

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 3 / 2009

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

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

## VÝZKUM VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB A VZDĚLÁVACÍ POLITIKA

Editori

Karel Černý, Martin Chvál

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 3 / 2009

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 je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice, který byl schválen Radou vlády pro výzkum, vývoj a inovace.

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

## **Předsedkyně redakční rady:**

Eliška Walterová

## **Redakční rada:**

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Jiří Němec, Jaroslava Vašutová, Petr Najvar

## **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 – *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, 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](mailto:OrbisScholae@seznam.cz)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

*Editoři:* Karel Černý, Martin Chvál

*Technická redakce:* Karel Černý

Neprošlo jazykovou redakcí

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.

Příspěvky uveřejněné v rubrice „studie“ a „výzkumná sdělení“ jsou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 3 / 2009

## Editorial

*Karel Černý, Martin Chvál* ..... 5

## Výzkumná sdělení

Dopady demografického vývoje na vzdělávací soustavu v České republice  
*Vladimír Hulík, Klára Tesárková* ..... 7

Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje  
*Karel Černý, David Greger, Martin Chvál, Eliška Walterová* ..... 25

Názory českých rodičů a veřejnosti na časně rozdělování žáků  
*David Greger, Martin Chvál, Eliška Walterová, Karel Černý* ..... 51

Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – aktuální otázky  
současné vzdělávací politiky  
*Martin Chvál, David Greger, Eliška Walterová, Karel Černý* ..... 79

## Přehledové studie

Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR  
*Jana Straková* ..... 103

## Esej

Soužití z rozumu, nebo nutnosti? Ke vztahům a souvislostem mezi vědou  
a vzdělávací politikou  
*Karel Rýdl* ..... 119

## Zprávy

SKAV a Kulaté stoly jako reflexe vzdělávací politiky  
*Věra Ježková* ..... 131

Gouvernance et performances des établissements scolaires en Europe: Zpráva  
z konference  
*David Greger* ..... 148

Zpráva z konference doktorandů na PedF UK  
*Kateřina Vychopřová* ..... 151

## Recenze

Turner, David A.: Theory and Practice of Education  
*Dominik Dvořák, Eliška Walterová* ..... 154

McKernan, J.: Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy  
and action research  
*Josef Maňák* ..... 157

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 3 / 2009

## Editorial

*Karel Černý, Martin Chvál* ..... 5

## Studies

Impacts of the demographic development on the education system  
in the Czech Republic  
*Vladimír Hulík, Klára Tesárková* ..... 7

Czech Schooling and Educational system reflections among general public:  
perception of current state and recent developments  
*Karel Černý, David Greger, Martin Chvál, Eliška Walterová* ..... 25

Attitudes of Czech parents and general public to early tracking  
*David Greger, Martin Chvál, Eliška Walterová, Karel Černý* ..... 51

National testing at the end of lower and upper secondary education: perception  
of current educational policy issues  
*Martin Chvál, David Greger, Eliška Walterová, Karel Černý* ..... 79

## Review study

Czech Education Policy and International Comparative Studies  
of Student Achievement  
*Jana Straková* ..... 103

## Essay

Co-existence from a sense or obligation? To the connections and relationships  
between science and educational policy  
*Karel Rýdl* ..... 119

## Reports

SKAV Round tables as a reflection of educational policy  
*Věra Ježková* ..... 131

Gouvernance et performances des établissements scolaires en Europe:  
Conference report  
*David Greger* ..... 148

Report from the conference of doctoral students at the Charles University in Prague  
*Kateřina Vychopňová* ..... 151

## Reviews

Turner, David A.: Theory and Practice of Education  
*Dominik Dvořák, Eliška Walterová* ..... 154

McKernan, J.: Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research  
*Josef Maňák* ..... 157

## EDITORIAL

Jaký dopad má dramatický demografický vývoj České republiky v posledních letech na vývoj vzdělávací soustavy? A jaká doporučení a nové potřeby lze na základě demografických projekcí pro oblast vzdělávací politiky identifikovat a formulovat? Jaké názory zastává a jaká očekávání verbalizuje česká veřejnost ohledně základního školství a jeho aktuálních problémů (testování žáků, časná selekce žáků a sociální spravedlnost)? Do jaké míry je pak stav reálné vzdělávací politiky podmiňován a spoluurčován stavem veřejného mínění a názory veřejnosti odráží? A jaký je vliv mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání českých žáků (např. PISA, TMMS) na českou vzdělávací politiku?

Studie a výzkumná sdělení předkládaného interdisciplinárně laděného monoteematického čísla časopisu *Orbis Scholae* – autoři se rekrutují z řad demografů, statistiků, pedagogů či sociologů – se snaží přinášet odpovědi právě na tyto otázky.

Výzkumné sdělení *Dopady demografického vývoje na vzdělávací soustavu v České republice* z pera V. Hulíka a K. Tesárkové na „základě teoretických přístupů a praktických výpočtů dokazuje přímou souvislost mezi demografickým vývojem a vývojem vzdělávací soustavy.“ Tzv. druhá demografická revoluce, jejíž vliv Česká republika s plnou silou pocítila po Sametové revoluci v r. 1989, přinesla řadu dopadů pro oblast školství a vzdělávání (např. radikální změna rodičovské populace a reprodukčního chování, výrazný pokles porodnosti). Bez studia demografického vývoje a populačních trendů proto nelze plně porozumět transformaci českého školství po roce 1989 ani jeho současnému stavu. Věříme, že zveřejnění tohoto textu v našem časopise splní i jakousi „osvětovou funkci“ směrem k pedagogické vědecké komunitě, protože demografické faktory jsou v našich analýzách často podceňovány.

Blok tří výzkumných sdělení vědeckých pracovníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (E. Walterová, D. Greger, M. Chvál, K. Černý) analyzuje různé aspekty českého veřejného mínění ve vztahu ke školství a vzdělávání. Zároveň se také na konkrétních příkladech aktuálních problémů vzdělávání snaží diskutovat možný vztah mezi veřejným míněním a vzdělávací politikou.

Přehledová studie J. Strakové *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR* seznamuje čtenáře s mezinárodními výzkumy realizovanými v posledních 15 letech, s jejich souhrnnými zjištěními, přičemž vyústěním studie je diskuse dopadů těchto výzkumů a jejich zjištění na vzdělávací politiku v České republice.

Kromě toho předkládané číslo časopisu přináší také esej *Sňatek z rozumu nebo nenávisti? zabývající se komplikovaným vztahem mezi vědou a vzdělávací politikou*. Jde přitom o nově zavedenou rubriku. Dosud časopis svým čtenářům nabízel teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Proto nám na závěr dovolte tuto novou rubriku představit. Esej musí splňovat přísná kritéria, jako je výborná znalost a práce s akademickou literaturou

či bravurní argumentace. Svým stylem může být volnější oproti studii, výhodou je také literární kvalita. Avšak naprosto zásadní je skutečnost, že esej prochází standardním recenzním řízením stejně jako všechny ostatní texty z tzv. „velkých rubrik“ (tj. studie a výzkumná sdělení), k textu se tedy v prvním kole vyjadřují dva recenzenti.

V neposlední řadě bychom také rádi upozornili na pozoruhodnou analytickou zprávu V. Ježkové, která se zabývá nejen strukturou, ale i vývojem témat Kulatých stolů dlouhodobě pořádaných občanským sdružením SKAV, přičemž se zároveň snaží odpovědět na otázku, do jaké míry Kulaté stoly reflektují aktuální témata vzdělávací politiky a také potřeby lidí ze školské praxe.

*Karel Černý, Martin Chvál*

# DOPADY DEMOGRAFICKÉHO VÝVOJE NA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVU V ČESKÉ REPUBLICE<sup>1</sup>

VLADIMÍR HULÍK, KLÁRA TESÁRKOVÁ

**Anotace:** Článek se zabývá aspekty vlivu demografického vývoje na vzdělávací soustavu, a to od úrovně předškolního vzdělávání po vyšší odborné školy (regionální školství) v České republice. První část je věnována stručné analýze demografického vývoje od roku 1989 do současnosti a jeho prognóze do dalších let. Druhá část je potom zaměřena na kvantifikaci dopadů demografického vývoje na vzdělávací soustavu v minulosti pomocí analýzy časových řad s cílem odhadnout trendy, které jsou následně extrapolovány do budoucnosti. Autoři se snaží expertně identifikovat některé možné události, které mohou vývoj vzdělávací soustavy ovlivnit a způsobit odchylky od extrapolovaného trendu, a přenést jejich vliv do vývoje trendu v budoucnosti. V závěrečné části jsou formulována doporučení pro vzdělávací politiku, a to jak v celkovém pohledu, tak i ve struktuře jednotlivých vzdělávacích stupňů.

**Klíčová slova:** vzdělávání, vzdělávací politika, demografický vývoj, regionální školství, vývoj vzdělávací soustavy, analýza časových řad

**Abstract:** This article focuses on aspects of influence of demographic development on education system in the Czech Republic at the level of regional education. The first part of the article is attended to short analysis of demographic development from 1989 to present and its forecast. The second part is focused on quantification of these impacts on the Czech education system through the use of time-series analysis. The objective of this work was to estimate trends which could be extrapolated into the future. Some recommendations for education policy (according to particular education levels) are formulated in the final part of the article.

**Key words:** education, education policy, demographic development, regional education, education system development, time-series analysis

## 1 ÚVODEM

Demografický vývoj se ze své podstaty promítá do všech veřejných systémů, ovlivňuje tak tedy vývoj nejen v oblasti vzdělávání, ale i zdravotnictví, sociální

---

<sup>1</sup> V článku jsou použity výsledky analytické práce v rámci projektu projekt RELIK – Reprodukce lidského kapitálu, který je realizován jako společný projekt výzkumu a vývoje Vysoké školy ekonomické (VŠE) a Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV). Tento projekt byl schválen v rámci programu 2D06026–Sociálně ekonomický rozvoj české společnosti (předložený do Národního programu výzkumu II) jako šestiletý, jeho realizace započala ve druhé polovině roku 2006 a je naplánován do roku 2011.

péče, apod. Změny v počtech narozených dětí nejprve ovlivňují vzdělávací soustavu, pak se promítnou do oblasti zaměstnanosti a trhu práce, dále ovlivní oblast sociální péče, zdravotnictví a postupně i oblast důchodových systémů. Neexistuje tedy v podstatě žádná veřejná sféra, která by dříve nebo později nenesla následky změn ve vývoji počtu narozených dětí. Právě výrazných změn způsobených vývojem plodnosti a porodnosti<sup>2</sup> jsme v posledních letech svědky. Příspěvek se snaží základní demografický vývoj popsat a nastínit jeho vazbu na vzdělávací systém. Na základě teoretických přístupů i praktických výpočtů bude dokázána přímá souvislost mezi demografickým vývojem a vývojem vzdělávací soustavy.

## 2 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ VE 2. POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Pro vzdělávací soustavu má klíčový vliv především počet narozených dětí a jeho vývoj (vliv dětské a kojenecké úmrtnosti, která je v současné době velice nízká, je téměř zanedbatelný). Proto se překládaný článek omezuje především na procesy plodnosti a porodnosti.

Změny plodnosti a porodnosti vedoucí k významným změnám v počtech narozených dětí jsou nepřehlédnutelným rysem demografického vývoje v podstatě během celého dvacátého století. Ve druhé polovině dvacátého století změny porodnosti a plodnosti probíhaly v podstatě ve většině evropských zemí, nejen v České republice. Časový průběh byl však v jednotlivých oblastech rozdílný. První náznaky poklesu plodnosti v západní Evropě je možné zaznamenat již po odeznění poválečného baby-boomu, tedy v šedesátých letech. Nejednalo se však jen o změny porodnosti a plodnosti, ale i o pokles sňatečnosti, nárůst rozvodovosti i podílu dětí narozených mimo manželství, docházelo i ke zlepšování úmrtnostních poměrů. Celkově bývá tento komplex změn označován jako druhá demografická revoluce. Koncept představili v roce 1986 demografové Ron Lesthaeghe a Dirk van de Kaa (např. Rabušic 2001; Sobotka, Zeman, Kantorová 2001). Teorie druhého demografického přechodu (nebo také revoluce) je mezi demografy stále poměrně kontroverzní téma a ne všichni tento koncept podporují (Sobotka, Zeman, Kantorová, 2001). Autoři se snažili pomocí tohoto pojmu a nového přístupu popsat a zdůraznit především důvody nového demografického chování (Vallin 2006). Proces druhého demografického přechodu je možné charakterizovat pomocí několika základních rysů tohoto procesu (více např. viz Pavlík 2006; Lesthaeghe 1995). Především se jedná o změny ve sňatkovém chování (nárůst průměrného věku při prvním sňatku, nárůst rozvodovosti) a pokles plodnosti. Západní země Evropy tyto změny zaza-

---

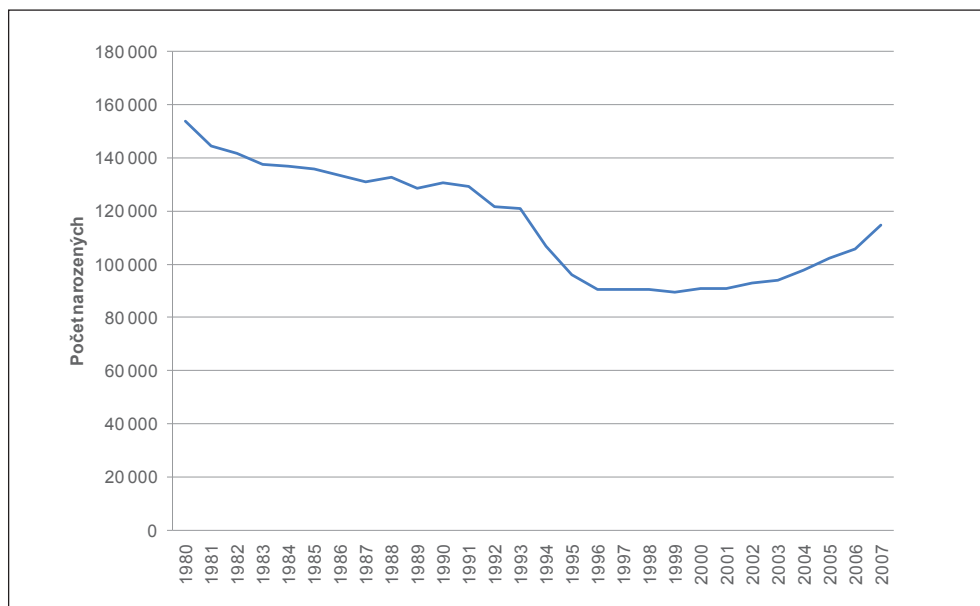
2 Nedemografická veřejnost často pojmy porodnost a plodnost zaměňuje, je však mezi nimi podstatný rozdíl. Porodnost reprezentuje počty (živě) narozených dětí, které jsou často vztahovány k celkovému počtu obyvatel. Ukazatele plodnosti vyjadřují také počty (živě) narozených dětí ovšem tyto počty jsou vztahovány pouze k ženské části populace, často je takto vyjadřován průměrný počet dětí připadajících na jednu ženu za její reprodukční období (věk 15 až 49 let), tzv. úhrnná plodnost. Vzhledem ke změnám věkové struktury je tedy možné, že ukazatele porodnosti rostou zatímco ukazatele plodnosti klesají a naopak.



menaly již během šedesátých let (Lesthaeghe 1995), v České republice podobné změny proběhly až koncem 80. a začátkem 90. let. V každém případě za zmíněnými změnami demografického chování stojí především dramatický posun v postojích a normách obyvatel (Rabušic 2001).

Pokud bychom sledovali v podstatě jakýkoli demografický proces na území České republiky, potvrdilo by se urychlení změn především po roce 1989 a to hlavně v důsledku změn ve společnosti, které revoluční rok přinesl. Podíl dětí narozených mimo manželství se od druhé světové války v České republice standardně pohyboval na úrovni okolo 5%. Nárůst tohoto podílu je možné sledovat již během 80. let 20. století, výrazněji pak od roku 1990. V současné době se již více než třetina dětí rodí mimo manželství a tento podíl stále roste (ČSÚ 2008a). Porodnost a plodnost je také ovlivněna přístupem mladých lidí k manželství. Během druhého demografického přechodu je možné sledovat spíše odklon od tradiční rodiny směrem k nesezdanému soužití. Narůstá také průměrný věk při prvním sňatku, a to jak pro muže, tak pro ženy. Právě ukazatel průměrného věku při prvním sňatku je ve svém dlouhodobém vývoji přímo ovlivněn rokem 1989. Před tímto rokem byl průměrný věk při prvním sňatku relativně stabilní – pro muže okolo 24,5 let a pro ženy téměř 22 let. Od začátku 90. let lze teprve zaznamenávat postupný růst věku při prvním sňatku. V roce 2007 muži uzavírali první sňatek již průměrně starší než 30 let, ženy se k této hranici téměř blížily (ČSÚ 2008b).

Graf 1: Počet živě narozených, Česká republika, 1980–2007



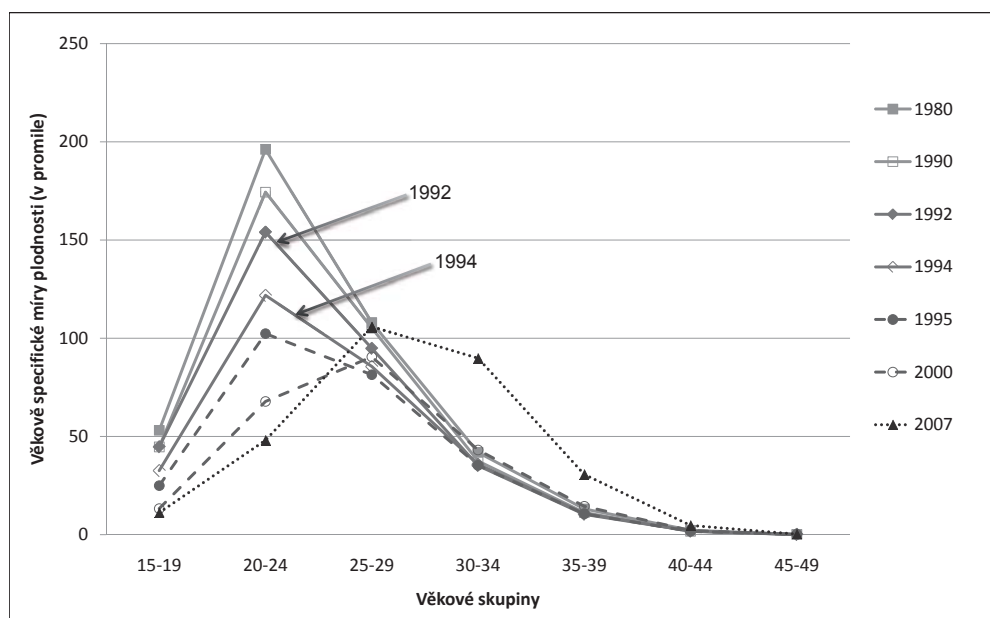
Zdroj dat: ČSÚ, POPIN

Vývoj plodnosti a porodnosti je v České republice mnohem proměnlivější. Počet narozených dětí začal klesat již během 60. let 20. století (ČSÚ 2008c), tedy téměř

ve stejnou dobu, jako v západní a severní Evropě. Klesající trend byl v České republice zmírněn intenzivní bytovou výstavbou během 60. let a především významnými propopulačními opatřeními v 70. letech. Maximálního počtu živě narozených dětí bylo dosaženo v roce 1974, kdy to bylo okolo 200 tis. dětí. Ovšem během druhé poloviny 70. let a především po roce 1980 začal počet narozených dětí opět klesat. Tento proces byl opět urychlen revolučním rokem 1989. Další změna nastala až v roce 2000, kdy počet narozených začal opět pozvolna narůstat (viz graf č. 1).

Pouhé početní vyjádření počtu narozených dětí však neodhalí důvody, které za tímto vývojem stojí, nebo vnitřní změny v procesu plodnosti. Již zmíněný posun průměrného věku při sňatku se na časování mateřství samozřejmě odráží především. Podrobněji je možné strukturu plodnosti sledovat pomocí měř plodnosti specifikovaných podle věku. Před rokem 1989 byla tradičně největší plodnost ve věkové skupině 20–24letých. Plodnost v této věkové skupině začala klesat po roce 1989. Druhou nejvyšší plodnost před rokem 1989 vykazovala věková skupina 25–29letých žen. Jejich plodnost zůstala relativně stabilní a v současnosti je téměř stejná jako před třiceti lety – dnes je však již mezi ostatními věkovými skupinami nejvyšší. Zcela jiný je vývoj plodnosti ve skupině 30–34letých žen. Plodnost žen v tomto věku byla během 20. století tradičně nízká a začala se zvyšovat až od konce 90. let. Dnes právě tyto ženy a jejich plodnost stojí za nárůstem plodnosti a počtu narozených dětí v posledních letech. Podobný vývoj, i když méně výrazný, lze spatřovat i u žen 35–39letých. Naopak nejmladší věková skupina (do 20 let) ztrácí při hodnocení plodnosti na významu.

Graf 2: Vývoj měř plodnosti podle věkových skupin žen, Česká republika, 1980–2007, vybrané roky



Zdroj dat: ČSÚ, POPIN, vlastní výpočty

Z hlediska rozložení plodnosti podle věkových skupin žen můžeme výraznější změny sledovat teprve od roku 1990. Významné změny přinesl až rok 1992, kdy plodnost klesla především u žen ve věku 20–24 let. Největší propad plodnosti v této věkové skupině, i věkové skupině do 20 let, přišel o dva roky později. Od roku 1997 lze vysledovat nárůst plodnosti 25–29letých žen, z hlediska plodnosti se tato věková skupina stala v roce 1998 nejvýznamnější. Po roce 2000 lze sledovat významný nárůst plodnosti žen starších než 30 let.

Vzhledem k vývoji v minulých letech lze očekávat ještě několik let mírný nárůst plodnosti ve starších věkových skupinách. Vzhledem k tomu, že do těchto věkových skupin budou přicházet slabší ročníky žen narozených ve druhé polovině 70. let a především v letech 80. a později, dá se předpokládat, že nárůst počtu narozených se v nejbližších letech zpomalí a změní se spíše v pokles. Kdy k tomuto vývoji dojde a jak bude intenzivní je však předmětem mnoha demografických diskusí a tak tento faktor stojí za rozdílností současných dostupných populačních prognóz.

### 3 UŽITÁ VSTUPNÍ DATA A POPIS VÝPOČETNÍHO MODELU

Relevantních a aktuálních populačních prognóz pro Českou republiku je v současnosti několik; prognóza Českého statistického úřadu z roku 2003, dále značená jako „ČSÚ 2003“, (ČSÚ 2004)<sup>3</sup>, prognóza Katedry demografie Vysoké školy ekonomické v Praze z roku 2006, ze které do následujících výpočtů vstupuje pouze varianta odhadovaná na základě podobnosti vývoje vstupních parametrů v ČR s jejím vývojem v Nizozemsku (značená „VŠE-NL 2007“), (VŠE 2007), prognóza autorů Burcina a Kučery z Katedry demografie a geodemografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy z roku 2003, značená jako „PřF UK 2004“ (Burcin, Kučera, 2003; Burcin, Kučera 2004). Uvedené prognózy jsou založeny na kohortně-komponentní metodě. Autoři těchto prognóz jsou zkušení demografové z předních demografických institucí České republiky, i proto je možné tyto prognózy považovat za kvalitní a důvěryhodné. Poslední uvažovaná populační prognóza je značena jako „SVP PedF UK 2008“, vznikla v rámci Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v rámci projektu Kvalita II (SVP 2008). Tato prognóza nebyla v demografických kruzích veřejně představena, ale dá se předpokládat, že i ona vznikla pomocí tradiční kohortně-komponentní metody. Vzhledem k tomu, že se jedná o první známou prognózu vzniklou v rámci tohoto ústavu, není možné rozhodnout o její důvěryhodnosti.

Data populačních prognóz byla ve výpočetních modelech doplněna kvantitativními údaji z oblasti vzdělávací soustavy. Tato data pochází výhradně z databází Ústavu pro informace ve vzdělávání.

Kvantitativní vývoj jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy je prognózován pomocí tzv. odvozených prognóz (viz např. Pavlík, Rychtaříková, Šubrtová 1986), do kterých jako vstupní data vstupují odhady populačních prognóz. Na základě mi-

3 Před publikováním tohoto článku již byla zveřejněna nová prognóza Českého statistického úřadu (jaro 2009)

nulého vývoje jsou pak určeny základní parametry, jejich vývoj je pak samostatně prognózován do dalších let (Tesárková 2007, s. 12–26). V případě uvedených výpočtů byla pro prognózu parametrů užitá metoda analýzy a extrapolace časových řad parametrů, případně expertní odhad, kdy časová řada vývoje parametru nebyla dostatečně dlouhá pro kvalitní analytickou extrapolaci. Výpočetní model je založen na dvou přístupech<sup>4</sup> (metoda kvocientů přechodu mezi jednotlivými ročníky a metoda míry účasti na vzdělávání z populačních ročníků), jejichž použití se odvíjí od struktury dostupných datových zdrojů.

Na úrovni mateřských škol probíhal výpočet na základě všech čtyř zmíněných populačních prognóz (jejich vybraných variant), tím bude prokázán dopad případných nepřesností nebo rozdílností uvažovaných populačních prognóz na výsledky odvozené prognózy. Na dalších úrovních vzdělávací soustavy probíhal výpočet již jen na základě prognózy VŠE-NL 2007, neboť se jedná o nejaktuálnější populační prognózu v rámci prognóz označených jako velmi důvěryhodné.

## 4 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM

Demografický vývoj je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vzdělávací systém a jeho výstupy. Velké počty narozených v sedmdesátých letech se zmenšily na polovinu ve druhé polovině 90. let (ČSÚ 2008c). Tyto změny se promítly do vývoje počtu studentů ve vzdělávacím systému a samozřejmě i do změny počtu i struktury absolventů jednotlivých úrovní vzdělávání.

Vzdělávací soustavu lze rozdělit podle vzdělávacích úrovní. V České republice můžeme uvést toto členění:

- předškolní vzdělávání (mateřské školy)
- základní vzdělávání (včetně odpovídajících ročníků oborů víceletých gymnázií a konzervatoří)
- střední vzdělávání (včetně odpovídajících ročníků oborů víceletých gymnázií a konzervatoří, patří sem i nástavbové a zkrácené studium)
- terciární vzdělávání (odpovídající ročníky konzervatoří, vyšší odborné školy, vysoké školy)

Na každém stupni potom při tvorbě odvozené prognózy<sup>5</sup> pracujeme s jinou přesností, která je přímo závislá na předpokládané spolehlivosti výchozí demografické prognózy.

### PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

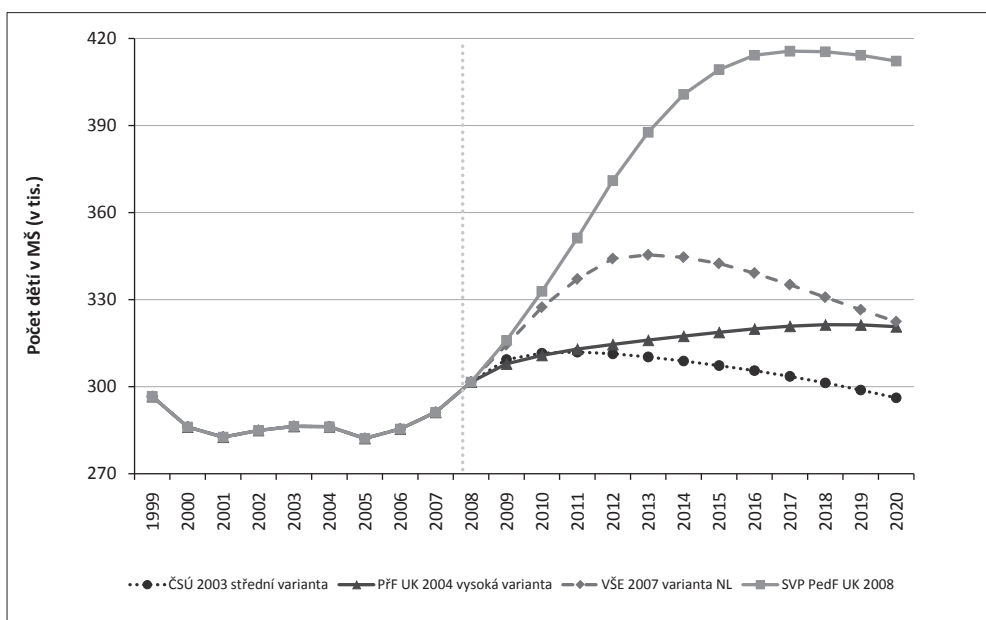
Vzhledem k tomu, že typickým věkem vstupu do mateřských škol jsou tři roky, můžeme konstatovat, že modelování vývoje na této úrovni je zatíženo největší chybou, která je závislá na kvalitě demografické prognózy (lépe řečeno na kvalitě odhadu plodnosti v budoucích letech). Při výrazném podhodnocení nebo nadhodnocení počtu narozených dětí dochází záhy k chybě v odvozené projekci, která může

4 metody jsou teoreticky popsány v Tesárková (2007)

5 odvozená prognóza je prognózou počtu žáků, studentů nebo absolventů, která přímo navazuje na standardní demografické prognózy počtu osob podle věku.

významně ovlivnit výsledky, jak lze vidět z obr. 3. Zde srovnáváme závislost předpokládaného vývoje počtu dětí v mateřských školách do roku 2020 na použité vstupní demografické prognóze (ČSÚ z roku 2003, PŘF UK z roku 2004 – vysoká varianta, VŠE z roku 2007 a SVP PedF UK z roku 2008) při zafixování vstupních parametrů do roku 2020 (podíl dětí navštěvujících MŠ z dané věkové skupiny) na úrovni kvalifikovaných odhadů pro rok 2009. Tento postup lze použít, neboť vývoj vstupních parametrů mezi roky 1999 až 2008 osciluje kolem těchto odhadů nebo trendový vývoj k jejich hodnotám.

Graf 3: Vývoj počtu dětí v MŠ v závislosti na použité demografické prognóze do roku 2020



Pozn.: Svislá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných  
Zdroj dat: databáze ÚIV, uvedené populační prognózy a vlastní výpočty

Jak lze z grafu vidět, předpokládané počty dětí v mateřských školách (resp. poptávka po místech v MŠ) silně závisí na demografickém vývoji (nezáleží ale samozřejmě pouze na tomto vývoji, jako další vstupní faktor by bylo možné zmínit např. intenzitu zájmu rodičů dítě do MŠ umístit). Nepřesnost v odhadu, která se přenáší z demografické prognózy, je bohužel vysoká a nedá se jí vyhnout, a to ani ve střednědobých strategiích (horizont cca 5 let).

## ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

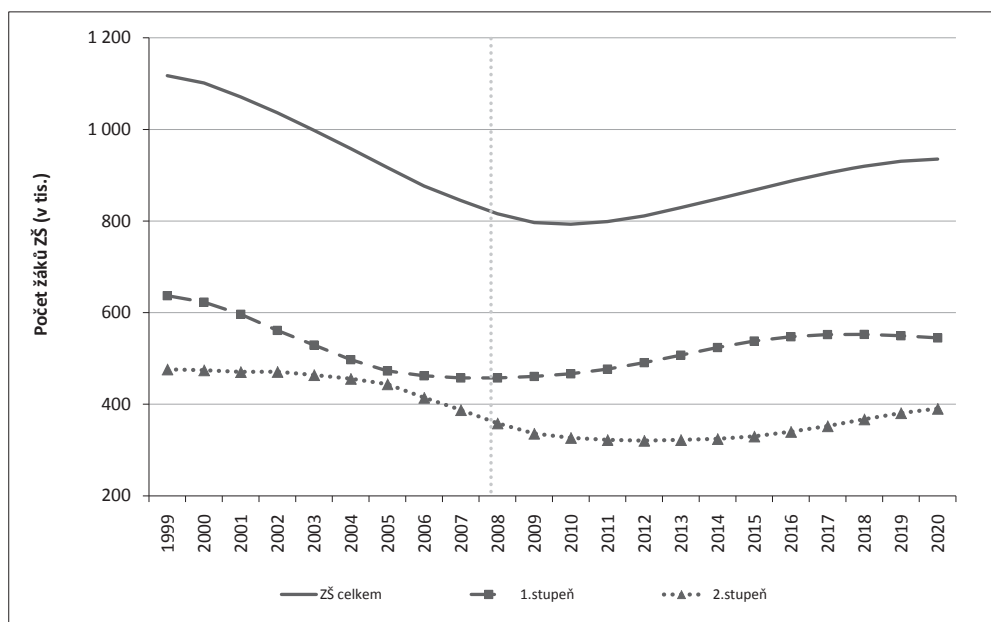
Úroveň základního vzdělávání je prakticky absolutně svázaná s demografickým vývojem, neboť v ČR je zavedena devítiletá povinná školní docházka, která se kryje se vzděláváním na této úrovni (včetně nižších stupňů víceletých gymnázií a konzervatoří).

V závislosti na demografickém vývoji analýza odhaluje odlišný vývoj na úrovni 1. a 2. stupně základních škol. Zatímco na 1. stupni již odezněl pokles počtu žáků nastupujících do 1. ročníků a celkový počet žáků na tomto stupni začíná od školního roku 2008/09 růst. 2. stupeň bude poklesem zasažen ještě další čtyři roky, nárůst počtu žáků na této úrovni předpokládáme až od školního roku 2013/14 (za předpokladu prakticky konstantních podílů dětí odcházejících z 5. a 7. ročníků do víceletých gymnázií a konzervatoří).

Celkový počet žáků základních škol pak bude ještě dva roky klesat, od školního roku 2011/12 potom začne růst, ale úroveň hodnot z přelomu tisíciletí nebude do roku 2020 dosaženo.

Demografickou situaci modifikují odklady povinné školní docházky, které se pohybují od konce 90. let mezi 20–25 % z populačního ročníku 6letých.

Graf 4: Vývoj počtu žáků na základních školách v letech 1999–2020, prognóza VŠE-NL 2007



Pozn.: Svislá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných  
Zdroj dat: databáze ÚIV, populační prognóza VŠE-NL 2007 a vlastní výpočty

## STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Situace na středních školách je poněkud složitější než v případě mateřských a základních škol. Určujícím faktorem na vstupu (nově přijatí) je také demografický vývoj (resp. počet absolventů ZŠ). Situace na středních školách nebude v nejbližším časovém horizontu ovlivněna počtem narozených po roce 2006 a přímo vychází z vývoje

počtu narozených v minulých letech (typický věk vstupu na střední školu je 15 let, v roce 2020 tedy půjde o narozené roku 2005), může však být ovlivněna kladným saldem migrace, jehož určení je v demografických prognózách nejproblematictější.

Pokles počtu přijímaných<sup>6</sup> do oborů středních škol začal v roce 2007, nejmasivnější meziroční propad očekáváme mezi roky 2009 a 2010 (ze středních škol mizí poslední silnější ročníky narozených v letech 1990 a 1991). Pokles se zastaví až v roce 2013 a pozvolný nárůst přijímaných můžeme očekávat od roku 2017. Prognózu ilustruje graf č. 5.

Graf 5: Vývoj počtu přijatých do denní formy vzdělávání oborů středního vzdělávání v letech 1999–2020 (bez započtení odpovídajících ročníků oborů víceletých gymnázií, bez přijatých do nástavbového a zkráceného studia), prognóza VŠE-NL 2007 Pozn.: Svíslá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných



Zdroj dat: databáze ÚIV, populační prognóza VŠE-NL 2007 a vlastní výpočty

V přístupu ke střednímu vzdělávání můžeme odhalit několik zajímavých trendů<sup>7</sup>. Prvním z nich je změna vzdělávací dráhy středoškoláků, která se projevuje ve struktuře přijímaných do středních škol. Pokud pomíneme žáky ve víceletých gymnáziích a konzervatořích, je dlouhodobě do oborů středních škol určených pro absolventy ZŠ v denní formě vzdělávání každoročně přijímáno asi o 10% více zájemců, než byl počet absolventů základních škol v předchozím školním roce (v roce 2007 bylo 109 011 absolventů základních škol, v roce 2008 pak bylo na střední školy přijato 120 519 žáků do odpovídajících oborů, nelze započítávat přijaté do ná-

<sup>6</sup> Jde o denní formu vzdělávání těch oborů, které mají typický věk vstupu 15 let, bez započítání odpovídajících ročníků víceletých oborů gymnázií

<sup>7</sup> ve všech případech se jedná o trendy, které se týkají denní formy vzdělávání

stavbového a zkráceného studia, viz. graf č. 5). Individuální data nejsou k dispozici, ale reálný odhad je, že na střední školu nenastoupí maximálně 5 % absolventů základních škol (z toho 2 % nenastoupí vůbec a 3 % nástup odloží). Teoretický podíl počtu přijatých na střední školy k počtu absolventů základních škol předchozího roku by se tedy měl po započtení odkladů nástupu na střední školy z minulých let pohybovat kolem 100%. To, že je tento podíl o 10 % vyšší indikuje změny vzdělávací dráhy pomocí opětovného nástupu do 1. ročníku. Je možné, že demografický propad tento trend umocní, bude záležet na struktuře a kapacitě nabídky oborů jednotlivých vzdělávacích institucí. Se zaváděním matrik žáků bude možné zmapovat nejen opětovné nástupy do 1. ročníku, ale i změny vzdělávací dráhy ve vyšších ročnících vzdělávání na středních školách. Lze předpokládat, že taková analýza následně pomůže k efektivnější alokaci finančních prostředků z veřejných rozpočtů.

Druhým dlouhodobým trendem je přeliv zájmu žáků od oborů středního vzdělání s výučním listem k oborům středního vzdělání s maturitní zkouškou<sup>8</sup>. Tento trend je zmapován již od počátku 90. let, v současné době ale bude posílen právě demografickým vývojem. Zatímco ještě v roce 2000 byl podíl přijatých do oborů středního vzdělávání s výučním listem a do oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou bez oborů gymnázií<sup>9</sup> stejný (44 %), v roce 2008 již maturitní obory jednoznačně převažují (54 % proti 33 %). Při předpokladu, že obory gymnázií<sup>10</sup> (bez víceletých oborů) budou i nadále naplňovat svojí kapacitu a zřizovatelé je nebudou masově rušit (jejich podíl z nově přijatých na střední školy bude růst ze současných 12 % až k hodnotě 17 %), při zachování současných trendů poklesne podíl přijatých do oborů středního vzdělání s výučním listem k hranici 20 % (viz graf č. 6).

Naše prognóza počítá s kontinuálním vývojem bez nepředpokládaných zásahů zřizovatelů nebo MŠMT. V krátkosti lze popsat dvě alternativní (mezni) varianty a jejich důsledky na vývoj přijímaných do oborů středních škol (a tím potažmo i na strukturu žáků a absolventů).

První variantou je zásah do nabídky oborů tak, aby se udržely konstantní podíly přijatých do jednotlivých proudů středního vzdělávání na úrovni roku 2008 (tedy 12 % z celkového počtu přijatých by nastupovalo do oborů gymnázií, cca 54 % do ostatních oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou a přibližně třetina do oborů středního vzdělání s výučním listem). Toto opatření by vedlo k „poměrné optimalizaci sítě středních škol“ – snížení počtu žáků by se dotklo jak oborů středního vzdělání s výučním listem, tak i oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou včetně oborů gymnázií.

Druhou mezní variantou je „volný trh oborů“ – zřizovatelé nebudou vůbec zasahovat a struktura nabízených oborů se nezmění, jejich kapacity také ne a obory se

8 na základě klasifikace KKO, resp. oborů vyučovaných podle RVP, dělíme obory středního vzdělání takto:

- obory středního vzdělání s maturitní zkouškou – kód obsahuje písmena či posloupnost znaků K, M, L0 nebo L (druh vzdělávání 41)
- obory středního vzdělání s výučním listem – kód obsahuje písmena E a H
- obory středního vzdělání – kód obsahuje písmena C, D, J

9 kód oboru obsahuje písmeno nebo posloupnost znaků M, L0 nebo L (druh vzdělávání 41)

10 kód oboru obsahuje písmeno K



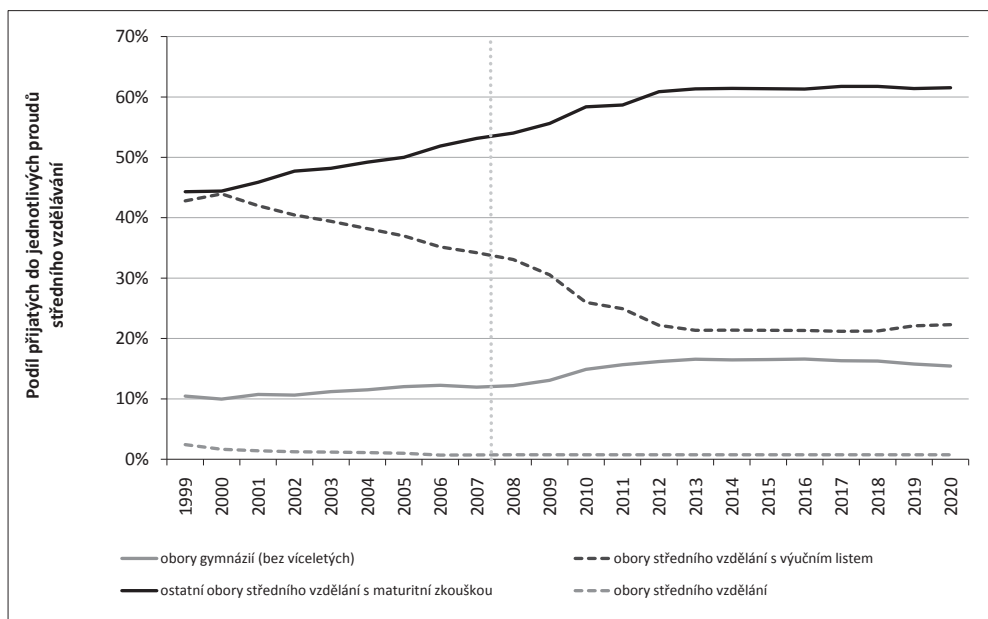
naplní podle zájmu uchazečů. Zde je možné předpokládat, že by se obory naplnily „hierarchicky“ – tedy obory gymnázií by naplnily svou kapacitu na maximum a ostatní obory středního vzdělání s maturitní zkouškou prakticky také. Nejmenší zájem by pravděpodobně byl o obory středního vzdělání s výučním listem, kde by podíl z celkového počtu přijatých mohl klesnout až pod 10%.

Třetím rozpoznávaným trendem v přístupu ke střednímu vzdělávání je nárůst podílu přijímaných (a tím i žáků a absolventů) do všeobecného proudu středního vzdělávání na úkor vzdělávání odborného. Do všeobecného proudu středního vzdělávání řadíme obory gymnázií a lyceí.

I tento trend bude demografickým vývojem umocněn, neboť z analýzy dat jednoznačně vyplývá vysoký převis poptávky po všeobecném proudu vzdělávání, který je primárně určen pro přípravu na vstup do terciární úrovně vzdělávání (vzhledem k tomu, že kapacity terciárního sektoru neustále narůstají, není tento vývoj problematický).

Vývoj nově přijatých ovlivňuje počet žáků na středních školách a také počet absolventů – jejich absolutní poklesy i změna struktury ovlivní financování, počet škol, počet pedagogických pracovníků a v neposlední řadě i situaci na trhu práce.

Graf 6: Podíl přijatých do jednotlivých proudů středního vzdělávání v letech 1999–2020 (bez započtení odpovídajících ročníků oborů víceletých gymnázií, bez přijatých do nástavbového a zkráceného studia), prognóza VŠE-NL 2007

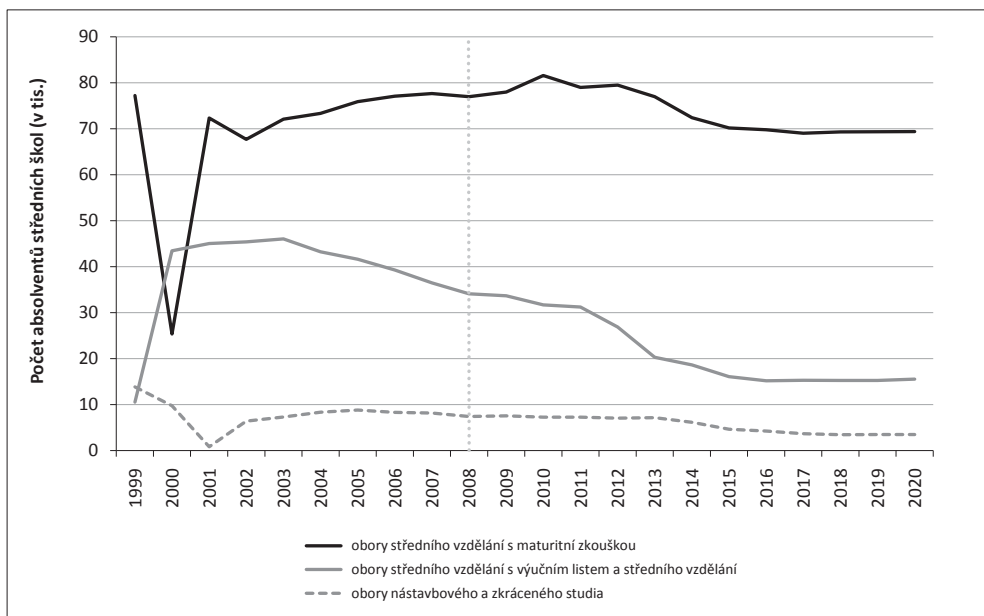


Pozn.: Svislá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných

Zdroj dat: databáze ÚIV, populační prognóza VŠE-NL 2007 a vlastní výpočty

Celkový počet žáků středních škol<sup>11</sup> v denní formě vzdělávání klesne do školního roku 2016/17 zhruba o 120 tis. v porovnání se školním rokem 2008/09. Nejvýraznější pokles zasáhne obory středního vzdělání s výučním listem, kde ve školním roce 2015/16 bude méně než polovina počtu žáků ve srovnání se školním rokem 2008/09 (za předpokladu status quo – tedy že se prakticky naplní kapacity oborů gymnázií a ostatní uchazeči budou dávat přednost oborům středního vzdělání s maturitní zkouškou před obory středního vzdělání s výučním listem).

Graf 7: Počet absolventů středních škol v letech 1999–2020 (včetně víceletých gymnázií a nástavbového a zkráceného studia), prognóza VŠE-NL 2007



Pozn.: Svislá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných

Zdroj dat: databáze ÚIV, populační prognóza VŠE-NL 2007 a vlastní výpočty

Graf č. 7 ilustruje předpokládaný vývoj počtu absolventů jednotlivých proudů středního vzdělávání v denní formě. Vývoj v letech 1999–2001 byl ovlivněn zavedením povinného 9. ročníku základní školy ve školním roce 1996/97.

## TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Úroveň terciárního vzdělávání tvoří v ČR vzdělávací programy vysokých škol, obory vyšších odborných škol a obory konzervatoří. Demografický vývoj má na této úrovni různé dopady, vzhledem k poměrně silnému zastoupení ostatních forem studia<sup>12</sup> jsou však zatím eliminovány.

<sup>11</sup> včetně odpovídajících ročníků oborů víceletých gymnázií, včetně nástavbového a zkráceného studia

<sup>12</sup> Jako ostatní formy studia jsou označovány všechny formy studia mimo denní/prezenční (např. v případě VŠ se tedy jedná o kombinovanou a distanční formu studia).

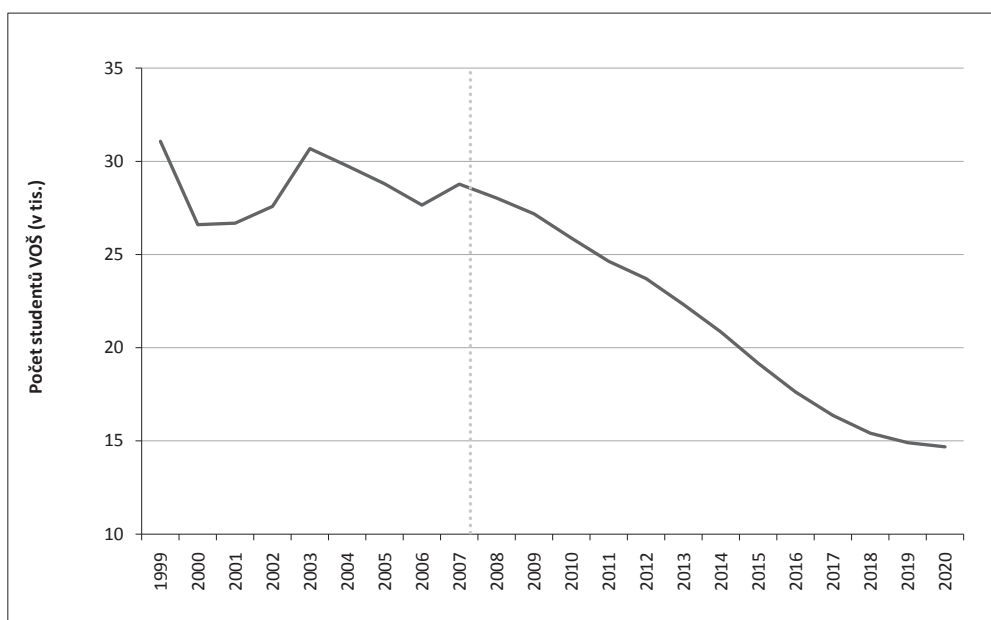
Pokud jde o konzervatoře, tak se jedná o malý a v absolutních počtech studentů velmi stabilní sektor. Dopady demografického vývoje jsou téměř nulové, obory neustále naplňují svojí kapacitu.

Vyšší odborné školy prošly od svého vzniku v roce 1996 poměrně bouřlivým vývojem. Po prvotním rozmachu se jejich rozvoj zpomalil z důvodu výpadku maturitního ročníku v roce 2000 a v následujících letech již vyšší odborné školy začaly ztrácet uchazeče denní formy vzdělávání v důsledku masivního rozvoje bakalářských studijních programů na vysokých školách. Pozici vyšších odborných škol zeslabuje i fakt, že v ČR neexistuje zákon o terciárním vzdělávání a v očích veřejnosti není vzdělávání na vyšších odborných školách na stejné úrovni jako vzdělávání na školách vysokých.

Pokles počtu studentů v denní formě na vyšších odborných školách vyvážil nárůst v ostatních formách studia. Požadavky EU na terciární úroveň vzdělání v některých oborech (zdravotní sestry, učitelky v mateřských školách) nutí pracovníky vyššího věku doplňovat si vzdělání. Na tento požadavek zareagovaly vyšší odborné školy velmi pružně, přizpůsobily a rozšířily nabídku oborů v ostatních formách studia (kombinované, distanční).

I přes nynější stagnaci celkového počtu studentů na vyšších odborných školách předpokládáme, že v dalších letech dojde k pozvolnému poklesu a celkový počet studentů v roce 2020 bude přibližně na úrovni poloviny počtu studentů v roce 2008 za předpokladu nezměněného zájmu uchazečů a rozvoje nabídky bakalářských studijních programů vysokých škol (graf č. 8).

Graf 8: Počet studentů vyšších odborných škol v letech 1999–2020 (denní i ostatní formy vzdělávání), prognóza VŠE-NL 2007



Pozn.: Svislá čára v roce 2008 odděluje skutečné hodnoty od prognózovaných  
Zdroj dat: databáze ÚIV, populační prognóza VŠE-NL 2007 a vlastní výpočty

Situací na vysokých školách se tento článek nebude detailně zabývat. Lze jen poznamenat, že počet přijímaných na vysoké školy nebude demografickým vývojem příliš ovlivněn, změní se pouze jejich věková struktura (stále existuje vysoká odložená poptávka, která se bude s klesajícím počtem čerstvých maturantů více uspokojovat).

## 5 DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU

Vliv demografického vývoje na vývoj vzdělávací soustavy je často neprávem podceňován, a to na všech úrovních státní správy a samosprávy. Přitom zvláště na vyšších vzdělávacích úrovních lze ze známého počtu narozených sledovat trendy s předstihem minimálně 15 let. Je třeba analyzovat stávající trendy a pomocí prognostických nástrojů modelovat dopady různých opatření vzdělávací politiky nebo nečinnosti v dané oblasti.

Je nutné také poznamenat, že počet obyvatel může být významně ovlivněn (zvláště v některých lokalitách) vnitřní i zahraniční migrací. Kvantifikace zejména zahraniční migrace je však problematická, závisí na faktorech, které prognózy nejsou schopny zmapovat.

Doporučení pro vzdělávací politiku tedy můžeme rozdělit podle jednotlivých vzdělávacích stupňů.

### PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jediné doporučení pro tvůrce vzdělávací politiky (ať už na národní, regionální nebo lokální úrovni) je sledovat aktuální počty narozených dětí, podle toho odhadovat poptávku po místech v mateřských školách a této poptávce přizpůsobovat kapacity. Data o narozených za ČR bývají obvykle k dispozici v dubnu následujícího roku (za jednotlivé obce dříve), rozhodnutí o navýšení či snížení kapacit mateřských škol lze tedy plánovat s 2–2,5letým předstihem. Poptávka po předškolních zařízeních ale není jen otázkou demografického vývoje, je nutné analyzovat i jiné faktory (viz Hulík, Šídlo, Tesárková 2008).

### ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Počet žáků na 1. stupni základních škol začal od letošního školního roku narůstat, je tedy třeba počítat také s mírným nárůstem počtu žáků na třídu, případně s potřebou dalších pedagogických pracovníků. Pokles počtu žáků na 2. stupni základních škol se zastaví až ve školním roce 2013/14. S nárůstem počtu žáků bude samozřejmě potřeba i poměrně navýšit rozpočet MŠMT pro úroveň základního vzdělávání.

### STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato úroveň má úplně odlišný vývoj než úrovně předchozí. V následujících pěti letech dojde k velmi výraznému poklesu počtu přijímaných, žáků a absolventů den-

ní formy vzdělávání a podstatně se změni i jejich struktura. Propad bude takový, že i přes značné zásahy do vzdělávacího systému pravděpodobně nepůjde zachovat současné počty pedagogických pracovníků a počty škol. Ve světle současného vývoje mandatorních výdajů státního rozpočtu nelze předpokládat takové navyšování normativů, které by umožnilo udržet současný stav vzdělávací soustavy na úrovni středního vzdělávání.

Pravděpodobně bude muset dojít k další optimalizaci, zde je však třeba důrazně varovat zřizovatele před zbavováním se budov škol, výhodnější jsou dlouhodobé pronájmy (po tom, co se zřizovatelé zbavili budov mateřských škol, nebyli schopni dostatečně pružně zareagovat na zvýšení počtu narozených dětí a tím poptávky po místech v mateřských školách po roce 2000).

Jako nejlepší zmírnění dopadů demografického vývoje na vzdělávací soustavu na úrovni středního vzdělávání se jeví možnost přeměny středních škol v centra celoživotního vzdělávání. Musela by se rozšířit nabídka vzdělávacích možností a samozřejmě i podpora ze strany MŠMT i zřizovatelů.

## TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Demografický vývoj se terciárního vzdělávání dotkne pravděpodobně mírněji než úroveň středního vzdělávání (pokud se týká počtu studentů), ale již nyní je rozmach terciéru kritizován v souvislosti s kvalitou absolventů (např. Koucký, 2009). Jednou z dobrých možností řešení je diverzifikace terciárního vzdělávání (další rozmach terciárního sektoru by měl být orientován do krátkých profesně zaměřených programů, které budou více propojeny s praxí a zaměřeny na získávání kompetencí využitelných na pracovním trhu) se zachováním maximální možné vertikální i horizontální prostupnosti. Tady vidíme možný směr vývoje vyšších odborných škol (srovnej MŠMT 2009, s. 18–24), každopádně je třeba vyřešit absenci zákona o terciárním vzdělávání.

## 6 ZÁVĚR

Ne příkladu jednotlivých stupňů regionálního vzdělávání byla ukázána přímá souvislost mezi demografickým vývojem, především vývojem počtu narozených, a kvantitativními změnami v rámci vzdělávací soustavy. Včasné nepřizpůsobení se těmto změnám ze strany zřizovatelů škol může mít vážné důsledky jak pro tyto školy, resp. jejich zřizovatele, tak i pro uchazeče o studium na této úrovni vzdělávání. Jako příklad takového vývoje lze uvést situaci v rámci předškolního vzdělávání, kdy v souvislosti s poklesem počtu narozených docházelo před rokem 2000 k masivnímu rušení kapacit těchto škol, jejich zřizovatelé pak nezareagovali dostatečně rychle na nárůst počtu narozených a kapacity těchto škol tak začaly být nedostatečné. Před stejným problémem nyní stojí zřizovatelé středních škol – v nejbližších letech se ocitnou pod tlakem snižujícího se počtu uchazečů a žáků, pokud však zareagují rušením kapacit, můžeme se za pár let ocitnout ve velmi podobné situaci jako je tomu na úrovni předškolního vzdělávání.

Je tedy zřejmé, že souvislost mezi vývojem vzdělávací soustavy a demografickým vývojem by neměla být jen předmětem zájmu demografů a analytiků, ale především samotných zřizovatelů škol na jednotlivých úrovních.

#### SEZNAM ZKRATEK

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

KKOV – Kmenová klasifikace oborů vzdělání

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PřF UK – Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze

RVP – Rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

SVP PedF UK – Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání

VOŠ – vyšší odborná škola

VŠ – vysoká škola

VŠE – Vysoká škola ekonomická v Praze

ZŠ – základní škola

## LITERATURA

- Burcin, B.; Kučera, T. *Perspektivy populačního vývoje České republiky na období 2003–2065*. Praha: DemoArt, 2003.
- Burcin, B.; Kučera, T. Nová kmenová prognóza populačního vývoje České republiky (2003–2065). *Demografie*, 2004, roč. 46, č. 1, s. 100–111.
- ČSÚ. *Projekce obyvatelstva ČR do roku 2050*. Praha: ČSÚ, 2004. Dostupné z [www: <http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4020-03>](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4020-03) [2008-10-20].
- ČSÚ. *Population and vital statistics of the Czech Republic: 1785 - 2007, relative figures*. Praha: 2008a. [on-line]. Dostupné z [www: <http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population\\_hd>](http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population_hd) [cit. 2009-01-07].
- ČSÚ. *Population and vital statistics of the Czech Republic: 1920 - 2007, analytic figures*. [on-line]. Praha : 2008b. Dostupné z [www: <http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population\\_hd>](http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population_hd) [cit. 2009-01-07].
- ČSÚ. *Population and vital statistics of the Czech Republic: 1785 - 2007, absolute figures*. Praha: 2008c. [on-line]. Dostupné z [www: <http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population\\_hd>](http://www.czso.cz/eng/redakce.nsf/i/population_hd) [cit. 2009-01-07].
- Hulík, V.; Šídlo, L.; Tesárková, K. Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci. Škola a místo. *Studia paedagogica*, 2008, roč. 13, s. 89-117.
- Koucký, J. *Cesta ke zvýšení kvality českého vysokého školství*, 2009. [on-line]. Dostupné z [www: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/>](http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/)

- Perspektivy%20%20V%C5%A0%20Mar09.pdf> [cit. 2009-03-27].
- Lesthaeghe, R. The Second Demographic Transition in Western Countries: An Interpretation. In Mason; K. O., Jensen, A. *Gender and Family Change in Industrialized Countries*. Papers Presented at a Seminar Organized by the Committee on Gender and Population of the International Union for the Scientific Study of Population and Held in Rome, Jan. 1992. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- MŠMT. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Verze projednaná vládou dne 26. 1. 2009. [online]. Praha, 2009. Dostupné z www: < [http://www.msmt.cz/uploads/bila\\_knaha/schvalena\\_bktv/BKTV\\_finalni\\_verze.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/bila_knaha/schvalena_bktv/BKTV_finalni_verze.pdf)> [cit. 2009-02-16].
- Pavlík, Z.; Rychtaříková J.; Šubrtová, A. *Základy demografie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1986.
- Pavlík, Z. *Současný populační vývoj Evropy*. [on-line]. Dostupné z www: <[http://fse.ujep.cz/~pavlik/texty/soucasny\\_populacni\\_vyvoj\\_evropy.doc](http://fse.ujep.cz/~pavlik/texty/soucasny_populacni_vyvoj_evropy.doc)> [cit. 2009-01-07].
- Rabušic, L. *Kde všechny ty děti jsou?* 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 2001.
- Sobotka, T.; Zeman, K.; Kantorová, V. *Second demographic transition in the Czech Republic: Stages, specific features and underlying factors*, paper presented at the EURESCO Conference "The second demographic transition in Europe", Bad Herrenalb, Germany, 23-28 June 2001. Dostupné z www: <[http://www.natur.cuni.cz/~zeman2/SDT\\_CR.pdf](http://www.natur.cuni.cz/~zeman2/SDT_CR.pdf)> [cit. 2009-01-07].
- SVP. *Projekce obyvatelstva dle věku a kraje Oct08*. Praha: SVP, 2008 [on-line]. Dostupné z www: <[http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=kl\\_vys](http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=kl_vys)> [cit. 2009-02-16].
- Tesárková, K. *Průmět regionální demografické prognózy do vývoje vzdělávací soustavy v ČR*. Praha, Univerzita Karlova. Fakulta přírodovědecká. Diplomová práce, 2007.
- Vallin, J. From Globalization of the Transition to the Return of Uncertainty (1940–2000). In Caselli, G.; Vallin, J.; Wunsch, G. *Demography: Analysis and Synthesis : a treatise in population studies*, Volume III., Elsevier Inc., 2006.
- VŠE. *Data populační prognózy vytvořené jako součást projektu RELIK*. Praha: VŠE, 2007. Nepublikovaná data.

## ZDROJE DAT

POPIN Czech Republic: <<http://popin.natur.cuni.cz>>

Český statistický úřad (The Czech Statistical Office): <[www.czso.cz](http://www.czso.cz)>

ÚIV (The Institute for Information on Education): <[www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)>





# ŠKOLSTVÍ OČIMA ČESKÉ VEŘEJNOSTI: PERCEPCE SOUČASNÉHO STAVU A VÝVOJE<sup>1</sup>

KAREL ČERNÝ, DAVID GREGER, ELIŠKA WALTEROVÁ, MARTIN CHVÁL

**Anotace:** *Jaké názory zastává česká veřejnost ve věci hodnocení stavu a vývoje školství? Je školství prioritou a kdo by měl přispívat k jeho rozvoji? Jaké faktory či proměnné ovlivňují tyto názory? Předkládaná deskriptivně laděná studie se s oporou v reprezentativních datech získaných ve výzkumu veřejného mínění snaží nabídnout odpovědi právě na tyto otázky a také upozornit na další možný směr budoucích analýz vytyčeného problému.*

**Klíčová slova:** *školství, vývoj školství, hodnocení aktérů, veřejné mínění, kvantitativní výzkum*

**Abstract:** *What do the Czech public think about the current state and development of schooling in the Czech Republic? Is education a priority for general public? What do people think about actors who should contribute to the development of the Czech educational system most? What factors and variables do have an impact on these opinions? The descriptive-style study focusing on these issues is analyzing random sample survey data and tries to offer some possible interpretation of the findings and its implications.*

**Key words:** *educational system, development of educational system, evaluation of social actors, public opinion, survey research*

## 1 ÚVOD

Omezené množství spolehlivých a objektivních poznatků, které v současné době máme o reálném stavu a vývoji českého základního školství zejména díky mezinárodním výzkumům PISA a TIMSS, naznačuje spíše stagnaci či dokonce zhoršující se úroveň znalostí a dovedností českých žáků nejen v mezinárodním srovnání, ale také v čase. Čeští žáci se v mezinárodním srovnání umísťují opakovaně na velmi solidních nadprůměrných pozicích v přírodovědných předmětech. Spíše průměrných výsledků dosahují v matematice a podprůměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti a v práci s textem (srov. Straková 2009).

Z hlediska dynamiky vývoje výsledků českých žáků matematické testy TIMSS poukazují na významné a prokazatelné zhoršení žáků 8. tříd v matematice (v letech

---

1 Tento text vznikl v rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046) podpořeného MŠMT ČR. Případnou korespondenci k textu posílejte k rukám K. Černého na e-mail: karel.cerny@pedf.cuni.cz

1999 až 2007). Celkové výsledky PISA sice nezaznamenaly statisticky významné zhoršení ani v jedné ze sledovaných oblastí, avšak podrobnější pohled ukazuje, že došlo ke zhoršení u žáků základních škol (nikoliv již u víceletých gymnázií) v oblasti čtenářské gramotnosti (srov. tamtéž). Jiné studie (například Sonda maturant agentury SCIO) konsensuálně konstatují zhoršování výsledků českých středoškoláků v matematice (v letech 1998 až 2009). Nezaznamenaly však žádný posuv v českém jazyce a dokonce prokázaly zlepšení českých maturantů v cizích jazycích. V případě maturantů přitom ve sledovaném období došlo k navýšení jejich podílu v daném populačním ročníku, takže průměrné výsledky vzdělávání by měly mít spíše zhoršující se tendenci (předpokládáme-li normální rozložení studijních předpokladů a inteligence v populaci, pak dnes maturují i méně nadaní a talentovaní).

Ačkoliv z těchto studií doposud nelze zcela spolehlivě usuzovat na celkový zhoršující se vývoj vzdělanostních výsledků českých žáků v čase i v mezinárodním srovnání, jde minimálně o závažný varovný signál. V žádném případě také nedochází k výraznému zlepšování výsledků českých žáků. Výsledky posledních výzkumů PISA a TIMSS tedy lze chápat jako dosud nejdůraznější varování před možným zhoršujícím se trendem. V této souvislosti je relevantní analyzovat, zda jsou názory veřejnosti ohledně stavu a vývoje českého školství konzistentní s jeho objektivním stavem a vývojem.

Převládá spokojenost či nespokojenost se stavem a vývojem školství? Představuje v současné době veřejné mínění spíše bariéru dalšího rozvoje školského systému ve smyslu přílišné spokojenosti se stávající situací, absence zájmu i informovanosti a následné absence dlouhodobého tlaku na zodpovědné politiky a vzdělávací politiku. Nebo lze naopak nalézt i ty aspekty českého veřejného mínění ve vztahu ke školství a vzdělávání skýtající potenciál budoucího rozvoje (např. školství chápáné jako priorita)? Studie přináší také výsledky analýz názorů na to, kdo by měl případně k rozvoji českého školství přispívat (tj. na bedra jakých aktérů jsou kladena největší očekávání stran rozvoje školství). A také toho, kdo v očích veřejnosti k jeho rozvoji přispívá reálně.

## 2 STRUČNÝ METODOLOGICKÝ ÚVOD: JAKÁ DATA JSME POUŽÍVALI?

Analýza postojů veřejnosti byla provedena na datech z výzkumu veřejného mínění realizovaného v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kvantitativní dotazníkové šetření zjišťující názory veřejnosti (18–69 let) týkající se různých aspektů školního vzdělávání bylo realizováno na vzorku 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ a 474 populace rodičovská, tj. rodiče dětí ve věku povinné školní docházky). Terénní sběr dat zajišťovaný agenturou MEDIAN proběhl záměrně na konci školního roku 2007/2008 (červen-srpen, 2008), kdy jsme očekávali zvýšenou citlivost a zájem široké i rodičovské veřejnosti o téma školství a základního vzdělávání. Výběr respondentů byl učiněn na základě náhodného stratifikovaného výběru ve dvou základních krocích: ná-

hodný výběr domácnosti ze seznamu adres a náhodný výběr osoby v dané domácnosti (dle tzv. Kishových tabulek). Návratnost dosáhla velmi slušné úrovně 73 % (tj. z 2080 náhodně vybraných domácností bylo úspěšně dotázáno 1518)<sup>2</sup>.

Výsledný datový soubor byl s pomocí standardních statistických postupů opatřen vahami na populaci České republiky podle známých kritérií (pohlaví, věk, vzdělání, region a velikost místa bydliště). Tímto postupem bylo dosaženo stavu, kdy distribuce proměnných ve výběrovém souboru odpovídá maximálním možným způsobem rozložení klíčových parametrů v základním souboru (tedy v populaci České republiky). V následujícím textu proto pracujeme s váženým souborem. Také populace rodičů (474 respondentů) byla opatřena separátními vahami a to tak, aby především vzdělanostní struktura odpovídala vzdělanostní úrovni v populaci českých rodičů, která se odlišuje od průměru celé české veřejnosti.

Vzhledem k tomu, že jsme při konstruování výběrového souboru veřejnosti (1206) zároveň realizovali nad-výběr rodičovské veřejnosti, budeme tak dále v textu hovořit o třech populacích. Budeme-li hovořit o postojích veřejnosti, případně české veřejnosti, pracujeme se souborem 1206 respondentů, který je vážený tak, aby byl reprezentativní za dospělou českou populaci ve věku 18 až 69 let. Budeme-li hovořit o názorech rodičů, pracujeme se souborem 474 rodičů, přičemž rodiče definujeme jako ty jedince, kteří mají dítě ve věku povinné školní docházky a zároveň bydlí ve společné domácnosti s dítětem. Kategorii rodičů jsme omezili na rodiče dětí ve věku povinné školní docházky (nejčastěji děti ve věku 6 až 15 let) proto, že většina našich otázek se zaměřovala na vzdělávání právě této věkové skupiny dětí.

V neposlední řadě pak mnohdy porovnáváme populaci rodičů a „nerodičů“. Označení nerodiče zde neznamená, že by se jednalo o bezdětné páry nebo bezdětné jedince, ale jedná se o zbytek populace ze základního souboru 1206 respondentů po vyjmutí těch rodičů, jejichž děti realizují povinnou školní docházku (navštěvují základní školu nebo nižší ročníky víceletých gymnázií). Ve skupině „nerodičů“, tak mohou být rodiče dětí v mateřské škole, případně na vyšších stupních vzdělání (sekundární školství, terciér). V základním souboru 1206 respondentů tak bylo 162 rodičů a 1044 nerodičů. Pro úspornost jazyka jsme zvolili označení nerodič, přestože je věcně zkrslující. Z tohoto důvodu ho mnohdy v textu uvádíme v uvozovkách – „nerodiče“.

### 3 ŠKOLSTVÍ JAKO PŘEHLÍŽENÁ PRIORITA?

Patří školství k prioritám české společnosti? Sekundární analýza v minulosti provedených výzkumů veřejného mínění (viz Černý a Walterová 2006) naznačují, že lidé mají tendenci souhlasit s takto vágně vymezeným stanoviskem. Lze předpokládat, že však na takto vágní a obecné úrovni budou respondenti souhlasit s priorit-

2 Pro sběr dat byla použita moderní technika CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*), která spočívala v převedení dotazníku do podoby počítačového programu a následného dotazování s pomocí sítě tazatelů vybavených notebookem (program kontroluje vyplnění všech položek, odpovědi jsou zaznamenávány přímo do počítače a eliminují se tak chyby při přepisu dat, program umožňuje náhodnou rotaci pořadí otázek v bateriích otázek a přináší celou řadu dalších výhod).

ním postavením dlouhého seznamu celé řady dalších oblastí, resortů či problémů. Tento problém ilustrativně rozebírá socioložka Blanka Řeháková (2001) na příkladu životního prostředí. V obecné rovině sice panuje naprostý konsenzus, že jde o *velmi důležitou oblast*, avšak pro většinu veřejnosti z toho nevyplývají jakékoliv další implikace, žádná významná podpora politik zaměřených na ochranu životního prostředí či konsekvence pro volební chování nebo každodenní život. Proto se nelze spokojit s obecným empirickým nálezem hovořícím o tom, že lidé v České republice tradičně a dlouhodobě pokládají školství za důležitou oblast. Snahou proto bylo zeptat se respondentů tak, aby výsledky dotazování – zejména po jejich triangulaci s výsledky jiných výzkumů a s názory na další otázky – byly relevantnější, platnější a interpretačně spolehlivější (tedy validnější ve smyslu vyvození správných závěrů z provedeného měření, viz Hendl 2004).

Uvedená analogie s problematikou nekonzistentního vztahu veřejnosti k životnímu prostředí navíc není náhodná ani z toho důvodu, že jak oblast životního prostředí, tak vzdělávací systém *nejsou českou veřejností chápány jako naléhavé problémy*. Sledujeme tedy podobný vzorec veřejného mínění jak v rovině deklarovaných názorů na prioritu daného tématu, tak také v rovině jeho naléhavosti (což jsou dvě různé věci). Jejich pozice je na žebříčku problémových oblastí velmi podobná, a to na jeho samém chvostu. Pouze 5 % veřejnosti pokládá vzdělávací systém za jeden ze dvou nejzávažnějších problémů české společnosti (respondenti měli z předloženého seznamu vybrat dva nejzávažnější). Jako ještě o něco méně významné problémy jsou chápány již jen terorismus (5 %), právě ochrana životního prostředí (3 %) a obrana (1%). Lidé pokládají za palčivější nejen problémy jako je přistěhovalectví, bydlení či daně, ale zejména problémy jako nezaměstnanost (34 %), zdravotnictví (33 %), kriminalita (27 %), ekonomická situace (26 %), důchody (19 %) či růst cen (17 %). Mezinárodní srovnání přitom ukazuje, že velmi podobná situace panuje ve většině zemí Evropské unie (školství pokládá za jeden ze dvou nejdůležitějších problémů 7 % Evropanů) (Eurobarometr 2006).

Podobný výsledek lze odvodit z dlouhé časové řady dotazování prováděných pravidelně Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Z patnácti dlouhodobě šetřených problémů se školství – ačkoliv dochází k menším názorovým výkyvům v čase – pravidelně umísťuje na 12. příčce (jako o něco méně naléhavý problém je již chápáno jen ono životní prostředí, přistěhovalectví a rasismus). Školství chápe dlouhodobě jako „velmi naléhavý“ problém okolo 30 % Čechů (aritmetický průměr za období 1996 až 2005). Zde tedy respondenti nevybírají určitý počet položek jako ve výše uvedeném příkladu (viz Eurobarometr), nýbrž na předkládané škále hodnotí každou z nich zvláště. Nicméně závěry jsou opět konzistentní: oproti korupci (72 % v r. 2005), nezaměstnanosti (74 %), organizovanému zločinu a kriminalitě (71 %, resp. 63 %) či sociálním jistotám a zdravotnictví (61 %, resp. 54 %) je oblast školství chápána jako relativně bezproblémová; za „velmi naléhavý problém“ ji označuje okolo třetiny české veřejnosti (viz Naše společnost 2006).

Výsledky našeho šetření však zároveň naznačují, že školství a vzdělávání *patří k prioritám české společnosti*, ačkoliv zároveň není chápáno jako příliš palčivý a aktuální problém. Vyvinuli jsme dotazníkovou položku, která respondenty postavila

před úkol rozdělit fiktivní finanční prostředky mezi jednotlivé ministerské resorty. Výsledky analýz naznačují, že školství skutečně stále patří k prioritám české veřejnosti. Pokud by totiž lidé měli rozdělit zvláštní prostředky vyčleněné nad rámec běžného státního rozpočtu mezi jednotlivé resorty, zdroje by přednostně investovali do třech následujících oblastí (v tomto pořadí)<sup>3</sup>: 1. zdravotnictví (18 % těchto prostředků)<sup>4</sup>, 2. sociální účely (důchody, podpora v nezaměstnanosti apod., 17 %) a 3. školství (přes 14 % zvláštních prostředků). Jako nejmenší prioritou je naopak považována obrana, spravedlnost (soudnictví) a resort vnitra (policie) (4 až 5 % prostředků). Potvrzuje se tedy předpoklad, že vzdělání stále patří k tradičně vyzdvihovaným hodnotám naší společnosti. Zde lze ostatně hledat i potenciál a oporu pro pozitivní změnu vzdělávací politiky v budoucnosti.

Je však zapotřebí upozornit, že v dotazníku předkládaném respondentům nebyla z důvodů jeho nadměrného rozsahu použita žádná kontrolní položka, která by se na jiném místě dotazníku dotazovala jiným způsobem na totéž. Ani další otázky, jež by bylo možno přímo použít k triangulaci a ke zvýšení validity výše uvedeného tvrzení. Tu lze provést pouze na základě sekundární analýzy v minulosti provedených šetření, které na základě jinak položených otázek dochází k těmto zjištěním (viz výše)<sup>6</sup>.

Avšak názory české veřejnosti na prioritu školství se v jednotlivých socio-demografických skupinách liší. Nikoliv zásadně, avšak mírou, do jaké různé sociální skupiny chápou školství jako prioritní oblast.

Liší se například voliči jednotlivých politických stran v názoru na to, jak alokovat omezené rozpočtové zdroje na školství? A pokud ano, do jaké míry? Na základě analýzy rozptylu (ANOVA) jsme zjistili, že nejvíce zdrojů by resortu školství přidali voliči Strany zelených (16 % ze zvláštních prostředků). Pro voliče SZ je školství na prvním místě, všem ostatním resortům přiřazují o něco méně prostředků (a to včetně ministerstva životního prostředí). Vysoká podpora resortu školství vyjadřená preferencí toku finančních zdrojů panuje také mezi voliči ODS (15,5 % prostředků), ačkoliv pro tyto voliče již není školství absolutní prioritou jako v případě SZ. Zde je nutné připomenout, že v době výzkumu byl ministrem školství O. Liška za Stranu zelených, a to v koaliční vládě s ODS. Elektorát těchto dvou politických stran se pak

3 Interval spolehlivosti se na hladině 95% spolehlivosti nepřekrývají: zdravotnictví (18,8% až 17,5%), sociální věci (17,4% až 16,1%) a školství (14,8% až 13,8%).

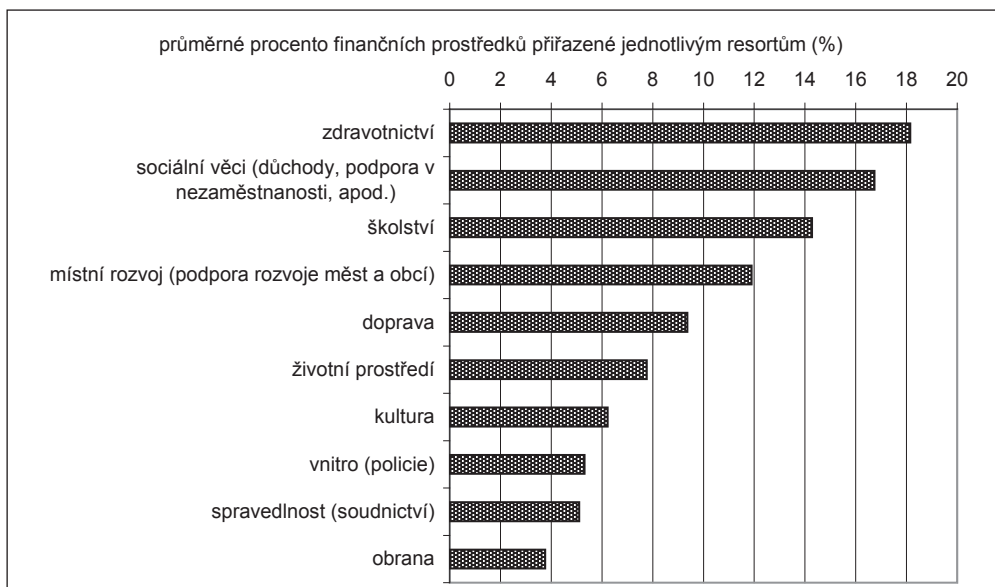
4 V období sběru dat (červen/červenec 2008) probíhaly vysoce medializované a široce diskutované debaty týkající se reformy českého zdravotnictví, které mohly poněkud zastínit subjektivně pocíťovaný význam školství a naopak vést ke zvýšené podpoře resortu zdravotnictví.

5 V době sběru dat se o globální finanční krizi a ekonomické recesi a jejich možných dopadech již hovořilo v médiích, nebyl však ještě zaznamenán nárůst nezaměstnanosti ani pokles růstu HDP a dalších makroekonomických statistik. Tato atmosféra však mohla mít vliv na zastávané postoje a poněkud upozadit prioritu vzdělávání.

6 Bylo by například velmi zajímavé – a v době psaní této studie také navýsost aktuální – položit otázku trochu jinak: Jakým resortům a v jaké míře (v procentech) byste ubrali finanční prostředky, pokud byste museli v rozpočtu určitě množství zdrojů ušetřit. Pokud by se prokázal společenský konsenzus v tom, že finanční zdroje určené na školství by se krátit neměly, nebo jen v relativně omezené míře, mohli bychom vyvozovat podstatně spolehlivější závěry stran otázky, zda je školství skutečnou prioritou české veřejnosti, či nikoliv.

výrazně odlišuje od voličů stran levicových: voliči ČSSD by školství přidali pouze 12,8% prostředků, voliči KSČM dokonce jen 11,5%. Pro voličstvo těchto stran přitom školství není prioritou (prioritou jsou sociální otázky a zdravotnictví, na které je kladen relativně vyšší důraz než na oblast vzdělávání). Voličstvo KDU-ČSL je pak nejméně vyhraněné a statisticky se neodlišuje od elektorátu všech ostatních stran (interval spolehlivosti je velmi široký). Celkově však vidíme, že rozdíly mezi voliči jednotlivých stran (vyjádřené v procentech „koláče“ rozpočtových zdrojů) nejsou nijak diametrálně odlišné, třebaže mohou být ve výše uvedených případech i statisticky významné.

Graf 1: Preferovaná alokace finančních prostředků do jednotlivých rozpočtových resortů



Názory na alokaci rozpočtových zdrojů se na základě analýzy rozptylu (ANOVA, Sig. < 0,03) liší také dle výše dosaženého vzdělání. Zatímco lidé se základním vzděláním mají tendenci alokovat na školství méně prostředků (13,0%), lidé s maturitou či vysokoškoláci by na školství směřovali prostředků více (15,5% resp. 17,0%)<sup>7</sup>. Podobně názory na alokaci zdrojů souvisí také s věkem respondenta (ANOVA, sig. < 0,00). Mladší generace mají výraznou tendenci alokovat na školství více zdrojů (okolo 15%), generace starší – a zejména nejstarší – méně (11,5%)<sup>8</sup>.

7 Na základě post-hoc testu (Tukey HSD i Bonferroni) se však statisticky signifikantně (na hladině významnosti 95%) liší jen dvě skupiny respondentů: lidé se základním vzděláním a absolventi učňovských oborů bez maturity na jedné straně a lidé s maturitou či vysokoškolským diplomem na straně druhé.

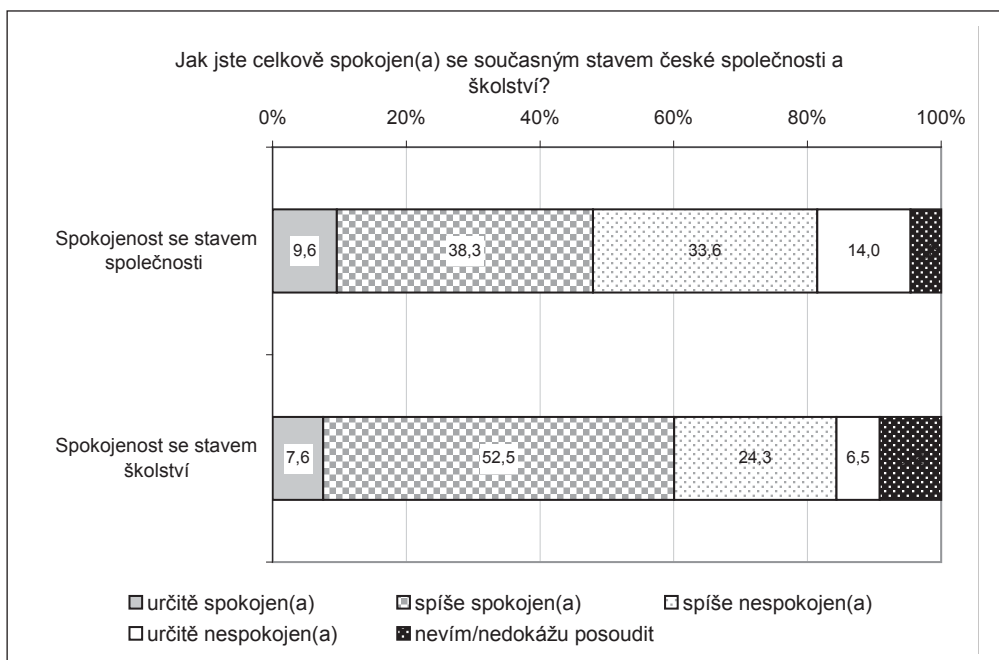
8 Zde se nabízí otázka na vzájemnou závislost věku a nejvyšší úrovně dosaženého vzdělání. Pro další analýzy bude vhodné testovat vliv třetí proměnné, existuje totiž podezření, že dochází pouze

Pozorujeme taktéž výrazné rozdíly mezi rodiči a nerodiči. Rodičovská subpopulace (viz výše) jakožto specifická a výrazná zájmová skupina preferuje nikoliv překvapivě větší finanční podporu školství (T-test, Sig. < 0,00): 16,7% prostředků vs. 13,9%. Vztah mezi názorem na alokaci prostředků a pohlavím pak nebyl prokázán, muži i ženy mají ve vztahu ke školství podobné preference.

#### 4 SPOKOJENOST SE STAVEM A VÝVOJEM ŠKOLSTVÍ

Ačkoliv je školství českou veřejností chápáno jako jedna z klíčových prioritních oblastí, není zároveň – a to dlouhodobě – vnímáno jako oblast potýkající se s vážnými problémy. Jak již bylo naznačeno výše, školství není českou veřejností dlouhodobě chápáno jako problém. Pro českou společnost je naopak *typická dlouhodobě vysoká spokojenost se stavem českého školství*. Dvě třetiny populace jsou se stavem školství spokojené (60%), různou mírou nespokojenosti vyjadřuje přibližně třetina (31%). Přičemž silnou nespokojenost („rozhodně nespokojen“) uvádí pouze 6,5% veřejnosti.

Graf 2: Spokojenost se současným stavem české společnosti a českého školství (v %)



Jak ukazují provedené sekundární analýzy, tyto postoje jsou přitom velmi stabilní a konzistentní v čase. *Komparace* s výzkumy provedenými na samém počátku transformačního období (např. STEM 1992) či v jeho průběhu (např. AMD 1995) ukazují velmi podobné názorové klima ve společnosti: zhruba dvě třetiny české

ke zdánlivé korelaci.

populace jsou od počátku 90. let se stavem českého školství spokojeny (srov. Černý a Walterová 2006). Velmi konzistentní jsou tato zjištění i v komparaci s dalšími dosud provedenými šetřeními (viz výše STEM, Eurobarometr).

Dlouhodobou spokojenost s českým školstvím lze naopak chápat jako jednu z významných *bariér rozvoje školství* v České republice. Školství není širokou veřejností – v kontrastu s množícími se výzkumnými zjištěními (např. TIMSS a PISA) konstatujícími růst závažných problémů v oblasti kvality i spravedlnosti vzdělávání, ale také například (ne)spokojenosti učitelské profese – *reflektováno jako problematická oblast*. V našem prostředí na základě dostupných dat veřejného mínění v žádném případě nedochází k německé době „PISA šoku“, tedy k široce artikulovanému, medializovanému a diskutovanému zděšení ohledně negativních trendů (k analýzám mediálního diskurzu viz Syříš 2002). Diskuse se nanejvýš omezují na odbornou, nikoliv však laickou veřejnost. Ze strany široké veřejnosti tak není tlak na to, aby se ze školství a vzdělávací politiky stalo významné celospolečenské, mediální a politické téma, na kterém se vyhrávají nebo prohrávají volby a k němuž musí všichni političtí aktéři zaujmout promyšlená a seriózní stanoviska ve svých programech a školství chápat jako skutečnou, nikoliv jen rétorickou, prioritu.

Jelikož se domníváme, že jde o jednu z hlavních bariér rozvoje školství, věnujeme se analýzám těchto postojů poněkud podrobněji. Obecná spokojenost se stavem českého školství není v celé populaci rozložena kontinuálně a stejně silně napříč všemi jejími segmenty a sub-populacemi, ačkoliv *ve všech hlavních socio-demografických „řezech“ převládají spokojení nad nespokojenými*. Pravicově orientovaná část veřejnosti je spokojena více (72 %) než středově (68 %) či levicově (56 %) profilované vrstvy. Avšak i tak ve všech politicko-ideových táborech pozorujeme převahu pozitivního hodnocení nad kritikou<sup>9</sup>. Stav českého školství netrápí voliče Strany zelených (74 % spokojeno vs. 26 % nespokojeno), jejíž zástupce měl v době konání výzkumu resort školství na starosti, ale ani ODS (72 % vs. 28 %). Největší sklon k nespokojenosti se stavem školství mají naopak voliči KSČM (53 % spokojených vs. 47 % kriticky naladěných) a v podobné míře také příznivci KDU-ČSL (59 % vs. 41 %). Někde uprostřed se pak nachází elektorát ČSSD (61 % vs. 39 %).

Zajímavé v této souvislosti je poněkud paradoxní zjištění týkající se názorové nekonzistence voličů levicových stran. Tito voliči (zejména KSČM a mírně i ČSSD), kteří jsou se situací školství obecně méně spokojeni, by ale zároveň do resortu školství alokovali méně rozpočtových prostředků než voliči ODS či SZ, kteří jsou naopak se stavem školství spokojeni nejvíce (jako logická se jeví hypotéza, že levicovní voliči jsou obecně nespokojeni se situací ve všech resortech – a společenskou situací jako takovou, viz dále – přitom však chtějí prioritně alokovat rozpočtové zdroje na sociální věci)<sup>10</sup>.

Jeden ze zásadních vztahů poskytujících hlubší vhled do problematiky je otázka

9 A to i při podrobnějším třídění na 7-bodové pravo-levé škále politické orientace.

10 Autoři se pokoušeli nacházet další souvislosti názorů na školství a vzdělávání s ideologickou či politickou orientací respondentů, avšak v naprosté většině případů neúspěšné (vztahy byly příliš slabé a nevýznamné – věcně, nebo i statisticky). „Stranické“ názorové štěpení se v celém provedeném výzkumu týkalo především obecných témat typu celková spokojenost se školstvím či preference na alokaci rozpočtových zdrojů.



celkové spokojenosti se situací české společnosti. Tento vztah je nejen statisticky signifikantní (Chi-kvadrát test, Sig. < 0,00), ale také mimořádně silný (koeficient Gamma více než 0,7). Lidé spokojení se stavem společnosti (zejména voliči pravice) jsou zároveň také výrazně častěji spokojeni se stavem našeho školství. Naopak část veřejnosti negující současnou společenskou situaci (zejména voliči krajní levice) je mimořádně kritická i v otázce stavu českého školství.

Poměrně značné rozdíly pak panují také mezi obyvateli jednotlivých regionů. Nejvíce spokojených najdeme v Praze, ale poněkud překvapivě třeba také v Moravsko-slezském kraji (po 76 %) a v kraji Středočeském (73 %). Nejméně spokojeni jsou naopak obyvatelé Pardubického (31 %) a Libereckého (45 %) kraje.

Další socio-demografické charakteristiky však s postojí spokojenosti statisticky signifikantně nesouvisí (pohlaví, rodiče a nerodiče, vzdělání) nebo je souvislost statisticky velmi slabá a meritorně nevýznamná, přičemž nemá příliš smyslu se jí podrobně zabírat (věk, velikost místa bydliště). Překvapivě se tedy nepotvrdila celá řada našich hypotéz: vzdělanější lidé nevykazují vyšší nespokojenost (a tedy i kritičnost) než lidé méně vzdělaní; rodiče dětí ve věku povinné školní docházky jakožto specifická zájmová skupina nejsou více nespokojeni než zbytek populace, který není tolik zainteresován na stavu školství; obyvatelé velkých měst (nad 100 000 obyvatel) jsou jen méně spokojenější se stavem školství (73 %) než obyvatelé menších sídel, zejména pak malých obcí do 1000 obyvatel (60 %), kde patrně nelze očekávat tak širokou a kvalitní nabídku vzdělávacích příležitostí, což patrně vede k těmto – jakkoliv malým – rozdílům.

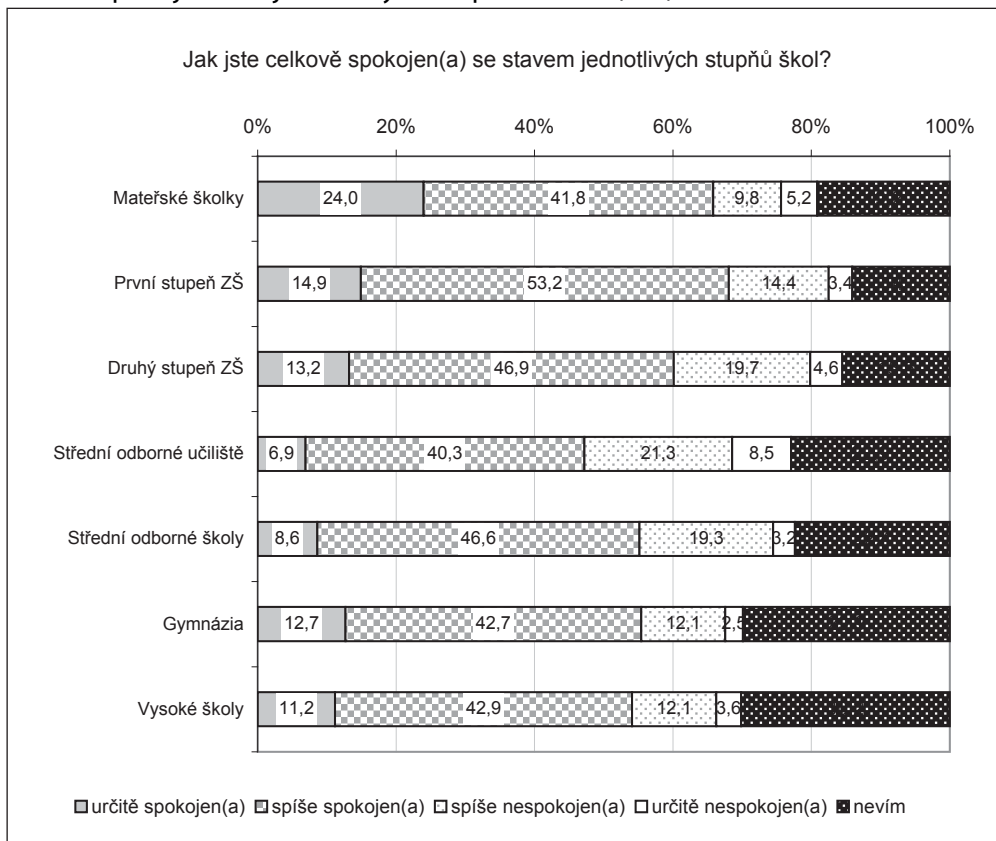
#### 4.1 SPOKOJENOST SE STAVEM JEDNOTLIVÝCH VZDĚLÁVACÍCH STUPŇŮ

Názory na stav jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy se meritorně příliš neliší. Oproti názoru na celkový stav celého českého školství jsou respondenti při posuzování konkrétních stupňů méně kritičtí, snad pouze s výjimkou učňovského školství (na čtyřbodové škále je průměrná „známka“ celého českého školství 2,33, průměrné hodnocení jednotlivých stupňů vzdělávání se pohybuje od 1,95 po 2,22, pouze u učňovského školství je průměr 2,41). Pro větší přehlednost jsou výsledky v grafické podobě prezentovány formou zastoupení (podílu) jednotlivých odpovědí na čtyřbodové škále (určitě spokojen, spíše spokojen, spíše nespokojen, určitě nespokojen), viz graf č. 3. Pro interpretace se zde taktéž jeví jako vysoce důležité zastoupení těch respondentů, kteří si jednotlivé stupně školství netroufli ohodnotit (odpovědi „nevím/nedokážu posoudit“).

Největší spokojenost panuje se stavem mateřských škol (zároveň je však mezi respondenty podle hodnoty směrodatné odchylky největší variabilita v názorech na tuto otázku) a se stavem prvního stupně škol základních. Největší nespokojenost naopak panuje v oblasti středního odborného školství – stav středních odborných škol a zejména středních odborných učilišť je chápán jako nejhorší. Stav prvního stupně ZŠ je pak chápán jako mírně lepší než stav druhého<sup>11</sup>.

11 Párový T-test vychází signifikantně na hladině 95% jistoty (Sig. < 0,00).

Graf 3: Spokojenost s jednotlivými stupni školství (v %).



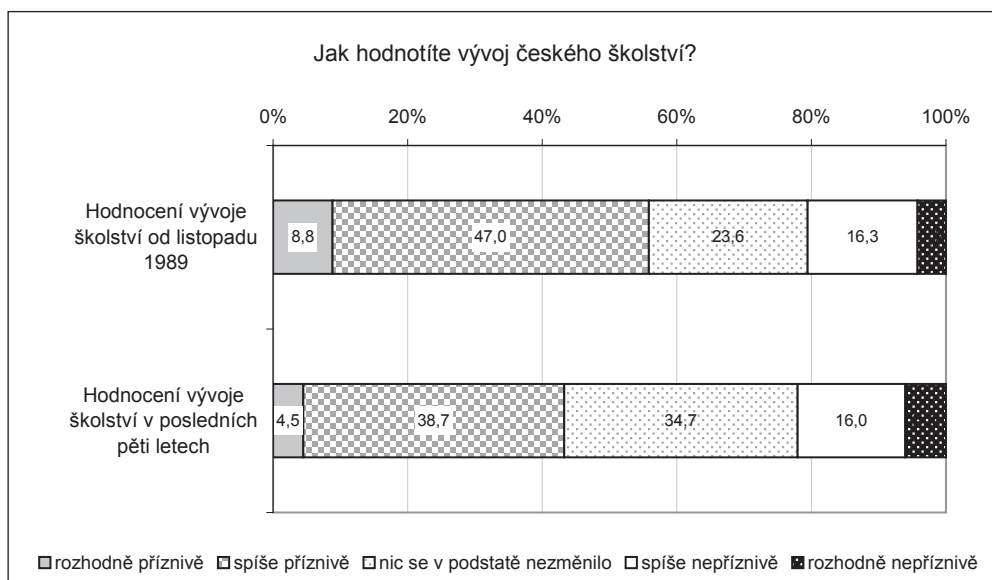
Nejvyšší podíl respondentů, kteří si „netroufnou“ ohodnotit stav jednotlivých stupňů školství – a volí tak odpověď „nevím“ – je nejvyšší v kategorii vysokých škol (téměř 1/3), vysoký podíl takových respondentů je také u gymnázií. Naopak lze vysledovat vyšší ochotu pouštět se do hodnocení stavu obou stupňů ZŠ. Lidé mají asi pocit, že jsou v tomto ohledu „kompetentní“; možná proto, že základní školou prošel (téměř) každý, má s ní tedy svou zkušenost. Naopak studium na vysoké škole či na gymnáziu absolvovala výrazná menšina respondentů, toto prostředí jim proto již není tak blízké, neodvažují se ho proto hodnotit.

## 4.2 HODNOCENÍ VÝVOJE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Také v případě hodnocení vývoje převládá *pozitivní hodnocení* změn českého školství po listopadu 1989: 56 % populace hodnotí změny příznivě, pouze cca 20 % nepříznivě (poměr je tedy 3 ku 1). Poněkud alarmující je spíše skutečnost, kdy se téměř pětina (24 %) respondentů domnívá, že se vlastně nic zásadního nezměnilo<sup>12</sup>. Opět to poukazuje na poměrně vysokou neinformovanost a nízkou reflexi jak stavu, tak i probíhajících změn a trendů českého školství.

Hodnocení polistopadového vývoje českého školství souvisí velmi silně s politickou orientací na pravo-levé škále (koeficient gamma 0,3). Pravicově založení lidé hodnotí vývoj českého školství výrazně pozitivněji (70 % z nich) než lidé levicového smýšlení (pouze 38 % z nich pokládá vývoj za pozitivní). Přitom nejkritičtější jsou voliči KSČM. Polistopadovému vývoji školství naopak nejvíce přitakávají voliči ODS a Strany zelených. Také starší lidé mají tendenci hodnotit polistopadové změny školství kritičtěji než lidé mladší, kteří naopak hodnotí změny ve školství pozitivněji. Proto se lze domnívat, že hodnocení změn českého školství do velké míry souvisí zejména s hodnocením tranzice od ideologizovaného a centralizovaného systému školství v rámci totalitní společnosti k systému běžnému v demokratickém světě.

Graf 4: Hodnocení vývoje českého školství od listopadu 1989 a za posledních pět let (v %)



Hodnocení vývoje v posledních pěti letech – tedy v období po dokončení postkomunistické transformace – je již méně pozitivní oproti hodnocení celého polistopadového období. Stále však převažují pozitivní hlasy, nad negativními. Podstatně

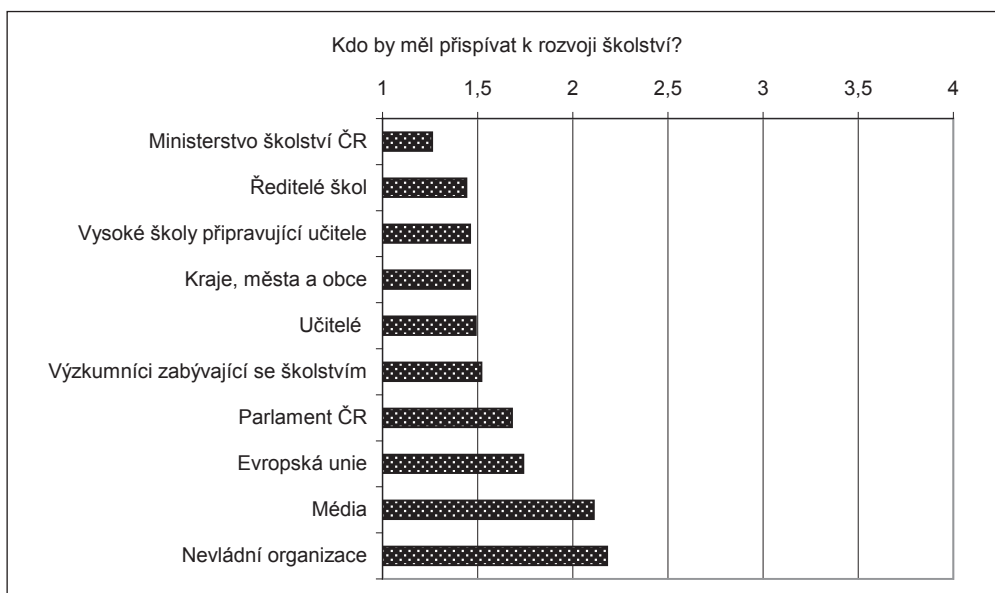
12 U této otázky nebyla možnost odpovědět „nevím“, tj. možná tuto volbu vybírali respondenti i jako únikovou či střední pozici mezi pozitivním a negativním pólem.

je však asi zejména to, že více než 1/3 (35 %) lidí se domnívá, že se ve školství za posledních pět let nic nezměnilo. Právě do této kategorie se přesunula nemalá část těch, kteří jinak hodnotí pozitivně změny, ke kterým ve školství došlo po roce 1989. Z hlediska politických preferencí opět převažuje pozitivnější hodnocení ze strany spíše pravicových či středových voličů. Voliči levice jsou více kritičtí a nespokojení s vývojem posledních několika málo let. Hlavní závěr z těchto dílčích analýz hovoří o určité bezradnosti veřejnosti stran hodnocení vývoje školství, zejména pak jeho směřování v posledních letech<sup>13</sup>.

## 5 AKTÉŘI PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ROZVOJI ŠKOLSTVÍ: „DŘÍČI“ A „ČERNÍ PASAŽÉŘI“?

Od hodnocení stavu a vývoje českého školství logicky přejdeme k problematice názorů na to, kdo by měl na jeho rozvoji především pracovat. Podíváme se také na percepci toho, kdo k rozvoji našeho školství reálně přispívá.

Graf 5: Kdo by měl přispívat k rozvoji českého školství? (aritmetický průměr)



Poznámka: Jednotlivé položky byly hodnoceny na 4-bodové škále (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne). Menší hodnoty znamenají vyšší očekávání, větší hodnoty očekávání nižší.

Kdo by měl v ideálním případě přispívat k rozvoji našeho školství? Všichni hodnocení aktéři se pohybují v kladné části škály (tj. průměr nižší než 2,5 na čtyřbodové

<sup>13</sup> Otázkou je, zda tato bezradnost vyplývá z pouhé neinformovanosti veřejnosti o reálném vývoji školství, nebo také odráží bezradnost a neúspěšnost samotného MŠMT při plánování, medializaci a propagaci i implementaci reformy v oblasti školství, ze kterých možná není zmatená jen pedagogická veřejnost, ale také rodičovská populace i širší veřejnost.

škále 1 – 4). Tedy, převažuje názor, že by se spíše měli než neměli o rozvoj školství zasazovat, avšak různou měrou. Jako jednoznačně nejdůležitější aktér, který by se měl zasazovat o rozvoj školství je chápáno (1) MŠMT ČR. V závěsu následují další čtyři aktéři chápání jako jen o něco málo méně důležití, jejichž důležitost je pokládána za zhruba rovnocennou (v rámci statistické chyby): (2) ředitelé škol, (3) vysoké školy vzdělávající učitele, (4) jednotlivé státní instituce na regionální či lokální úrovni (kraje, města a obce) a (5) učitelé.

Z hlediska časové komparace, jde o pořadí velmi podobné výsledkům výzkumu z poloviny 90. let (AMD 1995), pouze s tím rozdílem, že se mezi ředitele a učitele vklínily vysoké školy vzdělávající učitele (primárně pedagogické fakulty) a kraje, města a obce, tj. aktéři, kteří nebyly v předchozím výzkumu nabízeny.

Jako nejméně významné pro rozvoj českého školství jsou naopak pokládány nevládní organizace a média (v těchto otázkách nejvíce lidí vůbec nevědělo, jak odpovídat, cca 6 %). Od těchto aktérů zastupujících občanskou společnost veřejnost neočekává příliš velký podíl na rozvoji školství v České republice (v předchozích výzkumech byly podobně nevýznamně chápány například církve či odbory, které lze taktéž chápat jako představitele občanské společnosti, srov. AMD 1995). Zajímavá je také pozice Evropské unie, která se umístila na samém chvostu žebříčku hodnocení aktérů.

Opusťme nyní podrobný pohled skrze názory na roli jednotlivých aktérů a pokusme se o jisté zobecnění týkající se skupin aktérů, od kterých veřejnosti očekává, že by měly k rozvoji českého školství přispívat, a které chápe jako podobné, vzájemně si blízké. Na základě faktorové analýzy<sup>14</sup> jsme dospěli k závěru, že veřejnost uvažuje o třech základních typech aktérů, kteří by měly přispívat k rozvoji školství v České republice. Jinými slovy, roli jednotlivých aktérů sdružených v rámci daného faktoru chápe jako podobnou (viz Tabulka č. 1).

První faktor (45% variance) se týká *mikroúrovně*, představuje aktéry působící na úrovni škol či výzkumných pracovišť (učitelé, ředitelé, výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství, vysoké školy vzdělávající učitele). Druhý faktor (17% variance) představují aktéři působící na *mezoúrovni*, tedy na úrovni obecněji chápané občanské společnosti stojící mezi státem a jednotlivými školami či jednotlivými jedinci-občany (např. nevládní organizace, média). Třetím faktorem (11% variance) jsou *státní (makro)instituce*: MŠMT ČR, Parlament ČR, jednotlivé kraje, města a obce (dílčím způsobem tento faktor sytí také z hlediska respondentů nejednoznačná položka EU, která byla pro další analýzy za pomoci faktorové analýzy vyloučena).

14 Bartlettův test sféricity vyvrací hypotézu, že je korelační matice maticí jednotkovou (Sig. <0,000), vztahy mezi proměnnými tedy existují. KMO test míry adekvátnosti výběru (0,85) ukazuje na velmi dobrou vhodnost použití faktorové analýzy na tato data. Tři faktory vysvětlují 72% variance.

Tab. 1: Aktéři, kteří by měli přispívat k rozvoji školství v ČR:

(Faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

Položky sytící jednotlivé faktory	Jednotlivé faktory		
	Faktor mikro-úrovně	Faktor mezo-úrovně	Faktor makro-úrovně
Učitelé	,873	,064	,141
Vysoké školy vzdělávající učitele	,850	,180	,179
Ředitelé škol	,850	,120	,087
Výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství	,739	,238	,275
Nevládní organizace	,165	,826	,091
Média	,303	,797	,108
Evropská unie	-,081	,597	,565
Ministerstvo školství České republiky	,241	-,094	,853
Jednotlivé kraje, města a obce	,279	,267	,693
Parlament České republiky	,146	,475	,632
% rozptylu	44,7	16,7	10,5
% kumulovaného rozptylu	44,7	61,4	72,0

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

Na základě faktorové analýzy jsme tedy identifikovali tři samostatné faktory, které dávají smysl nejen z hlediska statistiky, ale také meritorního či interpretačního. Budeme s nimi v dalších analýzách pracovat tak, že na jejich základě sestavíme tři škály: (a) škálu makroúrovně, (b) škálu mezoúrovně, (c) škálu mikroúrovně. Vzniknou tak tři samostatné proměnné zastupující jednotlivé faktory, respektive aktéry působící na jednotlivých úrovních. Škály umožní změřit míru očekávání veřejnosti vůči jednotlivým skupinám aktérů (mikro, mezo a makro). Mohou vstupovat i do dalších analýz jako samostatné proměnné, interpretačně budou jasnější než pokud bychom používali faktory samotné. Analýza reliability, tedy vnitřní konzistence jednotlivých skupin aktérů, naznačuje, že jde skutečně o škály. To jen potvrzuje výsledek provedené faktorové analýzy, kde jednotlivé proměnné velmi dobře sytily příslušné faktory (s výjimkou Evropské unie). Cronbachovo  $\alpha$  je pro škálu makroúrovně rovno 0,756 a vyřazení žádné z položek (aktérů) již vnitřní konzistenci škály nezlepší. Podobně dosahuje Cronbachovo  $\alpha$  pro škálu mezoúrovně dostatečné úrovně 0,712. Pro škálu mikroúrovně pak dokonce velmi slušných 0,879 (opět vyřazení žádného aktéra ze škály nepřispěje k větší vnitřní konzistenci dané škály) (viz tabulka č. 2 až tabulka č. 3).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Analýza reliability 2 položek není reportována. V tomto případě jde o pouhou korelaci položek. To

Tab. 2: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály makroúrovně

	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ministerstvo školství České republiky	1,26	,530	,511	,731
Jednotlivé kraje, města a obce	1,47	,644	,587	,685
Parlament České republiky	1,68	,829	,627	,659
Evropská unie	1,74	,813	,542	,712

Tab. 3: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály mikroúrovně

	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ředitelé škol	1,44	,660	,737	,846
Učitelé	1,48	,725	,752	,840
Vysoké školy vzdělávající učitele	1,46	,681	,795	,823
Výzkumníci zabývající se školstvím	1,52	,700	,676	,869

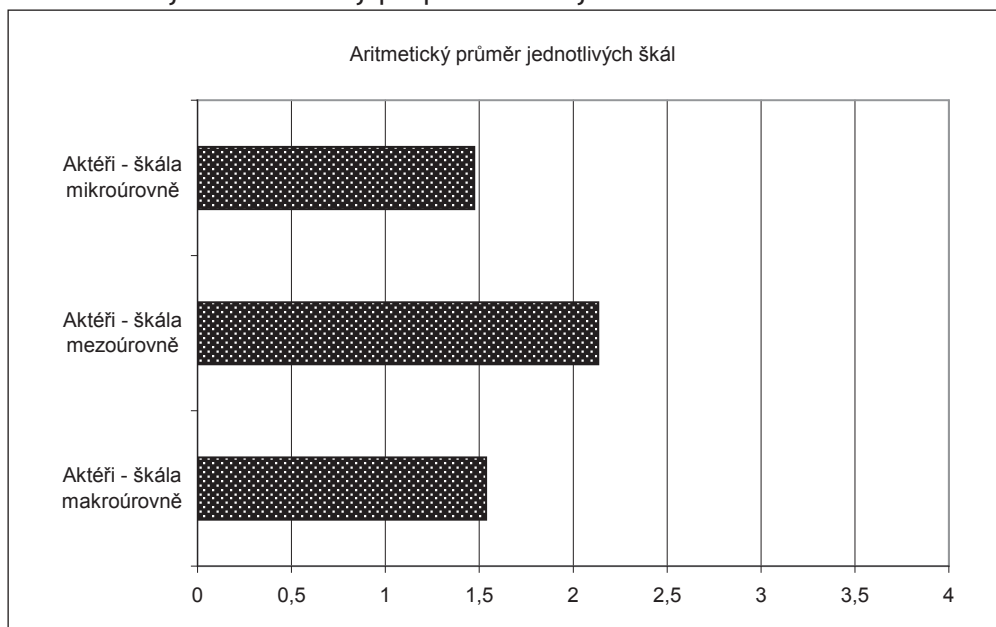
S pomocí procedury Compute v softwaru SPSS byly zkonstruovány nové proměnné: škála makroúrovně, mezoúrovně a mikroúrovně. Pro každého respondenta (pro každé pozorování, case) byla vypočítána hodnota v každé z těchto škál. Na základě párového T-testu bylo zjištěno, že se průměrné skóre jednotlivých škál statisticky signifikantně odlišují (statistická signifikance byla ve všech případech rovna 0,00 na 95% hladině spolehlivosti). Reálnou hodnotu aritmetických průměrů jednotlivých škál přináší následující graf č. 6.

Pokusíme-li se o určité zobecnění, můžeme konstatovat, že lidé očekávají, že se o rozvoj školství v České republice mají zasazovat v první řadě aktéři působící na mikroúrovni a také na makroúrovni státních institucí. Role aktérů z mezoúrovně je pak chápána jako méně důležitá, sekundární. Podobné výsledky přinesl výzkum AMD (1995), kdy právě aktéři pohybující se mezi mikroúrovni a makroúrovni státních institucí byly hodnoceny jako relativně méně důležití až silně nedůležití (např. odbory, církev).

---

platí i pro analýzu reliability v další kapitole. Z tohoto důvodu není příslušná tabulka pro tuto škálu reportována.

Graf 6: Aktéři jaké úrovně mají přispívat k rozvoji školství?



Poznámka: Jednotlivé položky, z nichž se skládají tyto škály, byly hodnoceny na čtyřbodové škále. Menší hodnoty znamenají vyšší důležitost, větší hodnoty nižší důležitost.

Zároveň se však na tomto místě sluší podotknout, že identifikované rozdíly mezi jednotlivými skupinami aktérů nejsou věcně (meritorně) nijak dramatické. To také naznačuje výše prezentovaný graf č. 6 s vhodně zvoleným měřítkem.

## 5.1 PERCEPCE REALITY: KDO K ROZVOJI ŠKOLSTVÍ SKUTEČNĚ PŘISPÍVÁ

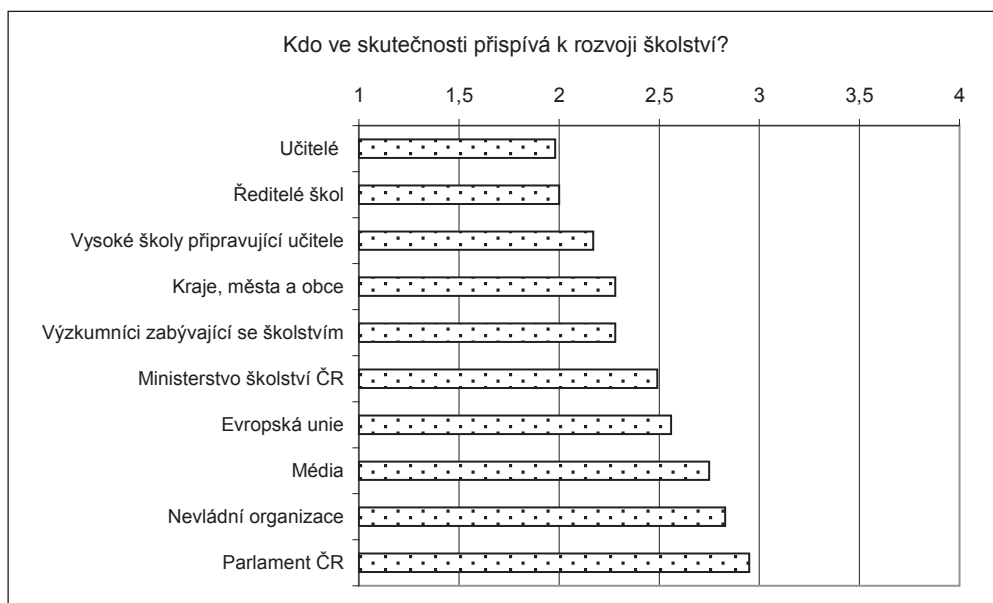
Poněkud jiný obrázek však dostaneme, zeptáme-li se obyvatel České republiky na jejich percepci toho, jak hodnotí reálné působení jednotlivých aktérů. V názoru na to, kdo dnes ve skutečnosti přispívá k rozvoji našeho školství, je hodnocení jednotlivých aktérů značně rozdílné, polovina z nich je v kladném pásmu škály (tj. průměr menší než 2,5), jsou tedy hodnoceni tak, že k rozvoji školství přispívají. Zhruba polovina je pak hodnocena spíše negativně, tedy tak, že k rozvoji školství nepřispívají (tj. průměr větší než 2,5). Tato otázka vede k výraznější věcné diferenciaci, rozdíly mezi aktéry hodnocenými pozitivně a těmi, kteří jsou hodnoceni negativně, jsou přitom i statisticky signifikantní.

Jako největší „dříč“ zasazující se reálně o rozvoj školství jsou chápáni učitelé následovaní řediteli škol. Dále jsou za klíčové chápány vysoké školy vzdělávající učitele. Jako ti, kteří se spíše zasazují o rozvoj školství, jsou chápáni ještě také kraje a obce a výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství a vzdělávání. Vidíme tedy, že jde v první řadě o aktéry působící zejména na mikroúrovni, tedy na úrovni škol.



Oproti předchozí otázce šetřící názor na to, kdo by se měl zasazovat o rozvoj školství, se nejvýrazněji proměnila pozice MŠMT ČR. Ministerstvo školství se nyní propadlo o několik pozic a nachází se přesně ve středním pásmu škály („ani přispívá, ani nepřispívá“). Evropská unie, média, ale hlavně nevládní neziskové organizace a Parlament ČR jsou pak chápáni jako aktéři, kteří k rozvoji školství spíše nepřispívají (tj. hodnota aritmetického průměru za dané položky-aktéry je větší než 2,5).

Graf 7: Kdo ve skutečnosti přispívá k rozvoji českého školství (aritmetický průměr)



Poznámka: Jednotlivé položky byly hodnoceny na 4-bodové škále (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne). Menší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení, větší hodnoty hodnocení negativnější.

Na základě položek z baterie otázek týkajících se percepce reálného přínosu jednotlivých aktérů byla opět spočítána faktorová analýza. Tři identifikované faktory potvrdily, že skrytá, latentní struktura „za“ jednotlivými položkami (aktéry) odkazující na způsob uvažování respondentů je opět organizována dle logiky aktérů působících na jednotlivých úrovních vzdělávacího systému (tedy makro, mezo a mikro)<sup>16</sup>.

Bartlettův test sféricity vyvrací hypotézu, že je korelační matice maticí jednotkovou (Sig. 0,000), vztahy mezi proměnnými tedy existují. Výsledek KMO testu míry adekvátnosti výběru (0,847) ukazuje na velmi dobrou vhodnost použití faktorové

<sup>16</sup> Řešení se dvěma rotovanými faktory nabídlo interpretačně také transparentní výsledek, ve kterém se do jednoho faktoru sloučila skupina aktérů z makroúrovně spolu s aktéry z mezo-úrovně. Druhý faktory tvoří aktéři z mikroúrovně. Vyčerpaná variance je o 10 % nižší (tj. 61 %). Řešení se třemi faktory tedy přináší přidanou hodnotu i z hlediska statistického – lépe „pasuje“ na data. Zejména pak bylo voleno z důvodů konzistentního přístup, tj. dosáhnout stejné typologie aktérů jako u předchozího znění otázky s cílem tyto výsledky porovnat.

analýzy na tato data (tuto baterii otázek). Zvolené tři faktory vysvětlují přes 70% variance (viz Tabulka č. 5).

Tabulka č. 4: Aktéři, kteří reálně přispívají k rozvoji školství v České republice (Faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

Položky sytící jednotlivé faktory	Jednotlivé faktory		
	Faktor mikroúrovně	Faktor mezoúrovně	Faktor makroúrovně
Učitelé	,884	,101	,079
Vysoké školy vzdělávající učitele	,733	,394	,106
Ředitelé škol	,819	,003	,225
Výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství	,673	,444	,204
Nevládní organizace	,130	,773	,211
Média	,250	,822	,116
Evropská unie	,125	,566	,528
Ministerstvo školství České republiky	,114	,057	,887
Jednotlivé kraje, města a obce	,390	,207	,617
Parlament České republiky	,096	,481	,689
% rozptylu	46,3	14,7	9,4
% kumulovaného rozptylu	46,3	60,9	70,4

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax. Apriori volba řešení se třemi faktory.

Na základě faktorové analýzy jsme tedy opět identifikovali tři samostatné faktory, které dávají smysl nejen z hlediska statistiky, ale také z hlediska interpretačního. Jsou navíc konzistentní s předchozím řešením, kdy byla otázka týkající se role aktérů položena poněkud jinak.

Budeme s identifikovanými faktory v dalších analýzách pracovat tak, že na jejich základě opět analogicky sestavíme tři škály: (a) škálu makroúrovně, (b) škálu mezoúrovně, (c) škálu mikroúrovně. Vzniknou tak další tři samostatné proměnné zastupující jednotlivé faktory, respektive aktéry působící na jednotlivých úrovních. Škály umožní změřit percepci reálné role jednotlivých skupin aktérů (mikro, mezo a makro).

Analýza reliability, tedy vnitřní konzistence jednotlivých skupin aktérů, ukazuje, že jde skutečně o vnitřně silně konzistentní škály. To potvrzuje výsledek provedené faktorové analýzy, kde jednotlivé proměnné velmi dobře sytily příslušné faktory (opět s výjimkou méně jednoznačné Evropské unie). Cronbachovo  $\alpha$  je pro škálu makroúrovně rovno 0,776 a vyřazení žádné z položek (aktérů) již dále vnitřní kon-

zistenci škály nezlepší. Podobně dosahuje Cronbachovo  $\alpha$  pro škálu mezoúrovně ještě dostatečné úrovně 0,696<sup>17</sup>. Pro škálu mikroúrovně pak dokonce velmi slušných 0,845 (opět vyřazení žádného aktéra ze škály nepřispěje k větší vnitřní konzistenci dané škály) (viz tabulka č. 6 až tabulka č. 8).

Tab. 5: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály makroúrovně

	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ministerstvo školství České republiky	2,50	,882	,585	,720
Jednotlivé kraje, města a obce	2,30	,774	,514	,755
Parlament České republiky	2,94	,872	,647	,686
Evropská unie	2,58	,869	,578	,724

Tab. 6: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály mikroúrovně

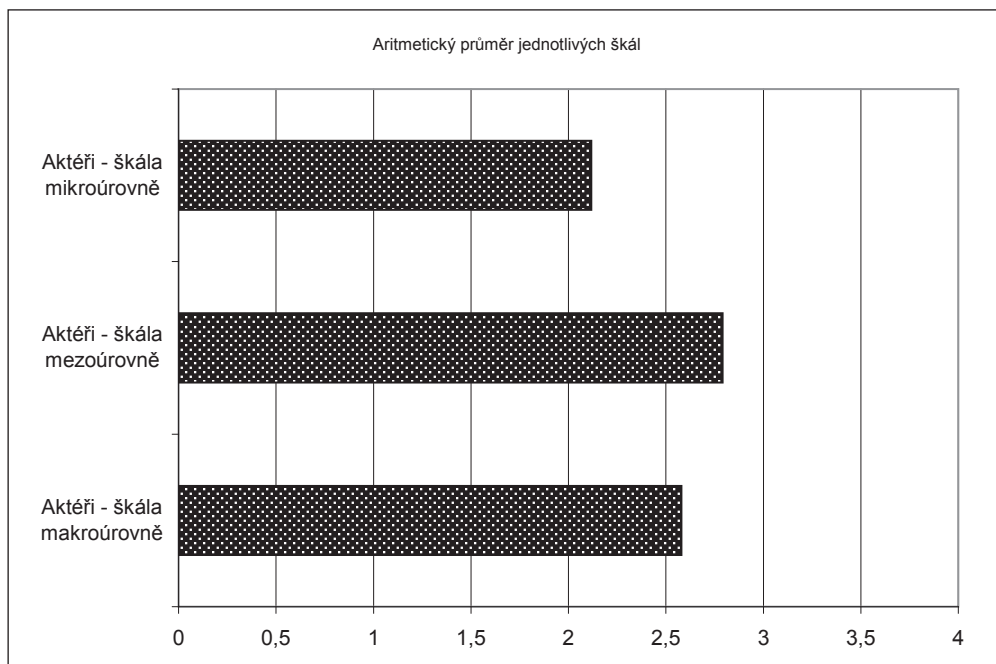
	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ředitelé škol	2,01	,764	,737	,846
Učitelé	2,00	,790	,752	,840
Vysoké školy vzdělávající učitele	2,17	,805	,795	,823
Výzkumníci zabývající se školstvím	2,29	,812	,676	,869

S pomocí procedury Compute v softwaru SPSS byly opět analogicky zkonstruovány nové proměnné: škála makroúrovně, mezoúrovně a mikroúrovně. Tentokrát se však týkají percepce reálného stavu, nikoliv normativních názorů na to, jak by to mělo v ideálním případě být. Pro každého respondenta (pro každé pozorování, case) byla opět vypočítána hodnota v každé z těchto nově vzniklých škál.

Na základě párového T-testu bylo zjištěno, že se průměrné skóry jednotlivých škál statisticky signifikantně odlišují (statistická signifikance byla ve všech případech  $< 0,00$  na 95% hladině spolehlivosti). Reálnou hodnotu aritmetických průměrů jednotlivých škál přináší následující graf č. 8.

17 Hodnota Cronbachovo  $\alpha$  by měla být pro prokázání dostatečné reliability škály vyšší ne 0,7. Přitom ale zároveň platí, že s klesajícím počtem položek v dané škále klesá také možnost dosažení vysoké hodnoty Cronbachovo  $\alpha$ . V tomto případě je tedy hodnota na samé hranici přípustné meze.

Graf 8: Aktéři jaké úrovně reálně přispívají k rozvoji školství především?



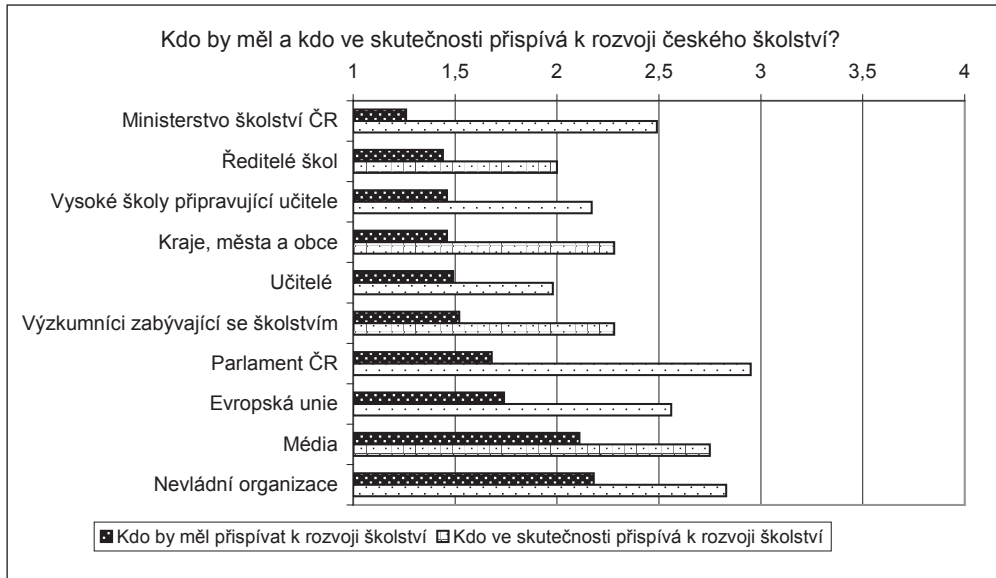
Pokusíme-li se opět o závěrečné zobecnění, můžeme konstatovat, že veřejnost chápe jako hlavní současné tahouny rozvoje českého školství aktéry působící přímo na úrovni škol, tj. pohybující se ve školském terénu (učitelé, ředitelé, pedagogické fakulty vychovávající budoucí učitele, ale také výzkumníky a experty na problematiku školství a vzdělávání). S mírným odstupem následuje skupina aktérů působících na úrovni státních či nadnárodních (viz EU) makro institucí. Jako skupina aktérů, která k rozvoji našeho školství přispívá nejméně, byla respondenty označena skupina aktérů z mezoúrovně (médiá, nevládní organizace). Opět se na tomto místě sluší podotknout, že ale identifikované rozdíly mezi jednotlivými skupinami aktérů nejsou věcně (meritorně) nijak dramatické. To také naznačuje výše prezentovaný graf č. 8 s vhodně zvoleným měřítkem.

V hlavních rysech vidíme, že základní pořadí při hodnocení skutečného vlivu na rozvoj školství dopadlo podobně jako v případě hodnocení toho, kdo by měl v ideálním případě k rozvoji školství napomáhat. Této problematice se nyní budeme věnovat podrobněji a pokusíme se odhalit rozpory mezi mírou očekávání a percepcí reálného přínosu jednotlivých aktérů či celých skupin aktérů.

## 5.2 ROZPOR MEZI VÝŠÍ OČEKÁVÁNÍ A PERCEPCÍ REALITY

Z předchozích analýz je již na první pohled nápadný rozpor mezi mírou očekávání vůči jednotlivým aktérům na jedné straně a percepcí jejich skutečné role ve školském systému na straně druhé. V těchto dvou základních otázkách se liší hodnocení prakticky všech aktérů. Avšak některých více, jiných méně (pro základní orientaci viz Graf č. 9). Právě to bude předmětem další analýzy.

Graf 9: Rozpor: očekávání kladená na jednotlivé aktéry vs. percepce jejich reálné role

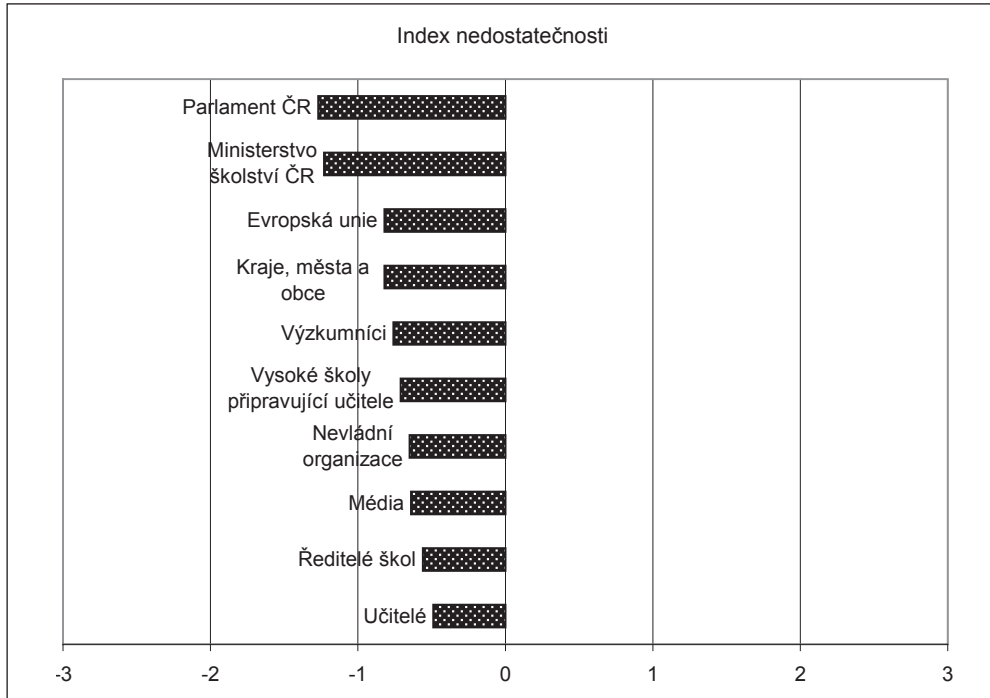


S pomocí nově vytvořeného indexu nedostatečnosti lze přehledně a přesně zohlednit tento rozpor mezi percepcí reality (tj. jaká je role jednotlivých aktérů, kdo reálně přispívá k rozvoji školství) a mírou očekávání či poptávky kladené „na bedra“ jednotlivých aktérů (tj. kdo by měl přispět k rozvoji školství). Celkově si lze všimnout, jak již bylo řečeno výše, nižších průměrných skóre u poptávky (tedy požadavků, očekávání) než u hodnocení reálného vlivu jednotlivých aktérů na rozvoj školství, kde jsou průměrné skóre o něco vyšší. Tedy, prakticky u všech hodnocených aktérů „pokulháva“ reálný přínos dané instituce či aktéra (přesněji percepce tohoto přínosu) za tím, jakou roli by měl podle veřejnosti hrát. V očích veřejnosti tedy pokulháva „nabídka“ za „poptávkou“.

Výše řečené je odvozené od umístění jednotlivých aktérů na škále dané indexem nedostatečnosti. Ten byl zkonstruován jako rozdíl mezi průměrnou výší očekávání a průměrnou percepcí reálného přínosu daného aktéra. Čím nižší je jeho hodnota, tím je rozpor větší. Teoreticky může nabývat hodnot od -3 (tj. maximální možné očekávání vs. minimální možné hodnocení reálného přínosu) do +3 (tj. žádná očekávání vs. maximálně pozitivní hodnocení reálného přínosu). V našem případě index nabývá hodnot od -0,49 (v případě učitelů) až po -1,27 (v případě Parlamentu ČR). Výsledky analýzy v přináší v přehledné podobě graf č. 10.

Největší rozpor mezi „poptávkou“ a „nabídkou“ najdeme u Parlamentu ČR a MŠMT. Naopak nejnižší u učitelů a ředitelů škol. Role resortu školství a parlamentu je tedy chápána jako kritická a nedostatečná. V pohledu veřejnosti jde o „černé pasažéry“, kteří sice k rozvoji školství mají přispívat, ale ve skutečnosti se spíše vezou, přičemž za ně reálnou práci na rozvoji školství mezitím odvádí někdo jiný. Naopak učitelé a ředitelé škol jsou v očích veřejnosti „dřičí“, kteří víceméně splňují poměrně vysoká očekávání, jež jsou na ně kladená.

Graf 10: Index nedostatečnosti: rozpor mezi očekáváním a percepcí reálné role aktérů

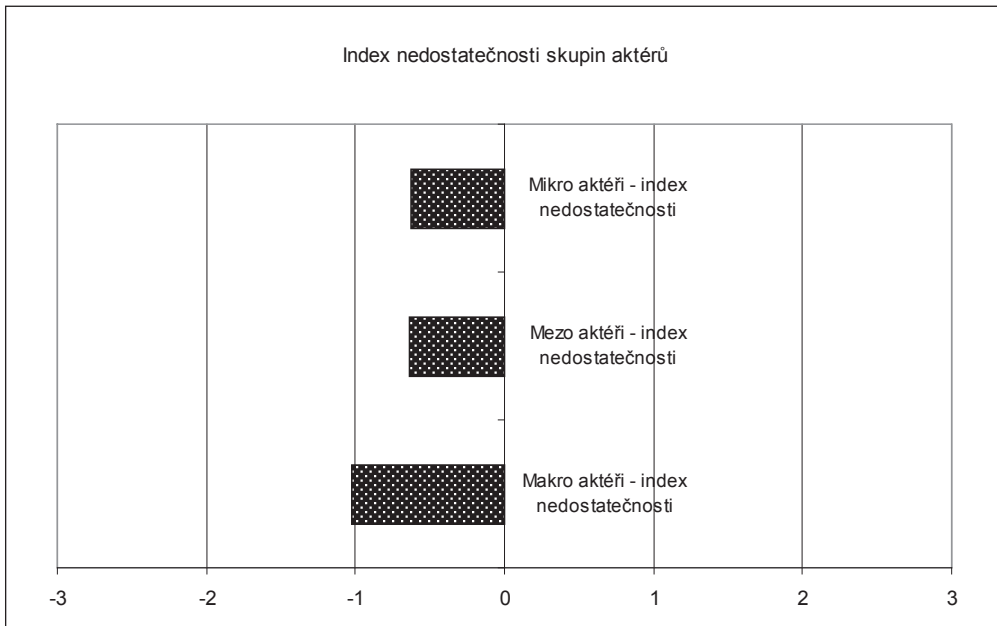


Pokud použijeme syntetizující optiku tří hlavních skupin aktérů působících na různé úrovni, dostáváme následující obrázek: největší míra rozporu mezi očekáváním a realitou je pociťována v případě aktérů působících na makroúrovni (hodnota indexu = - 1,02). Menší rozpor je pak pociťován v případě aktérů působících na mezoúrovni (hodnota indexu = - 0,63) a vůbec nejmenší v případě aktérů z mikroúrovně (hodnota indexu = - 0,61).

Rozdíly v hodnotách uvedených indexů jsou statisticky signifikantní (párový T-test vypočítaný pro všechny párové kombinace indexů, Sig. = 0,00 pro všechny kombinace). Věcně, nikoliv pouze statisticky, je zapotřebí upozornit na meritorně signifikantní skutečnost, že negativní hodnota indexu nedostatečnosti je v případě aktérů z makroúrovně téměř dvakrát tak velká než v případě aktérů ze zbylých dvou úrovní. V případě skupiny aktérů z makroúrovně tak pozorujeme téměř dvakrát větší rozpor mezi očekáváním a realitou.

Naopak zdánlivě nepatrný absolutní rozdíl v indexu nedostatečnosti u aktérů z mezo a mikro úrovně je třeba s ohledem na výše uvedené analýzy interpretovat takto: (a) relativně větší očekávání kladená na aktéry z mikroúrovně jsou vyvážena relativně pozitivním hodnocením jejich reálné role a přínosu pro rozvoj českého školství, (b) relativně nízká očekávání v případě aktérů z mezo-úrovně nevytvářejí příliš velký rozpor vyjádřený indexem nedostatečnosti, jsou-li konfrontována s také relativně nízkým hodnocením reálného přínosu těchto aktérů.

Graf 11: Index nedostatečnosti podle skupin aktérů různé řádovostní úrovně



## 6 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ A SMĚR BUDOUCÍHO BĀDÁNÍ

Za jednu z významných bariér rozvoje školství v České republice pokládáme dlouhodobý stav veřejného mínění. Česká veřejnost je se stavem školství dlouhodobě a relativně vysoce spokojená. To však není nové zjištění našeho výzkumu, spíše jde jen o další potvrzení výsledků výzkumů předchozích. Podle dostupných mezinárodních dat (Eurobarometr) navíc česká veřejnost v tomto ohledu příliš nevybočuje z evropského „mainstreamu“ (jistě by stálo za zvážení pokusit se o analýzu vztahu mezi dlouhodobými názory veřejnosti jednotlivých evropských zemí stran spokojenosti se školstvím či chápáním školství jako problému a trendy ve výsledcích žáků v mezinárodních výzkumech TIMSS či PISA).

Podle provedených analýz nic nenasvědčuje, že by si některá z hlavních parlamentních politických stran v současné době mohla „udělat“ ze školství klíčové téma, na které by nalákala svůj elektorát. Problematika školství se nejvíce jeví jako téma, na kterém by se vyhrávaly či prohrávaly volby. Voliči levicových stran (KSČM a ČSSD) jsou sice se školstvím o něco nespokojenější než voliči pravice (ODS). Avšak i tak převládá ve všech voličských i ideologických (měřeno pravo-levou škálou ideové sebeidentifikace) skupinách celková spokojenost se školstvím i s jeho jednotlivými stupni. Navíc mírně nespokojenější levicověji zaměřená část naší společnosti zároveň školství přisuzují nižší prioritu (vyjádříme-li ji v podobě rozpočtových finančních zdrojů, které by na školství vynaložila). Jinými slovy vyšší nespokojenost sama o sobě ještě nevede ke konsekvantním postojům, které by mohly představovat pozitivní potenciál změny. Absolutní prioritou je školství – opět v řeči rozpočtových

prostředků – pouze pro elektorát Strany zelených, která sice disponuje stejně jako ostatní evropské zelené strany vyšším koaličním potenciálem, avšak jde o stranu spíše menší a méně vlivnou.

Veřejnost je také spokojena s vývojem českého školství: od listopadu 1989 i v posledních pěti letech. Zajímavý výsledek analýz představuje zjištění, že celá čtvrtina veřejnosti si v oblasti školství v posledních 20 letech neví o žádných změnách (přímo deklaruje, že se „v podstatě nic nezměnilo“). V posledních pěti letech se dokonce údajně nic nezměnilo v pohledu celé třetiny české veřejnosti. Nic z analyzovaných dat nenasvědčuje tomu, že by snad v české společnosti – mimo úzkou komunitu výzkumníků – probíhala jakákoliv obdoba německého „PISA šoku“. Tedy zděšení ze zhoršujících se výsledků dosahovaných českými žáky (jak v mezinárodním srovnání ve smyslu propadu pozice českých žáků v relaci k žákům z jiných zemí, tak také v časovém srovnání, kdy jsou výsledky dnešních žáků v absolutním vyjádření horší než výsledky českých žáků v 90. letech). Tyto skutečnosti poukazují na poměrně vysokou neinformovanost, na percepce, která je v rozporu se stavem i vývojem školství. Na tomto místě si snad můžeme položit kritickou otázku do vlastních řad: do jaké míry jsou za tento stav veřejného mínění spoluodpovědní také odborníci a výzkumníci z řad akademiků zabývající se z různých aspektů problematikou českého školství, jeho stavem a vývojem.

Relativně pozitivní skutečností je naopak zjištění, že školství představuje jednu z prioritních oblastí české veřejnosti (spolu se zdravotnictvím a sociálním zabezpečením; měřeno podílem finančních prostředků, které by lidé alokovali na školství). Zde se snad skrývá dlouhodobý potenciál budoucí změny, který by se však patrně mohl projevit teprve v kombinaci s vyšší nespokojeností se stavem a vývojem českého školství.

Česká veřejnost oceňuje zejména roli učitelů a ředitelů škol, ale i pedagogických fakult. Panuje společenský konsenzus v tom, že jsou to právě aktéři z mikroúrovně, kteří k rozvoji školství přispívají především. Naopak role ministerstva školství – a dalších státních institucí – je chápána jako výrazně problematičtější. Podle respondentů by sice ministerstvo k rozvoji školského systému mělo přispívat především, avšak jeho reálná role není vnímána jako příliš výrazná. Podceňovaná je pak zejména role nevládních organizací a neziskového sektoru, ale také třeba Evropské unie, ze které dnes do školství plynou nemalé a historicky bezprecedentní prostředky.

Příští analýzy se budou orientovat na rozbor role médií (z jakých médií a jak intenzivně lidé získávají informace o školství, jak to souvisí s názory na školství a s dalšími postoji). Zaměříme se podrobně také na vztah mezi spokojeností se školstvím a jeho jednotlivými stupni a tím, jakým způsobem by lidé alokovali zdroje do jednotlivých resortů obecně a do školství zvláště. Cílem bude vytvořit typologii respondentů na základě míry spokojenosti se školstvím (spokojen vs. nespokojen) a preference objemu finančních prostředků alokovaných na školství (více vs. méně prostředků) (půjde tedy o čtyři základní typy). Tyto typy pak budou podrobeny podrobné analýze. Systematičtěji se také přistoupí k rozboru názorů rodičovské subpopulace a její komparace s „nerodičovskou“ populací.



## LITERATURA

- AMD. *Názory veřejnosti na školství a vzdělávání*. Závěrečná zpráva z výzkumu. Praha : AMD 1995.
- Černý, K.; Walterová, E. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, ročník 1, s. 60-77.
- Eurobarometr 2006*. Dostupné z www: <<http://ec.europa.eu>> [2009-10-5]
- HAMPL, M. a kol. *Regionální vývoj: specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2001.
- Hendl, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- Ježková, V.; von Kopp, B.; Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, 2008.
- Naše společnost 2006*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006.
- Řeháková, B. Determinanty vztahu k ochraně životního prostředí. *Sociologický časopis*, 2001, č. 4, ročník 37, s. 479-498.
- Syříšťa, I. Podstata diskurzu o národní vzdělanosti v českých médiích. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002, s. 222-235.



# NÁZORY ČESKÝCH RODIČŮ A VEŘEJNOSTI NA ČASNÉ ROZDĚLOVÁNÍ ŽÁKŮ<sup>1</sup>

DAVID GREGER, MARTIN CHVÁL, ELIŠKA WALTEROVÁ, KAREL ČERNÝ

**Anotace:** Český vzdělávací systém hojně využívá rozdělování žáků podle schopností do různých proudů vzdělávání. Zahraniční, ale také některé domácí, výzkumy přitom poukazují na nevýhody a rizika této praxe a doporučují nerozdělovat žáky na více a méně chytré v průběhu povinné školní docházky. Nicméně limitujícím faktorem změn jsou často postoje veřejnosti a požadavky rodičů. V této studii proto analyzujeme postoje rodičů k různým typům rozdělování žáků a z baterie devíti otázek k rozdělování žáků konstruujeme index inkluze, abychom odpověděli na otázku, jaké postoje má česká veřejnost k rozdělování. Pro vykreslení jednotlivých postojů využíváme také data z dalších výzkumů veřejného mínění provedených v posledních letech. V závěru příspěvku si pak odpovídáme na otázku, zda jsou postoje veřejnosti v této oblasti natolik vyhraněné, že by nebylo možno je změnit, a na základě vhledu do dat se zamýšlíme nad tím, jak by bylo případně možno postoje veřejnosti k tomuto tématu dále ovlivnit.

**Klíčová slova:** výzkum veřejného mínění, vnější diferenciacce, inkluzivní vzdělávání, postoje veřejnosti a rodičů, mimořádně nadaní, víceletá gymnázia.

**Abstract:** Czech educational system is characterized by early tracking of students into different types of schools based on their ability. Research evidence on the effects of tracking comes mainly from the US and UK. It stresses the impact of tracking on inequalities and also shows that tracking does not increase overall educational achievement. The criticism of tracking practices in the Czech Republic based on these findings however was in contrast with the public opinion, mainly with the attitudes of parents and general public. This paper thus study the attitudes of Czech parents and general public towards various types of differentiation in Czech educational system and we look for their attitudes to inclusion generally (we have built a scale on inclusion). The findings are based on the representative public opinion poll realized by the authors of this paper and uses also findings from other recent studies on attitudes toward schooling. Parents and public attitudes to inclusion are analyzed and authors also tries to answer whether these attitudes are stable or open to change.

**Key words:** public opinion poll, tracking, ability grouping, inclusive education, parents' and general public attitudes, gifted students, multi-year gymnasia.<sup>1</sup>

---

1 Tento text vznikl v rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046) podpořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchova ČR.

Autoři chtějí poděkovat kolegům, kteří svými podněty a kritickými připomínkami inspirovali autoři při přípravě tohoto textu. Poděkování patří především Dominiku Dvořákovi, Janě Strakové a Arnoštovi Veselému. V neposlední řadě chtějí autoři poděkovat dvěma anonymním recenzentům

## 1 ÚVODEM

V tomto textu analyzujeme postoje rodičů a české veřejnosti k rozdělování žáků podle jejich schopností. Vzhledem k tomu, že český vzdělávací systém využívá nej-různějších forem tohoto rozdělování žáků (např. základní školy s rozšířenou výukou jazyků či jiných předmětů, víceletá gymnázia), jedná se o otázku zásadní důležitosti. Zvláště proto, že současné poznání pedagogických, psychologických i sociologických výzkumů časně rozdělování žáků nedoporučuje. Ve vývoji českého školství po roce 1989 můžeme spatřovat nárůst užívání různých forem rozdělování žáků do výběrových škol a tříd, jehož nejtypičtějším příkladem bylo znovuzavedení víceletých gymnázií, a to v reakci na kritiku jednotné školy, která se stala pro mnohé přežitkem a symbolem socialistického rovnostářství vedoucího k nivelizaci úrovně vzdělanosti. Můžeme tedy říci, že otevření víceletých gymnázií bylo odpovědí na artikulované požadavky veřejnosti v rané fázi společenské transformace. S odstupem několika let začala být víceletá gymnázia kritizována s poukazy na zjištění pedagogických výzkumů a v roce 2001 pak v souladu s doporučeními Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) sociálně-demokratický ministr školství Eduard Zeman připravil návrh na opětovné zrušení víceletých gymnázií. Tento návrh však vyvolal bouřlivou mediální reakci a odmítnutí návrhu<sup>2</sup>. Mediálně prezentované názory veřejnosti (resp. názory některých zainteresovaných skupin veřejnosti), které zabránily navrhovaným a připravovaným změnám, byly mnohými vnímáno jako obecně sdílený názor celé české veřejnosti, aniž by skutečné názory veřejnosti k těmto otázkám byly nějak systematicky zjišťovány.

Od konce 90. let se pak zvýšil zájem o problematiku víceletých gymnázií a kromě zkoumání dopadů rozdělování žáků se začala problematika víceletých gymnázií objevovat také ve výzkumech veřejného mínění (např. CVVM 2003, MEDIAN 2008, STEM/MARK 2009)<sup>3</sup>, přestože dřívější výzkumy se roli víceletých gymnázií a postojů k nim vůbec nevěnovaly (AMD 1995 a 1999). V současné době pak z úst mnoha politiků slyšíme, že jsou si sice vědomi všech nevýhod, které rozdělování žáků přináší, ale co mají dělat, když to lidé tak chtějí. Ukazuje se tedy, že veřejné mínění přímo i nepřímo ovlivňuje tvorbu vzdělávací politiky, a to platí zvláště ve vztahu ke struktuře systému a různým formám rozdělování žáků na základě jejich schopností. Hlubší porozumění postojům veřejnosti k otázkám časněho rozdělování žáků tak nejen přináší informaci o smyšlení lidí, ale především umožňuje formulovat případné efektivní strategie, jak s těmito „názory“ pracovat. Domníváme se, že tento text zaplňuje mezeru v poznání názorů veřejnosti a rodičovské veřejnosti ve vztahu k rozdělování žáků a jeho různým formám.

---

za kritické připomínky, jejichž zapracování přispělo ke kvalitě textu.

Případnou korespondenci k textu pošlete k rukám D. Gregera na e-mail: david.greger@pedf.cuni.cz

- 2 Jsme si vědomi, že mnohdy argumenty pro zrušení gymnázií i argumenty jejich obhájců v podstatě v mnohém opakovaly diskuse, které se u nás vedly již v letech 1920 až 1948, tedy před zavedením jednotné školy a při hledání podoby vnitřně diferencované školy pro všechny (např. V. Příhoda). O paralelách těchto diskusí jsme pojednali v jiném textu (viz Greger 2005).
- 3 Přehled výzkumů veřejného mínění k otázkám školství a vzdělávání podali Černý a Walterová (2006), tam lze dohledat bližší údaje o odkazovaných výzkumech.

## 2 VÝZKUMY EFEKTŮ ČASNÉHO ROZDĚLOVÁNÍ ŽÁKŮ PODLE SCHOPNOSTÍ

Výzkumy zjišťující dopady rozdělování žáků na základě jejich schopností do různých proudů studia mají dlouhou tradici především v anglosaském prostředí. První zásadní výzkumy, které přispěly ke kritice časté praxe rozdělování žáků do různých proudů vzdělávání, byly výzkumy založené na etnografických přístupech. Za průlomové jsou považovány především práce etnografického výzkumu, který se zaměřoval na přístup učitelů k žákům ve výběrových a nevýběrových drahách a na redukci kurikula, stejně tak jako na chování žáků a školní klima v těchto oddělených větvích (Rosenbaum 1976, Oakes 1985). Kvalitativní přístup ke zkoumání rozdělování žáků poukázal na nerovnost podmínek ve vzdělávání žáků. Zjištění, která přinesly tyto starší výzkumy, však mají obecnější platnost a můžeme je považovat za charakteristiku nešvarů spojených s rozdělováním žáků i dnes (jak dokládají další nedávné výzkumy). Typickými příklady je přiřazování méně kvalifikovaných učitelů nevýběrovým skupinám a naopak co možná nejlepší učitelé jsou pověřeni vyučováním ve třídách výběrových (známý to jev i z našich škol s rozšířenou výukou jazyků či jiných předmětů). V nevýběrových třídách, které jsou většinou složeny ze žáků pocházejících z méně podnětného rodinného zázemí, pak výzkumníci pozorovali a dokumentovali horší třídní klima, častější kázeňské problémy a z nich vyplývající zkrácený čas na výuku, ale také snížená očekávání od žáků a často nedostatečně stimulující kurikulum a nižší nároky vůči žákům ze strany učitelů, které vedly k celkovým horším výsledkům žáků a také k omezení jejich dalších vyhlídek na získání vyšších stupňů vzdělání a uplatnění se v životě. Přestože původní a průlomové práce etnografických výzkumníků byly také kritizovány za metodologické nedostatky a nebo byly zpochybněny některé jejich závěry (viz např. Slavin 1990a), nelze jim upřít zásadní význam pro otevření problematiky a zaměření zájmu výzkumníků tímto směrem. Na jejich práce pak navazovaly četné výzkumy využívající především kvantitativních metod, včetně měření výsledků vzdělávání v různých větvích, a zjišťování efektů rozdělování žáků podle schopností. Časté bylo také použití metody experimentu. Ze stovek těchto výzkumů realizovaných od 80. let minulého století jsme informovali o zásadních zjištěních již ve dřívějších textech, které odkazují především na meta-analýzy zjištění z těchto výzkumů provedené R. Slavinem, A. Gamoranem, T. Lovessem (viz Greger 2004, s. 366-368). Co tedy říkají výzkumy (pedagogů, psychologů i sociologů) o dopadech rozdělování žáků podle jejich schopností?

Obhájci rozdělování žáků do skupin podle jejich schopností, studijních předpokladů nebo studijních výsledků často argumentují tím, že je toto rozdělení žáků prospěšné jak pro slabší, tak i pro nadané žáky. Učitelé mohou přizpůsobit tempo výuky pomalejším žákům a věnovat se jim více, což v důsledku vede k tomu, že se tyto žáci naučí více, než kdyby byli vzděláváni s nadanějšími žáky společně. Argument pak nabývá na významu ve vztahu k žákům nadaným, kde je sdílená představa, že učitelé se jim nemohou v běžných třídách dostatečně věnovat a tak se

mrhá jejich potenciálem. Tyto argumenty často slyšíme v rozhovorech s laickou veřejností a můžeme je považovat za sdílený prekoncept a předporozumění efektu rozdělování žáků. Dále v textu ukážeme z dat našeho výzkumu, jak velkou mají obdobná tvrzení podporu české veřejnosti. Nicméně nálezy pedagogických výzkumů jsou v přímém rozporu s těmito předpoklady. Výzkumy ukazují, že rozdělování žáků podle jejich schopností vede ke zhoršování průměrného výsledku vzdělávání (Gamoran a Mare 1989). Navíc dochází v průběhu odděleného vzdělávání ke zvyšování rozdílů ve výsledcích vzdělání dětí ve výběrových a nevýběrových větvích (Gamoran a Berends 1987). Zjištění z mnoha dalších výzkumů pak potvrzují, že na rozdělování žáků doplácí především ti žáci, kteří končí v nevýběrových (nestudijních) drahách. Tito žáci dosahují mnohem lepších výsledků, když jsou vzděláváni společně s žáky s lepšími studijními výsledky (viz např. Slavin 1990b, Kerckhoff 1986). Výzkumy dále ukazují, že rozdělování žáků není jen neefektivní (tj. žádná ze skupin výrazně nezíská tím, že je vzdělávána odděleně, ale naopak slabší žáci tím výrazně trápí), ale především přispívá k růstu vzdělanostních nerovností. Ve vztahu k víceletým gymnáziím tuto skutečnost potvrdily také některé analýzy dat z mezinárodních šetření (Matějů, Straková 2003). V mezinárodním srovnání pak především vzdělávací systémy, které rozdělují žáky na základě schopností již v průběhu povinné školní docházky (ve věku 10 let Německo a Rakousko, a v 11ti letech ČR, Slovensko a Maďarsko) dosahují v průměru horších výsledků, než země, které takto žáky nerozdělují. Zároveň tyto vzdělávací systémy vykazují nejvyšší závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí (OECD 2001, Greger 2008). Výzkumy tedy poukazují především na nevýhody rozdělování žáků.

### 3 CHARAKTERISTIKA DAT

Analýza postojů veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání (resp. k rozdělování žáků = nízká podpora inkluze) byla provedena na datech z výzkumu veřejného mínění realizovaného v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kvantitativní dotazníkové šetření zjišťující názory veřejnosti (18–69 let) týkající se různých aspektů školního vzdělávání bylo realizováno na vzorku 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ a 474 populace rodičovská, tj. rodiče dětí ve věku povinné školní docházky<sup>4</sup>). Terénní sběr dat zajišťovaný agenturou MEDIAN proběhl záměrně na konci školního roku 2007/2008 (červen-srpen, 2008). Výběr respondentů byl učiněn na základě náhodného stratifikovaného výběru ve dvou základních krocích: náhodný výběr domácnosti ze seznamu adres a náhodný výběr osoby v dané domácnosti (dle tzv. Kishových tabulek). Návratnost dosáhla velmi slušné úrovně 73 % (z 2080 náhodně vybraných domácností bylo úspěšně dotázáno 1518).

4 Nesoulad čísel je jen zdánlivý. Bylo provedeno celkem 1518 rozhovorů tazatele s respondenty. Základní soubor reprezentující dospělou populaci ve věku 18 až 69 let činil 1206 respondentů, z toho bylo 162 rodičů dětí, které docházejí na základní školu nebo víceleté gymnázium. K těmto jsme ještě učinili nadvýběr 312 dalších rodičů dětí v základním vzdělávání, abychom mohli analyzovat postoje rodičů také odděleně. (1206 + 312 = 1518, přesto celkový počet rodičů je 162 + 312 = 474).

Pro sběr dat byla použita moderní technika CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*), která spočívala v převedení dotazníku do podoby počítačového programu a následného dotazování s pomocí sítě tazatelů vybavených notebookem (program kontroluje vyplnění všech položek, odpovědi jsou zaznamenávány přímo do počítače a eliminují se tak chyby při přepisu dat, program umožňuje rotaci pořadí otázek v bateriích otázek a přináší celou řadu dalších výhod).

Výsledný datový soubor byl s pomocí standardních statistických postupů opatřen vahami na populaci České republiky podle známých kritérií (pohlaví, věk, vzdělání, region a velikost místa bydliště). Tímto postupem bylo dosaženo skutečnosti, že výsledky po zvážení odpovídají populaci České republiky. V následujícím textu pracujeme proto s váženým souborem. Také populace rodičů (474 respondentů) byla opatřena separátními vahami a to tak, aby především vzdělanostní struktura odpovídala vzdělanostní populaci rodičů, která se odlišuje od průměru celé veřejnosti. Vzhledem ke skutečnosti, že jsme při konstruování výběrového souboru veřejnosti (1206) také realizovali nad-výběr rodičovské veřejnosti, budeme tak dále v textu hovořit o třech populacích. Budeme-li dále v textu hovořit o postojích veřejnosti, případně české veřejnosti, pracujeme se souborem 1206 respondentů, který je vážený tak, aby byl reprezentativní za dospělou českou populaci ve věku 18 až 69 let. Budeme-li hovořit o názorech rodičů, pracujeme se základním souborem 474 rodičů, přičemž rodiči označujeme ty, kteří mají dítě v povinné školní docházce a zároveň bydlí ve společné domácnosti s dítětem. Také datový soubor 474 rodičů byl opatřen vahami tak, abychom mohli zobecňovat na rodičovskou populaci v ČR. V neposlední řadě pak mnohdy porovnáváme populaci rodičů a „nerodičů“. Označení nerodiče zde neznamená, že by se jednalo o bezdětné páry nebo bezdětné jedince, ale jedná se o zbytek populace z hlavního souboru 1206 respondentů po vyjmutí těch rodičů, jejichž děti realizují povinnou školní docházku (navštěvují základní školu nebo nižší ročníky víceletých gymnázií). Ve skupině „nerodičů“, tak mohou být rodiče dětí v mateřské škole, případně na vyšších stupních vzdělání – sekundární školství, nebo terciér). V základním souboru 1206 respondentů tak bylo 162 rodičů a 1044 nerodičů. Pro úspornost jazyka jsme zvolili označení nerodič, přestože je věcně zkreslující. Z tohoto důvodu ho mnohdy v textu uvádíme v uvozovkách – „nerodiče“. Kategorii rodičů jsme navíc omezili na rodiče povinné školní docházky (nejčastěji děti ve věku 6 až 15 let) proto, že většina našich otázek se zaměřovala na vzdělávání právě této věkové skupiny dětí.

Pro doplnění zjištění k danému tématu využíváme také sekundární analýzu některých dalších výzkumů. V tomto textu jde především o výzkum agentury STEM/MARK provedeném v dubnu 2009, a to pomocí face-to-face rozhovorů s 583 rodiči (výzkum byl součástí většího množství výzkumů a nese název Akce Rodina). Výzkum byl realizován na zakázku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V tomto výzkumu se jednalo o rodiče žáků 9. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

## 4 ANALÝZA POSTOJŮ K ROZDĚLOVÁNÍ AKU A INKLUZI

V rámci reprezentativního dotazníkového etrenı veřejnosti a rodičů jsme respondentům položili několik baterií otázek, které se vztahují ke vnımanı spravedlivosti vzdělávacího systému. Samostatnou baterii otázek jsme věnovali percepci vývoje vzdělanostních nerovnosti po roce 1989, dále jsme se tázali na volbu vzdělávací dráhy aku a bariér, které mohou zabraņovat českým občanům ziskat vzdelanı, jaké si přejí. V tomto textu se však zamerıme na analýzu pouze jedné baterie otázek (E03), která se vztahovala k rozdelovanı aku v rámci povinného vzdelavanı. V české odborne literatuře se jedná o problematiku diferenciacie, především pak rozdílů mezi pojetím vnejı a vnitrnı diferenciacie (v anglicky psané literatuře se používájí pojmy tracking nebo streaming - blíže viz Greger 2004), tedy různým formám rozdelovanı aku do skupin či tříd podle jejich schopnosti.

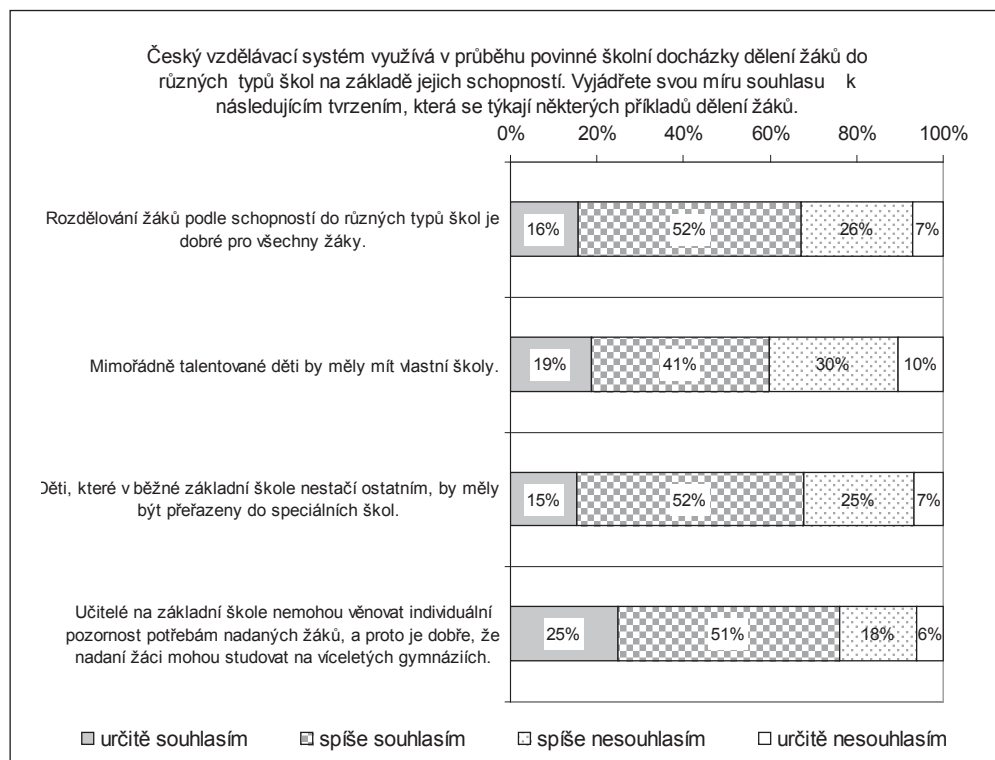
Baterie 12 výroků byla uvozena textem: „*Český vzdělávací systém využívá v průběhu povinne školní docházky dělění aku do různých typů škol na základě jejich schopnosti. Vyjádřete svou míru souhlasu k následujícím tvrzením, která se tykajı některých prıkladu dělění aku.*“ Z jednotlivých výroků, ke kterým respondenti vyjadřovali míru souhlasu na ˇtyřbodovale škále, 4 výroky vyjadřovaly postoje podporující rozdelovanı aku do různých typů škol a tříd, tedy vnejı diferenciaci. Dalıch ˇest výroků mělo charakter podpory inkluzivního vzdelavanı, tedy podpory pro společne vzdelavanı různých dětí v heterogenních kolektivech, a to aku ruzne nadaných. Dalí dva výroky pak není možné považovat a priori za výroky podporující inkluzi či exkluzi, ale jedná se o doplņujıcı postoje respondentů k nejdıležitejımu a také nejdiskutovanejımu rozdelovanı aku v českém vzdělávacím systému – k víceletým gymnazıım (jedná se o výroky: 1. odchod některých aku z 5. třídy ZŠ na víceletá gymnázia snižuje kvalitu základních škol; 2. Víceletá gymnázia poskytují vyrazne lepıı vzdelavanı než základní školy.).

Vzhledem k pomerne velkému rozsahu dotazníku se nám v předvýzkumu potvrdilo, že dotazovanı respondentů ve věku 60 – 69 let mnohdy trvá podstatne déle a vyžaduje vetıı míru soustředění. U mnoha otázek tak byla zıžena baterie otázek pro tyto respondenty. Vzhledem k tomu, že dále v textu vytvarıme také index inkluze na základě odpovědí v 9 otázkách, omezili jsme pro analýzu datový soubor na populaci 18 až 59 let, tedy na ty, kterı odpovídali na všechny výroky vztahující se k rozdelovanı (N=1026). Následující graf prezentuje míru souhlasu české veřejnosti s výroky, které jsme označili za podporu rozdelovanı aku (tedy exkluzi).

V grafu ˇ. 1 prezentujeme odpovědí české veřejnosti jako celku. Prı porovnanı odpovědí „rodičů“ (tj. těch rodičů, jejichž dítě realizuje povinne vzdelavanı) a „nevodiču“ (tj. těch, kterı buď dětí nemají, nebo těch, jejichž dětí jeıte nebo jíž neplní povinne vzdelavanı) nebyly zaznamenány statisticky vyznamne rozdíly až na jednu výjimku. Rodiče (průměr 2,09 na ˇtyřbodovale škále) vyjadřovali vetıı míru souhlasu s tím, aby dětí, které v bežne základní škole nestačí ostatním, byly přeřazeny do škol speciálních, než nerodiče (průměr 2,26).



Graf 1: Míra souhlasu české veřejnosti s výroky podporujícími rozdělování žáků na základě jejich schopností (exkluzi)<sup>5</sup>



Zdroj: ÚVRV PedF UK a Medián, 2008

Přestože rodiče i nerodiče vyjadřovali zhruba stejnou míru souhlasu s tímto tvrzením (68,7% rodičů a 67,5% nerodičů s tímto tvrzením určitě nebo spíše souhlasí), rodiče častěji volili krajní pozici „určitě souhlasím“ (26,8% vs. 13,7%). Rozdíly mezi oběma průměry jsou tak statisticky významné (dvou-výběrový t-test,  $t = -2,43$ ,  $p = 0,015$ ), ale v žádném dalším výroku se statisticky významně neliší názory rodičů a nerodičů. Ani tato statisticky významná odchylka však nemění nic na tom, že věcně se názory rodičů a nerodičů v podstatě neliší.

Většina rodičů i české veřejnosti je tak přesvědčena, že rozdělování žáků podle jejich schopností prospívá všem žákům, tedy těm slabším i těm nadaným, ve velké míře podporují jak zřizování škol pro nadané, tak i přeřazování „slabších“ žáků z běžného proudu do škol speciálních. Většinový souhlas se čtvrtým výrokiem dokládá široce sdílený předpoklad, že myšlenka oddělení nadanějších žáků na víceletá gymnázia je v zásadě správným řešením, protože učitelé nemohou (či neumějí) věnovat individuální pozornost nadaným žákům. Většinová podpora výroku

<sup>5</sup> V grafu pro přehlednost neuvádíme podíl respondentů, kteří zvolili odpověď neví. Podíl respondentů, kteří volili odpověď neví pro tyto 4 výroky v pořadí, jak jsou uvedeny za sebou v grafu, byl: 9,6%, 6,5%, 5,2% a 6,7%.

předpokládajícím výhodnost rozdělování žáků podle schopností koresponduje s elitářskou myšlenkou, která si klade za cíl rozdělit žáky co nejdříve podle jejich schopností a poskytnout jim pak „odpovídající vzdělání“. Vzdělání je tak chápáno jako rozvíjení schopností jedincům daným, vliv prostředí (i školy) a úsilí je pak považován za druhotný či zanedbatelný. Zastánci časného rozdělování žáků na „více a méně chytré“ pak implicitně a nepřiznaně předpokládají výraznou podmíněnost vzdělání vrozenými schopnostmi (geneticky). Tuto skutečnost jsme však v našem výzkumu neověřovali, pro bližší porozumění postojům veřejnosti k rozdělování žáků však mohou být budoucí výzkumy o tuto otázku rozšířeny.

V úvodní části tohoto textu jsme odkázali na pedagogické výzkumy, které jsou v rozporu s míněním české veřejnosti i rodičů a které opakovaně potvrzují, že rozdělování žáků není odpovědí na zvyšování kvality vzdělávání, průměrné vzdělanosti, ale ani ne nutně zvyšování vzdělanostní úrovně těch nejlepších. Tento fakt je však v české veřejnosti málo znám a diskutován, což je z části dáno nedostatkem kvalitních výzkumů (především longitudinálních), které by zjišťovaly efekty odděleného vzdělávání žáků různých schopností (odkazované výzkumy vycházejí převážně ze zahraničí nebo z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání žáků jako je PISA, TIMSS), ale také deficitem dostatečně angažovaných výzkumníků, kteří by tato výzkumná zjištění účinně komunikovali směrem k české veřejnosti, která je přesvědčena o opaku.

Přestože naše data neumožňují mezinárodní srovnání, domníváme se, že podpora časného rozdělování žáků je stejně rozšířená i v dalších zemích střední Evropy, které děti dělí do různých proudů vzdělávání již v průběhu povinné školní docházky (Německo, Rakousko, Maďarsko, Slovensko). Výsledky mezinárodního výzkumu PISA, které poukázaly na neefektivnost i nespravedlivost časného rozdělování žáků, vyvolaly řadu diskusí v těchto zemích a také reakce v médiích. V České republice pak argumenty na podporu vnější diferenciacce byly silně artikulovány především v reakci na návrh sociálně-demokratického ministra školství Eduarda Zemana, který navrhoval v roce 2001 zrušit víceletá gymnázia. Diskuze v ČR i v těchto zemích tak utvrdily mnohé politiky v přesvědčení, že dělení žáků si přeje většina společnosti. Ze zahraničních výzkumů ze střední Evropy pak můžeme jako příklad uvést výzkumy veřejného mínění v Maďarsku, které rovněž opakovaně ukazují vysokou podporu veřejnosti pro vyčlenění „nadaných žáků“ do speciálních škol. Trendová data z tohoto výzkumu však poukazují na skutečnost, že maďarská veřejnost v roce 2002 (ve srovnání s předchozími šetřeními v letech 1990, 1995 a 1999) mírně oslabilu podporu rozdělování žáků a naopak došlo k mírnému nárůstu respondentů, kteří se domnívají, že toto oddělování nadaných od ostatních vrstevníků je v zásadě nespravedlivé (tabulka č. 1).

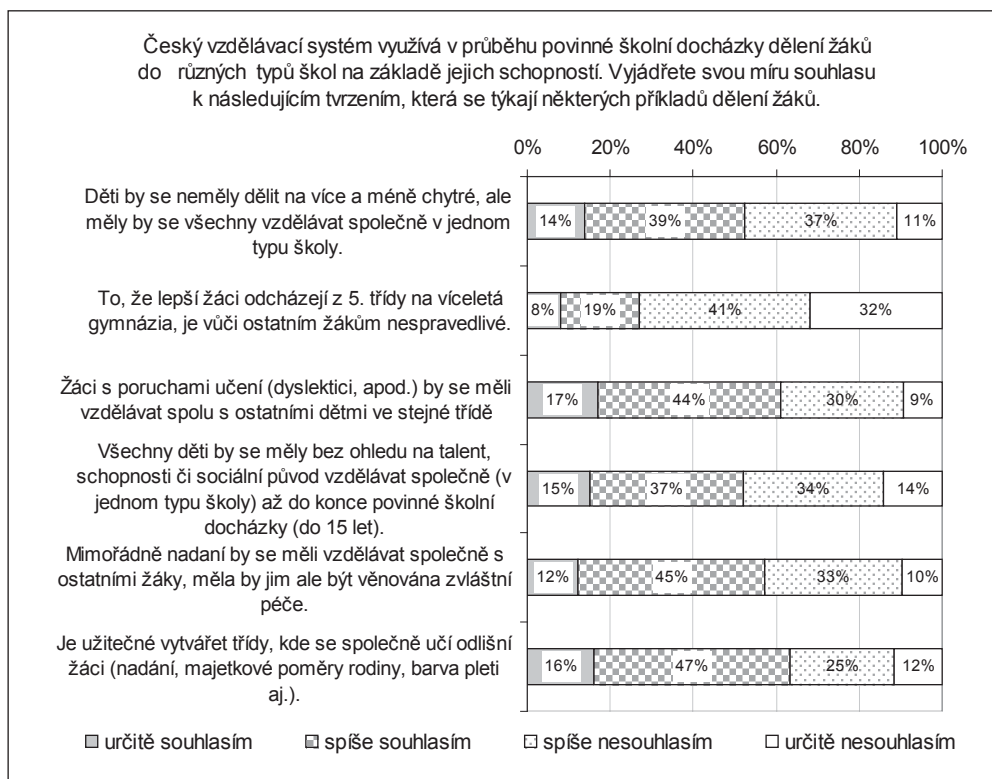
Dalších šest výroků v baterii na rozdělování žáků z našeho výzkumu veřejného mínění jsme formulovali jako výroky podporující inkluzi, tedy podporu společného vzdělávání dětí v heterogenních kolektivech, dětí které se od sebe liší svými schopnostmi, ale také například sociálním či etnickým původem. Míru podpory jednotlivých „inkluzivních výroků“ prezentuje graf č. 2.

Tab. 1: Maďarská veřejnost: Názory na oddělování nadaných žáků (procento respondentů, kteří souhlasili s jedním ze dvou výroků, resp. nedokázali na otázku odpovědět).

	1990	1995	1999	2002
Nadané děti by měly být vzdělávány odděleně ve školách pro nadané, neboť jenom tak mohou svůj talent rozvíjet	50 %	55 %	46 %	42 %
Nadaní žáci by neměli být vzděláváni odděleně ve školách od ostatních dětí, protože to není v souladu s principem spravedlivosti.	43 %	35 %	47 %	50 %
Nevím/nedokážu posoudit	7 %	10 %	7 %	8 %

Zdroj: Lannert, Mártonfi, Vágó (2004)

Graf 2: Míra souhlasu české veřejnosti s výroky podporujícími společné vzdělávání různých žáků (inkluzivní vzdělávání)<sup>6</sup>



Zdroj: ÚVRV PedF UK a Medián, červen až srpen 2008

6 V grafu pro přehlednost neuvádíme podíl respondentů, kteří zvolili odpověď 'nevím'. Podíl respondentů, kteří volili odpověď 'nevím' pro těchto 6 výroků v pořadí, jak jsou uvedeny za sebou v grafu, byl: 4,7 %, 4,3 %, 6,6 %, 5,2 %, 5,3 % a 5,3 %.

V odpovědích na jednotlivé otázky nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v názorech rodičů a nerodičů. Zatímco v předchozí baterii otázek se česká veřejnost jevila jako ryze elitářská, vysoká podpora inkluzivním výrokům jednoznačně vnímání české společnosti jako elitářské nahlodává. Vůči výroku, že odchod některých žáků na víceletá gymnázia je nespravedlivý vůči ostatním, se ohradila velká část respondentů (zhruba třetina respondentů přitom volila krajní polohu „určitě nesouhlasím“), ale všechny ostatní inkluzivní výroky mají většinovou podporu veřejnosti i rodičů. Většina veřejnosti i rodičů tak souhlasí s tím, že je užitečné vytvářet třídy, kde se společně učí odlišní žáci – nejen žáci různých schopností, ale také žáci z různých rodinných poměrů. Zvláště dva výroky jsou pak z hlediska inkluze významné, a to výrok, že všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (do 15 let) a názor, že děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy. Nicméně můžeme říct, že v odpovědi na tyto otázky je společnost rozdělena na zhruba dvě stejně velké poloviny, kdy jedna s danými výroky souhlasí a druhá nikoliv (souhlas s těmito výroky vyjadřovalo 52 % resp. 53 % veřejnosti). Naopak výroky podporující rozdělování žáků (viz graf č. 1) získaly mnohem větší podporu veřejnosti (od 60 % do 76 % respondentů s nimi vyjádřilo souhlas). Z mnohem větší mírou souhlasu s výroky podporujícími rozdělování žáků můžeme usuzovat, že tento názor v české veřejnosti převládá. Nicméně stejně tak vidíme, že velká část veřejnosti (polovina respondentů) vyslovuje také souhlas s výhodami společného vzdělávání odlišných žáků.

## 5 NAKOLIK JSOU POSTOJE VEŘEJNOSTI K INKLUZÍVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ UJASNĚNÉ A ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA BATERII VÝROKŮ KONZISTENTNÍ?

Nabízí se tedy otázka, nakolik jsou postoje české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání konzistentní. První ověření konzistence odpovědí respondentů na otázky inkluze se nabízí z porovnání odpovědí na výroky, které chápeme jako protikladné. Z baterie deseti výroků se jako nejlepší příklad výroků, které si odporují, jeví výroky ve vztahu ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků: E03 c) *Mimořádně nadané děti by měly mít vlastní školy* a E03 k) *Mimořádně nadaní by se měli vzdělávat společně s ostatními žáky, měla by jim ale být věnována zvláštní péče*. Zatímco výrok E03c považujeme za výrok podporující exkluzi, tedy oddělené vzdělávání nadaných žáků od žáků ostatních, naopak výrok E03k otevřeně deklaruje společné vzdělávání nadaných žáků s ostatními, nicméně s promyšlenou vnitřní diferenciací a péčí o nadané v rámci heterogenních žákovských kolektivů. Předpokládali bychom tedy, že konzistentně odpovídali ti respondenti, kteří vyslovili souhlas s jedním a nesouhlas s druhým výrokem a opačně. Kolik takových respondentů bylo?

Konzistentní podporu oddělenému vzdělávání mimořádně nadaných žáků ve vlastních školách vyjádřilo 30 % respondentů (to jsou ti, kteří souhlasili s tím, že

mimořádně nadaní mají mít vlastní školy a zároveň vyjádřili nesouhlas s výrokem, který navrhoval společné vzdělávání nadaných žáků s ostatními žáky při důrazu na zvláštní péči pro nadané). Za konzistentní považujeme taky výroky 27 % respondentů, kteří vyslovili podporu společnému vzdělávání mimořádně nadaných žáků spolu s ostatními a zároveň odmítli, že by měli mít tyto děti vlastní školy. Zůstává nám pak 43 % respondentů, kteří odpověděli na první pohled nekonzistentně – tj. vyslovili souhlas (resp. nesouhlas) s oběma protichůdnými výroky. Při prvním pohledu by se tak dalo usuzovat, že velká část veřejnosti nemá na tuto otázku ujasněné názory. Tento závěr však nemůžeme jednoduše vyslovit už proto, že jeden výrok není negací druhého výroku. Přestože jeden výrok podporuje vytváření škol pro nadané žáky a tedy jejich oddělené vzdělávání a druhý výrok navrhuje společné vzdělávání nadaných s ostatními dětmi, oba výroky mají ještě jedno společné. K výroku, který navrhuje společné vzdělávání nadaných s ostatními, je připojen ještě dodatek (či podmínka), že těmto žákům má být věnována zvláštní péče. A tak můžeme interpretovat postoje téměř třetiny respondentů (29 %), kteří vyslovili souhlas s výrokem „mimořádně nadaní žáci by měli mít vlastní školy“ a zároveň souhlasili s výrokem, že mají být tito žáci vzdělávání společně s ostatními, ale má jim být věnována zvláštní péče, jako postoj, který zdůrazňuje, že se má pro mimořádně nadané něco dělat (ať již to bude zvýšená péče ze strany učitele, nebo přímo vytváření speciálních škol pro nadané). Pokusili jsme se tedy ještě podívat na jiné otázky v dalších částech dotazníku, na které tito respondenti odpovídali a které se týkaly vzdělávání mimořádně nadaných žáků. V dotazníku byla obecná otázka, zda „České školství dostatečně rozvíjí schopnosti mimořádně nadaných žáků“ a dále baterie otázek ve vztahu k problémům školy („Naše základní školy se mohou potýkat s různými problémy. Jak vážné jsou podle Vás ty následující?“, škála: 1=velmi vážný, 2=poměrně vážný, 3=nepříliš vážný, 4= není problém, 9= nedokážu posoudit), přičemž jeden z problémů byl formulován jako „nedostatečný rozvoj talentovaných a nadaných žáků“. Předpokládali jsme, že respondenti, jejichž postoje si můžeme alternativně vysvětlit jako postoje, které požadují, aby se pro nadané žáky „něco dělalo“ (tj. oněch 29 % respondentů, kteří odpověděli, že mimořádně nadaní mají mít vlastní školy, a zároveň souhlasili s tím, že mají být vzdělávání s ostatními, ale má jim být věnována zvláštní péče), budou vnímat větší nedostatek českého školství v podpoře vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Nicméně tento předpoklad se nepotvrdil. Většina (68 %) těchto respondentů souhlasila s výrokem, že české školství dostatečně rozvíjí schopnosti mimořádně nadaných žáků a tato míra souhlasu se výrazně nelišila od celkového postoje veřejnosti, kde s tímto výrokem souhlasilo celkem 65 % respondentů. Tato skupina respondentů však vnímala „nedostatečný rozvoj talentovaných a nadaných žáků“ mírně častěji jako velmi vážný problém základních škol než v průměru česká veřejnost (jako velmi vážný uvedlo tento problém 17 % proti 12 % české veřejnosti).

Analýzu odpovědí respondentů na dva výroky ve vztahu ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků tak můžeme shrnout tvrzením, že respondenty můžeme přiřadit do tří skupin. Dvě zhruba stejně velké skupiny (27 % a 30 % respondentů) se jeví ve svých odpovědích na oba výroky jako jednoznačně konzistentní, a to jedna

skupina ve smˇeru podpory vzdˇelavanı nadanyˇch ˇzaku spolu s ostatními a druhá zase podporuje jejich vzdˇelavanı oddˇelenˇe od ostatních. Postoje vˇetsı skupiny respondentů (43 %) je pak obtıznˇe interpretovat. Buď je muzeme vnímat jako odporující si a tedy nekonzistentní a muzeme tak říci, že velká část respondentů nemá názory na vzdˇelavanı nadanyˇch ˇzaku nijak ujasnˇene a odpovídala nahodile (připomeňme, že respondenti mˇeli možnost u každé otázky zvolit možnost nevím/nekodažu posoudit, tuto možnost zvolilo v každé otázce od 4 do 6 % dotazovanyˇch). Druhá možná interpretace pro vˇetsı část respondentů, kteří souhlasili s obˇema výroky, je, že tito respondenti zdurazňovali volbou odpovˇedı obecnˇejsı názor, že se vzdˇelavanı mimořadnˇe nadanyˇch ˇzaku má vˇenovat zvyšena pozornost, ať již to bude formou vytvarenı škol pro mimořadnˇe nadané, anebo zvyšenou pecı uˇcitelu, nicmenˇe srovnání odpovˇedı tˇechto respondentů na jiné otázky o nadanyˇch ˇzacıch tuto druhou interpretaci prılıı nepodpořıly.

Podobnˇe jako v předchozím prıkladu muzeme pohlízet i na další dvojici výroků, která se jeví být protikladná. Z dalších výroků E03 d) *Dˇeti, které v bˇezne základní škole nestacı ostatním, by mˇely být přeřazeny do speciálních škol.* a E03h) *Žáci s poruchami učení (dyslektici, apod.) by se mˇeli vzdˇelavat spolu s ostatními dˇetmi ve stejne trıdˇe.*<sup>7</sup> Oproti předchozím výroků týkajících se mimořadnˇe nadanyˇch ˇzaku, se naopak tyto dva výroky tykejı ˇzaku spíše problemovyˇch, to je tˇech, kteří nestacı ostatním svým spolužákům a v učení jsou pomalejsı, nebo ˇzaku s diagnostikovanou dysporuchou. Také prı následující analýze nás zajímalo, jak velká je skupina tˇech, kteří odpovídají konzistentnˇe na oba výroky. Také tato analýza výroků potvrdila, že velká část respondentů odpovídá do jiste míry nekonzistentnˇe. Konzistentnˇe na podporu společného vzdˇelavanı tˇechto „pomalejsıch“ ˇzaku s ostatními dˇetmi (tj. rozhodnˇe nebo spíše nesouhlasili s výrokem E03d a rozhodnˇe/spíše souhlasili s výrokem E03h) vypovídalo 29 % respondentů. O nˇeco menší podíl respondentů (23 %) vypovídalo naopak konzistentnˇe ve smyslu jejich oddˇeleneho vzdˇelavanı od ostatních „bystřejsıch“ spolužáků (tj. rozhodnˇe ˇci spíše souhlasili s výrokem E03d a zároveň rozhodnˇe/spíše nesouhlasili s výrokem E03h). Téměř polovina respondentů (48 %) vsak opˇet odpovídala do jiste míry nekonzistentnˇe, tj. souhlasili ˇci nesouhlasili s obˇema výroky současnˇe, přestože je teoreticky považujeme za protikladné (E03d je výrok podporující exkluzi a E03h je naopak výrokem inkluzivním). Velká vˇetsına tˇechto nekonzistentních respondentů (86 %) prıtom souhlasila s tím, aby žáci, kteří nestacı ostatním, byli přeřazeni do speciálních škol, zároveň vsak souhlasila s výrokem, že žáci s poruchami učení by se mˇeli vzdˇelavat ve stejne trıdˇe s ostatními dˇetmi.

Hlavním cílem uvedené analýzy bylo poskytnout hlubší výhled na míru konzistentnosti v odpovˇedıch respondentů a tedy i na to, nakolik muzeme postoje vˇeřej-

<sup>7</sup> K analýze protikladnosti tˇechto výroků nás vedl navrh jednoho z recenzentů, který poukázal na protikladnost tˇechto dvou výroků a tázal se, zda míra konzistence v odpovídání na tyto dva výroky byla obdobná, jako u výroků vztahujících se k mimořadnˇe nadaným ˇzakum. Prıklad tˇechto dvou výroků se naopak váže ke vzdˇelavanı ˇzaku „problemovyˇch“, ˇzaku z opačného spektra pomyslne škály školní úspěšnosti, tedy ˇzaku, kteří nestacı tempu vˇetsıny ˇci ˇzakum s dysporuchami. Navíc take tato analýza podporuje a dokresluje teoretickou nekonzistentnost odpovˇedı pomernˇe značne části respondentů, proto jsme ji dodatečnˇe do textu zařadili.

nosti k inkluzivnímu vzdělávání považovat za ujasněné a vyhraněné. Dále v textu budeme tuto otázku ověřovat i na celé baterii 10 výroků s pomocí koeficientu vnitřní konzistence a konstruováním sumačního indexu inkluze<sup>8</sup>.

V souvislosti s tématem vzdělávání nadaných žáků ještě uvedme, že výzkum agentury STEM/MARK provedený v dubnu 2009 pro MŠMT ČR na vzorku 583 rodičů zjistil, že většina rodičů (61 %) si myslí, že je možné rozvíjet a podporovat u jedince výjimečné nadání i v rámci širšího kolektivu běžné třídy, kde jsou děti rozmanitých schopností. To je v souladu s názorem veřejnosti i rodičů zjištěným v našem výzkumu, kde 57 % z celkového počtu 474 rodičů a 57 % z 1025 respondentů z řad širší veřejnosti rovněž vyjádřilo podporu výroku, že mimořádně nadaní by se měli vzdělávat společně s ostatními žáky, měla by jim ale být věnována zvláštní péče.

Stále však před námi zůstává otevřená otázka, nakolik veřejnost a rodiče odpovídají konzistentně (spíše na podporu inkluze nebo spíše na podporu exkluze) v baterii uvedených deseti výroků. Z odpovědí respondentů na inkluzivní výroky uvedené v grafu č. 2 se pak ukazuje, že často respondenti většinou vyjadřují podporu inkluzi, ale stejně tak podporovali ještě v mnohem větší míře rozdělování žáků (graf č. 1). Už jsme se věnovali hlubší analýze názorů respondentů, kteří vyjadřovali většinou podporu výroku „mimořádně nadané děti mají mít vlastní školy“ (60 % veřejnosti určitě/spíše souhlasí) a zároveň stejně velkou podporu pro výrok, že by se mimořádně nadaní měli vzdělávat společně s ostatními, měla by jim ale být věnována zvláštní péče (57 % určitě/spíše souhlasí). Nicméně podobnou míru souhlasu s výroky, které si spíše odporují, můžeme vidět i v dalších případech. V případech víceletých gymnázií bylo nabídnuto odůvodnění jejich existence tím, že učitelé na základních školách nemohou věnovat individuální podporu nadaným žákům, a s tímto zdůvodněním souhlasily tři čtvrtiny respondentů, přitom však většina veřejnosti (57 %) zároveň podpořila myšlenku společného vzdělávání mimořádně nadaných žáků s ostatními vrstevníky za předpokladu věnování zvláštní péče. Stejně tak jako 67 % respondentů souhlasilo (určitě nebo spíše souhlasilo) s tím, aby žáci, kteří ostatním nestačí, byli přeřazeni do speciálních škol, také většina české veřejnosti (61 %) podporuje myšlenku, že by se žáci s poruchami učení (dyslektici apod.) měli vzdělávat ve společné třídě s ostatními žáky. Stejně tak obecnější výroky o tom, že je žáky třeba vzdělávat v jednom typu školy a ne je oddělovat, že je užitečné vytvářet třídy, kde se žáci v mnoha ohledech liší, a jinak formulovaná otázka na společné vzdělávání žáků do 15 let (tedy v rozporu se současnou praxí) získaly většinou podporu veřejnosti, přestože jsou v rozporu s výroky exkluzivními, ve kterých veřejnost vyslovovala podporu s rozdělováním žáků podle schopností.

8 Při konstrukci souhrnného indexu budeme pracovat s původními 10 výroky, které jsme představili v předchozích částech textu. Při provádění analýz potřebných pro tvorbu indexu se však ukázalo, že jedna položka (výrok) nijak nepřispívala k výpovědní hodnotě indexu, naopak jeho sílu (vnitřní konzistenci) oslabovala, a proto byla na základě analýz vyloučena z tvorby indexu (viz zvýrazněný řádek v tabulce č. 2). Finální index inkluze, který představujeme dále v textu, je tak složen pouze z 9 výroků. Na tento zdánlivý nesoulad (jednou hovoříme o indexu z 10ti výroků, podruhé z 9ti výroků) proto čtenáře upozorňujeme. Náš původní záměr byl konstruovat index ze všech výroků, nicméně analytické postupy ukázaly, že je zapotřebí pracovat pouze s devíti výroky, jak dále v textu vysvětlujeme.

Srovnání odpovědí na jednotlivé výroky na podporu inkluzivního vzdělávání i rozdělování žáků tak před námi otevírají otázku, zda má veřejnost v daných věcech jasno, zda si skutečně něco „konzistentně“ myslí, a zda je možné ji považovat za více či méně inkluzivní nebo naopak elitářskou. První otázkou, kterou jsme si položili, je zda na jednotlivé výroky, které vyjadřují podporu spíše inkluzi nebo exkluzi, respondenti odpovídali podobně (zda spolu vzájemně korelují). Za tímto účelem jsme ověřovali reliabilitu celé škály deseti výroků pomocí koeficientu vnitřní konzistence Cronbachovo  $\alpha^9$ . Z deseti výroků v baterii otázek bylo 6 výroků na podporu inkluzivního vzdělávání (viz prvních 6 výroků v tabulce č. 2) a následující 4 výroky byly negativní směrem k inkluzi, tedy výroky podporující exkluzi. U těchto čtyřech výroků bylo zapotřebí překódovat proměnné tak, aby vyjadřovaly jeden směr (vyšší hodnota znamená podpora inkluze - to znamená že u inkluzivních výroků má krajní poloha „určitě souhlasím“ hodnotu 4, a u výroků podporujících rozdělování naopak hodnotu 1). Pro 10 uvedených výroků je Cronbachovo  $\alpha = 0,729$ . Tato hodnota koeficientu vnitřní konzistence je většinou autorů považována za uspokojivou pro tvorbu sumačních indexů a podporuje tedy náš předpoklad, že za všemi těmito výroky se skrývá latentní (přímo neměřitelný) konstrukt inkluze (při otočení škály bychom mohli hovořit o indexu exkluze<sup>10</sup>). Můžeme tedy říci, že jak rodiče, tak i veřejnost v baterii deseti výroků se vyjadřovali ve velké míře k podobným věcem, k inkluzi vzdělávání a jejich postoj k inkluzi tak můžeme vyjádřit pomocí jednoho čísla, indexu inkluze.

9 Tvorba sumačních indexů je popsána v četné metodologické literatuře a je hojně používána v zahraničí. U nás se nicméně s tímto přístupem příliš nesetkáváme (zpravidla jen v zahraničních výzkumech). S indexy se nejčastěji pracuje pouze v rámci analýzy dat baterií výroků, nicméně tvorba indexu by měla být rozmyšlena již při přípravě dotazníku. V našem výzkumu, který si kladl za cíl především zmapovat názory veřejnosti na mnoho oblastí vzdělávání a školství tak otázky na časné rozdělování žáků tvořily pouze jednu z mnoha baterií otázek a vzhledem k rozsáhlosti celého výzkumu tak nebylo ani možno realizovat tvorbu sumačního indexu od počátku podle navržených postupů, kdy zpravidla připravovaný index je hlavním tématem celého výzkumu a dotazníku. Správný metodologický postup při tvorbě sumačních indexů popsali např. DeVellis 2003, Spector 1992 a Clarková a Watson 1995. Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na tyto práce. Domníváme se, že tvorba sumačních indexů (nikoliv ad hoc, ale jejich promyšlená konstrukce od počátku) může výrazně přispět ke kvalitě dotazníkových šetření v ČR a také k hlubšímu porozumění zkoumaným jevům.

10 Otočení škály je arbitrárním rozhodnutím výzkumníka. Mohli jsme stejně tak otočit škály a hovořit o indexu exkluze, kdy vyšší hodnota by naopak vyjadřovala vyšší podporu rozdělování žáků různých schopností. Vzhledem k názvu článku (jak doporučoval jeden z recenzentů), i vzhledem k převažujícím názorům české veřejnosti by bylo možné hovořit právě o indexu exkluze. Nicméně přesto jsme se rozhodli pro tvorbu indexu inkluze, kdy vyšší hodnota znamená podporu společného vzdělávání. Bylo tomu ze dvou důvodů: 1. důvod praktický - větší počet výroků (6 z 10) byl inkluzivní, proto stačilo překódovat menší část výroků; 2. důvod, důležitější, teoretický - základní teoretická literatura popisuje obrat ve vývoji společnosti k integraci a v kontextu vzdělávání pak k inkluzivnímu vzdělávání (pro přehled viz např. Greger 2006). Zároveň hovoří o inkluzi jako o morálním i empiricky podloženém požadavku na současné vzdělávání.



Tab. 2: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály postojů k inkluzi (všech 10 výroků)

	Průměr	Směrodatná odchylna	N	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy.	2,5	,872	811	,431	,701
To, že lepší žáci odcházejí z 5. třídy na víceletá gymnázia, je vůči ostatním žákům nespravedlivé.	2,1	,918	811	,456	,697
Žáci s poruchami učení (dyslektici, apod.) by se měli vzdělávat spolu s ostatními dětmi ve stejné třídě.	2,7	,869	811	,363	,712
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (do 15 let).	2,5	,924	811	,595	,672
Mimořádně nadaní by se měli vzdělávat společně s ostatními žáky, měla by jim ale být věnována zvláštní péče.	2,6	,826	811	,402	,706
Je užitečné vytvářet třídy, kde se společně učí odlišní žáci (nadání, majetkové poměry rodiny, barva pleti aj.).	2,7	,889	811	,078	,756
Rozdělování žáků podle schopností do různých typů škol je dobré pro všechny žáky.	2,2	,771	811	,506	,692
Mimořádně talentované děti by měly mít vlastní školy.	2,3	,889	811	,420	,703
Děti, které v běžné základní škole nestačí ostatním, by měly být přerazeny do speciálních škol.	2,2	,801	811	,274	,725
Učitelé na základní škole nemohou věnovat individuální pozornost potřebám nadaných žáků, a proto je dobře, že nadaní žáci mohou studovat na víceletých gymnáziích.	2,1	,836	811	,393	,708

Pro tvorbu indexů je doporučováno, aby Cronbachovo  $\alpha$  bylo větší než 0,7, což v tomto pripade bylo dodrženo při využití všech 10 výroků. Nicméně pro větší spolehlivost tvořeného konstruktů jsme se rozhodli před vlastní tvorbou „indexu inkluze“ vyřadit ze škály položku „Je užitečné vytvaret třidy, kde se společně učí odlišní žáci (nadání, majetkové poměry rodiny, barva pleti aj.)“, která vykazovala nízkou korelaci s celkovou škálou (viz podrobnější statistika analýzy reliability v tab. . 2). Výsledný koeficient vnitřní konzistence Cronbachovo  $\alpha$  pro škálu skladající se z 9 položek (5 položek pro inkluzi a 4 výroky podporující rozdělování aku, tj. exkluzi) tak je  $\alpha = 0,756$ .

Při tvorbě sumacních indexů nás vsak také kromě analýzy vnitřní konzistence celkové škály (všech výroků, z nichž je index vytvářen) zajíma, zda škála meří konstrukt jedno- nebo více-dimenzionální. Toto ověřujeme pomocí explorační faktorové analýzy<sup>11</sup>, která je zaroven považována za jeden ze způsobů validizace sumacních indexů (Spector 1992). Faktorovou analýzu jsme tedy provedli na 9 vyrocích, které jsme využili při tvorbě indexu. Barlettuv test sféricity ( $p < 0,001$ ) i Kaiser-Mayer-Olkinova míra adekvátnosti výběru ( $KMO = 0,79$ ) indikovaly vhodnost použiti faktorové analýzy. Faktorová analýza extrahovala 2 faktory<sup>12</sup>, které společně vysvetlují 51 % variance. Rozdělení položek do faktorů odpovída našemu teoretickému rozdělení výroků na výroky exkluzivní a inkluzivní. Jeden faktor tak můžeme považovat za faktor společného vzdělávání ruzných aku (nebo faktor inkluze, syteny pěti položkami) a druhý faktor můžeme nazvat rozdělování aku (exkluze, sytí jej čtyři položky). Také faktorová analýza potvrdila naše teoretické chápání dvou dimenzí sledovaného latentního konstruktů – inkluze a exkluze (tak byly výroky vytvářeny pro tuto baterii jíž při tvorbě dotazníku s oporou o teoretické poznání v dané oblasti). Tabulka . 3 prezentuje výsledky faktorové analýzy a také analýzy reliability (cronbachovo  $\alpha$  dvou dílících sub-škál indexu inkluze).

Jak vyplývá z faktorové analýzy (přestože vysvětlené procento variance není nijak oslnive), jednotlivé výroky byly přirazeny ke dvěma faktorům – faktor společného vzdělávání a faktor rozdělování aku – tak, jak jsme výroky formulovali při tvorbě dotazníku. Také dílící škály pro tyto dva faktory jsou mírne nad doporuovanou hranici pro reliabilitu škál vyjádřenou koeficientem vnitřní konzistence ( $\alpha > 0,7$ ). Můžeme tedy říci, že také faktorová analýza i vnitřní konzistence dílících subškál ukazuje, že respondenti odpovídali do jisté míry podobne ve vztahu ke tyřem výrokům, které jsme označili jako exkluzivní (podporující rozdělování aku) i ke skupině pěti výroků inkluzivních.

11 Nasledující část oveřující kolik dimenzí se skrývá v indexu inkluze je doplněna na základě doporučení recenzentů. Jedná se vsak jíž o metodologickou diskusi, která vzhledem k zamereni tohoto článku neumožňuje plne odpovědět na všechny otázky spojené s tvorbou sumacních indexů, přesto se pokusíme strucne vysvětlit, proc jsme se rozhodli pro tvorbu jednoho indexu o dvou dimenzích, namísto dvou oddelených indexů. tenaře se zijmem o tuto problematiku pak dále odkazujeme na metodologickou literaturu k tomuto tématu, uvedenou i v tomto textu.

12 Oba extrahované faktory tyto měly vlastní hodnoty (eigenvalues)  $> 1$ , také analýza scree grafu podporovala dvoufaktorové řešeni. Použita byla metoda hlavních komponent a rotace varimax.

Tab. 3: Matice faktorových zátěží

	Faktor 1 společné vzdělávání	Faktor 2 rozdělování žáků
Děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy.	<b>,734</b>	-,040
To, že lepší žáci odcházejí z 5. třídy na víceletá gymnázia, je vůči ostatním žákům nespravedlivé.	<b>,599</b>	-,249
Žáci s poruchami učení (dyslektici, apod.) by se měli vzdělávat spolu s ostatními dětmi ve stejné třídě.	<b>,508</b>	-,111
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (do 15 let).	<b>,762</b>	-,262
Mimořádně nadaní by se měli vzdělávat společně s ostatními žáky, měla by jim ale být věnována zvláštní péče.	<b>,736</b>	,042
Rozdělování žáků podle schopností do různých typů škol je dobré pro všechny žáky.	-,208	<b>,792</b>
Mimořádně talentované děti by měly mít vlastní školy.	-,130	<b>,757</b>
Děti, které v běžné základní škole nestačí ostatním, by měly být přeřazeny do speciálních škol.	,002	<b>,636</b>
Učitelé na základní škole nemohou věnovat individuální pozornost potřebám nadaných žáků, a proto je dobře, že nadaní žáci mohou studovat na víceletých gymnáziích.	-,166	<b>,713</b>
% rozptylu	26,3	25,1
kumulativní % rozptylu	26,3	51,4
Cronbachovo $\alpha$ (pro položky sytící daný faktor, tj. tučně vyznačené hodnoty faktorových zátěží v každém sloupci)	0,709	0,722

Pozn.: Použita byla metoda hlavních komponent a rotované řešení s podmínkou varimax.

Faktorová analýza tak ukázala na struktur dat, kdy jednotlivé výroky můžeme přiřadit ke dvěma různým faktorům. Přesto však preferujeme tvorbu jednoho souhrnného sumačního indexu namísto dvou oddělených indexů inkluze a exkluze. K tomuto rozhodnutí nás vede především vnitřní konzistence celkové škály 9ti položek, teoretická východiska při tvorbě škály, ale také vzájemná korelovanost dvou dílčích indexů-subškál ( $r = 0,334$ ,  $p < 0,001$ ), i obecnější analýza korelační matice

všech devíti výroků<sup>13</sup>. Zásadní pak je, že práce se dvěma separátními indexy nepřinášela žádnou interpretační výhodu a hlubší porozumění struktury naměřených postojů. Dále v textu tedy pracujeme s indexem inkluze tvořeným ze všech devíti výroků a analyzujeme vztah indexu k dalším relevantním proměnným.

## 6 INDEX INKLUZE

Pro další pohled na názory veřejnosti jsme proto z jednotlivých otázek konstruovali „index inkluze“. Z devíti vybraných položek (4 výroky pro exkluzi a 5 výroků inkluzivních) jsme zkonstruovali index inkluze. Jak jsme již uvedli výše, položky byly překódovány tak, aby vyjadřovaly jeden směr, tedy vyšší hodnota znamenala větší podporu inkluzivnímu vzdělávání. Index inkluze jsme vytvořili jako aritmetický průměr odpovědí respondenta na 9 otázek. Čím je hodnota indexu vyšší, tím je vyšší i podpora respondenta inkluzi; naopak nižší hodnota indexu znamená spíše podporu rozdělování žáků (jedná se o průměr položek na čtyřbodové škále, tedy minimum = 1 a maximum = 4).

Pomocí indexu inkluze můžeme interpretovat postoje české veřejnosti k rozdělování žáků souhrnně, jinak než pomocí dílčích otázek, kterou jsme provedli v před-

13 Vzhledem k připomínkám recenzentů i ke skutečnosti, že indexy jsou v pedagogickém výzkumu užívány zřídka, dovolíme si delší metodologický exkurs zdůvodňující námi zvolené řešení prezentovat souhrnný index inkluze (ze všech devíti výroků) namísto dvou indexů dílčích (indexu exkluze – 4 výroky a indexu inkluze – 5 výroků). Zprvu je třeba zdůraznit, že teoretická východiska podporují úvahu, že inkluze a exkluze jsou dva konce téhož kontinua a s tímto záměrem byla také baterie otázek vytvářena. Z metodologického hlediska pak považujeme za oprávněné pracovat s jedním celkovým indexem. Jednak proto, že reliabilita (Cronbachovo  $\alpha$  celkové škály je 0,756, dále proto, že celková analýza korelační matice všech položek (blíže k tomu viz Clarková a Watson 1995) naznačuje korelovanost položek také mezi oběma subškálami (to odpovídá jednak nižší vysvětlené varianci pomocí provedené faktorové analýzy (51 %), také se ukazuje ve vzájemné korelovanosti obou dílčích škál (exkluze a inkluze,  $r=0,331$ ,  $p < 0,001$ ). Metodologové podporují tvorbu separátních indexů především tehdy, když celá škála nevykazuje vnitřní konzistenci (např. Spector 1992, Clarková a Watson 1995). Clarková a Watson navíc zjistili, že 70% jimi analyzovaných studií pracovalo s dílčími subškálami, (tj. při zachování celkové škály a jejího číselného vyjádření, cílem prezentování subškál pak je především porozumění obecnému konceptu a taky pro další použití jinými výzkumníky, kteří by měli ověřit, zda struktura jejich dat z nového měření při použití škály odpovídá původním subškálám pomocí konfirmační faktorové analýzy). Obecně můžeme říci, že z metodologického hlediska je pak doporučováno při tvorbě indexů (*summated rating scales*) pracovat s indexy, které mají teoreticky konstruované subškály. V případě, že celkový index nebude vykazovat vnitřní konzistenci, není možné s ním pracovat a faktorová analýza nám může pomoci najít funkční dílčí škály (pokud nějaké jsou). Spector (1992) navíc zdůrazňuje, že abychom mohli hovořit o několika dílčích indexech namísto jednoho souhrnného indexu, bylo by zapotřebí potvrdit souběžnou validitu těchto dílčích indexů, tedy na základě jejich vztahu k dalším konstruktům (výsledek faktorové analýzy není dle Spectora postačující pro používání dvou či více dílčích indexů namísto jednoho sumačního indexu celkové škály, která vykazuje vnitřní konzistenci). Při analýze dvou dílčích indexů (inkluze a exkluze) a jejich souvislostech s dalšími proměnnými (především demografickými údaji) jsme však nenacházeli žádné výrazné odlišnosti, které by nám nějak usnadnily interpretaci a poskytly tak hlubší vhled do dat. I to nás vedlo k závěru pracovat s jedním souhrnným indexem inkluze (a také rozsah článku, který by jinak výrazně narostl). V takovém případě pak také pravidlo parsimonie říká, že je lepší zvolit jednodušší, tj. jednodimenzionální řešení (viz Spector 1992, s. 56).

chozí části textu. Střed škály má hodnotu 2,5 (pro škálu 1 až 4), což znamená, že hodnotu průměru vyšší než zmíněná hodnota středu můžeme považovat za spíše inkluzivní a naopak hodnoty, které jsou nižší než 2,5 odpovídají postojům spíše exkluzivním, tedy podporujícím různé formy rozdělování žáků. Jak ukazuje popisná statistika indexu inkluze (viz tabulka č. 3), průměr je spíše na straně podpory exkluze (prům. index inkluze = 2,35), ovšem vzdálenost od středu škály je poměrně malá. Postoje české veřejnosti i rodičů tak můžeme považovat za spíše podporující exkluzi, ale tato podpora není nijak výrazná a domníváme se, že jistá informační kampaň a osvěta může vnímání a postoje veřejnosti výrazně ovlivnit.

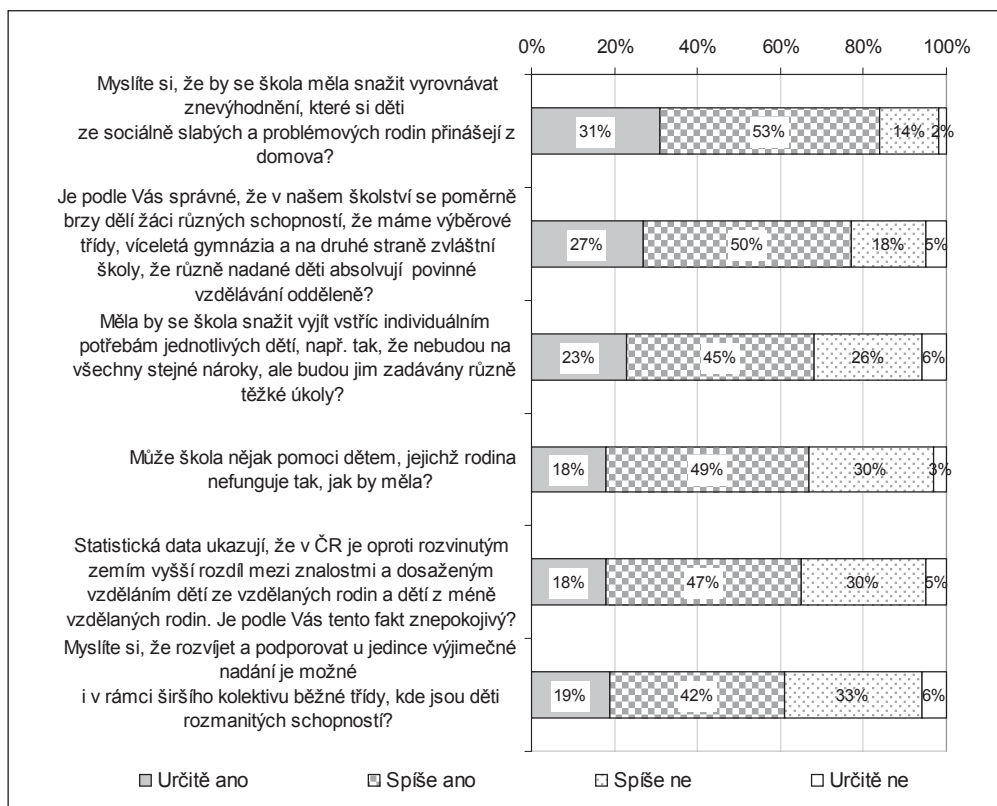
Tab. 4: Popisná statistika pro index inkluze (čím vyšší hodnota, tím vyšší podpora inkluzivního vzdělávání)

		veřejnost	rodiče
N	Valid	1009	466
	Missing	17	8
Průměr		2,35	2,32
Směrodatná odchylka		0,509	0,531
Směr. chyba průměru		0,016	0,025
Minimum		1,00	1,00
Maximum		4,00	4,00
Percentil	25	2,00	2,00
	50	2,33	2,33
	75	2,67	2,67

V indexu inkluze jsou rovněž obsaženy odpovědi na obecnější otázky, kde veřejnost vyjadřovala podporu společnému vzdělávání různých žáků. Výzkum společnosti STEM/MARK realizovaný na vzorku 583 rodičů pak pokládal následující otázku: *Je podle Vás správné, že v našem školství se poměrně brzy dělí žáci různých schopností, že máme výběrové třídy, víceletá gymnázia a na druhé straně zvláštní školy, že různě nadané děti absolvují povinné vzdělávání odděleně?* V této otázce jsou tak uvedeny hlavní institucionální podoby rozdělování žáků v českém vzdělávacím systému (tj. víceletá gymnázia, výběrové školy, zvláštní školy) a na tuto otázku pak rodiče vyjadřovali ve velké míře podporu současnému systému rozdělování žáků podle schopností (26 % respondentů rozhodně souhlasilo a 50 % respondentů s tvrzením spíše souhlasilo, průměr na čtyřbodové škále byl 2,0). Také odpověď na tuto jednu dílčí, ovšem velmi obecně rozvedenou, otázku ukazuje, že společnost rozdělování žáků spíše podporuje. Nicméně již výše jsme uvedli výsledky téhož výzkumu, které potvrzují, že většina rodičů rovněž souhlasí s tím, že je možné rozvíjet nadání žáků i v běžné třídě, ve třídě složené ze žáků různých schopností. Výzkum společnosti STEM/MARK rovněž ukázal, že většina rodičů vnímá jako znepokojivý fakt, že vzdělanostní nerovnosti jsou v ČR vyšší než ve většině vyspělých zemích, že rozdíly ve vzdělání žáků vzdělaných rodičů a rodičů s nižším vzděláním

patří k jedněm z největších (jak ukazují mezinárodní výzkumy, především výzkum PISA). Zároveň rodiče vyjádřili velkou podporu tvrzení, že škola má usilovat o odstraňování znevýhodnění dané rodinným zázemím žáků (výsledky výzkumu STEM/MARK prezentujeme v grafu č. 3). Odpovědi na tyto otázky tak podobně jako v našem výzkumu komplikují pohled na českou společnost jako ryze elitářskou a přinášejí další otázky, spíše než odpovědi.

Graf 3: Názory rodičů na nerovnosti ve vzdělávání a na rozdělování žáků (STEM/MARK 2009)



Zdroj: STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT, Akce RODINA – Rodiče o škole a vzdělávání, 4/2009, 583 respondentů

Přestože se neliší postoje k inkluzi mezi rodiči (tedy těch, jejichž dítě realizuje povinnou školní docházku) a nerodiči, můžeme pozorovat velmi slabou souvislost (byť statisticky významnou) mezi podporou inkluzi a věkem respondentů ( $r = 0,094$ ,  $p = 0,003$ ). Nejmenší podporu společnému vzdělávání vyjadřují nejmladší respondenti (18–29 let, index inkluze = 2,24) naopak nejvyšší hodnotu 2,41 dosáhl index inkluze u respondentů ve věku 40–49 let. Ještě pozitivněji ve prospěch inkluze se vyjadřovali nejstarší respondenti ve věku 60–69 let. Ti však odpovídali pouze na 4 otázky z celkové baterie výroků. Ve všech těchto otázkách však vykazovali

nejvyšších hodnot podpory inkluzivnímu vzdělávání. Vezmeme-li i tuto skutečnost do úvahy, můžeme konstatovat, že s rostoucím věkem dotázaných sledujeme větší míru podpory inkluze. Nicméně jak je dobře vidět i z tohoto srovnání, průměr všech věkových skupin je více nebo méně nalevo od středu škály, tedy napříč věkovými skupinami můžeme pozorovat spíše podporu rozdělování žáků. S rostoucím věkem se respondenti více přibližují k neutrálnímu středu škály 2,5.

Statisticky významná souvislost se dále ukázala mezi indexem inkluze a velikostí místa bydliště, nicméně i zde je asociace stejně slabá jako v případě věku respondentů (spearman  $r = -0,092$ ,  $p = 0,003$ ). Koeficient korelace je záporný což znamená, že čím je obec menší, tím její obyvatelé vyjadřují větší podporu inkluze. Naopak ve větších sídlech nabývá index inkluze nižších hodnot, což znamená, že ve velkých sídlech je podpora oddělenému vzdělávání žáků výraznější (pro sídla do 5.000 obyvatel je Index  $i = 2,44$ , naopak nejnižší míra indexu inkluze = 2,27 byla zjištěna u respondentů žijících v sídlech o velikosti 5000-20.000 obyvatel. Ve velkých městech nad 100.000 obyvatel nabýval index inkluze průměrných hodnot 2,33).

Index inkluze neprokázal žádnou souvislost s nejvyšším dosaženým vzděláním respondenta (korelační koeficient není statisticky významný). Nicméně analýzou rozptylu jsme potvrdili existenci rozdílů v podpoře inkluzivnímu vzdělávání mezi některými skupinami respondentů podle jejich vzdělání ( $F = 7,768$ ,  $p = 0,000$ ). Nejvyšších hodnot dosahoval index inkluze u skupiny respondentů se středoškolským nematuritním vzděláním (Index  $i = 2,44$ ), naopak nejnižší hodnotu měl u respondentů s dokončeným základním vzděláním (Index  $i = 2,24$ ). Na první pohled to vypadalo, že respondenti s nejnižším vzděláním podporují nejvýrazněji rozdělování žáků do různých typů škol podle jejich schopností. Vysokoškoláci (index  $i = 2,28$ ) také podporují rozdělování žáků ve větší míře, než respondenti s maturitou (index  $i = 2,32$ ). Zjištění o výrazné podpoře rozdělování žáků (tedy nízké hodnotě indexu inkluze) u skupiny respondentů se základním vzděláním nás překvapilo. Nicméně z části jej lze vysvětlit i charakteristikou základního souboru, kterým byla populace dospělých v ČR, tedy respondenti ve věku od 18 do 69 let. V rámci respondentů, kteří uvedli jako nejvyšší dokončené vzdělání základní vzdělání je třetina (33,3%) respondentů ve věku 18 a 19 let. Velká většina (ne-li všichni) těchto respondentů přitom budou studenti středních škol, kteří s největší pravděpodobností získají úplné středoškolské vzdělání a velká část z nich navíc bude dále studovat na vysoké škole. Tito respondenti se základním vzděláním ve věku 18 a 19 let tedy nejsou typickými představiteli veřejnosti se základním vzděláním, a jejich průměrná hodnota indexu inkluze (Index  $i = 2,13$ ) proto také byla výrazně nižší od starších respondentů (starších než 20 let) jejichž průměrný index inkluze je  $i = 2,39$ . Po tomto „pročištění dat“ a odfiltrování těch, kteří se jen v době šetření jeví jako zástupci veřejnosti se základním vzděláním, tedy při analýze pořadové korelace (Spearman) mezi indexem inkluze a nejvyšším dosaženým vzděláním pak již vychází korelace jako statisticky významná, přesto však velmi slabá, věcně nevýznamná ( $r = -0,092$ ,  $p = -0,003$ ).

Můžeme tedy shrnout, že rozdělování žáků podporují o něco více vysokoškolsky vzdělaní lidé. Právě lidé s nejvyšším kulturním a sociálním kapitálem se postavili ve-

řejne na odpor navru ministra Eduarda Zemana z roku 2001 na rušení viceletych gymnázií. Jsou to právě vzdělaní rodiče, kteří nejvíce tezı z asne diferenciace aku. Dokazı prıpravit své děti na vstup do selektivních proudů (vyberovych škol, vıceletych gymnázií) a tím jim poskytnout konkurenční vıhodu pro další vyber aku na selektivní vysoké školy. Matějů a Straková (2003) ukázali s využitím dat z výzkumu PISA, e na vıceletych gymnáziích studují acı z rodin s vyssım sociálně-ekonomickým a kulturním kapitálem (70 % aku vıceletych gymnázií pochází z rodin, kteře se nachazejı ve dvou horních kvintilech sociálně-ekonomického a kulturního statusu, naopak děti z rodin umıstenych v dolních dvou kvintilech SES tvorı jen 15 % aku vıceletych gymnázií). Stejne tak platí, že zatımco pouze 25 % aku základních škol má vysokoškolsky vzdělané rodiče, na vıceletych gymnáziích má většína aku rodiče s vysokoškolským diplomem (65 % aku). Vzhledem k tomu, že rodiče s vysokoškolským vzděláním zpravidla tezı z existence asneho rozdělování aku podle schopností, je jejich nısı podpora inkluzıvnımu vzdělávání v porovnání s dalsımı vzdelanostnımı skupinımı pochopitelná. Odfiltrováním studentů středních škol ze skupiny respondentů se základním vzděláním se podarılo vysvětlit na první pohled prekvapive zjištění o vysoké podpoře rozdělování aku u těch, kteří z něj tezı nejmeně, tedy respondentů s nejnisım dosaženým vzděláním. Je zapotřební ale zdurazit, e přestože po odfiltrování respondentů ve věku 18 a 19 let, kteří uvedli jako nejvyssı dosažené vzdělání základní vzdělání, jsme našli statisticky významnou souvislost mezi vzděláním a indexem inkluze, síla tohoto vztahu je vecne zanedbatelná. Muzeme tedy očekávat, že stejne slabý vztah jako v našem vyberovem souboru existuje i v souboru základním, tedy v dospělé eske populaci ve věku 18 až 69 let, nicméně síla tohoto vztahu je zanedbatelná a tedy nelze tvrdit, že by vzdělání silně podmiňovalo názory na rozdělování aku.

S otázkou vzdělání respondentů (verejnosti a rodiu) pak uzce souvisí také otázka na ideální vzdelavacı dráhu pro jejich dítě (resp. vnuka nebo jiného prıbuzneho). Jedná se o otázku, kteřá byla formulovana následovně: *Jak byste si v dnesnı době představoval/a ideální prubeh vzdělávání Vasıch dětí po ukončení základní školy?* (Pokud děti nemáte, nebo jsou jíž dospělé a podobne, pokuste se si tuto situaci představit). 1=bez dalšího vzdělání; 2=odborne ucıliste; 3=odborne ucıliste ukončené maturitou; 4=strednı odborná škola; 5=gymnazium. Souvislost mezi odpovědí na tuto otázku a indexem inkluze byla jedna z nejsilnějších ( $r = -0,201$ ,  $p = 0,000$ ). Tedy čim náročnější typ studia po základní škole rodiče volili, tím nısı byla jejich podpora inkluzıvnımu vzdělávání. Největší podporu inkluzi tak vyjadřují rodiče, kteří pro své děti považují za nejlepší vzdělání po základní škole ucebnı obor bez maturity (index  $i = 2,49$ , a nění statisticky odlišný od středu škály 2,5). Naopak největší podporu rozdělování vyjadřovali ti respondenti, kteří pro své dítě považují za nejlepší, aby po základní škole pokračoval/a na gymnázium (index  $i = 2,16$ ) a dále ti, kteří by volili střední odbornou školu s maturitou (index  $i = 2,37$ ).

Stejne tak se ukázala souvislost mezi obecnymı postoji k prıjımanı aku na střední školy a mírou podpory inkluzi. Předně ti, kteří prıznavajı, že „to, na jakou střední školu se dítě dostane, vyrazne ovlivní jeho budoucí ıvot“ zároveň majı nısı hodnoty indexu inkluze a podporují tak spíše rozdělování aku ( $r = 0,217$ ,  $p = 0,000$ );



stejně tak lidé s nižším indexem inkluze častěji vyjadřují přesvědčení, že „o přijetí na střední školu rozhodují především schopnosti žáka“ ( $r = 0,145$ ,  $p = 0,000$ ) a naopak se nedomnívají, že by přijímací řízení provázela protekce ( $r = -0,139$ ,  $p = 0,000$ ). Toto zjištění není nikterak překvapivé, naopak potvrzuje spíše logiku a konzistentnost indexu. Bylo by překvapivé, kdyby ti, kteří podporují rozdělování žáků podle schopností nevěřili ve schopnost systému toto rozdělení efektivně provést a kdyby tedy přijímací řízení zpochybňovali. To je naopak typické u odpůrců rozdělování žáků na základě schopností (vnější diferenciaci), kteří ukazují na nedostatečnou kapacitu přijímacího řízení odhalit schopnosti žáka, navíc zdůrazňují, že čím dříve dochází k selekci, tím větší roli hraje v úspěchu tranzice rodinné zázemí žáka a tím dochází ke zvyšování vzdělanostních nerovností a podmíněnosti vzdělání sociálně-ekonomickým statusem rodiny.

Rovněž můžeme dodat, že ta část veřejnosti, která dosahuje vyšších hodnot indexu inkluze a jejíž podpora rozdělování dětí je nejslabší, si zároveň více cení výchovné funkce školy. Na otázku „Kdo je podle vás zodpovědný za výchovu dětí“ (devítibodová škála s krajními pozicemi: pouze rodiče – stejná odpovědnost školy i rodičů – pouze škola) tak lidé s vyšším indexem inkluze přiznávali škole ve větší míře také výchovnou funkci ( $r = 0,156$ ,  $p = 0,000$ ). Stejně tak lidé s vyšší hodnotou indexu inkluze častěji přisuzovali vzdělání hodnotu veřejného statku ( $r = 0,124$ ,  $p = 0,000$ ). Respondenti měli vybrat jeden z následujících výroků, podle toho, se kterým více souhlasí: 1) Dosáhnout určitého vzdělání je v zájmu člověka samého, protože je to koneckonců on sám, kdo z toho bude mít největší užitek. 2) Umožnit co nejlepší vzdělání co největšímu počtu obyvatel by měl stát, protože je to v zájmu celé společnosti. V datovém souboru rodičů ( $N = 474$ ) byl průměrný index  $i$  pro respondenty, kteří chápou vzdělání spíše jako soukromý statek (*private consumer good*) 2,294 a pro respondenty, u kterých převažuje vnímání vzdělání jako přínosu pro společnost (*public good*) je průměrná hodnota indexu  $i = 2,421$ . Dvouvýběrový t-test potvrdil statisticky významné rozdíly v průměrech obou skupin ( $t = -3,922$ ,  $p = 0,000$ ).

Výše uvedené vztahy nám ukázaly, jak postoje k inkluzi vyjádřené indexem inkluze souvisejí s dalšími (nejen socio-demografickými) proměnnými z našeho výzkumu. Stejně tak jsme našli rozdíly ve vnímání inkluze v různých krajích ČR (analýzou rozptylu,  $F = 8,356$ ,  $df = 13$ ,  $p = 0,000$ ). Nejnížší průměrnou hodnotu indexu inkluze vykazoval kraj Pardubický (index  $i = 1,86$ ), naopak největší podporu inkluzivnímu vzdělávání můžeme pozorovat v kraji Olomouckém (index  $i = 2,59$ ), Vysočina (index  $i = 2,58$ ) a v kraji Zlínském (index  $i = 2,51$ ). Pouze v těchto třech krajích se průměrná hodnota indexu pohybovala napravo od středu škály 2,5, lidé vyjadřovali spíše podporu inkluzivnímu vzdělávání. Náš předpoklad, že největší podporu bude mít rozdělování žáků ve velkých městech a především v Praze a tak že v Praze bude nejnížší hodnota indexu inkluze, se nepotvrdil. Přestože ve velkých městech je největší množství víceletých gymnázií a výběrových škol, v názorech respondentů se to nezrcadilo. Pro rozdíly mezi jednotlivými kraji navíc nemáme žádné další teoretické vysvětlení.

Zajímalo nás taky, jak se hodnota indexu inkluze liší podle politických preferencí

jednotlivých stran. Přestože na prvn pohled nejvyšší průměrný index inkluze vykazovali stoupenci KDU-SL<sup>14</sup> (index  $i = 2,52$ ), a naopak nejnišší hodnotu indexu stoupenci ODS (index  $i = 2,31$ ), což v obou případech odpovídalo našim očekáváním, rozdíly v průměrných hodnotách indexu pro stoupence jednotlivých politických stran se neukzaly být statisticky vznamne (hypotézu o rozdílnosti průměru jsme ověřovali pomocí jednorozmrn analýzy rozptylu i s využitím neparametrického Kruskal-Wallisova testu). Nemůžeme tedy spolehlive říci, že rozdíly v průměrných hodnotách, které jsme zjistily v našem souboru, bychom našli i v cílové populaci mezi příznivci politických stran. Můžeme tedy uzavřít, že otázky rozdělování žáků v rámci povinného vzdělávání nepatří k tématům, kter by rozdlovala či profilovala volce jednotlivých stran. To je zjmave zjištn už z toho důvodu, že v otázkách především víceletých gymnázií, ale také podpoře dalšímu rozdělování (výběrových základních škol apod.) se v roce 2001 nkter strany takto profilovaly (ODS především na podporu zachování rozdělování žáků, SSD naopak přišla s návrhem jejich rušn). Je možné, že se jednalo jen o ideologický stet hlavn vdn strany a opozice, nicméně naše data nepodporují představu, že by se tm nějak vrazne svm příznivcům kterkoli ze stran zalíbila. V obou táborech jsou jak příznivci, tak odpůrci rozdělování žáků a jejich poměr není v prospěch adne z těchto skupin pro obě strany (vycházíme z analýzy nejen indexu, ale také z analýzy odpovd na jednotlivé otázky, kter do indexu vstupují).

## 7 DISKUSE

Analýza postoj k rozdělování žáků ukázala, že se jedná o téma, na kter česk veřejnost a rodiče nemají příliš ujasnn názor. Z analýzy konzistence odpovd respondentů na protichdne výroky vyplynulo, že velká část respondentů odpovd do jisté míry nekonzistentně. Me tomu tak být hned z několika důvodů. Jednak to me být způsobeno obecnm stavem české společnosti, kde se ms touha po rovnosti s touhou po individualismu. Dále to me být dáno také tm, že otázky vzdělávání, jejich hlubší souvislosti a cíle vzdělávání nejsou veřejn diskutovány (ať j představiteli státu, včetně ministerstva školství, tak výzkumníky, kter mlo veřejn vystupuj) a lid tak mají tendenci odpovídat na jednotlivé otázky s prhldnutm k osobním zkušenostem, kter se mohou z teoretického hlediska jevit nekonzistentně. Respondenti tak zejme odpovídají na jednotlivé otázky především na základě vlastn zkušenosti, tam kde ji nemají pak mohou odpovídat obecněji, na základě obecnho pesvden. Respondenti, kter učinili zkušenost s vceletm gymnziem (ať j oni, či jejich dt nebo jin blzk osoba ve výsledku byla nebo nebyla na víceleté gymnázium prjata) mohou na otázky ve vztahu k vceletm gymnzim odpovídat na základě této (pozitivní či negativní skutečnosti) a na otázky další (např. o žcch s poruchami učení) pak odpovídat obecněji bez jakkoliv zkušenosti. Tendence respondentů na otázky vzdělávání odpovídat osob-

14 Jak jsme ukázali výše, nejvyšší podporu inkluzi vyjadřuj obyvatelé Zlínského a Olomouckého kraje s krajem Vysocina. Především prvn dva kraje jsou tradičně mstem, kde m KDU-SL velkou část svých skalních příznivců.

ními zkušenostmi a příklady jedinců bez přihlédnutí k celku či obecným principům je zřejmá z veřejných diskusí, vystoupení v médiích nebo nejlépe při prohlédnutí internetových diskusí ke článkům a blogům věnovaným právě otázce vzdělávání. V otázkách spravedlivosti (nejen) vzdělávání navíc u těch respondentů, kteří neodpovídají pouze na základě dílčích zkušeností jedinců, ale mají zformovaný nějaký obecnější názor, může být tento názor v rozporu s jejich jednáním v případě jejich konkrétního dítěte, v zájmu svých dětí. Tento střet hodnot popsal dobře v anglickém prostředí Adam Swift (2003) v knize *Jak nebyť pokrytcem: Volba školy pro morálně zmatené rodiče*. V českém vzdělávání k jistému střetu hodnot (obecného principu a skutečného jednání) dochází u rodičů, kteří obecně připouštějí nevýhody rozdělování a přiznávají výhody společného vzdělávání různých dětí, ale přesto své dítě přihlásí na víceleté gymnázium, protože je to pro jeho budoucnost nejlepší. Není zřejmé, jak tito rodiče odpovídali na baterii námi nabídnutých výroků, kde by převážil obecný princip a kde by naopak vycházeli z konkrétní zkušenosti a reflexe svých vlastních rozhodnutí. Při analýze názorů rodičů a veřejnosti k rozdělování žáků je zapotřebí mít tuto škálu možných vlivů, které se skrývají za jejich odpověďmi, na paměti. Rozsáhlejším dotazníkovým šetřením, které by sledovalo jen postoje veřejnosti k časné diferenciaci a mapovalo by jejich zkušenosti se vzdělávacím systémem, by bylo možné pokročit o něco dále v porozumění tomu, jaké názory česká veřejnost má a jak se utvářejí. Další pohled do struktury postojů by mohl vnést kvalitativní výzkum. Z našich dat celkového veřejného mínění však není možné blíže tyto vlivy postihnout. Také v našem souboru rodičů (N= 474) je několik respondentů, jejichž děti studují na víceletých gymnáziích (26 respondentů). Výpovědi těchto respondentů jsou výrazněji na podporu rozdělování žáků ve všech otázkách na časné rozdělování žáků, které pochopitelně podporují ve větší míře než ostatní rodiče. (vyjádřeno souhrnně indexem inkluze  $i = 2,06$ , naproti tomu ostatní rodiče  $i = 2,34$ ). Nicméně malý soubor těchto rodičů nám neumožňuje sílu rozdílů ve vnímání inkluze mezi rodiči, jejichž děti studují ve výběrových školách a těmi, kteří nikoliv, zobecňovat. Poukazuje však na skutečnost, která je pochopitelná a nepřekvapivá a může taky podpořit skutečnost, že rodiče (ale i širší veřejnost) na otázky školství odpovídají především prizmatem osobních zkušeností, zkušeností svých dětí a vnuků, spíše než na základě obecného uvažování nebo reflexe diskusí, které se tématům školství příliš nevěnují.

Kromě komplexnosti názorů na časnou diferenciaci (či obráceně inkluzi) rodičů a veřejnosti je však možno hovořit o tom, že jednotlivé otázky, které jsme respondentům pokládali, vypovídali o vnímání obecnějšího konstruktů, který jsme sledovali při konstruování indexu inkluze. Smyslem tvorby sumačních indexů je zachytit postoje či názory, které jsou přímo neměřitelné. Tím jsme, dle našeho názoru, postoupili o něco dále v hledání odpovědi na to, nakolik je česká veřejnost inkluzivní. V předchozích výzkumech bylo vždy použito jen několika dílčích otázek. Nicméně zjištění oběma přístupy (viz v textu prezentované analýzy jednotlivých otázek i souhrnného indexu inkluze z našeho výzkumu a zjištění jiných výzkumů – např. výzkum STEM/MARK 2008, jehož některé výsledky v textu prezentujeme) ukazuje, že česká veřejnost i rodičovská veřejnost vyslovuje spíše podporu rozdělování žáků

podle jejich schopností, studijních předpokladů nebo na základě jejich studijních výsledků. Překvapivá však byla zároveň poměrně velká podpora výroků podporujícím společné vzdělávání odlišných žáků. Z bližšího pohledu na postoje veřejnosti pomocí zkonstruovaného indexu inkluze se ukázalo, že přestože převažuje spíše podpora rozdělování žáků, tato podpora není nijak výrazná – nachází se jen nepatrně od neutrálního středu na škále exkluze (rozdělování žáků) a inkluze (společné vzdělávání odlišných žáků).

Postoje k rozdělování žáků navíc nejsou výrazně podmíněny socio-demografickými charakteristikami (byť se ukázaly statisticky významné rozdíly ve vnímání různých skupin obyvatel – podle velikosti sídla, věku, vzdělání – věcně tyto rozdíly významné nejsou a síla vztahů je zanedbatelná). V různých řezech společností tak odlišné skupiny nevykazují nějakou zásadní odlišnost v názorech na tyto otázky. Z tohoto pohledu pak zvláště zajímavé je, že jsme neshledali žádné rozdíly ve vnímání této otázek o rozdělování žáků (obecněji postojích k inkluzivnímu vzdělávání) u voličů různých politických stran. Problematika rozdělování žáků by tak nemusela být politizována a názory těch, kteří ranou diferenciaci žáků odporují by nemusely být interpretovány jako levicové, jak tomu v minulosti bývalo. Ukázalo se totiž nejen to, že mezi voliči všech stran jsou jak zastánci tak odpůrci časného rozdělování žáků, ale taky že pravolevá škála voličských preferencí zde také nijak nediferencuje. Politizace těchto témat, jak jsme ji mohli vidět například při snaze zrušit víceletá gymnázia v roce 2001, tak nemá opodstatnění ve vyhraněnosti voličské základny politických stran, jak by se mohlo zdát.

Důležité je, že některé argumenty, které lze použít pro vysvětlování nevýhod rozdělování žáků mají výraznou podporu veřejnosti. Například se ukazuje, že veřejnost velmi znepokojuje rostoucí vzdělanostní nerovnosti v ČR. Nicméně jim chybí propojení se zjištěním výzkumů, že jednou z důležitých příčin růstu vzdělanostních nerovností u nás je právě rané rozdělování žáků do víceletých gymnázií či výběrových škol. Zde se otevírá prostor pro vysvětlování výsledků výzkumů veřejnosti, a to jak pedagogickými výzkumníky (kteří zde mají vůči společnosti jistý dluh), tak i osvícenými politiky, kteří by byli schopni výsledky těchto výzkumů účinně komunikovat směrem k veřejnosti.

V současné době ti, jejichž postoje jsou více inkluzivní (tj. podporují společné vzdělávání rozličných žáků a naopak jsou kritičtí k rozdělování žáků), kladou důraz na výchovnou funkci školy. Dosud se však zdá, že zjištění pedagogických výzkumů, které navíc ukazují, že rozdělování žáků je neefektivní, neb snižuje průměrný výsledek vzdělávání žáků, není běžně známo ani přijímáno. Právě tato skutečnost odporuje hlavnímu argumentu obhájců časného rozdělování – vždyť to všem prospěje! V neposlední řadě pak lidé, jejichž postoje jsou více inkluzivní taky vyjadřují pochybnosti směrem k přijímacímu řízení a samotnému výběru žáků. I zde jsou jejich názory blízké zjištěním pedagogického výzkumu, které ukazují, že neumíme vybrat ty nejlepší, neb nejenže je obtížné měřit skutečné schopnosti či studijní předpoklady, ale především pak proto, že v raném věku má na výsledek přijetí mnohem větší vliv rodinné zázemí dítěte, než jeho skutečné schopnosti.

Na základě analýzy dat se domníváme, že s postoji veřejnosti k rozdělování žáků

lze dále pracovat. Navíc se postoj veřejnosti nejeví tak vyhraněně pro rozdělování žáků, jak se mohlo zdát z mediálních reakcí na návrh zrušit víceletá gymnázia v roce 2001. Ukazuje se tak jako důležité pokračovat v domácích výzkumech zjišťujících dopady rozdělování žáků v českém prostředí, kde nám chybí především longitudinální výzkumy, které by umožnily změřit přidanou hodnotu výběrových a nevyběrových škol. Nicméně jako stejně důležitá se ukazuje potřeba komunikovat výsledky těchto výzkumů směrem k veřejnosti a otevřít veřejnou diskusi o podobě a funkcích vzdělávání v České republice.

## LITERATURA

- Clark, L.A.; Watson, D. Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 1995, roč. 7, č. 3, s. 309–319.
- Černý, K.; Walterová, E. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 60–77.
- DeVellis, R.F. *Scale Development: Theory and Applications*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- Gamoran, A.; Berends, M. The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of surveys and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 1987, roč. 57, č. 4, s. 415–435.
- Gamoran, A.; Mare, R.D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, Reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology*, 1989, roč. 94, č. 5, s. 1146–1183.
- Greger, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno: PAIDO, 2004, s. 362–370.
- Greger, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P.; Straková, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21–40.
- Greger, D. *The development and debating of the comprehensive school model in the Czech Republic and other Central and Eastern European Countries (CEECs)*. Paris: AECSE, 2005. dostupné na WWW: <[http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque\\_construction\\_deconstruction/the-development-and-debating-of-the-comprehensive-school-model-in-the-czech-republic-and-other-central-and-eastern-european-countries-ceec?set\\_language=en](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/the-development-and-debating-of-the-comprehensive-school-model-in-the-czech-republic-and-other-central-and-eastern-european-countries-ceec?set_language=en)>. vstup 10. 6. 2009
- Greger, D. Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne. *Revue française de pédagogie*, 2008, n° 164, s. 91–98.
- Kerckhoff, A.C. Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 1986, roč. 51, č. 6, s. 842–858.
- Lannert, J.; Mártonfi, G.; Vágó, I. *Understanding social demand for schooling in Hungary*. Paris: OECD, 2004.
- Matějů, P.; Straková, J. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, 2003, roč. 39, č. 5, s. 625–652.
- Oakes, J. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Heaven, CT: Yale University Press, 1985.

- OECD. *Knowledge and skills for life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.
- Rosenbaum, J. *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Willey, 1976.
- Slavin, R.E. Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. *Review of Educational Research*, 1990a, roč. 90, s. 505–507.
- Slavin, R.E. Achievement effects of ability-grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 1990, roč. 60, č. 3, s. 471–499.
- Spector, P.E. *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park, CA: Sage, 1992.
- Swift, A. *How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*. London: Routledge, 2003.

# TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NOVÁ MATURITA – AKTUÁLNÍ OTÁZKY SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY<sup>1</sup>

MARTIN CHVÁL, DAVID GREGER, KAREL ČERNÝ, ELIŠKA WALTEROVÁ

**Anotace:** *Od poloviny 90. let 20. století jsou v České republice diskutována obě témata, testování žáků na konci základní školy i nová maturita. Ani jedno z nich nebylo dosud dovedeno k realizaci. Dostala se do popředí mediální pozornosti v oblasti školství i díky politickým deklaracím na jejich adresu. Politická nerozhodnost, ale i stranická nevyhraněnost, na jednu stranu ovlivňuje názory veřejnosti, na stranu druhou je názory veřejnosti podmiňována. Uvedená studie přináší výsledky výzkumu názorů veřejnosti realizovaného v roce 2008 Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Sběr dat zajistila společnost Median na reprezentativním vzorku dospělé české populace s nadvýběrem rodičů. Názory rodičů a ostatní populace na tato témata se v zásadě neliší, státní testování žáků na základních školách dělí českou veřejnost na dvě stejně velké poloviny příznivců a odpůrců, více než dvě třetiny dotázaných má pozitivní očekávání od nové maturity.*

**Klíčová slova:** *evaluační systém, hodnocení žáků, monitoring, nová maturita, státní maturita, testování žáků, vzdělávací politika.*

**Abstract:** *National assessment system in the Czech Republic has been widely discussed since 1990s, particularly, the national students' assessment at the end of lower-secondary education, and new model of upper-secondary leaving examination (maturita). Neither testing in the 9<sup>th</sup> grade nor the new model of maturita, have been launched up to now. They attracted high media attention and became a political battleground. Results of the public opinion poll are presented in this study. National assessment is perceived the same way by general public and by parents. The population is divided into two halves (for and against) in the case of favouring whole-population testing at the end of lower-secondary education, and more than two-thirds of the general public is in favour of new model of maturita.*

**Key words:** *evaluation, national assessment, testing, upper-secondary leaving examination, educational policy.*

---

1 Tento text vznikl v rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046) podpořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Případnou korespondenci k textu pošlete k rukám M. Chvála na e-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz

## 1 ÚVOD

Testování aku na konci základní školy i nová maturita jsou pomerne ıva témata v českém vzdělávacím systému ke konci prvního desetiletí 21. století. Podoba státního testování aku na konci základní školy je předmětem veřejných i neveřejných odborných diskusí (např. Straková, Simonová 2005; Chvál 2006). V rámci eskeho předsednictví Evropské unie v první polovině roku 2009 byla dokonce pıpravena přehledová studie shrnující danou problematiku i v ostatních zemích Evropy (EA-CEA Eurydice 2009). Důsledkem koncepční neujasněnosti je také absence politické rozhodnosti. Stát dosud přistoupil pouze k pilotnímu ověřování urcıte podoby tohoto testování v letech 2004 – 2007.<sup>2</sup>

Žádoucí, ve smyslu obecne přijatelnosti, budoucí způsob pro eske školství je dosud nejasný. Vedle toho nová maturita, v medıch prezentovaná jako státní maturita, se stala nejsledovanejsim tématem v oblasti vzdělávání, je součástí programových prohlasenı vlád. Je přıpravovana od konce 90. let minulého století a prošla jíž nekolikerym odložením a zmenami koncepce a stále není jıste kdy a v jaké podobě bude spuštěna, bude-li vůbec spuštěna.

Témata testování aku na konci základní školy a novou maturitu nespojuje jen aktuálnost, koncepční rozporuplnost a nerozhodnost politiků, ale jedná se o prvky evaluačního systému v eske vzdělávací soustavě, které mají obecne za cíl hodnocení výsledků aku v uzlových bodech vzdělávací dráhy. Otázky realizovaného výzkumu názorů veřejnosti se vztahují k aktuálně pilotované podobě státního testování vsesh aku na konci základní školy a v době výzkumu uzákoněné podobě chystané maturitní zkoušky, která oproti dosavadní maturitě má nove obsahovat státem přıpravovane a vyhodnocované didaktické testy.

Přitom objevení se obou témat v eske republice na konci 90. let není nahodne, ale souvisí s decentralizací vzdělávací soustavy a se zvyšující se autonomií škol. Tyto procesy byly nastartovány po roce 1989. V nových podmínkách se zacaly hledat nové cesty k zajištění kvality vzdělávacího systém. V roce 1994 byl zpracován dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MSMT) Kvalita a odpovědnost jako navrh programu rozvoje vzdělávací soustavy eske republiky (MSMT 1994). V roce 1999 MSMT iniciovalo veřejnou diskusi s názvem Výzva pro deset milionů. Nejen výsledky této diskuse se staly podkladem přı vzniku strategického dokumentu Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v eske republice 2001). Podkladem byla i doporučení expertů OECD (1996 a 1999). V Bíle knize bylo „monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání“ pojmenováno jako jedna ze sestı strategických linií vzdělávací politiky. Bylo doporučeno „dobudovat systém evaluace a monitorování“, jehož součástí měl bít „ucelený systém hodnocení aku na konci každeho stupně vzdělávání, založený na diagnóze předpokladu a dosažených výsledků“. Paralelně s tím měla bít zvyšována diagnostická kompetence

2 Pilotní ověřování testování aku v 5. a 9. ročníku v letech 2004-2007 bylo zahájeno za vlády SSD, zrušeno bylo v roce 2008 za vlády koalice ODS, KDU-SL a Strany zelených (která měla v gesci MSMT), ale v roce 2009 byla zahájena uvnitř MSMT opětována diskuse vyprovokovaná špatnými výsledky eskych aku v mezinárodních výzkumech PISA a TIMSS.



všech učitelů (s. 40 – 41). Akcent byl přenesen z kontroly procesů, centrálně daného závazného obsahu a z kontroly jeho předávání ve výuce ze strany České školní inspekce, na kontrolu výstupů, výsledků vzdělávání žáků. Mezi navrhovanými opatřeními se objevilo „vytvořit systém diagnostického hodnocení žáků a rozšíření existujícího poradenství“ s tím, že by mělo být realizováno diagnostické hodnocení každého žáka na konci každého stupně základní školy, založené na všestranném posouzení jeho dosavadního vývoje, výsledků vzdělávání a předpokladů pro různé formy navazujícího vzdělávání“. Dalším navrženým opatřením bylo „realizovat nové pojetí maturitní zkoušky“.

Legislativní normou těchto strategických směrů a doporučení, byť v různé míře modifikovaných, se stal až školský zákon z roku 2004 (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který zavedl výstupní hodnocení žáků na konci ZŠ, případně po pátém a sedmém ročníku při ucházení se o přijetí na střední škole, nové pojetí maturity a jednotné zadání závěrečných zkoušek pro učňovské obory.

Téma testování žáků na základních školách zde není vymezeno, ale MŠMT v roce 2005 podpořilo projekt Kvalita I, s oporou o Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2005). V rámci projektu Kvalita I bylo mimo jiné pilotováno hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií s úmyslem „povinného zavedení pro všechny žáky“ (Dlouhodobý záměr ... 2005). V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2007 je zachována strategická linie zaměřená na zajištění kvality vzdělávacího systému prostřednictvím systému monitorování a hodnocení, ale již zde chybí téma hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy na základní škole. Nová maturita je zde obsažena. V roce 2009 skupina odborníků MŠMT analyzovala dosažení cílů stanovených v Bílé knize. Bylo konstatováno, že v roce 2009 v České republice stále chybí ucelený evaluační systém vyhovující novým podmínkám (Straková a kol. 2009). Specifikace výstupního hodnocení žáků pro přijímací řízení na střední školy byla v roce 2008 novelou školského zákona (Zákon č. 243/2008 Sb.) zrušena, externí hodnocení výsledků vzdělávání žáků na konci základní školy bylo ukončeno s koncem projektu Kvalita I v roce 2008, testování žáků v 5. třídě ZŠ nebylo v roce 2008 ani 2009 ze strany MŠMT podpořeno, nová maturitní zkouška byla odložena novelou školského zákona v roce 2009, již podruhé od vzniku zákona v roce 2004.

Veřejnost vnímá testování žáků na konci základní i střední školy převážně skrze mediální zkratky daných témat. Na těchto zkratkách má velký podíl i zkratkovitost politických prohlášení („maturita je“ či „není připravena“). Rodiče mohou mít názory podložené zkušeností svých dětí a to buď uskutečněnou nebo spíše očekávanou vzhledem k níže uvedené definici „rodičovské populace“ v tomto výzkumu. Zajímalo nás, jak jmenované problémy vnímá česká veřejnost a dále specificky veřejnost rodičovská. Řada politiků deklaruje, že se při svých rozhodováních řídí názory veřejnosti. V některých specificky odborných tématech by se však politici měli řídit především odbornými stanovisky (která v daných tématech právě nejsou dosud jednotná), ale musí tato stanoviska umět sdělit veřejnosti, protože bez jejího, byť

tichého, souhlasu není možné uspokojive realizovat prslune kroky.

Dříve, než budou prezentovány názory eske veřejnosti, poukážeme v následujícím textu na to, že téma testování aků je i přes současnou aktuálnost tématem j 100 let starm. Dále bude samostatne blíže představeno státní testování aků v eske základní škole v minulých letech a prpravovan maturita. Bude tedy pesnji popsáno to, k čemu se eska veřejnost vyjadřovala a mohla mít o podobě těchto témat mení i vti povědomí.

## 2 TESTOVÁNÍ AKů – OHLDNU DO HISTORIE

Samotné téma testování aků není tématem a přelomu 20. a 21. století. Objevilo se s prvnmi testy (tehdy testy inteligence) o 100 let dříve, na poatku 20. století. Autorem prvnho testu, testu inteligence, byl Alfred Binet, který ho spolu s dalším francouzskm psychologem Theofilem Simonem publikoval v roce 1905. Zajímavé je, že tento test vznikl na politickou objednvku a sice na zakázku francouzské vlády, aby po uzákonění povinne školní docházky v roce 1881 byl vytvořen nástroj, který umožní oddlit dti intelektove tak slabe, že by pro ně školní docházka nebyla prospna (Atkinson 2003).

V eske republice byl ve 20. století největším protagonistou testování aků Václav Příhoda. Ten v roce 1930 v předmluvě k Teorii kolnskeho mreni napsal: „Otázka pokusného mreni i testování vyporuje se v každé škole, zasažené vdeckm pokrokem. Toto hnutí přesného pedagogického myšlení rozrilo se v Československu více i hloubji nei v kterkoli evropské zemi.“ (Příhoda 1930). Na poatku 21. století tato teze o eske republice j zdaleka neplatí. Ráda evropských zemí má za sebou mnoholeté zkušenosti s realizci testování aků, v souvislosti s tím se v těchto zemích rozvíjela i teorie testů (např. Anglie, Holandsko), diskuse o podobě testování se staly hlubšími (Parveva, De Coster pro IV – Eurydice 2009, EACEA Eurydice 2009). Přesto některé země na základě vyhodnocení vlastních zkušeností od testování v souasne době ustupují i oslabují jeho rozsah a funkce (např. Irsko, Anglie). Důvody takových kroků a jejich kontextov vázanost na realizaci urite praxe testování a podobu vzdělávacího systému, způsoby zajištění jeho kvality a roli testů v něm musí být ještě předmětem srovnávacích analýz. Václav Příhoda v roce 1930 plánoval sepsat kromě Teorie kolnskeho mreni (1930) a Praxe kolnskeho mreni (1936) i Testování inteligence a Pedagogické vedení a volba povolání, ve pod hlavičkou jednotlivých dlů Pedotechniky. Poslední 2 jmenované spisy nevznikly. Příhoda akcentoval objektivitu testů a jejich diagnostickou funkci pro zkvalitnovni uitelovy práce. Vstne to bylo vyjádřeno v předmluvě vydavatele v prvnm ze jmenovaných spisů: „Všechny čtyři spisy, sepsate téměř programovm hlediskem, objasní, že jest pedotechnika pouhm prostředkem k hlubšímu poznání aka i pomůckou pro uplatnění jeho individuality v životních sloitostech.“ (Příhoda 1930)

### 3 TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V Bílé knize nebylo testování žáků na základní škole explicitně vyjádřeno, ale je možné jej vyvodit z potřeby realizace externího měření vzdělávacích výsledků státem zřízeným Centrem pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků (s. 92, podle školského zákona vzniklo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – Cermat, dříve divize Ústavu pro informace ve vzdělávání<sup>3</sup>) a diagnostického hodnocení všech žáků na konci každého stupně základní školy, jehož součástí měly být i vzdělávací výsledky. Je zde vyjádřena potřeba monitorování vzdělávacích výsledků pro potřeby rozhodování na úrovni celé vzdělávací soustavy, či jednotlivých krajů, pro potřeby zkvalitňování práce škol i jednotlivých žáků. Sumativní hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy je pojmáno komplexně s primárním cílem doporučení volby další vzdělávací dráhy. Akcent byl kladen na bohaté a diferencované evaluační prostředí. V tomto smyslu bylo Cermatem realizované pilotní ověřování testování žáků v 5. třídě a na konci základní školy s cílem jeho zavedení pouze dílčím prvkem v původně uvažovaném evaluačním systému, resp. v té části, která se vztahuje k výsledkům vzdělávání žáků. Přitom tyto pilotní projekty usilovaly o zajištění více cílů současně: poskytovat zpětnou vazbu žákům, zpětnou vazbu školám pro potřeby vlastního hodnocení, informace krajům a MŠMT pro rozhodování a řízení.

Navíc bylo avizováno (Dlouhodobý záměr ... 2005) – a např. v Libereckém kraji realizováno – využívání výsledků žáků v centrálních testech pro přijímací řízení na střední školy. Právě reálná osamocenosť a zvýraznění této aktivity na úkor jiných možných postupů hodnocení žáků (např. minimální podpora učitelů pro zvyšování jejich diagnostických kompetencí byla učiněna v projektu Kvalita I směrem k tvorbě žákovského portfolia) a snaha naplnit jednu podobou realizace více žádoucích cílů pro zajištění kvality vzdělávacího systému je zdrojem problematičnosti pilotovaného státního testování. Důležitost této problematičnosti je sledována v tom, že obsah i forma sumativního hodnocení, navíc s možným dopadem na vzdělávací dráhy žáků, ovlivňuje předcházející pedagogický proces na straně jedné a na straně druhé je nemožné plně uspokojit potřeby hlavních aktérů vzdělávání organizací jednoho způsobu testování (neslučitelnost cílů je spatřována především v rozhodnutích, zda testovat povinně plošně, výběrově dobrovolně či výběrově povinně; kdy má být testování načasováno během školního roku; jak a kdo má zajišťovat dohled nad testováním; jak mají být prezentovány výsledky, komu a v jaké formě – anonymita vs. adresnost výsledků žáků a škol). Diskutovány jsou nezamyšlené dopady testování např. na spravedlivost systému vůči určitým skupinám žáků.

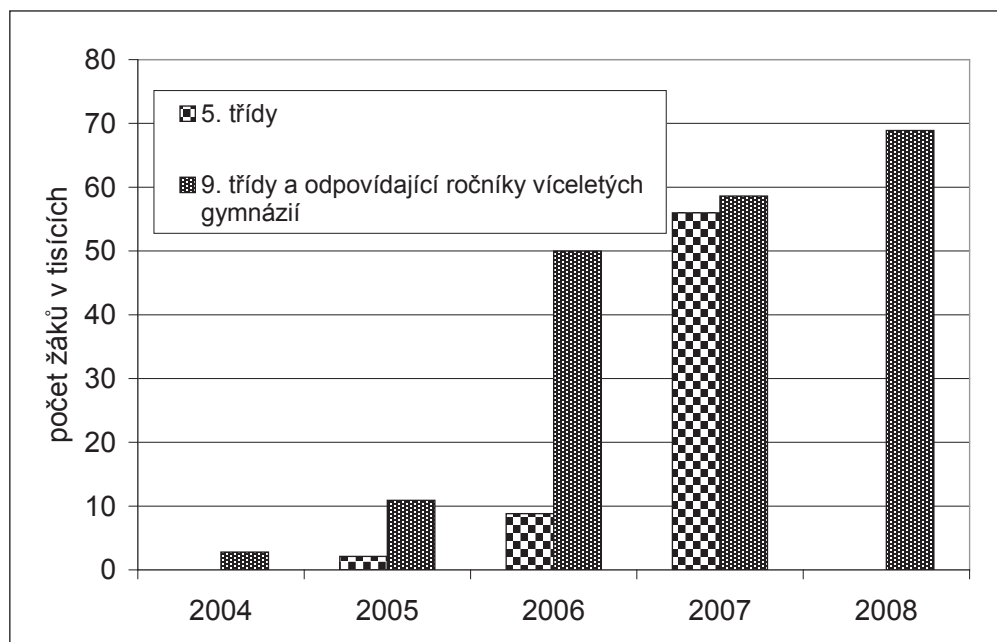
V roce 2004 realizoval Cermat poprvé projekt testování na základních školách.

3 Cermat vznikl koncem 90. let 20. století jako divize Ústavu pro informace ve vzdělávání s cílem připravit reformu maturitní zkoušky (Centrum pro Reformu MATuritní zkoušky). Časem byl přejmenován na Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání a jeho osamostatnění z Ústavu pro informace ve vzdělávání je dáno školským zákonem a datováno od 1.1.2006 jako organizační složky státu přímo řízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Od roku 2009 je CERMAT příspěvkovou organizací.

Projekt proběhl pouze v Karlovarském kraji, zúčastnili se ho žáci 9. ročníků ZŠ. V roce 2005 se rozšířil na Karlovarský, Liberecký a Pardubický kraj. V roce 2006 byl projekt rozšířen již na celou ČR vyjma Prahy (Závěrečná zpráva ... 2005). Důvodem vyloučení Prahy bylo to, že od roku 2005 byla tato aktivita spolufinancována z Evropského sociálního fondu (ESF) prostřednictvím projektu MŠMT Kvalita I a Praha stála v těchto projektech ESF samostatně. Projekt nesl název *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií 2006* (Závěrečná zpráva ... 2006).

V rámci projektu byly žákům zadány tři testy a žákovský dotazník. Testy byly zaměřeny na tyto oblasti: matematické dovednosti, dovednosti v českém jazyce a studijní dovednosti (tento test byl v roce 2007 přejmenován na test obecných dovedností). Testy a podmínky testování byly uzpůsobeny rovněž pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Závěrečná zpráva ... 2007).

Graf 1: Počet žáků zapojených do projektů Cermatu na začátku a na konci nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Závěrečná zpráva ... 2005, 2006, 2007, 2008)



Projekt *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. ročníků ZŠ 2006* navazoval na projektový cyklus *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. ročníků*. V roce 2005 byly do projektu zapojeny pouze základní školy z Karlovarského kraje, v roce 2006 z kraje Karlovarského, Libereckého a Vysočiny. V roce 2007 se do projektu mohly zapojit již ZŠ z celé České republiky. Projekt byl financován z rozpočtu MŠMT. V rámci projektu byly žákům 5. ročníků zadány tři testy a žákovský dotazník. Skladba testů byla zvolena v souladu se skladbou testů v projektech pro 9. třídy. Měl tak být zahájen

proces systematického sledování vzdělávacích výsledků žáků v uzlových bodech jejich vzdělávací dráhy. Plné zhodnocení výsledků těchto projektů se očekávalo až časem. Předpokládala se příležitost vyhodnocovat data s ohledem na vývoj vzdělávací soustavy v ČR i v jednotlivých regionech, mohla být vytvořena metodika určení přidané hodnoty škol i individuálního pokroku jednotlivých žáků (Chvál 2007a).

Výstupy z projektů pokrývaly 4 cílové skupiny, které se na realizaci spolupodílely:

- Osvědčení pro žáky,
- souhrnné zprávy pro školy,
- souhrnné zprávy pro krajské úřady (bez adresných výsledků jednotlivých žáků a škol),
- závěrečná zpráva pro MŠMT (rovněž bez adresných výsledků jednotlivých žáků a škol).

Vzor osvědčení pro žáky, vzor zprávy pro školu a závěrečné zprávy pro MŠMT jsou k dispozici ke stažení na [www.cermat.cz](http://www.cermat.cz). Účast škol v projektech Cermatu byla dobrovolná a pro zúčastněné školy i žáky zdarma.

Zhodnocení efektů těchto projektů bude možné až s určitým odstupem a bude záležet také na tom, zda na ně bude někdy v budoucnu navázáno, aby bylo možné sledovat určité vývojové tendence v našem školství. Jisté je, že zvyšující se účast škol svědčí o jejich zájmu získávat tímto způsobem zpětnou vazbu pro svoji vlastní potřebu. Dopady na rozhodování a řízení na úrovni krajů i MŠMT nejsou známy. Zkušenosti a dopady využívání výsledků v rámci přijímacího řízení na střední školy, ještě nejsou dostatečně analyzovány. Dluh na straně Cermatu je i vůči výzkumníkům, kteří by stejně jako decizní sféra, uvítali přístupnost anonymizovaných dat pro analytické účely a mohli by pomoci s jejich vytěžením pro rozhodování a řízení.

## 4 NOVÁ MATURITA

V současné době probíhá maturitní zkouška s oporou o zákon č. 29/1984 (ze dne 22.3. 1984 s novelizací 672/2004 Sb.) a o navazující vyhlášku č. 442/1991 Sb. a její novelu č. 672/2004 Sb.

Vyhláška specifikuje, z jakých předmětů má být maturitní zkouška vykonána v jakých oborech středního vzdělávání s maturitou a jakou formou. Maturitní zkouška na gymnáziu se skládá ze zkoušky z českého jazyka a literatury, z cizího jazyka a dalších dvou volitelných předmětů. Žáci oboru vzdělání se speciálním zaměřením na matematiku, na matematiku a fyziku a na programování mají výběr jednoho volitelného předmětu omezen podle jejich zaměření.

Maturitní zkouška na středních odborných školách, středních odborných učilištích a konzervatořích vždy obsahuje český jazyk a literaturu, volitelný předmět, teoretickou zkoušku z odborných předmětů a praktickou zkoušku z odborného výcviku (na konzervatořích nahrazeno praktickou zkouškou, např. veřejným vystoupením).

Maturitní zkouška má ústní formu. Ta je obohacena o maximálně čtyřhodino-

vou písemnou práci z českého jazyka a literatury (žák volí ze 4 témat stanovených ředitelem školy) a písemnou zkoušku z matematiky na gymnáziích se zamerenım na matematiku a na matematiku a fyziku. Jiná forma zkoušky je uplatněna i u praktické zkoušky z odborného výcviku a praktické zkoušky z odborných předmětů. (Více o vývoji maturitní zkoušky v ČR v historické perspektivě viz Morkes 2003.)

Obsah zkoušek stanovuje ředitel školy v souladu se schváleným školním vzdelavacım programem. V souasne době tedy probıhajı maturitní zkoušky v české republice stejným způsobem jako před rokem 1989. Pouze povinný ruský jazyk se změnil na moznost výběru z více cizích jazyků. Ne na všech školách však je zkouška z cizího jazyka povinnou zkouškou u maturity. Navíc zkouška z cizího jazyka se zpravidla koná pouze formou ustnı zkoušky.

Ke konci 90. let začaly probíhat tzv. Sondy Maturant, nasledne Maturity naneısto<sup>4</sup>, do kterých se zapojovalo stále více škol a overovaly ruzne aspekty realizace nové maturity.

Na podzim 2004 byl schválen školsky zákon (Zákon . 561/2004 Sb.), který definoval základní podobu nove maturitní zkoušky a termín její prvnı realizace stanovil na školní rok 2007/2008. V roce 2007 byl odlozen start nove maturity na školní rok 2009/2010 a byla astecne změněna i koncepce této zkoušky. Stavajıcı podoba nove maturity je dána novelou školskeho zákona . 242/2008 Sb. V zarı 2009 bylo zahajenı nove maturity opět odlozeno, tentokrát o jeden rok. Aktuální informace lze získat na adrese [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Školskym zákonom z roku 2004 se maturitní zkouška rozdělila na společnou (státní) a profilovou (školní) ást. Ve spolecne asti byly 3 povinne zkoušky: český jazyk, cizí jazyk (angličtina, francouzština, italtina, němčina, rutina, španělština), volitelná zkouška (matematika, občanský základ, pırodovedne technický základ, informacne technologický základ), v profilové asti ředitel školy mohl stanovit 3 povinne zkoušky a dále mohl žák volit až 4 nepovinne zkoušky. Podle novely školskeho zákona z roku 2008 došlo k rozfázování náběhu, jiný model platí pro roky 2010/2011, 2011/2012 a jiný je konečný model platný od školního roku 2012/2013. V náběhové fázi jsou povinne pouze 2 zkoušky: český jazyk a literatura (zmenenı název na dosud užívaný) a výběr z matematiky nebo cizího jazyka (z nabídky je vypuštěna italtina). Další zásadní změnou této novely zákona je dvouurovnovost zkoušek. Žák volí uroveň, na které chce každou zkoušku absolvovat. Žák si může dále volit maximálně 3 zkoušky ze státem dane nabídky vseobecnevzdelavacıch předmětů (český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, občanský a spolecenskovednı základ, biologie, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis a dějiny umění).

Od školního roku 2012/2013 se má změnit skladba povinnıch zkoušek. Budou 3 a sice: český jazyk a literatura, cizí jazyk (výběr z 5 výše uvedenıch) a volitelná zkouška (matematika nebo občanský a spolecenskovednı základ nebo informati-

---

4 Roku 2001 byl zahajen dlouhodobý cyklus programů Krok za krokem k nove maturitě, pro něž se od roku 2003 ustálilo označení Maturita naneısto s pıslusnym vrocenım. Maturita naneısto představovala program s dobrovolnou ucastı škol a nabídkou zkoušek a astı zkoušek v té podobě, jak se pıpravovaly pro aktuální „ostrou verzi“ nove maturity. (Více např. Chvál 2007b). Dosud poslední Maturita naneısto proběhla v roce 2007.

ka). Výběr volitelné zkoušky může ředitel školy zúžit až na jednu zkoušku. Zkoušky z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka se budou skládat ze 3 forem: didaktického testu vyhodnocovaného centrálně, strukturované písemné práce zadané centrálně a vyhodnocované na škole podle centrálně zadaných kritérií a ústní zkoušky probíhající na škole podle centrálně daných pravidel. Další zkoušky z centrální nabídky se budou konat pouze formou didaktického testu státem vytvořeného a vyhodnocovaného. O zkouškách profilové části má rozhodovat ředitel školy, jejich počet (2 nebo 3) je určen rámcovým vzdělávacím programem pro daný obor vzdělávání.

Nová maturitní zkouška je koncipována jako zkouška certifikační. Pojetí odpovídá dosavadní tradici, ale je reakcí i na zvýšenou autonomii škol, která se odráží ve zmíněné nemožnosti srovnání úrovně tohoto certifikátu v současné době. Zodpovědnost za udělení certifikátu nové maturitní zkoušky ponesou společně stát, prostřednictvím společné části, i škola, prostřednictvím profilové části zkoušky. Tento koncept odpovídá i snaze jiných evropských států o srovnatelnost výstupů na konci středního vzdělávání a kombinaci zodpovědnosti mezi státem a školou za úroveň absolventů vyššího středního vzdělávání.

Zatímco rámcovou podobu nové maturitní zkoušky definuje již zmiňovaný školský zákon, resp. jeho novely, obsah zkoušek je specifikován v katalogích požadavků k maturitní zkoušce, které jsou dalším základním východiskem k nové maturitní zkoušce. Další podrobnosti konání maturitní zkoušky stanovuje vyhláška č. 177/2009 Sb.

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem našeho dotazníkového výzkumu bylo zmapování názorů veřejnosti (18+) na různé aspekty školního vzdělávání. Vybrány byly obecnější otázky na školství inspirované a někdy převzaté z výzkumů realizovaných v minulých letech v ČR, aby bylo možné zjistit případné názorové proměny. Dále byly mapovány postoje veřejnosti ke vzdělávání, vnímání problémů dnešních škol, požadavků na jejich kurikulární zaměření. Následovaly otázky vztahující se k profesi učitele, její prestiže. Poslední soubor otázek se snažil zmapovat, jak vnímá veřejnost aktuální problémy vzdělávací politiky, do této sady patří i otázky, jejichž vyhodnocení se nachází níže. Dotazník byl vytvořen autory tohoto článku.

Dotazníkové šetření bylo realizováno na vzorku 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ a 474 populace rodičovská, tj. rodiče dětí ve věku povinného vzdělávání). Terénní sběr dat zajišťovaný agenturou MEDIAN proběhl na konci školního roku 2007/2008 (červen-srpen, 2008). Výběr respondentů byl učiněn na základě náhodného stratifikovaného výběru ve dvou základních krocích: náhodný výběr domácnosti ze seznamu adres a náhodný výběr osoby v dané domácnosti (dle tzv. Kishových tabulek). Návratnost dosáhla velmi slušné úrovně 73 % (z 2080 náhodně vybraných domácností bylo úspěšně dotázáno 1518). Více informací o metodologii tohoto výzkumu je uvedeno ve studii Černý et al. *Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje v tomto čísle Orbis Scholae*.

Pro sběr dat byla použita moderní technika CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing), která spočívala v převedení dotazníku do podoby počítačového programu a následného dotazování s pomocí sítě tazatelů vybavených notebookem (program kontroluje vyplnění všech položek, odpovědi jsou zaznamenávány přímo do počítače a eliminují se tak chyby při přepisu dat, program umožňuje rotaci pořadí otázek v bateriích otázek a přináší celou řadu dalších výhod).

Výsledný datový soubor byl s pomocí standardních statistických postupů opatřen vahami na populaci České republiky podle známých kritérií (pohlaví, věk, vzdělání, region a velikost místa bydliště). Tímto postupem bylo dosaženo skutečnosti, že výsledky po zvážení přesněji odpovídají názorům populace České republiky. Takto vytvořená a popsaná databáze v SPSS byla realizátorem sběru dat předána a dále již analyzována autory této studie.

## 6 TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY – VÝSLEDKY VÝZKUMU

Respondenti našeho výzkumu byli dotázáni, zda „by stát měl testovat znalosti a dovednosti všech žáků na konci základní školy“. Nabídnuta byla pětistupňová škála vyjadřující míru souhlasu s daným výrokem. Volba tohoto výroku zastupujícího jednu z možných podob testování žáků, a sice realizovanou státem u všech žáků a na závěr základní školy, byla dána aktuálním ukončením pilotního ověřování tohoto způsobu testování v rámci projektu Kvalita I (účast škol v projektu byla sice dobrovolná, např. v Libereckém kraji však dosahovala v letech 2005 až 2008 téměř 100% účasti díky bližší spolupráci odboru školství tohoto kraje s Cermatem včetně doporučení kraje, aby byly výsledky státních testů využity při přijímacím řízení na střední školu – viz závěrečné zprávy z projektů Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd ZŠ ... 2005, 2006, 2007 a 2008).

Otázka testování všech žáků na konci základní školy dělí českou veřejnost na dvě v zásadě stejně velké poloviny. 45% se vyjádřilo pro testování (určitě ano nebo spíše ano), 42% proti (určitě ne nebo spíše ne) a se neumělo rozhodnout 13%. Statisticky významné rozdíly mezi rodiči a ostatní veřejností nebyly zaznamenány. Nebyly zaznamenány rozdíly v názorech ani mezi respondenty lišícími se z hlediska základních demografických charakteristik (pohlaví, věk, vzdělání, region). Ti respondenti, kteří podporují tuto formu testování jsou váhavější než jejich odpůrci (rozhodně ano se vyjádřilo 10% respondentů oproti 18% rozhodně ne).

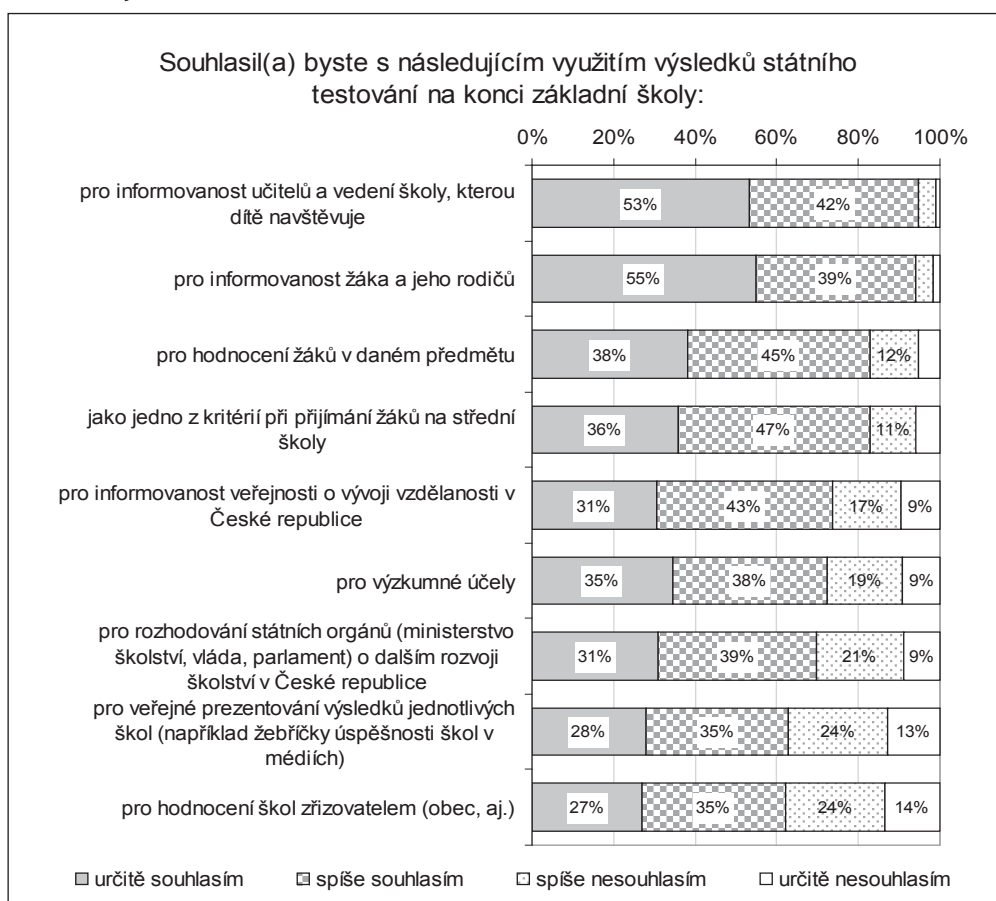
Odpůrci státního testování všech dětí na konci ZŠ byli dotázáni otevřenou otázkou na důvod svého zamítavého stanoviska. Odpovědi některých respondentů vyjadřovaly zbytečnost testování na základě nerozlišování mezi „běžným“ hodnocením ve škole a profesionálně zpracovanými testy (odpovědi typu „už známka je testuje“), ostatní se vyjadřovali převážně ve zkratkách („zbytečnost“, „není důvod“, „stačí vysvědčení“, „tyto znalosti testují přijímačky“). Často byl jako důvod zamítnutí uváděn „stres žáků“. Výjimečně se objevovaly promyšleněji formulované důvody („odpovědnost nese škola“, „je to věc učitele a školy“, „další kastování dětí“, „ency-



klopedické vědění není vše“, „jeden test není nikdy objektivní“, „každý by měl mít možnost jít studovat“, „každý žák zvládá testy jinak“, „lepší by bylo testovat znalosti na konci každého ročníku“, „znalosti žáků z různých ZŠ nemusí být na stejné úrovni“, „ztráta času a peněz“).

Respondenti, kteří souhlasí se státním testováním na konci ZŠ, současně také vítají změnu v českém školství, kdy je přenesena na pedagogický sbor školy částečná odpovědnost za výběr učiva ( $r=0,134$ , 1% hl. význam.). Zdá se, že veřejnost částečně vnímá potřebu vyvážit kurikulární decentralizaci objektivní kontrolou výsledků vzdělávání žáků v určitých obsahových oblastech učiva.

Graf 2: Využití státního testování na konci základní školy. Návrhy těch, kdo testování neodmítají



Respondenti, kteří vyjádřili souhlas (určitě ano nebo spíše ano) se státním testováním na konci ZŠ nebo se neuměli rozhodnout, byli následně dotázáni na možnosti využití výsledků tohoto testování. Nabídnuto bylo celkem 9 možných využití testování a zjišťována byla míra souhlasu s takovým použitím testových výsledků. Explicitně zde již nebyla zdůrazněna celoplošnost testování. Proto je možné se domnívat, že s některými nabídnutými variantami využití státního testování by

mohli souhlasit i některí odpurci celoplošné varianty, kteří zde již dotazováni nebyli.

Ani zde nebyly zaznamenány statisticky vyznamne rozdíly mezi rodiči a nerodiči v názorech na možnost využití vysledků státního testování na konci ZŠ.

Velká většina (cca 95 %) těch, kteří si testování pejí, by uvítala, kdyby výsledky sloužily pedevším pro informaci samotným žákům, a jejich rodičům a dále pak školám, které tito žáci navštevují. Oba vyroky tak zdurazňovaly využití testů pro zajistění zpětné vazby hlavním akterům vzdelavání. Pomerne velká míra souhlasu (cca 83 %) byla vyjádřena pro využití vysledků testů pro hodnocení žáků. Výsledky testů se tak mohou promítnout do žákova prospěchu a pak i do přijetí či nepřijetí ke studiu na výšší stupně vzdelání. Velká část respondentů, kteří souhlasili s testováním na konci základní školy, souhlasí tedy s tím, aby tyto výsledky byly využity pro hodnocení žáků v daném předmětu i pro pijímací řízení na střední školy a sice jako jedno z kritérií pijímacího řízení.

Názory příznivců státního testování na konci ZŠ se liší v tom, jakou váhu by měly hrát výsledky státních testů pří pijímání žáků na SŠ. Čtvrtina respondentů doporučuje váhu 50 %, dalších 28 % doporučuje váhu nižší než 50 % (v tomto intervalu jsou přibližne rovnomerne rozděleni od 1% výše), dalších 29 % doporučuje váhu výšší než 50 % (opět přibližne rovnomerne rozdělení až po 99 %). Pět procent příznivců testování doporučuje výsledky nebrat v úvahu v rámci pijímacího řízení, 13 % naproti tomu doporučuje pijímací řízení založit výhradne na státním testování na konci ZŠ.

O něco menší podporu si získalo využití testů pro informovanost široké veřejnosti o výsledcích vzdelavání, pro ministerstvo, aby na základě těchto zjištení mohlo sledovat kvalitu vzdelavání a přispívat k jeho dalšímu rozvoji, nebo pro výzkumne účely (souhlasne vyjadřeni se u těchto vyroků pohybuje mezi 70 % a 75 %). Všechny tři uvedené způsoby využití můžeme chápat jako monitoring vzdelavacích vysledků. Respondentům je možná tento způsob využití dat nejvíce vzdálený, přilíš abstraktní a tak si získal i menší podporu. Na druhou stranu však je zapotřebí upozornit na další dvě možná využití vysledků testů, která jsou konkretnejší a získala zdaleka nejnižší míru podpory. Jedná se o možnost hodnocení škol zřizovatelem podle vysledků v testech (vzhledem k tomu, že jsme v otázce hovořili o testování na konci ZŠ, jedná se většinou o obce) a dále o zveřejnování žebříčků úspěšnosti škol (ze zahraničí známé a často kritizované tzv. league tables). Tyto cíle testování získaly u veřejnosti, včetně rodičů, nejnižší míru podpory. Mezi zastánci státního testování, tedy polovinou respondentů, méně než 63 %.

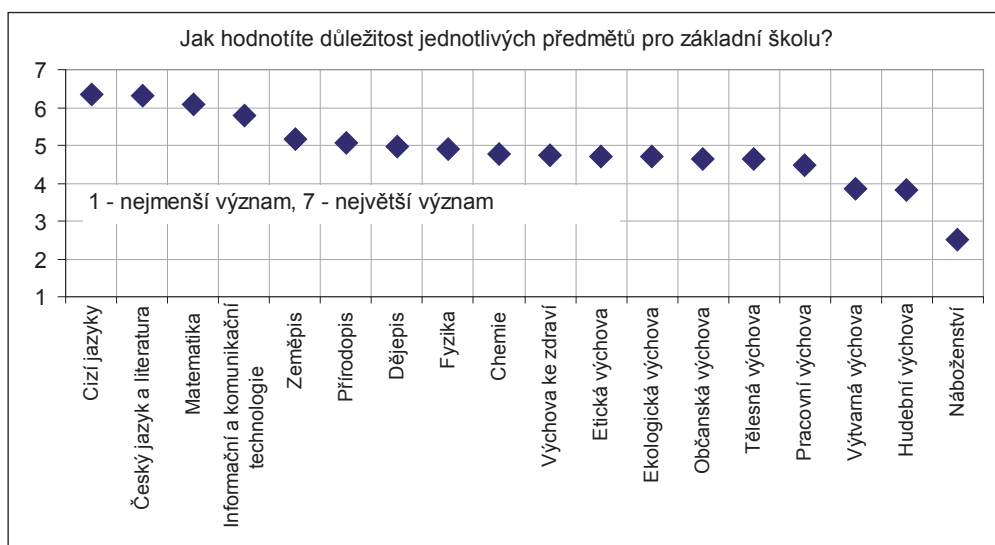
Pokud jde o předmety, ze kterých by měli být žáci testováni na konci ZŠ, uvedli příznivci testování, že pokládají za vhodne, aby státní testy byly z českého jazyka (95 %), z matematiky (86 %), z cizího jazyka (80 %) a ještě nějakého jiného předmetu (38 %). Jako jiný předmet byly nejčastěji uvádeny informační a komunikační technologie (15 %), dějepis (12 %), fyzika (10 %), zeměpis (9 %), přírodopis (8 %), občanská výchova (7 %), chemie (6 %), etická výchova (5 %).

Nejčastejší uvádené kombinace předmetů byly: český jazyk s matematikou a cizím jazykem (41 %), český jazyk s matematikou (10 %), český jazyk s matematikou,

cizím jazykem a informační a komunikační technologií (7 %), český jazyk s cizím jazykem (4 %).

Tyto výsledky korespondují s jinou baterií otázek v dotazníku. Respondenti byli dotazováni na důležitost jednotlivých předmětů pro základní školu. Posuzování se realizovalo na sedmistupňové škále pro každý nabídnutý předmět zvlášť. Pořadí předmětů bylo u každého respondenta náhodné, aby se odstínil vliv konkrétně nabídnutého pořadí. Výsledky průměrných hodnot na uvedené škále představuje graf 2. Dominují cizí jazyk s českým jazykem, následuje matematika a informační a komunikační technologie. Až s určitým odstupem se za těmito, vnímáno veřejností jako klíčovými předměty, nachází tradiční školní naukové předměty v pořadí přibližně rovnoměrného poklesu preferencí zeměpis, přírodopis, dějepis, fyzika, chemie, plynule na ně navazují „nové“ tři výchovy ke zdraví, etická, ekologická, až za nimi tradiční tělesná a pracovní. Již pod středem škály důležitosti se nacházejí v odstupu výchovy výtvarná a hudební, odmítáno je veřejností náboženství.

Graf 3: Důležitost předmětů pro základní školu



## 7 NOVÁ MATURITA – VÝSLEDKY VÝZKUMU

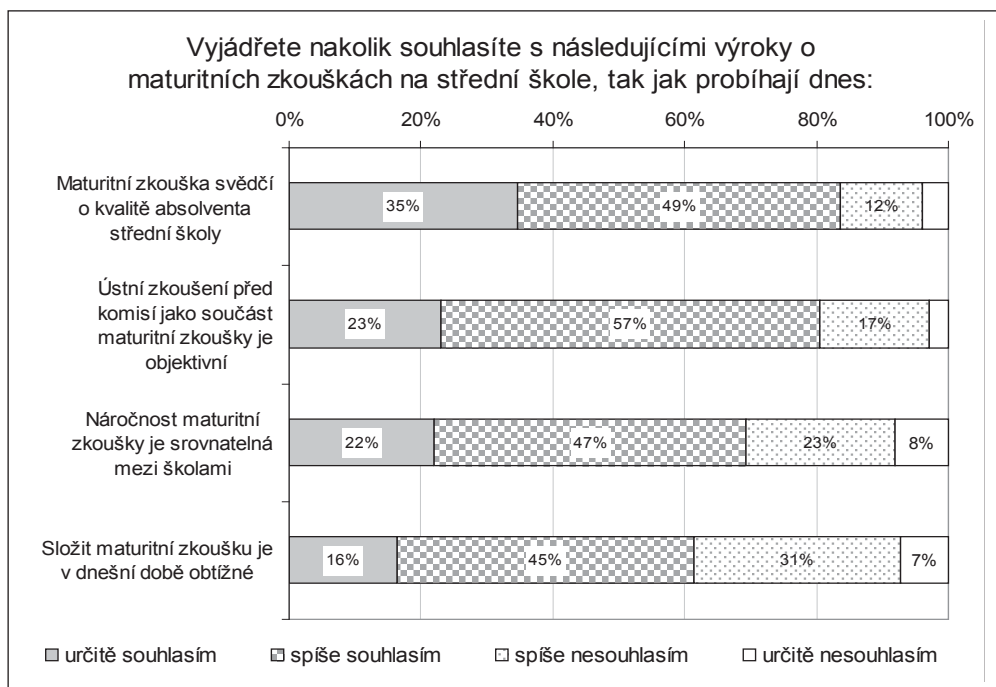
Respondenti našeho výzkumu byli dotázáni vždy čtyřmi otázkami na dosavadní maturitní zkoušku a na chystanou novou maturitu. I přes pozitivní nahlížení na stávající zkoušku, jsou celkově i pozitivní očekávání od zkoušky nové. Dosavadní maturitu hodnotí veřejnost jako osvědčení o kvalitě absolventa (84 % respondentů rozhodně ano a spíše ano) a ústní zkoušení v rámci maturity jako objektivní (80 %), a to i přes to, že již méně jich pokládá maturitní zkoušku za srovnatelnou mezi školami (69 %). Složení maturitní zkoušky pokládá za obtížné 61 % respondentů.

Veřejnost vyjádřila svá pozitivní očekávání od maturity nové prostřednictvím souhlasu s výroky, že „je dobře, že část maturitní zkoušky bude realizována formou

státem zadavanych testů“ (77 %), že „nová maturitní zkouška zvyší kvalitu vzdělávání na středních školách“ (72 %), že „nová maturitní zkouška bude lépe vypovídat o kvalitě absolventa střední školy než současná podoba maturity“ (72 %) a že „po zavedení nove maturitní zkoušky bude obtıznejší složit maturitu než doposud“ (70 %).

Tyto výsledky navozují otázky po konzistentnosti názorů verejnosti na maturitu dosavadní a novou. K hledání latentní nazorove struktury verejnosti byla pouzıta faktorová analýza.

Graf 4: Názory na dosavadní maturitní zkoušku<sup>5</sup>

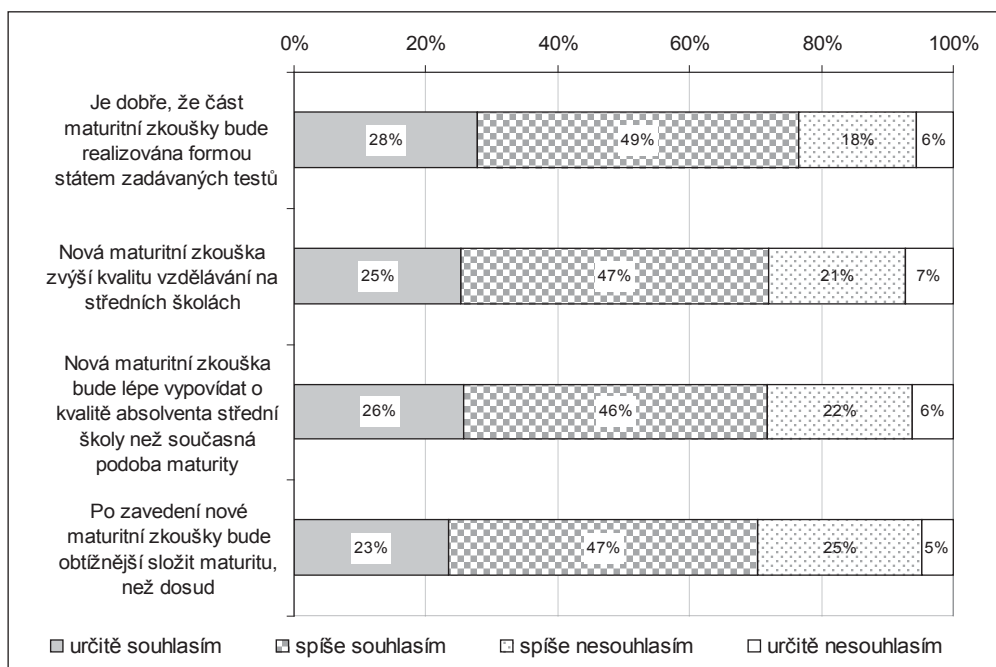


Na základě faktorové analýzy v grafech 4 a 5 uvedených polozek lze identifikovat 2 poměrně silně faktory náklonnosti k dosavadní podobě maturitní zkoušky a k pıpravovane nove maturitě (tyto faktory spolene vysvětlují téměř 70% celkového rozptylu). Korelační matice osmi škálových polozek vztahujících se k maturitě je uvedena v prıloze 1. Faktorová analýza identifikovala nejednoznacne zařazení polozek vztahujících se k obtıznosti maturity stávající i té nove („složit maturitní

5 V grafu . 4 a 5 jsou prezentována pouze procenta z těch respondentů, kterı svůj názor v dané polozce vyjadřili. Poty těch, kterı odpověděli „nevím/neumím se rozhodnout“ se lišily u polozek vztahujících se ke stávající a nove maturitě. Nejméně vahavych respondentů bylo u polozky „maturitní zkouška svědčí o kvalitě absolventa střední školy – pouze 2%. Nejvíce respondentů bylo nejistých u stávající maturity ohledně jeı náročnosti a srovnatelnosti mezi školami – 10%. Procento nejistých respondentů bylo v prıpade všech polozek vztahujících se k nove maturitě ještě vyší a pohybovalo se mezi 10% a 15%.

zkoušku je v dnešní době obtížné“ a „po zavedení maturitní zkoušky bude obtížnější složit maturitu, než dosud“). Po vyloučení těchto položek identifikovala faktorová analýza zřetelně 2 jmenované faktory.

Graf 5: Názory na novou plánovanou maturitní zkoušku. „V rámci připravované reformy maturitní zkoušky má být její součástí také celostátní testování žáků. Vyjádřete, nakolik souhlasíte s následujícími výroky“



Tyto faktory byly použity pro další analýzy. Ukázalo se, že hodnoty těchto faktorů jsou závislé na věku respondentů. Respondenti od 18 do 29 let jsou více nakloněni nové maturitě. Náklonnost k dosavadní podobě maturity má mírně stoupající trend s věkem. Naopak náklonnost k nové maturitě poměrně prudce klesá s věkem od 18 do 49 let. Věková skupina nad 50 let již nemá tak silně vyhraněný názor.

Ačkoliv z hlediska skladby předmětů a formy je maturitní zkouška v současné době v zásadě shodná s maturitou před rokem 1989 (až na možnost volby cizího jazyka oproti předepsané ruštině), tak její obtížnost se stala postupně díky vysoké autonomii škol nesrovnatelnou. Respondenti starší 40 let „zažili“ dosavadní maturitu ještě před rokem 1989, respondenti ve věku 18–29 let naproti tomu byli všichni přímými svědky, ve smyslu maturitního věku v posledním desetiletí, příprav na novou maturitu. Někteří z nich se mohli účastnit i přípravných programů Maturita nanečisto. V této věkové skupině převažuje vyšší náklonnost k nové maturitě bez ohledu na aktuálně dosažené nejvyšší vzdělání, tedy bez ohledu na to, zda respondent měl či neměl vlastní zkušenost s maturitní zkouškou.

Tab. 1: Matice faktorových zátěží

	Faktor 1 (náklonnost k nove maturitě)	Faktor 2 (náklonnost k dosavadní maturitě)
Maturitní zkouška svedcı o kvalitě absolventa střední školy		,786
Náročnost maturitní zkoušky je srovnatelná mezi školami		,765
ústní zkoušení před komisí jako souast maturitní zkoušky je objektivní		,764
Je dobře, že ást maturitní zkoušky bude realizována formou státem zadávaných testů	,855	
Nová maturitní zkouška zvyší kvalitu vzdelavanı na středních školách	,898	
Nová maturitní zkouška bude lépe vypovídat o kvalitě absolventa střední školy než současná podoba maturity	,888	
<i>% rozptylu</i>	39,6	30,1
<i>kumulativní % rozptylu</i>	39,6	69,8

Pozn.: Pouzıta byla metoda hlavních komponent a rotované řešení s podmínkou varimax.

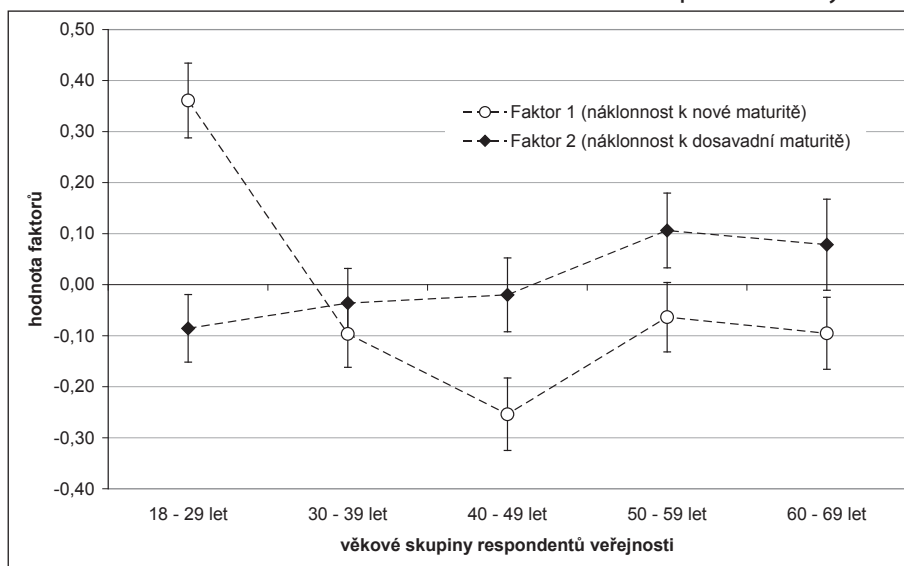
Jak ukazuje graf 7, náklonnost k dosavadní maturitě převažuje u lidí s vyšíím vzděláním, náklonnost k nove maturitě je vyšíı spíše u lidí s nıžíím vzděláním. „Majitelé“ dosavadní maturity se jí tedy více zastavajı.

Respondenti mají ohledně testovanı pomerne konzistentní názory. Názor na testovanı žáků na konci ZŠ souvisí s názory vztahujícími se k nove maturitě. Korelační koeficient faktoru náklonnosti k nove maturitě a podpory státního testovanı na konci základní školy je 0,232 ( $p < 0,01$ ), korelační koeficient v pıpade faktoru náklonnosti k dosavadní maturitě není statisticky významný ( $p > 0,05$ ).

Náklonnost k dosavadní či nove maturitě souvisí s celkovou spokojeností verejnosti se současným stavem společnosti.<sup>6</sup> Ti, kterı na současní stav společnosti nahlıžejí kritičtěji rovněž kritičtěji nahlıží na dosavadní maturitu ( $r = 0,174$ ,  $p < 0,01$ ) a naopak mají pozitivneší ocekavanı od nove maturity ( $r = -0,139$ ,  $p < 0,01$ ).

<sup>6</sup> Spokojenost se současným stavem společnosti byla zjiřtovana způsobem pouızanym i v jinıch sociologických řetrenıch prostřednıctvım takto formulované otázky s nabídkou odpovědí ze čtyř-stupnove škály – rozhodně spokojen, spíše spokojen, spíše nespokojen, rozhodně nespokojen. Připustna byla i varianta nevím/nedokazu posoudit, ktera nebyla tazatelem nabízena.

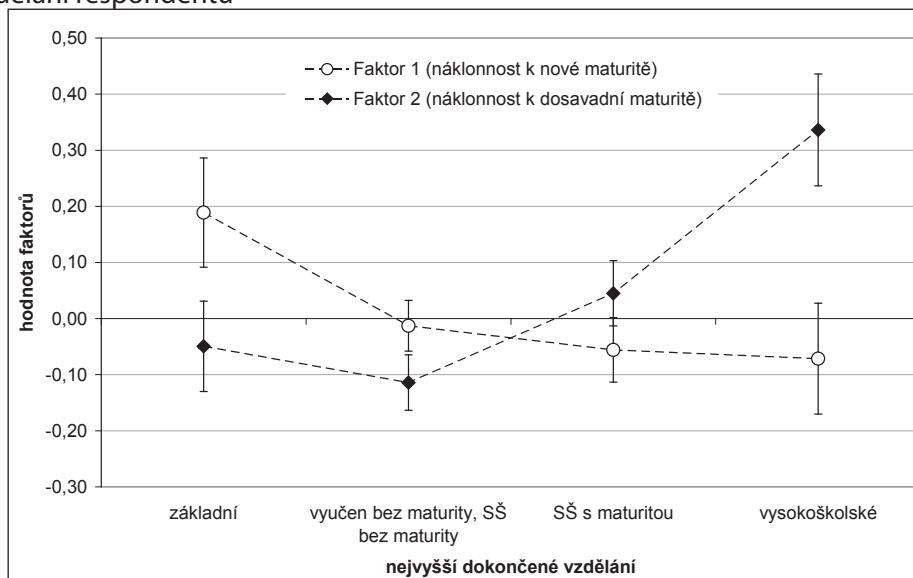
Graf 6: Porovnání náklonnosti k nové a dosavadní maturitě podle věkových skupin



Pozn.: V grafu jsou kromě průměrných hodnot faktorů v jednotlivých věkových skupinách znázorněny i standardní chyby odhadu populačního průměru.

Náklonnost k dosavadní maturitě souvisí i s celkovou spokojeností veřejnosti se současným stavem školství ( $r = 0,192$ ,  $p < 0,01$ ) a s hodnocením vývoje českého školství od změn režimu v listopadu 1989 ( $r = 168$ ,  $p < 0,01$ ) a v posledních pěti letech ( $r = 0,133$ ,  $p < 0,01$ ).

Graf 7: Porovnání náklonnosti k nové a dosavadní maturitě podle dosaženého vzdělání respondentů

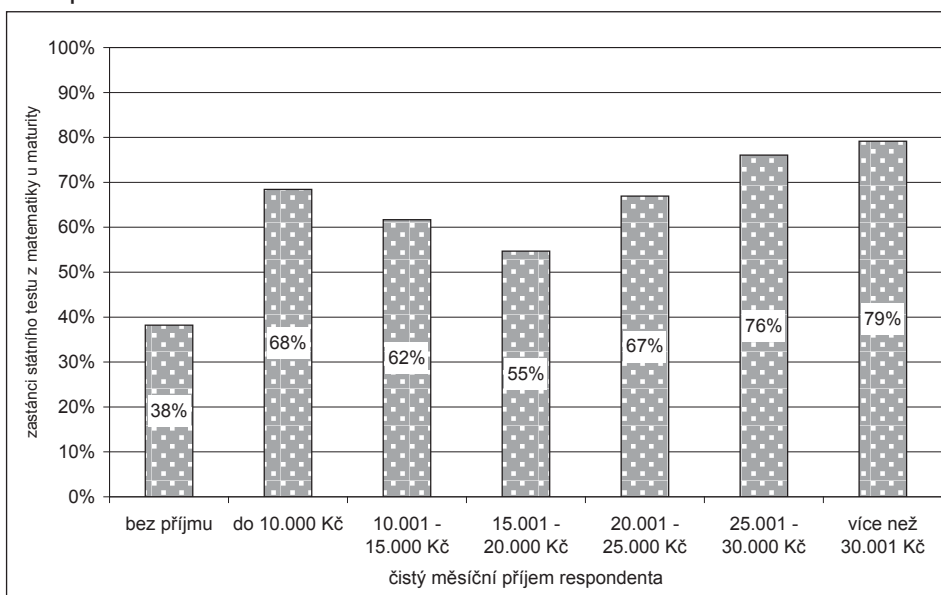


Relativně silná souvislost se prokázala mezi náklonností veřejnosti ke stavajıcı podobě maturity a spokojeností s jednotlivými stupni a typy škol (dosažená hladina významnosti testu pro korelační koeficient byla pro všechny stupně a typy škol menší než 0,01). Nejsilnější souvislost se ukázala podle ocekavanı u těch škol, kterých se maturita týká, tedy gymnázií ( $r = 0,310$ ) a středních odborných škol ( $r = 0,257$ ).

Ukázal se rovněž vliv médií na názory veřejnosti na novou maturitu. Ti, kterı venujı zvyšenou pozornost informacím o školství v médiích jsou kritickejší k nové maturitě, týká se to zejména informací ziskanych z internetu ( $r = 0,138$ ,  $p < 0,01$ ) a z televize ( $r = 0,117$ ,  $p < 0,01$ ).

Podle veřejnosti by měli být žacı státem testovanı v rámci nové maturitní zkoušky z esekeho jazyka (93 %), z cizího jazyka (87 %), z matematiky (63 %) a z nějakého dalšího předmětu (56 %). Mezi dalšími předměty byly nejčastější uvedeny informační a komunikační technologie (13 %) a odborný předmět příslušný dané škole (46 %), ostatní předměty se pohybuı pod hranicí 5 %.

Graf 8: Souhlas se státními testy z matematiky u nové maturity v závislosti na příjmu respondentů



Pokud jde o výběr povinných předmětů u maturity, je matematika nejvíce diskutovaným předmětem a polarizuje veřejnost na zastánce a odpůrce povinne matematiky. Byt má ve veřejnosti téměř 2/3 zastánců, je to o dost méně než česky jazyk nebo i cizí jazyk a jedná se o znatelný pokles oproti jejím preferencím na základní škole.

Preference státního testu z matematiky u nové maturitní zkoušky souvisí s příjmem i věkem dotázaných. Tato závislost na příjmu není lineární díky nerovnomer-



nému rozdělení věku respondentů v jednotlivých příjmových kategoriích. Závislost preference na věku je lineární ( $r = - 0,192$ ,  $p < 0,01$ ). Starší lidé preferují matematiku více než mladší (ve věkové kategorii 60 – 69 let preferuje matematiku 76 % respondentů, ve věku 18 – 29 let pouze 47 %). Nejvíce zastánců má matematika u respondentů s nejvyššími příjmy, méně u nejnižších příjmových skupin (zvýšená preference v kategorii do 10 000 Kč, resp. do 15 000 Kč, je dána výrazně vyšším procentuálním zastoupením věkové kategorie 60 – 69 let, oproti jiným příjmovým kategoriím), nejméně zastánců má matematika u respondentů bez příjmu (tato kategorie je tvořena výhradně respondenty ve věku 18 – 29 let). Český jazyk u maturity preferuje více než 90 % respondentů ve všech příjmových kategoriích. Preference cizího jazyka narůstá, podobně jako u matematiky směrem k vyšším příjmovým kategoriím. V příjmové kategorii mezi 25 a 30 tisíci Kč se cizí jazyk dostává nad hranici 90 %, v kategorii nad 30 tisíc dosahuje preference shodné s českým jazykem a sice 98 %.

Nejčastěji preferovaná kombinace státních testů u nové maturity je matematika s českým jazykem a cizím jazykem (24 %), dále pak ještě s přidáním odborného předmětu příslušného dané škole (19 %). Tuto kombinaci s vynecháním matematiky by doporučilo 11 % respondentů. Pouze český jazyk a cizí jazyk by doporučilo 9 % respondentů. Další kombinace předmětů jsou pod hranicí 3% volby.

Obdobné výsledky názorů na novou maturitu vyšly i v šetření Stem/Mark, realizovaném na zakázku Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (Cermat), které novou maturitu připravuje. Toto šetření probíhalo počátkem roku 2009, respondenty byly vedle laické veřejnosti ( $N = 2013$ ) i žáci SŠ ve věku 16 až 17 let, kterých se bude nová maturita v r. 2010 a 2011 týkat ( $N = 11\,811$ ), ředitelé ( $N = 315$ ) a učitelé SŠ s maturitou ( $N = 2032$ ).

Následující výsledky jsou převzaty ze Závěrečné zprávy tohoto výzkumu (Státní maturity – názory ředitelů, učitelů a žáků SŠ s maturitou 2009).

O užitečnosti státních maturit je přesvědčeno 45 % dotázaných z řad laické veřejnosti, 30 % se domnívá, že nová státní maturita je zbytečná (použita 5-ti stupňová škála, přičemž pro zpracování byly sloučeny vždy 2 krajní body škály - určitě užitečná, spíše užitečná, nemám na to názor, spíše zbytečná, určitě zbytečná).

Tři nejdůležitější efekty, které by státní maturity mohly přinést, jsou: 1. Maturita získá na vážnosti a užitečnosti, žáci budou mít motivaci k dobrým výsledkům (35 %). 2. Pro uchazeče o studium na VŠ odpadnou přijímací zkoušky (33 %). 3. Už nebude možné získat maturitní vysvědčení „za nic“ (30 %). Vybírány byly maximálně 3 výroky z 8 nabídnutých.

Český jazyk by jako povinný předmět u maturity uvítalo 89% respondentů, cizí jazyk 80 %, matematiku 51 %. Podle ¼ dotázaných by měli žáci maturovat povinně ještě z dalšího předmětu (odborného). Tyto hodnoty jsou v absolutních číslech o něco nižší než v našem výzkumu, ale to je dáno odlišným charakterem položení otázek respondentům (viz příloha č. 2). Porovnání preferencí předmětů mezi sebou je totožné.

## 8 SHRnutí

Téma státního hodnocení výsledků vzdělávání aku v uzlových bodech jejich vzdelavacı dráhy se v eske republice začalo vazne diskutovat ke konci 90. let 20. století a souviselo s realizacı postupne decentralizace vzdelavacıho systému a zvyšující se autonomií škol. Důraz byl postupne přenášen z kontroly procesů na potřebu kontroly výstupů a podporu autoevaluačních procesů (Bila kniha 2001). Názory na způsob realizace kontroly výstupů však nejsou natolik ujasněné, aby se tesily širı podpoře mezi odbornıky, natož politiky. Podoba státní maturity se stále měnila, v současne době byla jı po několikáté odložena. Způsob realizace kontroly výstupů na konci základní školy, příp. i v její polovině po 5. třídě už není do budoucnosti vůbec zřejmý. V eske republice máme urcıte dílčí zkušenosti z pilotních projektů Maturita nanečisto a testování na konci 5. a 9. třídy. Realizace těchto projektů vzbuzuje i mediální pozornost, take se o nich dozvídá i široká veřejnost. V této studii byla věnována pozornost právě tomu, jak veřejnost vnímá státní testování na konci základních škol a dosavadní a novou podobu maturity. Ukazuje se,že názory na testování aku na konci základní školy se velmi liı (od jasného souhlasu po jasne odmítání v prıbline srovnatelném zastoupení respondentů). Mezi zastánci testů jsou jako důvody tohoto testování jednoznacne preferovány funkce zpetnavazebnı pro informovanost aka a jeho rodičů a informovanost ucitelu a vedení školy, kterou dítě navštěvuje, nejméně je podporován důvod externího hodnocení škol.

Respondenti majı o stávající maturitní zkouske vysoké mínění, temer 85 % je přesvědčeno,e maturitní zkouška svědčí o kvalitě absolventa střední školy a i ustnı zkouška před komisí je pokládána za objektivní (80 %). Podobne vysoká očekávání jsou i od nove maturitní zkoušky. 72 % respondentů je přesvědčeno,e nová maturitní zkouška bude lépe vypovídat o kvalitě absolventa střední školy nee současná podoba maturity a 77 % respondentů vítá,e součástí budou i státem zadavane testy. Otázky na stávající a novou maturitu nebyly postaveny konfliktně proti sobě. Nejprve byly položeny otázky na maturitu současnou, pak teprve na novou s upřesněním,že její součástí budou státem zadavane testy. Lze si tím vysvětlit souene vysoké mínění o maturitě soucasne a přitom i vysoké očekávání od maturity nove. Zajímavé je,že nove maturitě jsou nakloněni spíše mladıi respondenti ve věku 18 – 29 let, starıi generaci se více zamlouvá dosavadní podoba maturity. Může to bít dáno primou konfrontacı mladıi generace se zvyšujícím se rozdílem urovnı maturitní zkoušky na jednotlivých školách od 90. let minulého století a u některých respondentů patrne i vlastní zkušenosti s pilotovanım nove maturity v Maturitach nanečisto. Pokud jde o předměty, tak veřejnost jednoznacne podporuje esky jazyk a cizí jazyk jak při testování aku na konci základní školy, tak u maturity. Názory na matematiku se liı, při testování na konci základní školy je veřejností preferována ještě o něco více nee cizí jazyk, u maturity je doporučovaná méně a sice prıbline dvěma tretinami respondentů. Více je matematika preferována starıımi spoluobcany a obcany s vyıımi prıjmy, kterı ji patrne vnımajı primo i nepřimo i spolu s cizím jazykem jako klíč jejich uspechu. Vedle tradičních předmětů mateřského jazyka a matematiky se dostává minimálně na jejich urove cizí jazyk a dal-

ším nejvíce preferovaným předmětem je informační a komunikační technologie. Tato čtveřice předmětů se jen v drobných obměnách těší preferenci veřejnosti jak na základní škole, tak na střední škole. Veřejnost tyto čtyři předměty patrně chápe jako jádro současného všeobecného vzdělání.

Témata testování žáků na základní škole a nová maturita byla dvě z řady, na která se realizovaný výzkum dotazoval veřejnosti. Proto otázky byly formulovány stručně, bez uvedení respondentů do kontextu, nezaměřily se na celou šíři dané problematiky a byly soustředěny na aktuální stav řešení těchto témat v České republice. V tomto smyslu je potřeba na prezentované výsledky nahlížet.

To, jaká bude za několik let v České republice podoba evaluačního systému a v rámci něho monitoring a hodnocení výsledků vzdělávání žáků opouštějících jednotlivé stupně škol, ještě není moc jasné. Jisté je, že veřejnost tato témata vnímá rozporuplně někde více (testování na konci základní školy) někde méně (státní maturita). Dosavadní absence ostré realizace těchto aktivit, rozdílné zkušenosti z jiných zemí, rozporuplné mediální prezentace i vyjádření politiků tomuto stavu jen nahrávají.

## LITERATURA

- Atkinson, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- EACEA Eurydice. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels, 2009.
- Chvál, M. Celoplošné testování v systému evaluace. *Učitelé listy*, 2006, č. 6.
- Chvál, M. CERMAT jako zdroj dat pro pedagogický výzkum. In *Sborník příspěvků z XV. celostátní konference ČAPV – Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: PedF JU, 2007a.
- Chvál, M. Nová maturitní zkouška v České republice. *Pedagogické rozhledy*, 2007b, roč. 16, č. 1, s. 4-8.
- Morkes, F. *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejich funkcí*. Praha: ÚIV – CERMAT, 2003.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: ÚIV – Tauris, 2005.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: ÚIV – Tauris, 2007.
- MŠMT. *Kvalita a odpovědnost*. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: 1994.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: ÚIV – Tauris, 2001.
- OECD. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV, 1996.
- OECD – MŠMT. *Priority pro českou vzdělávací politiku. Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26. – 27. dubna 1999*. Praha: ÚIV, 1999.
- Parveva, T.; De Coster, I. *Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků*. Pracovní dokument. Prezentace na semináři ÚIV 27.5.2009. Praha: ÚIV – Eurydice, 2009.

- Přihoda, V. *Teorie školského měření*. Praha: Bakulův ústav, 1930.
- Přihoda, V. *Praxe školského měření*. Praha: Dědictví Komenského, 1936.
- Státní maturity – názory ředitelů, učitelů a žáků SŠ s maturitou. Výzkum názorové hlady a úrovně informovanosti odborné a laické veřejnosti v tématické oblasti Reforma maturitní zkoušky*. Závěrečná zpráva z výzkumu pro CERMAT. Praha: Stem/Mark, 2009.
- Straková, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdelavnı v eske republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdelavnı*. Praha: MŠMT, 2009.
- Straková, J.; Simonová, J. *Rizikove kroky vzdelavcı politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV, 2005.
- Závěrečná zpráva hodnocení výsledků vzdelavnı žáků 9. tříd 2005 v Karlovarském, Libereckém a Pardubickém kraji*. Praha: Cermat, 2005. Dostupné na WWW: <<http://www.cermat.cz/2005-1404034234.html>>.
- Závěrečná zpráva z projektu Hodnocení výsledků vzdelavnı žáků 9. tříd základních škol a odpovıdajıcıch ročníků vceletych gymnazıı 2006*. Praha: Centrum pro zjištovnı výsledků vzdelavnı - Cermat, 2006. Dostupné na WWW: <<http://www.cermat.cz/2006-1404034235.html>>.
- Závěrečná zpráva z projektu Hodnocení výsledků vzdelavnı žáků 9. tříd základních škol a odpovıdajıcıch ročníků vceletych gymnazıı 2007*. Praha: Centrum pro zjištovnı výsledků vzdelavnı - Cermat, 2007. Dostupné na WWW: <<http://www.cermat.cz/2007-1404034236.html>>.
- Závěrečná zpráva z projektu Hodnocení výsledků vzdelavnı žáků 9. tříd základních škol a odpovıdajıcıch ročníků vceletych gymnazıı 2008*. Praha: Centrum pro zjištovnı výsledků vzdelavnı - Cermat, 2008. Dostupné na WWW: <<http://www.cermat.cz/2008-1404034237.html>>.

## DALŠı ZDROJE INFORMACı

[www.cermat.cz](http://www.cermat.cz)  
[www.esf-kvalita1.cz](http://www.esf-kvalita1.cz)  
[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)  
[www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)

## PŘÍLOHA 1

Tab. 2: Korelační matice položek vztahujících se k maturitní zkoušce, Pearsonův korelační koeficient.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Maturitní zkouška svědčí o kvalitě absolventa střední školy		,436**	,453**	,219**	,132**	,253**	,095**	,248**
2	Náročnost maturitní zkoušky je srovnatelná mezi školami	,436**		,332**	,313**	,018	,078*	,027	-,012
3	Ústní zkoušení před komisí jako součást maturitní zkoušky je objektivní	,453**	,332**		,340**	,052	,094**	,101**	,109**
4	Složit maturitní zkoušku je v dnešní době obtížné	,219**	,313**	,340**		-,068*	,022	,230**	-,007
5	Je dobře, že část maturitní zkoušky bude realizována formou státem zadávaných testů	,132**	,018	,052	-,068*		,663**	,083**	,620**
6	Nová maturitní zkouška zvýší kvalitu vzdělávání na středních školách	,253**	,078*	,094**	,022	,663**		,277**	,739**
7	Po zavedení nové maturitní zkoušky bude obtížnější složit maturitu, než dosud	,095**	,027	,101**	,230**	,083**	,277**		,321**
8	Nová maturitní zkouška bude lépe vypovídat o kvalitě absolventa střední školy než současná podoba maturity	,248**	-,012	,109**	-,007	,620**	,739**	,321**	

\* 5% hladina významnosti, \*\* 1% hladina významnosti

## PŘÍLOHA 2

Otázky z dotazníku na preferenci předmětů u maturitní zkoušky:

A) Median 2008 pro PedF UK

*Ze kterých předmětů by podle Vás měli být žáci státem testováni v rámci maturitní zkoušky (1=ano, 2=ne)*

- a) Matematika
- b) Český jazyk
- c) Cizí jazyk
- d) jiné \_\_\_\_\_ (uvedte)

B) Stem/Mark 2009 pro Cermat:

*Myslíte, že by studenti v rámci státní maturity měli povinně maturovat z následujících předmětů?*

	Český jazyk	Cizí jazyk	Matematika	Jiný předmět (jaký) .....
1. Rozhodně ano	1	1	1	1
2. Spíše ano	2	2	2	2
3. Nemám na to názor	3	3	3	3
4. Spíše ne	4	4	4	4
5. Rozhodně ne	5	5	5	5

# VZDĚLÁVACÍ POLITIKA A MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

JANA STRAKOVÁ

**Anotace:** *V průběhu uplynulých 15 let se uskutečnila v České republice řada mezinárodních výzkumů, jejichž cílem bylo porovnat vědomosti a dovednosti českých žáků s vědomostmi a dovednostmi jejich vrstevníků v zahraničí. Výzkumy byly zaměřeny na různé oblasti vzdělávání a na různé věkové kategorie žáků a poskytly řadu cenných informací o českém vzdělávacím systému. Cílem tohoto textu je poskytnout přehled uskutečněných výzkumů, seznámit čtenáře s jejich souhrnnými zjištěními a diskutovat dopad výzkumů a jejich zjištění na vzdělávací politiku v ČR.*

**Klíčová slova:** *Mezinárodní srovnávací výzkumy, OECD PISA, IEA, výsledky vzdělávání, vzdělávací politika*

**Abstract:** *In last fifteen years the Czech Republic participated in many international comparative studies of student achievement. These studies provided comparisons of knowledge and skills of Czech students with knowledge and skills of their peers in other countries. Surveys focused on various educational areas and on various age cohorts and brought valuable information about Czech education system. The aim of this paper is to provide overview of international comparative studies on student achievement implemented in the Czech Republic and related national surveys, to present main findings and to discuss their impact on Czech educational policy.*

**Key words:** *International comparative studies, OECD PISA, IEA, student achievement, educational policy*

## 1 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH REALIZACE V ČESKÉ REPUBLICE

### 1.1 VÝZKUMY MEZINÁRODNÍ ASOCIACE PRO HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Organizátorem většiny mezinárodních srovnávacích výzkumů v oblasti vzdělávání ve druhé polovině 20. století byla Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání<sup>1</sup>. Česká republika se do mezinárodních aktivit na poli hodnocení

---

<sup>1</sup> Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) byla založena v roce 1959 jako sdružení několika výzkumných institucí z celého světa. Mezi její zakladatele patřil například Benjamin Bloom, tvůrce známé taxonomie vzdělávacích cílů. Od doby svého vzniku uskutečnila asociace zhruba 30 výzku-

výsledků vzdělávání zapojila až na počátku 90. let minulého století, kdy se spolu s většinou ostatních postkomunistických zemí stala členem této organizace.<sup>2</sup> Do té doby nebyly v České republice k dispozici žádné objektivní informace o výsledcích vzdělávacího systému jako celku, hodnocení systému bylo zpravidla založeno na informacích o výsledcích jednotlivců v mezinárodních soutěžích. V rámci socialistického bloku se komparace neprováděly, monitorování výsledků vzdělávání nebylo běžné ani na národní úrovni.

Na přelomu 20. a 21. století se Česká republika zúčastnila všech šetření IEA, která v té době probíhala. První mezinárodní šetření se na českých školách uskutečnila v roce 1995, kdy byl na základních školách proveden výzkum čtenářské gramotnosti<sup>3</sup> a na základních a středních školách výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání.<sup>4</sup> Výzkum čtenářské gramotnosti byl v modifikované podobě zopakován v roce 2001<sup>5</sup>, výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání v roce 1999 a v roce 2007.<sup>6</sup> V roce 1999 byl dále proveden výzkum občanské výcho-

---

mů v různých oblastech vzdělávání. Výzkumy byly postupně zdokonalovány, v souvislosti s moderními poznatky se zlepšovaly metody výběru vzorku, vývoje testů, zjišťování kontextuálních informací, zpracování dat. Spolu s tím se zvětšovala i rozmanitost výstupů vzdělávání, které byly zjišťovány. Zároveň rostl i počet zemí, které se do práce asociace zapojily. První studie v letech 1959 – 1962 se zúčastnilo 12 zemí, v současné době má asociace 68 členských zemí z celého světa. V průběhu celé své činnosti IEA realizovala opakovaně šetření v oblasti matematiky, přírodovědných předmětů a čtenářské gramotnosti. Na přelomu 20. a 21. století nabyla tato šetření podoby pravidelného promyšleného cyklu. Výzkum Trends in Mathematics and Science Study, který navazuje na Third International Mathematics and Science Study uskutečněný v letech 1995 a 1999, byl realizován v roce 2003 a 2007. Další šetření je plánováno na rok 2011. V roce 2001 se rozběhl rovněž cyklus šetření ve čtenářské gramotnosti Progress in Reading Literacy Study. Další šetření je plánováno rovněž na rok 2011. Opakovaně je realizován rovněž výzkum občanské výchovy (1999, 2009). Kromě těchto dvou výzkumů je v současné době ve fázi realizace ještě výzkum informačních technologií Second Information on Technology in Education Study, výzkum občanské výchovy International Civic and Citizenship Education Study a výzkum zaměřený na učitele Teacher Education and Development Study. Organizace má kancelář v Amsterdamu. Informace jsou dostupné na <http://www.iea.nl>

- 2 Výjimku v tomto ohledu tvořily Maďarsko a Polsko, které se do mezinárodních výzkumných aktivit zapojily dříve. Maďarsko bylo dokonce zakládajícím členem IEA.
- 3 IEA RLS (Reading Literacy Study). V členských zemích IEA proběhl výzkum v roce 1991, ČR jej realizovala v roce 1995. Testování žáci: 3. a 8. ročník ZŠ. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník (pro ředitele školy). Výzkum proběhl v 33 zemích, v ČR se ho zúčastnilo 130 škol, 5520 žáků (Straková 1995).
- 4 IEA TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Testování žáci: 3. a 4. ročník ZŠ, 7. a 8. ročník ZŠ, poslední ročník všech typů SŠ. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník (na SŠ proběhla administrace bez učitelských dotazníků). Výzkum proběhl v 43 zemích, v ČR se ho zúčastnilo 500 škol, 16 700 žáků (Straková, Tomášek 1996; Straková, Palečková, Tomášek 1997; Straková, Tomášek, Palečková 1998).
- 5 IEA PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study). Testování žáci: 4. ročník ZŠ. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, rodičovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník. Výzkum proběhl v 35 zemích, v ČR se ho zúčastnilo 141 škol, 3030 žáků (Kramplová, Potužníková 2005).
- 6 IEA TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study - Repeat). Testování žáci: 8. ročník ZŠ. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník. Výzkum proběhl v 38 zemích, v ČR se zúčastnilo 150 škol, 3600 žáků (Palečková, Tomášek 2001). IEA



vy, který byl zaměřen na žáky 2. stupně ZŠ a na žáky středních škol<sup>7</sup>, na jaře roku 2009 proběhl výzkum občanské výchovy ICCS – International Civic and Citizenship Education Study v 8. ročnících<sup>8</sup>. ČR se nezúčastnila výzkumu čtenářské gramotnosti v roce 2006 a matematického a přírodovědného vzdělání v roce 2003. Nejbližšími plánovanými výzkumy je výzkum matematické a přírodovědné gramotnosti (TIMSS) a čtenářské gramotnosti (PIRLS) v roce 2011.

Výzkumy IEA obsahují testy tvořené z velké části úlohami, ve kterých žáci vybírají z několika nabízených odpovědí jedinou správnou. Dále jsou zastoupeny úlohy, ve kterých žáci odpovídají jednoslovně či několika slovy a kde poskytují obsáhlejší odpověď nebo úplné řešení dané úlohy. Obsahová náplň testu je volena jako průnik učiva všech zúčastněných zemí pro danou oblast vzdělávání a příslušnou věkovou skupinu. Testy jsou nicméně konstruovány tak, aby úlohy pokryly i jiné než obsahové aspekty výstupů vzdělávání. V testu matematického a přírodovědného vzdělávání jsou úlohy klasifikovány podle vzdělávacího obsahu a myšlenkových dovedností (prokazování znalostí, používání znalostí, uvažování). V testech čtenářské gramotnosti jsou klasifikovány podle typu čtenářské činnosti: získávání informací, vyvozování, interpretace a hodnocení. Do výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání v roce 1995 byly zahrnuty úlohy, které zjišťovaly experimentální dovednosti žáků, v ČR tyto úlohy řešili žáci 8. ročníků. Úlohy ve výzkumu občanské výchovy jsou koncipovány tak, aby postihovaly vědomosti, dovednosti i postoje testovaných. Důležitou součástí výzkumů jsou dotazníky pro žáky, učitele, ředitele škol a případně rodiče žáků. Zjišťují doplňující informace týkající se žáků (mimoškolní činnost, domácí zázemí, plány do budoucna) a výuky v dané oblasti vzdělávání (jak ji vnímá žák, učitel, ředitel, rodič). Výběr vzorku probíhal ve všech případech dvoustupňově: nejprve je náhodně vybrán určitý počet škol z databáze všech škol, které jsou navštěvovány žáky v dané věkové kategorii, v rámci těchto škol pak je náhodně vybrána jedna třída v příslušném ročníku.

## 1.2 VÝZKUM OECD PISA

V průběhu 90. let se Česká republika zapojila rovněž do komparativních aktivit, které na poli vzdělávání realizovala Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Čeští odborníci začali pracovat v technické skupině projektu INES a dalších pracovních týmech, jejichž úkolem je shromažďovat datové podklady pro statistické ukazatele do každoročně vydávané publikace *Education at a Glance*

---

TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). Testování žáci: 4. ročník ZŠ, 8. ročník. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník. Výzkum proběhl v 59 zemích, v ČR se zúčastnilo 291 škol, 291 ředitelů, 1009 učitelů, 4235 žáků 4. ročníků, 4845 žáků 8. ročníků (Tomášek et al. 2008).

7 IEA CivEd (Civic Education Study). Testování žáci: 8. ročník ZŠ, 3. ročník SŠ. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, učitelský dotazník, školní dotazník. Výzkum proběhl v 28 zemích, v ČR se zúčastnilo 300 škol, 6900 žáků (Křížová 2000; Procházková, Raabová 2002).

8 V době vzniku tohoto textu data nebyla ještě zpracována.

(EaG). Ukazatele charakterizující výsledky vzdělávání byly do EaG zprvu přejímány z výše uvedených výzkumů asociace IEA. Koncem 90. let však OECD navrhla vlastní výzkumný projekt PISA,<sup>9</sup> do kterého se Česká republika rovněž zapojila.

Projekt je koncipován jako cyklus šetření v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti, která jsou zaměřena na patnáctileté žáky a probíhají v tříletých intervalech. Dosud byla realizována tři šetření – v letech 2000, 2003 a 2006. V každém cyklu byl kladen důraz na jednu z hodnocených oblastí. V roce 2000 byla stěžejní čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematika, v roce 2006 přírodovědná gramotnost. V roce 2000 byly navíc zjišťovány metakognitivní dovednosti žáků, v roce 2003 dovednosti při řešení problémových úloh a v roce 2006 postoje žáků k přírodním vědám a k životnímu prostředí.

I ve výzkumech PISA probíhá výběr vzorku dvoustupňově, ve školách však není vybírána třída ze stanoveného ročníku, ale žáci narození ve zvoleném kalendářním roce.<sup>10</sup> Tento způsob výběru je pro ČR nevýhodný. Skutečnost, že se polovina žáků nachází v povinném vzdělávání a polovina na střední škole činí interpretaci některých zjištění ve vztahu k českému vzdělávacímu systému poněkud problematickou.

Testy výzkumu PISA jsou na první pohled podobné testům z výzkumů IEA. Odlišnost spočívá v tom, že ve výzkumu PISA jsou více zastoupeny úlohy, ve kterých žáci odpovídají vlastními slovy. Úlohy jsou uvozeny nějakým autentickým textem, grafem nebo obrázkem, za kterým následuje sada otázek. Žáci tak pracují delší dobu s jedním tématem a mohou se tak na ně plně soustředit. Z hlediska měření je však tento přístup nevýhodný v tom, že na sobě jednotlivé úlohy nejsou úplně nezávislé. Obsah testu není určován probíraným učivem, ale předem vypracovanými rámcovými koncepcemi, na jejichž tvorbě se podílejí přední světoví odborníci na jednotlivé testované oblasti<sup>11</sup>, koncepce oblastí se průběžně inovují spolu s tím, jak se vyvíjí stav poznání a pohled na jednotlivé sledované oblasti. Přitom je kladen větší důraz na provázanost vědomostí a dovedností se situacemi, s nimiž se lze se-

9 V roce 2000 byli do výzkumu zařazeni žáci narození v roce 1984, v roce 2003 žáci narození v roce 1987, v roce 2006 žáci narození v roce 1990. Výběr byl prováděn ze všech žáků s daným rokem narození, kteří navštěvovali danou školu bez ohledu na ročník, ve kterém se nacházeli. Výzkumu se tak s žáky 9. ročníků ZŠ a 1. ročníků SŠ zúčastnilo i několik žáků 7. a 8. ročníků. V roce 2000 byly výzkumné nástroje v České republice rovněž administrovány žákům narozeným v roce 1982 navštěvujícím 3. ročníky zúčastněných středních škol (3100 žáků).

10 OECD PISA (Programme for International Student Assessment). Testování žáci: žáci, kteří v kalendářním roce testování dosáhnou 16 let. Výzkumné nástroje: žákovský test, žákovský dotazník, školní dotazník. V roce 2000 proběhl výzkum ve 32 zemích, v ČR se zúčastnilo 253 škol, 6300 žáků. V roce 2003 proběhl výzkum ve 41 zemích, v ČR se zúčastnilo 260 škol, 9920 žáků. V roce 2006 výzkum proběhl v 57 zemích, v ČR se ho zúčastnilo 245 škol, 8 890 žáků (OECD 2001, 2004, 2007).

11 Příprava výzkumu PISA byla zahájena na počátku 90. let v Networku A projektu INES. Bylo přijato rozhodnutí, že výzkum nebude testovat kurikulární obsahy, ale zaměřit se na kompetence „důležité pro život“. Tyto kompetence však nebyly nikterak konceptualizovány. Realizaci výzkumu PISA proto předcházel projekt DeSeCo (Defining and Selecting Competencies), jehož cílem bylo tyto klíčové kompetence definovat. Vymezení kompetencí vzniklo jako syntéza pohledů předních světových odborníků z různých oborů lidského konání, kteří byli v rámci projektu osloveni. Projekt ukázal, že pohledy jednotlivých odborníků jsou natolik různorodé, že nebylo možno je pro měření PISA bezprostředně využít. Vznikl však pozoruhodný soubor zamyšlení nad cíli a úlohou vzdělávání v moderní společnosti (Rychen, Salganik 2001).

tkat v běžném životě, koncepce zohledňují zejména důležitost dílčích vědomostí a dovedností pro úspěšné fungování v životě osobním, společenském a na trhu práce. V roce 2009 například bylo zařazeno do výzkumu PISA čtení elektronických textů, neboť se stává autentickou součástí každodenního života a vyžaduje poněkud jiné dovednosti než četba tištěných textů<sup>12</sup>. Součástí výzkumu PISA jsou pouze dotazníky pro ředitele a žáky, dotazníky pro učitele chybějí, oblast výuky je mapována méně podrobně než v šetřeních IEA. To souvisí i se způsobem výběru vzorku: zatímco ve výzkumech IEA je testována vždy celá třída a je tedy možno dotazovat učitele, kteří ji vyučují, ve výzkumu PISA jsou vybíráni náhodně žáci z různých tříd. Výzkum PISA však zjišťuje daleko důkladněji než výzkumy IEA rodinné zázemí žáků (žáci jsou dotazováni nejen na vzdělání, ale rovněž na zaměstnání rodičů, majetkové a kulturní vybavení domácnosti).

Zatímco výzkumy IEA byly vždy koncipovány výzkumníky a sloužily primárně pedagogickému výzkumu<sup>13</sup>, výzkum PISA si klade za cíl ovlivňovat vzdělávací politiku v jednotlivých zemích. O cílech šetření rozhodují zástupci ministerstev školství prostřednictvím řídicího výboru, výstupy jsou koncipovány tak, aby z nich čerpali primárně tvůrci školské politiky. Podle původního záměru byl cyklus šetření PISA určen pouze pro členské země OECD. Mezi nečlenskými zeměmi byl však o výzkum takový zájem, že došlo k jeho zpřístupnění všem vzdělávacím systémům, které jsou schopny ho realizovat v požadované technické kvalitě. Obsah výzkumu je však koncipován tak, aby z něj profitovaly primárně země OECD.

Zjištěním výzkumu PISA je obecně přikládána mezi tvůrci vzdělávacích politik velká vážnost. V řadě systémů jsou výkyvy ve výsledcích žáků popudem pro okamžité kroky vzdělávací politiky. Přestože má výzkum PISA i své metodologické kritiky z řad akademiků, jsou jeho data používána výzkumníky na celém světě a je na nich založena řada zajímavých analýz<sup>14</sup>. Velkou zásluhou výzkumu PISA je rozpracování konceptů matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti do struktury použitelné k mezinárodním měřením a obrácení pozornosti tvůrců vzdělávacích politik od „kurikulárních vědomostí“ ke „kompetencím pro život“. V tomto smyslu se výzkum PISA stal pro řadu zemí (a pravděpodobně i pro Českou republiku) impulsem pro reformy v oblasti kurikul. Některé systémy dokonce hledaly společenský konsensus identicky jako zmiňovaný projekt DeSeCo, tedy dotazovaly odborníky z rozmanitých profesí a klíčové kompetence definovaly jako průnik jejich preferencí (Eurydice 2002).

12 ČR se elektronického testování nezúčastnila.

13 Již bylo zjištěno, že výzkumy IEA se v daleko větší míře než výzkumy OECD zaměřují na mapování výuky. Kromě podrobných učitelských dotazníků byla jejich součástí rovněž mnohá doplňková šetření. Například v roce 1995 a 1999 byly ve vybraných zemích nahrávány a podrobně analyzovány vyučovací hodiny matematiky a přírodovědných předmětů. ČR se tohoto výzkumu (TIMSS 1999 Videostudy) zúčastnila v roce 1999, do mezinárodního srovnání bylo zahrnuto 100 českých vyučovacích hodin matematiky a 100 hodin přírodovědných předmětů (Hiebert 2003; Roth 2006).

14 K rostoucímu využití dat přispěla jistě i skutečnost, že organizátoři studií začali zveřejňovat spolu s daty pomocné programy, které umožňují jednoduše a správně s daty pracovat, tedy správně používat odhady žákovských výsledků (plausible values) a replikační váhy sloužící k řádnému odhadu standardní chyby výsledku. Dokud nebyla k dispozici tato pomoc, řadu výzkumníků odradila komplikovanost dat a náročnost výpočtů.

Hlavní zásluha výzkumu PISA však spočívá bezpochyby v tom, že obrátil pozornost odborné veřejnosti k problematice vzdělanostních nerovností na úrovni povinného vzdělávání. Podrobné mapování rodinného zázemí umožňuje analytikům pravidelně informovat o míře rozdílů mezi žáky a školami v jednotlivých systémech a o síle vazby mezi výsledky vzdělávání a rodinném zázemí. Důraz, který OECD klade na tento typ indikátorů, významně přispěl k tomu, že se otázkou nerovností na úrovni povinného vzdělávání začaly zabývat i systémy, které jí dosud nevěnovaly pozornost, a že se otázka spravedlivosti (equity) ocitla na prvním místě v žebříčku politických priorit v mnoha vyspělých zemích.

V následující kapitole popíšeme hlavní poznatky mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností v ČR, v poslední kapitole se zamyslíme nad dopady těchto výzkumů na vzdělávací politiku.

## 2 VÝSLEDKY ČESKÝCH ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

### 2.1 VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI

#### **Pohled na celkové výsledky a jejich vývoj**

Ve všech citovaných výzkumech bylo posuzování úspěšnosti jednotlivých vzdělávacích systémů založeno na komparaci s ostatními zúčastněnými zeměmi, složení zemí se však v různých výzkumech lišilo, do výzkumů IEA i do výzkumu PISA se rostoucí měrou zapojují rozvojové země z celého světa. Lišily se i cílové populace žáků a koncepce výzkumů, ačkoli byly mnohé z nich zaměřeny na stejné oblasti vzdělávání. Z těchto důvodů není možno výsledky jednotlivých výzkumů přímo porovnávat a s jejich využitím podrobněji monitorovat vývoj v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Odhlédneme-li však od specifík jednotlivých výzkumů a drobných výkyvů ve výsledcích českých žáků,<sup>15</sup> získáme dosti stabilní obrázek o výsledcích českého vzdělávacího systému, jeho silných a slabých stránkách.

Čeští žáci na konci povinné školní docházky dosahují opakovaně nadprůměrných výsledků v přírodovědných předmětech, průměrných výsledků v matematice a podprůměrných výsledků v testech zjišťujících úroveň čtenářské gramotnosti (ÚIV 2002). Tato obecná tendence se potvrdila i v zatím posledních provedených výzkumech PISA 2006 (OECD 2007) a TIMSS 2007 (Tomášek et al. 2008). Vývoj umístění ČR v žebříčcích zemí OECD pro 8. ročník, resp. populaci patnáctiletých uvádíme v Tabulce 1.

15 Výkyvy mají pravděpodobně řadu různých příčin. Například horší výsledek českých žáků ve výzkumu TIMSS v roce 1999 ve srovnání s výzkumem TIMSS v roce 1995 můžeme vysvětlit tím, že v roce 1996 přešla ČR na devítiletou základní školu. Žáci 8. ročníku, na které byl výzkum zaměřen, byli v roce 1995 ve stádiu přípravy k přijímacím zkouškám a byli tedy připraveni podávat maximální výkony. V této době měli žáci také probráno veškeré učivo základní školy. V roce 1999 již tomu tak nebylo. Podobný efekt byl pozorován i v jiných zemích s podobným systémem (např. v Maďarsku). Rozdíly ve výsledcích žáků mohou být způsobeny i různým obsahem testů (důraz na jiné učivo). Na základě těchto poznatků doporučujeme pojmát informaci o umístění českých žáků v mezinárodních žebříčcích sestavených na základě dílčích výzkumů pouze jako informaci rámcovou.

Tab. 1: Výsledky českých žáků na konci povinné školní docházky v mezinárodních výzkumech vědomostí a dovedností (pořadí ČR mezi zeměmi OECD/počet zúčastněných zemí OECD)

	<b>TIMSS 1995</b>	<b>TIMSS 1999</b>	<b>PISA 2000</b>	<b>PISA 2003</b>	<b>PISA 2006</b>	<b>TIMSS 2007</b>
<b>matematika</b>	3 / 24	10 / 15	17 / 27	10 / 29	11 / 30	8 / 15
<b>přírodní vědy</b>	1 / 24	6 / 15	11 / 27	6 / 29	10 / 30	5 / 15
		<b>RLS 1995</b>				
<b>čtenářská gramotnost</b>		13 / 20	19 / 27	20 / 29	20 / 29	

Zdroj: TIMSS, PISA, RLS

Silné a slabé stránky českého vzdělávacího systému v jednotlivých oblastech vzdělávání jsou konsistentní přes oba stupně základní školy a potvrzují je rovněž výsledky výzkumu gramotnosti dospělých SIALS, který se v České republice uskutečnil v roce 1998.<sup>16</sup> Česká dospělá populace v něm dosáhla výborných výsledků v oblasti kvantitativní gramotnosti, která souvisí právě s matematickými dovednostmi. Velmi dobrých výsledků dosáhli Češi i v oblasti dokumentové gramotnosti, což odpovídá zjištění o dobrých výsledcích školáků při práci s nesouvislými texty (grafy, tabulky apod.), které prokázaly všechny výzkumy čtenářské gramotnosti v žákovské populaci. Podprůměrné výsledky měli čeští dospělí občané naopak v oblasti literární gramotnosti, která do značné míry odpovídá dovednosti pracovat se souvislými texty zjišťované ve výzkumech školáků.

Výzkum TIMSS i výzkum PISA jsou koncipovány tak, že umožňují srovnávat výsledky žáků v jednotlivých letech a mapovat tak jejich vývoj v čase. Zatímco výsledky výzkumu PISA neprokázaly statisticky významné zhoršení ani v jedné ze sledovaných oblastí, ve výsledcích matematického testu TIMSS došlo mezi roky 1999 a 2007 ke statisticky významnému zhoršení u žáků 8. ročníků. Podrobnější pohled na výsledky žáků jednotlivých typů studia nicméně ukazuje, že jak v testech PISA, tak v testech TIMSS došlo ke statisticky významnému zhoršení u žáků základních škol, přičemž výsledky žáků víceletých gymnázií jsou stabilní (Tabulky 2 a 3).

<sup>16</sup> Výzkum SIALS (Second International Adult Literacy Survey) se uskutečnil pod vedením Statistics Canada ve druhé polovině 90. let 20. století ve 20 zemích. Zkoumal úroveň literární, dokumentové a kvantitativní gramotnosti populace ve věku 15–65 let (OECD 2000). Další výzkum v této populaci je plánován na rok 2011 (Programme for International Assessment of Adult Competencies).

Tab. 2: Výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií v testu čtenářské gramotnosti PISA (tučné výsledky se v jednotlivých letech statisticky významně liší)

	2000		2006	
	výsledek	(se)	výsledek	(se)
<b>ZŠ</b>	<b>475</b>	<b>(3,3)</b>	<b>464</b>	<b>(3,5)</b>
ZŠ s rozšířenou výukou	500	(10,3)	506	(12,7)
víceleté gymnázium	579	(7,1)	602	(3,7)
<b>ČR průměr</b>	<b>491,6</b>	<b>(2,4)</b>	<b>482,7</b>	<b>(4,2)</b>

Zdroj: PISA 2000, 2006

Tab. 3: Výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií v matematickém testu TIMSS (tučné výsledky se v jednotlivých letech statisticky významně liší)

	1999		2007	
	výsledek	(se)	výsledek	(se)
ZŠ	<b>511</b>	<b>(0,6)</b>	<b>493</b>	<b>(0,4)</b>
víceleté gymnázium	615	(1,4)	608	(3,3)
celkem	<b>520</b>	<b>(0,5)</b>	<b>474</b>	<b>(3,7)</b>

Zdroj: TIMSS 1999, 2007

Velkou pozornost vzbudilo zhoršení ve výsledcích žáků 4. ročníků ZŠ v matematice ve výzkumu TIMSS mezi lety 1995 a 2007, které bylo nejvyšší mezi 14 zeměmi OECD, které se zúčastnily výzkumu v obou sledovaných obdobích. Až budoucnost (například srovnání vědomostí žáků 8. ročníků ve výzkumu TIMSS v roce 2011) ukáže, do jaké míry je tento nálezh způsoben prodloužením školní docházky a změnou v rozložení učiva (viz. pozn. 13) a bude tedy v průběhu školní docházky kompenzován a do jaké míry vypovídá o skutečném zhoršování vědomostí a dovedností žáků.

### Výsledky v dílčích oblastech

Testy čtenářské gramotnosti zjišťovaly, do jaké míry jsou žáci schopni vyhledávat informace v různých typech textů, interpretovat přečtený text a zaujmout k němu vlastní stanovisko a toto stanovisko obhájit. Jak bylo uvedeno výše, čeští žáci měli relativně větší problémy s delšími souvislými texty, menší problémy jim činila práce s grafy, tabulkami, náčrtý či seznamy. Opakovaně se ukazuje, že největší obtíže činí českým žákům vyhledávat v textu informace a samostatně argumentovat (Straková a Tomášek 1995; Straková a kol. 2002).

V oblasti matematického a přírodovědného učiva se výsledky českých žáků poněkud lišily podle typu úloh. Žáci dosahovali relativně horších výsledků v úlohách, kde museli své vědomosti uplatnit v nových neobvyklých situacích, a zejména v úlohách, které měly experimentální povahu. Ve výzkumu TIMSS 1995, který obsahoval experimentální složku, byla Česká republika zemí s největším rozdílem mezi výsledky žáků v teoretické a v experimentální části testu (Palečková a Mandíková 1997). Dobré znalosti žáků v přírodovědných předmětech a zároveň menší dovednosti samostatně pracovat a uvažovat potvrdily rovněž výsledky výzkumu PISA 2006. Zde se čeští žáci vyznačovali výbornými výsledky v jednotlivých přírodovědných disciplínách, daleko horší vědomosti vykazovali v oblasti principů přírodovědného bádání. Rovněž jim činilo potíže rozpoznat, jaké otázky lze zodpovědět přírodovědným zkoumáním, a používat vědecké důkazy (Palečková a kol. 2007).

Poznatkům o silných a slabých stránkách přírodovědných vědomostí českých žáků odpovídají i mezinárodní komparace zamýšleného a realizovaného kurikula (TIMSS curriculum analysis, TIMSS 1999 Videostudy). Ty ukázaly, že výuka přírodovědných předmětů je v České republice na 2. stupni základní školy pojmově náročná a poznatkově silně nahuštěná (Roth et al. 2006), přičemž učitelé za svůj primární cíl považují předávání poznatků. Žáci vykonávají málo praktických aktivit a kladou minimum otázek.

## 2.2 POSTOJE

Vedle vědomostí a dovedností zjišťují mezinárodní výzkumy pravidelně také postoje žáků k jednotlivým vzdělávacím oblastem (předmětům) i ke škole obecně, plány ve vztahu k budoucímu studiu a podobně. Při interpretaci výsledků výzkumů v českém prostředí bývá však těmto zjištěním věnována jen omezená pozornost. Mezinárodní výzkumy opakovaně poukázaly na negativní vztah českých žáků ke škole a k výuce<sup>17</sup>, přičemž národní analýzy ukázaly souvislost mezi vztahem ke škole a vzdělanostními aspiracemi<sup>18</sup>. Vývoj vztahu žáků ke škole a ke vzdělávání by se rozhodně měl stát předmětem dalšího zkoumání.

17 Informace o postojích českých žáků k jednotlivým předmětům lze najít v závěrečných zprávách z výzkumů, které uvádíme v seznamu literatury.

18 O postojích českých žáků a jejich vzdělanostních aspiracích přinesl užitečné poznatky longitudinální výzkum PISA-L, který byl spuštěn spolu s šetřením PISA 2003. Dotazovaní žáci a jejich rodiče dostali doplňkové dotazníky a žáci byli sledováni až k přechodu na trh práce, respektive k vysokoskolskému studiu. Návratnost rodičovských dotazníků činila 75 %, dalšího sledování se zúčastnilo

Zajímavá zjištění přinesl i mezinárodní výzkum občanské výchovy, který poukázal na v mezinárodním srovnání vlažné občanské postoje českých žáků. Čeští žáci projeví podprůměrnou ochotu aktivně se pokoušet ovlivňovat život školy a v budoucnu se angažovat v politických aktivitách. Přisuzovali rovněž malý význam občanským aktivitám a projevovali malou ochotu angažovat se v humanitárních a charitativních činnostech (Křížová a kol. 2001).

## 2.3 ROZLOŽENÍ VÝSLEDKŮ

Mezinárodní výzkumy kromě toho, že poskytují informaci o výsledcích vzdělávání (vědomostech, dovednostech a postojích) a ukazují na určité souvislosti mezi výsledky a charakterem výuky, poskytují informaci o tom, jak jsou výsledky rozloženy v rámci systému. Umožňují tak posoudit, jak funguje vzdělávací systém ve vztahu k dílčím skupinám žáků a zda nedochází ke znevýhodnění některých z nich.

Řada mezinárodních výzkumů poukázala na to, že v České republice existují velké rozdíly ve výsledcích žáků různých škol. Koeficient mezitřídní korelace, který udává, jaký podíl v rozdílech ve výsledcích lze přiřadit rozdílu ve výsledcích žáků jednotlivých škol a jaký rozdílu ve výsledcích jednotlivých žáků v těchto školách, patří v ČR v mezinárodním srovnání tradičně k nejvyšším. V roce 2006 dosahovalo vyšší hodnoty pouze Německo, Maďarsko a Nizozemsko. Tabulka 4 navíc ukazuje, že od roku 2000 dochází k jeho kontinuálnímu růstu, tedy rozdíly mezi jednotlivými školami se dále zvyšují. Tomu odpovídá i naše zjištění z kapitoly 2.1, že se zvyšují rozdíly mezi jednotlivými typy škol (zatímco výsledky víceletých gymnázií zůstávají stabilní, výsledky základních škol se zhoršují). Ke zvyšování rozdílů dochází i ve výsledcích jednotlivých typů středních škol.

Tab. 4: Podíl rozdílu (v %) mezi jednotlivými školami na celkovém rozptylu výsledků

	2000	2003	2006
čtenářská gramotnost	43,5	43,2	59,1
matematická gramotnost	40,4	50,5	60,4
přírodovědná gramotnost	36,0	40,8	57,8

Zdroj: PISA (OECD 2007b)

ČR se vyznačuje nejen velkými rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol, ale také silnou (a v čase neměnnou) souvislostí mezi výsledky žáků a jejich rodinným zázemím. Ve výzkumu PISA 2000 patřila Česká republika k zemím s nejvyšší závislostí výsledků žáků v testu čtenářské gramotnosti na jejich rodinném zázemí (OECD

---

40% původních respondentů. Datové soubory z výzkumu PISA-L jsou součástí publikace Nerovné šance (Matějů, Straková 2006). Výzkum PISA-L ukázal souvislost mezi pozitivním vztahem žáků ke škole a jejich vzdělanostními aspiracemi. V souboru všech žáků narozených v roce 1987 byla hodnota korelačního koeficientu mezi indexem sounáležitosti žáka se školou a očekávaným vzděláním 0,16 (významná na hladině 0,01). Česká republika se řadí k zemím, kde je tento index výrazně pod mezinárodním průměrem.



2001). Ve výzkumu PISA 2006 vykazovala ČR nejvyšší nárůst ve výsledku žáků v matematické a čtenářské gramotnosti s jednotkovým nárůstem v hodnotě indexu kulturního, sociálního a ekonomického statusu (OECD 2007).

## 2.4 ROZŠÍŘENÍ MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ NA NÁRODNÍ ÚROVNI

Pro ČR představují mezinárodní výzkumy nejen možnost mezinárodního porovnání, ale jsou rovněž jediným zdrojem informací o výsledcích žáků v rámci celého vzdělávacího systému<sup>19</sup>. To je v každém případě nevýhodné, neboť nemáme žádnou informaci o tom, jak se daří naplňovat národní vzdělávací cíle a rovněž některé další informace získáváme značně těžkopádně<sup>20</sup>.

Mezinárodní výzkumy poskytují informaci o výsledcích žáků jednotlivých typů studia. Vzorek je v ČR vybírán tak, aby na úrovni povinného vzdělávání byli reprezentativně zastoupeni žáci základních škol a víceletých gymnázií (přičemž u žáků základních škol je také zaznamenáváno, zda navštěvují výběrové třídy). Výzkum PISA zahrnuje do šetření žáky zvláštních, resp. praktických škol (z šetření IEA jsou tyto žáci vyloučeni). Na úrovni ISCED 3 jsou vybírány reprezentativní vzorky všech oborů (gymnázia, maturitní a nematuritní studium). Data z mezinárodních výzkumů nám tak umožňují srovnávat výsledky žáků různých typů škol na úrovni 1. stupně ZŠ a na přelomu 2. stupně a středních škol. O rozdílech ve výsledcích na úrovni ZŠ jsme se zmínili v odstavci 2.1. Na úrovni ISCED 3 opakovaně pozorujeme velké rozdíly ve výsledcích žáků gymnázií, maturitních a nematuritních oborů. Dvě třetiny žáků nematuritních oborů opakovaně nedosahují takové úrovně čtenářské gramotnosti, která jim umožňuje řešit běžné čtenářské situace (např. Straková a kol. 2002).

Velkým informačním nedostatkem je absence poznatků o tom, jaké je rozložení výsledků u žáků, kteří opouštějí vyšší sekundární vzdělávání. Takové srovnání poskytl pouze výzkum matematického a přírodovědného vzdělání TIMSS v roce 1995. Čeští žáci v něm dosáhli dobrých výsledků v 15 letech, v průběhu střední školy se však v žebříčcích výrazně propadli (Straková et al. 1998). Zároveň vykazovala ČR největší rozdíl ve výsledcích žáků všeobecných a odborných oborů. Následná šetření IEA již s populací osmnáctiletých nepracovala, neboť se ukázalo, že srovnání v této věkové skupině je příliš diskutabilní (i proto, že v řadě zemí se již značná část osmnáctiletých nachází mimo vzdělávací systém).

ČR provedla u žáků 3. ročníků středních škol výzkum PISA 2000, který však byl

19 Šetření maturantů se týkají pouze maturitních oborů a dosud (s výjimkou roku 1998) neměla jednotnou administraci. Maturitní data ani data z testování žáků v 5. a 9. ročnících navíc nejsou volně k dispozici a jejich kvalita není dokumentována. Velkými datovými soubory obsahujícími informace o vědomostech a dovednostech žáků základních škol disponují společnost SCIO a projekt Kalibro, vzorky škol však nelze považovat za reprezentativní, neboť šetření se účastní pouze ty školy, které o ně mají zájem. Datové soubory těchto společností nejsou také výzkumníkům volně dostupné a neobsahují dostatečně kvalitní informaci o rodinném zázemí žáků.

20 Například šetření krajů by bylo daleko jednodušší provést s využitím národního testu než při rozšiřování povinného vzorku patnáctiletých žáků ve výzkumu PISA (blíže se touto otázkou zabýváme níže).

na mezinárodní úrovni určen pouze pro patnáctileté žáky, takže toto šetření neumožňuje mezinárodní srovnání a u žáků gymnázií již testy špatně rozlišují. Ve všech třech testovaných oblastech však výzkum prokázal obrovské nedostatky žáků nematuritního studia (Straková a kol. 2002), které by se bezpochyby projevíly i při srovnání celé populace středoškoláků s jinými zeměmi.

Národním rozšířením mezinárodních šetření byl již zmiňovaný výzkum PISA-L, který umožnil podrobněji mapovat přechod žáků ze základní na střední školu a ze střední školy na vysokou školu, případně na pracovní trh.

V rámci šetření PISA 2003 a 2006 dále proběhlo reprezentativní šetření žáků 9. ročníků (tedy byl rozšířen vzorek tak, aby byl nejen reprezentativní za populaci patnáctiletých, ale rovněž za populaci žáků 9. ročníku školní docházky). V rámci tohoto šetření proběhl rovněž pokus docílit také reprezentativity za kraje. Výběr vzorku při kombinaci národních a mezinárodních požadavků byl však natolik obtížný, že srovnání jednotlivých krajů se jeví být značně nespolehlivé<sup>21</sup>.

### 3 VLIV MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ NA VZDĚLÁVACÍ POLITIKU V ČR

#### 3.1 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY A KURIKULÁRNÍ REFORMA

V roce 2008 organizovala OECD evaluaci výzkumu PISA. Rozliční aktéři v zúčastněných zemích odpovídali na otázky týkající se medializace výsledků výzkumu, jejich subjektivně vnímaného významu, dopadu na vzdělávací politiku. V ČR bylo dotazováno celkem 22 osob (4 akademici, 3 novináři, 2 lokální politici, 3 rodiče, 6 tvůrců školské politiky, 4 ředitelé škol). Respondenti se shodovali v názoru, že výzkum PISA měl na vzdělávací politiku v ČR relativně malý dopad. Zjištění, že v ČR je PISA vnímána jako méně významný zdroj pro vzdělávací politiku, poskytlo i neformální<sup>22</sup> srovnání výsledků evaluace v jednotlivých zemích. Respondenti se shodovali v tom, že data z výzkumu PISA jsou v ČR nedostatečně využívána k dalším analýzám, zmiňovali obecně nízkou podporu výzkumu a skutečnost, že rozhodnutí vzdělávací politiky v ČR nejsou zakládána na empirických zjištěních. Většina z nich se domnívala, že výzkum PISA podpořil do jisté míry kurikulární reformu a koncepční dokumenty s reformou spjaté a obrátil pozornost české pedagogické veřejnosti k významu čtenářské gramotnosti a nedostatkům českých žáků v této oblasti. Byl-li takto hodnocen výzkum PISA, nelze se domnívat, že by ostatním výzkumům mohla být přiřazována větší váha.

Česká kurikulární reforma i Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (MŠMT

21 Kraje nevykazují konsistentní výsledky v čase ani přes jednotlivé oblasti. Vzhledem k nízkému počtu testovaných škol je výsledek kraje ovlivněn volbou konkrétní školy (např. výběr školy s rozšířenou výukou matematiky či informatiky v určitém kraji může národní srovnání značně zkrslit).

22 Analýza školních vzdělávacích programů ukazuje, že zatímco v maturitních oborech došlo k nárůstu objemu všeobecně vzdělávacích předmětů (ze 40 % v r. 2004 na více než 50 % v r. 2007), v nematuritních oborech zůstává beze změn (28 %). (Kofroňová, Vojtěch 2008).

2001), který je považován za ústřední dokument současné české vzdělávací politiky, byly bezesporu významně ovlivněny mezinárodními diskusemi o budoucnosti vzdělávání, které probíhaly na půdě OECD a jejichž produktem byl rovněž výzkum PISA. Z argumentací uvedených v českých koncepčních dokumentech vyplývá, že diskuse probíhající v mezinárodní komunitě byla pro jejich podobu podstatně významnější, než empiricky (nebo alespoň argumentačně) doložená potřeba národní. Je možno říci, že česká vzdělávací politika byla ovlivněna mezinárodními výzkumy na obecné koncepční úrovni, rozhodnutí vzdělávací politiky však nebyla motivována konkrétními nálezy výzkumů a nevyužila konkrétních podnětů, které mohly přispět k úspěšné realizaci opatření. Výsledky a zejména metodologické a koncepční dokumenty výzkumu PISA i výzkumů IEA však nebyly využity pro argumentaci ani pro implementaci reformy. To je jistě škoda. Nálezy mezinárodních výzkumů obsahují pádné argumenty pro modifikaci tradičních vzdělávacích cílů a mohly pomoci získat širokou i odbornou veřejnost pro plánované změny. Výzkumy veřejného mínění (např. Straková, Basl, Veselý 2006) ukazují, že veřejnost potřebu změny necítí a velmi rozporuplné se v tomto ohledu jeví i výpovědi učitelů a ředitelů škol (např. Kartouz 2006; ÚIV 2002-2008). Nedostatečné porozumění potřebnosti změn je pravděpodobně jednou ze závažných příčin, které způsobují, že na mnoha školách je kurikulární reforma realizována pouze formálním způsobem (ÚIV 2002-2008). Potenciál mezinárodních výzkumů nebyl využit ani pro implementaci reformy. Koncepční dokumenty výzkumů obsahují podrobný popis vybraných kompetencí a jejich rozvoj do úrovně způsobilosti, znaky, podle kterých jsou úrovně definovány, návody pro hodnocení kompetencí, tedy řadu informací, které by pomohly pedagogické komunitě uchopit ty aspekty reformy, které jsou pro ni nové a obtížné.

### 3.2 PŘÍNOS MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ

I když v konkrétních krocích vzdělávací politiky nepozorujeme bezprostřední vliv nálezů mezinárodních výzkumů, mezinárodní výzkumy bezesporu obrátily pozornost české odborné veřejnosti k některým specifickým problémům českého vzdělávacího systému. Prvním z těchto problémů je nízká úroveň čtenářské gramotnosti české žákovské populace. Poprvé na tento problém poukázal výzkum čtenářské gramotnosti v roce 1995 a každé další šetření v této oblasti tento nedostatek systému potvrdilo. Přesto nebylo přijato žádné opatření, které by cílilo na posílení čtenářských kompetencí, které by vedlo k lepší přípravě učitelů v této oblasti, poskytlo jim metodické podklady, podpořilo rozvoj čtenářských dovedností v jiných předmětech, apod.

Druhý problém, na který upozornily mezinárodní výzkumy, je relativně silná závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí, a velké rozdíly mezi výsledky žáků jednotlivých škol. Tento problém českého vzdělávacího systému je v odborné komunitě často diskutován a je obecně vnímán jako závažný. Ani zde však nebyly podniknuty žádné konkrétní kroky, které by aspirovaly na vyrovnávání vzdělávacích příležitostí nebo se alespoň pokusily zastavit zvětšování rozdílů. Nedošlo ani

k tomu, že by u nově přijímaných opatření vzdělávací politiky bylo zkoumáno, zda nemají potenciál vzdělanostní nerovnosti dále zvyšovat.

Jak bylo zmíněno v kapitole 2, mezinárodní výzkumy se systematicky zabývají postoji žáků ke zkoumaným vzdělávacím oblastem, ke škole, ke vzdělávání. I když při prezentaci výsledků výzkumu TIMSS 1995 byla věnována velká pozornost skutečnosti, že čeští žáci vykazovali v mezinárodním srovnání velmi negativní vztah k matematice a fyzice, odborná komunita a vzdělávací politika věnují otázce motivace žáků stále minimální pozornost.

I když zjištění mezinárodních výzkumů nejsou vzdělávací politikou dostatečně využívána, mají přesto v českém kontextu mimořádný význam z toho důvodu, že představují prakticky jedinou informaci o výkonu českého vzdělávacího systému.

Jak již bylo zmíněno výše, v českém vzdělávacím systému neprobíhá žádný systematický monitoring. Nejsou organizována žádná šetření, která by si kladla za cíl buď zjistit, jak český vzdělávací systém naplňuje stanovené cíle vzdělávání (= do jaké míry žáci ovládají učivo závazně stanovené v kurikulárních dokumentech) nebo jak se liší výsledky pro dílčí skupiny žáků (žáky různých typů škol, různých obcí, žáky s různým ekonomickým či kulturním zázemím). První cíl není možno plně suplovat mezinárodními šetřeními, neboť ta zjišťují dosažení jiných cílů než těch, které jsou vymezeny v národních kurikulárních dokumentech. Mezinárodní výzkumy poskytují důležitou informaci o silných a slabých stránkách vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání, ale neposkytují oporu pro diskuse o konkrétní podobě vzdělávacích cílů v celém českém kurikulu. Například při diskusích o přílišném rozvolnění osnov a menším důrazu na faktické vědomosti reprezentované typicky historickými daty či spisovateli a výčty jejich děl se nemůžeme opřít o žádnou znalost toho, do jaké míry žáci skutečně ovládali a ovládají předepsané učivo. Aby bylo možno vzdělávací politiku založit na dobré znalosti stavu, bylo by v každém případě třeba doplnit informaci z mezinárodních šetření o národní monitoring.

Druhý cíl, tedy poskytnutí informace o fungování systému ve vztahu k různým skupinám populace plní mezinárodní šetření lépe. Průběžně přinášejí informace o výsledcích žáků z měst a vesnic, různých typů škol, informace o závislosti výsledků žáků na jejich rodinném zázemí. Nedostatečná byla dosud jejich schopnost informovat o dílčích výsledcích jednotlivých krajů či specifických znevýhodněných skupinách žáků (např. děti cizinců, romské děti a podobně). Již bylo zmíněno, že vzhledem k zaměření na žáky v povinné školní docházce neposkytují mezinárodní šetření dostatečnou informaci o rozdílech ve výstupních kompetencích žáků na výstupu ze střední školy. Tato informace je ovšem důležitá, neboť středoškolská docházka je v ČR téměř univerzální (odhadovaná míra předčasných odchodů ze vzdělávání je 6 %) a dosavadní šetření svědčí o nízkých výstupních vědomostech žáků nematuritního studia. Tato skutečnost je tvůrci vzdělávací politiky dlouhodobě opomíjena. Nejsou přijímány žádné kroky k posílení obecných kompetencí žáků<sup>23</sup> nematuritního studia a nedochází k monitoringu jejich vývoje.

23 Analýza školních vzdělávacích programů ukazuje, že zatímco v maturitních oborech došlo k nárůstu objemu všeobecně vzdělávacích předmětů (ze 40 % v r. 2004 na více než 50 % v r. 2007), v nematuritních oborech zůstává beze změn (28 %). (Kofroňová, Vojtěch 2008).

Mezinárodní šetření v oblasti výsledků vzdělávání obsahují řadu užitečných metodologických podnětů a poskytla velké bohatství informací. Tyto informace nebyly dosud dostatečně vytěženy výzkumníky a vzdělávací politika s nimi pracuje jen velmi omezeně. Aby se plně zhodnotily investice do těchto nákladných výzkumů, bylo by třeba existujících zdrojů systematictěji využívat a doplnit je o pečlivě volené národní aktivity tak, aby společně poskytly komplexní informaci o fungování systému, na které by bylo možno budovat vzdělávací politiku založenou na empirických poznatcích (evidence based policy).

#### 4 LITERATURA

- Eurydice. *Key competences: A developing concept in general compulsory education*. Eurydice, 2002. (<http://www.eurydice.org>).
- Hiebert, J.; R. Gallimore; H. Garnier et al. *Teaching Mathematics in Seven Countries – Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington: NCES, 2003.
- Kartouz, B. *Průzkum SCIO: Většina učitelů je proti reformě. Česká škola*, 2006. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102826&CAI=2124>.
- Kofroňová, O.; Vojtěch, J. *Analýza školních vzdělávacích programů*. 2007. ([www.nuov.cz](http://www.nuov.cz)).
- Kramplová, I.; Potužníková, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005.
- Křížová, I. a kol. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha: ÚIV, 2001.
- Matějů, P.; Straková, J. et al. *(Ne)rovnné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006.
- OECD. *Literacy in the Information Age. Final Report from the Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.
- OECD. *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.
- OECD. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.
- OECD. *Science Competencies for Tomorrow's World. First Results from PISA 2006*. Paris: OECD, 2007.
- Palečková, J.; Mandíková, D.. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Výsledky českých žáků v praktických úlohách*. Praha: VÚP, 1997.
- Palečková, J.; Tomášek, V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha: ÚIV, 2001.
- Palečková, J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha: ÚIV, 2007.
- Procházková, I.; Raabová, E. *Výchova k občanství a demokracii*. Praha: ÚIV, 2002.
- Roth, K. et al. *Teaching Science in Five Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2006.
- Rychen D.S.; Salganik L.H. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.
- Straková, J.; Tomášek, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995.
- Straková, J.; Tomášek, V.; Palečková, J. *Mezinárodní výzkum matematického a příro-*

- dovědného vzdělání. *Souhrnné výsledky žáků 8. ročníku*. Praha: VÚP, 1996.
- Straková, J.; Palečková, J.; Tomášek, V. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Souhrnné výsledky žáků 4. ročníků*. Praha: VÚP, 1997.
- Straková, J.; Tomášek, V.; Palečková, J. *Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Souhrnné výsledky žáků posledních ročníků středních škol*. Praha: VÚP, 1998.
- Straková, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV, 2002.
- Straková, J.; Basl, J.; Veselý, A. *Základní a střední školství: po větší změně není poptávka*. Tisková zpráva CVVM z dubna 2006 ([www.cvvm.cas.cz](http://www.cvvm.cas.cz)).
- Tomášek a kol. *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV, 2008.
- ÚIV. *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 - 2000*. Praha: ÚIV, 2002.
- ÚIV 2002-2008. *Rychlá šetření*. ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)).

# SOUŽITÍ Z ROZUMU NEBO NUTNOSTI? KE VZTAHŮM A SOUVISLOSTEM MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

KAREL RÝDL

**Abstrakt:** Autor se věnuje terminologii, vývoji a podmínkám složitých vztahů mezi vědou a vzdělávací politikou, které jsou na sobě v současné době přímo existenčně závislé. Podrobně se zabývá příčinami vzájemných vztahů, které jsou často díky protichůdným zájmům antagonistické, přičemž ani jedna nemůže dnes bez druhé existovat, což autor dokazuje na řadě příkladů z praxe. Autor otevírá i otázky důvěry mezi oběma skupinami a přináší bližší charakteristiku čtyř možností využitelnosti výsledků vědy vzdělávací politikou. Závěrem autor dospívá k názoru, že obě skupiny mají jedinou perspektivu, navzájem se podporovat a spolupracovat a slevovat tak ze svých maximalistických představ.

**Klíčová slova:** pedagogické vědy, vzdělávací politika, využitelnost výsledků, maximalistické představy

**Abstract:** The author deals with terminology, development and conditions of complicated relations between science and educational policy which are at present wholly interdependent. He discusses in a detailed way the causes of their mutual relations: the author proves through a number of examples from practice that though they are often antagonistic due to conflicting interests, they cannot exist separately. Furthermore, he opens up the issue of trust between both parties and provides in-depth characteristics of four possible approaches to utilisation of scientific outcomes by educational policy. He comes to the conclusion that there is but one perspective for both parties: perspective of co-operation and mutual support which presumes that both parties give up on their maximalist expectations.

**Key words:** pedagogical science, educational policy, utilisation of outcomes, maximalist expectations

## 1 ÚVODEM

Každý jev, i když si jeho působení na nás uvědomujeme jen málo nebo vůbec ne, má svůj vývoj v čase, ve kterém my žijeme své životy. Hledáme-li potom z gno-seologických příčin informace o jevech jejich zkoumáním v izolované formě, můžeme získat o nich nepřesný či úplně falešný obraz. Teprve promyšleným a logicky uspořádaným zkoumáním souvislosti a vztahů mezi jednotlivými jevy získáváme přesnější představu o jejich smyslu a funkci. Takovým činnostem, při nichž hledáme poznatky pomocí předem vytýčených postupů, říkáme *věda*.

Věda či v našem případě vědy o výchově a vzdělávání produkují poznatky, které mohou při svém uplatnění v běžné životní praxi kvalitativně změnit podobu životů jednoho nebo až všech jedinců tvořících lidskou společnost.<sup>1</sup> Způsobům a formám prosazování a uplatňování poznatků věd o výchově a vzdělávání ve společenském životě se věnuje obor nazývaný *vzdělávací politika*. Tento obor si pod dojmem vlastní důležitosti, daným stále zřetelnějším a rozhodujícím vlivem výchovy a vzdělávání na rozvoj a organizaci celé společnosti, rozvíjí i vlastní teorii, která se snaží využívat vědecky získané poznatky z různých vědních disciplín pro hledání a formulování zákonitostí chování sledovaných jevů při jejich uplatňování ve společenském životě. Hovoříme potom o *teorii vzdělávací politiky*, která může uplatňováním vědeckých přístupů nabývat podoby seriózní vědní disciplíny. Nebere-li se při prosazování určitých jevů do praxe ohled na získané vědecké poznatky, riskují odpovědné skupiny lidí (zejména politici na různých úrovních rozhodovacích kompetencí) neúspěch a ztroskotání i dobře míněných představ a záměrů.

Na základě dosud uvedených skutečností lze, myslím, konstatovat velkou a možná rozhodující důležitost zkoumání souvislosti a vzájemných vztahů mezi pedagogickými vědami a vzdělávací politikou. Jevová podobnost těchto vztahů a souvislostí nabízí s jistou mírou nadsázky paralelu k podobě vztahů mezi lidmi, čímž zdůvodňují také název tohoto příspěvku. Pokusím se tedy přiblížit se poznání vzájemných vztahů a souvislostí mezi vědami a vzdělávací politikou z hlediska přístupů známých z mezilidského partnerství, kde je důležité pro porozumění chování a jednání zainteresovaných jedinců zejména jejich motivace a cíle.<sup>2</sup>

## 2 PŘÍČINY TĚMĚŘ ANTAGONISTICKÝCH RYSŮ VE VZTAHU MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

U každého partnerského vztahu lze v jeho vývoji rozpoznat problémová období, která mají různé příčiny a také rozličnou délku trvání. Většina aktérů partnerských

1 Zde narážíme na stále nevyřešený problém terminologický. V českém prostředí se velmi nepřesně a zavádějícím způsobem nahrazuje soubor věd o výchově a vzdělávání pojmem pedagogika (lépe někdy pedagogické vědy), což je pojem ve srovnání s chápáním tohoto pojmu v zahraničí velmi úzkým, který vymezuje již jen aplikaci a implementaci poznatků do společenské praxe (např. kontrasty mezi německými pojmy „Erziehungswissenschaft“ ve smyslu věda o výchově a „Pädagogik“ ve smyslu způsobů a forem aplikace „Erziehungswissenschaft“ do praxe. Anglické pojetí „Education“ na první pohled v sobě obsahuje obě v německém prostředí odlišné disciplíny, ale to je pravda pouze částečně, protože pro zpřesnění nebo bližší objasnění v kontextu se uplatňují ještě pojmy „pedagogy“ pro aplikaci v praxi a „educational sciences“ pro spíše teoretickou rovinu disciplíny. Celé je to ještě komplikováno ustáleným používáním pojmů „vzdělávací politika“ (proč ne „výchovná a vzdělávací politika“) v Německu „Bildungspolitik“ (a nikoliv např. „Erziehungspolitik“, což je podmíněno historickým vývojem uplatnění pojmů „Bildung“, byl a je stále chápán více jako projev uplatnění vnitřních schopností jedince, zatímco pojem „Erziehung“ je chápán ve smyslu převážně vnějšího tlaku na formování osobnosti. Proč tedy byl zvolen pojem s „bildung“ a nikoliv s „erziehung“ může mít řadu vysvětlení? V češtině platí tato hypotéza díky nevyřešenému vztahu pojmů „výchova“ a „vzdělání“ jen částečně.

2 V této souvislosti by bylo jistě zajímavé zkoumat u aktérů obou zainteresovaných skupin sociopsychologické vztahy uvnitř skupin a mezi nimi. Diskuse k této úvodní esejí by takové studie mohla vyvolat.



vztahů se smíří s trvalými činnostmi ve prospěch vztahu a respektují i programové návrhy a rady poradců a terapeutů, i když stav vzájemné harmonie soužití bývá spíše různě dlouho trvající výjimkou než pravidlem. Patří zřejmě k biologicky daným zákonitostem, že především harmonie a konflikt, krize a stabilita ve smyslu polarizovaném, patří k základním prvkům, z nichž je vyživován společný růst a rozvoj.

Podobně a přece i odlišně se nám jeví dosavadní vývoj vzájemného vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou, přičemž nadále budeme pod pojmem vědou chápat jen vědami o výchově a vzdělávání, pokud nebude výslovně uvedeno jinak. Jejich vzájemný vztah lze zkoumat vývojově od doby, kdy se výchova a vzdělávání stalo předmětem společenského zájmu a potřeb, tedy ve smyslu „res politicum“, což pro současnou euroatlantskou civilizaci platí zhruba od poloviny 18. století. Tehdy se poprvé v širším měřítku začala uplatňovat možnost reformy organizace a podmínek života společnosti prostřednictvím změn v organizaci a podmínkách výchovy a vzdělávání. V dosavadním vývoji vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou lze nalézt řadu problémových a konfliktních období, přičemž nejdůležitějšími z nich, která dosud ovlivňují současné a tím i budoucí podobu tohoto vztahu, jsou období konce 60. a začátku 70. let minulého století a potom desetiletí na přelomu 20. a 21. století. Základní otázkou vzájemného vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou je dodnes nezodpověděná otázka, která zní: Je povinností vědy být službou vzdělávací politice, tedy pracovat tak, aby její poznatky zdůvodnily a osvětlily rozhodnutí vzdělávací politiky a také zabránily možným excesům a zneužitím? Jde tedy v personifikované formě tohoto vztahu o odpovědnost vědce vůči společnosti reprezentované v našem případě vzdělávacím politikem? Komu je vědec vlastně odpovědný, sám sobě nebo společnosti, která mu pro jeho konání vytváří podmínky? U politika je tato odpověď jasná, politik je zvolen k prosazení naší vůle a tím pádem je odpovědný za své konání a jednání svým voličům, tedy společnosti. Otázkou jen je, do jaké míry a jak společnost své právo na posouzení odpovědnosti politika využívá. Zcela typickou z hlediska myšlení vzdělávacího politika je konstatování A. Storma z Německa, který doporučil účastníkům mezinárodní konference v roce 2007, aby byl podporován jen takový výzkum, který bude moci vzdělávací politika dobře uskutečňovat.<sup>3</sup>

Odpověď na tuto základní otázku se zdá být jednoduchá, ve smyslu, samozřejmě, že by věda neměla sloužit vzdělávací politice ve smyslu minulých podob mezi teologií a filozofií ve středověku nebo např. pedagogikou a ideologií po druhé světové válce v zemích tzv. sovětského bloku.<sup>4</sup> Oba výše uvedené příklady by měl čtenář vnímat především jako jistou formu provokace k přemýšlení a diskusi.

3 A. Storm je sekretářem Spolkového ministerstva pro vzdělání a výzkum (BMBF) a konference se pod názvem „Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik“ konala ve Frankfurtu nad Mohanem ve dnech 28.-30. března 2007. Stormův referát je zveřejněn In: Pressemitteilung BMBF, 28. března 2007, č. 062/2007. Program konference lze prohlédnout na [www.bmbf.de/de/7227.php](http://www.bmbf.de/de/7227.php).

4 Zde odkazují na článek: L. Novikov: Von der Forschung zur Bildungspolitik. In: Osteuropa (C.E.E.O.L. Německo), 1978, č. 12, s. 1082-1093, ve kterém se autor zamýšlí nad dopadem Brežněvova projevu na XXV. Sjezdu KSSS (Moskva, únor 1976), ve kterém zaznělo: „Scholastické teoretizování může naše pokrokové snahy jen brzdit. Pouze spojení s bezprostřední praxí může zvýšit efektivitu vědy“.

Ona základní a dosud nezodpověděná otázka je ovšem také produktem dosavadní hierarchické struktury organizace společnosti, kdy se nad schopnosti některých jedinců systémově myslit a na tomto základě objevovat, vynalézat a vytvářet vědu povýšila skupina jiných lidí, kteří získali různými cestami rozhodovací moc k organizování života jejich přítomné a budoucí společnosti, z čehož logicky vyplývalo, že vědci, chtějí-li být veřejně podporováni, musí přinášet takové podněty a návrhy, pomocí kterých se politici rozhodnou o uspořádání podmínek běžného života a také je dokáží v praxi prosadit, čímž si zajistí oblibu, uznání a tím i možnost dalšího setrvávání v mocenské pozici. Myslím, že by lépe bylo hledat odpovědi na otázky, které mohou znít: „Do jaké míry má být věda závislá na veřejné podpoře i když nepřináší bezprostřední okamžitě uplatnitelné výsledky?“ nebo „Je pro společnost důležitější věda, která přináší obsah, nebo politika, která přináší podmínky pro uskutečnění obsahu?“ Jsme u klasického problému s kolumbovým vejcem nebo gordickým uzlem, o kterém můžeme zřejmě donekonečna spekulovat a přinášet argumenty logické, historické nebo hermeneutické.

Myslím, že východiskem k odpovědi na výše uvedené otázky je současná podoba praxe, která nám zcela jasně sděluje, že oba partneři (věda a vzdělávací politika) již dnes nemohou žít jeden bez druhého, tedy nezávisle na sobě a oba musí slevovat ze svých ideálních představ o existenci podmínek pro vlastní existenci a rozvoj. Počátky takového poznání můžeme hledat v 60. letech minulého století v souvislosti s potřebou kvantitativního rozvoje školství a vzdělávání (tzv. první vlna evropských reforem ve vzdělávání), na kterou v 70. letech navázala tzv. druhá vlna evropských reforem, charakterizovaná hledáním kvalitativních úrovní v příliš rozběhnutém extenzivním rozvoji školství a vzdělávání vůbec.<sup>5</sup> Po poměrně krátké fázi nadějí vzájemně ohleduplné spolupráce a sblížování se vědců a vzdělávacích politiků se ale rychle ukázalo, že protikladná očekávání obou zainteresovaných stran nelze v žádném případě naplnit. Příčinou „rozchodu“ byly opět předsudky o scholastické akademičnosti, nepraktičnosti, naivismu, hlouposti a neserióznosti při prosazování parciálních a partikulárních zájmů. Mezi oběma vlivnými skupinami (věda a vzdělávací politika) se začala projevovat nenávisť, která vedla téměř k přerušení jakýchkoliv kontaktů a spolupráce. Teprve v 90. letech minulého století lze pozorovat jisté snahy po oživení vzájemné spolupráce ze strany vzdělávací politiky které bylo pro vědu neočekávané a ani jedna strana nebyla na pozitivní spolupráci vlastně ani dobře připravena. Proto byla tato fáze charakteristická řadou verbálně dobře vybavených proklamací obecného charakteru.

5 Oba termíny (první a druhou vlnu evropských reforem) jsem si vymezil jako pomocné pro jistotu míru schematizace dosavadního vývoje. Tímto k nim otevírám diskusi). Obě vlny se po krátkém čase vzájemných antagonismů začaly propojovat, což funguje v evropském prostoru dodnes, bez ohledu na velmi rozdílný vývoj vzdělávání v jednotlivých zemích či regionech, které jsou ale stále více pod tlakem sociálně politickým a ekonomickým tlakem různých doporučení evropské komise, vyjadřujících žádoucí cestu k „evropské kvalitě“, podpořené bohatě dotovanými programy. Problémem ovšem do budoucna může být fakt, že řada zemí již je ve svém vývoji vzdělávací soustavy tak daleko, že jim řada evropských doporučení způsobuje vážné problémy a negativně ovlivňuje další iniciativu.

Hlavní příčinu tohoto obratu ovšem vidím v praxi významných proměn směřování vzdělávacích systémů, které byly spojeny s problémy vymezování kvality ve vzdělávání a školství vůbec. V podstatě se jednalo o to, jakým způsobem a v jaké míře bude umožněna kontrola kvality výstupu vzdělávacích systémů a stále více i jednotlivých kol, jejichž různorodost a zaměření se v podmínkách stále se prohlubující autonomie stávala pro efektivní řízení společnosti rizikovým faktorem. To byly problémy, na které chtěli vzdělávací politikové získat relevantní, nejlépe vědecky podložené poznatky. Byly o ně a dosud jsou žádány dvě skupiny vědců – expertů. Srovnávací pedagogové, z nichž se v 90. letech začala oddělovat skupina expertů zabývajících se teorií vzdělávací politiky, a skupina expertů sociologů, pohlížejících na roli a funkci vzdělávání z jiného úhlu pohledu než srovnávací pedagogové. Vliv těchto skupin je v současné době v různých zemích rozličný a lze již konstatovat, že jejich vliv se již projevuje i mezinárodně, zejména tam, kde významní jedinci nebo týmy s respektovaným vědeckým zázemím tvoří páteřní spolupracovníky vlivných mezinárodních organizací a institucí, ovlivňujících vzdělávací politiku z vysokého nadhledu, historicky, komparativně a sociálně politicky založeného.

Je asi jasné, že relevantní informace o výsledcích (výstupech) v jednotlivých úrovních vzdělávacích systémů jsou dnes téměř strategickými daty, které nejvíce ovlivňují vzdělávací politiku v její snaze efektivně zaměřovat organizaci a strukturu vzdělávacích systémů. Tím také ovšem vznikla vysoká potřeba mít dostatek vědecky orientovaných a podložených expertíz, čímž se obě dosud se spíše ignorující skupiny, tedy věda a vzdělávací politika, začaly k sobě zcela pragmaticky přibližovat. V tomto stavu vzájemně výhodné spolupráce se nacházíme i dnes. Zdvořilý, ale přesto jednoznačně odtazitý vztah. A je jasné, že míra pragmatismu je omezována zejména projevy lidského faktoru.<sup>6</sup> Rezervy ve vztahu lze vidět na obou stranách, ze strany vědy je poukazováno na krátkozrakost vzdělávací politiky vůči chybně nastaveným rozhodnutím, na přílišnou důvěru v interpretace zjištěných dat a na malou míru logičnosti v rozhodovacích krocích z hlediska delší perspektivy. Ze strany vzdělávací politiky je zase poukazováno na přílišné časové ztráty při výzkumech a vědeckých operacích, na odtrženost od potřeb praxe a na určitou jednostrannost pohledu pouze z hlediska jedné vědní disciplíny.

Nabízí se tak otázka, zda je tato rozdílnost výhodou nebo nedostatkem? Použijeme-li opět paralelu z mezilidských vztahů, nelze asi jinak než takto charakterizovat stav harmonie mezi vědou a vzdělávací politikou. Obě strany jsou totiž ve své podstatě natolik rozdílné, že jejich rozdílnost přístupů k sledovaným jevům musí být diferencovaná a tím vlastně přirozená a logická. To pak ale není nic zvláštního a vůbec to již nelze označovat za deficitní projev. Prostě naše dosavadní úroveň poznání nás vede k tomu, abychom tento vzájemný vztah vědy a vzdělávací politiky chápali tak, že *musí zůstat* vzájemně odtazitým. Z toho ovšem vyplývá další složitá

6 Nejen u nás, ale i v jiných zemích lze zaznamenat případy, kdy názory a představy vzdělávací politikou „vyvolených“ expertů jsou jejich „nevyvolenými“ kolegy napadány a odsuzovány ne proto, že by byly společností škodící nebo vědecky špatně argumentované, ale pouze proto, že oni nejsou mezi „vyvolenými“ také, tedy prostá uražená ješitnost a nebo závist často rozhodují o podobě projevů a napětí mezi vědou a vzdělávací politikou.

otázka, která zní: Kde se potom ale přesně nachází různost (diference) mezi oběma partnery? Odpověď asi najdeme sledováním cílů a smyslu obou táborů. Hlavním cílem a smyslem, tedy prioritou, vzdělávací politiky je prosazování stáních zájmů. Vzdělávací politika zastupuje a brání zájmy určité politické strany nebo skupiny, přičemž ale neustále v době vlastní moci vstupuje do arény dalších kritických názorů a představ, přičemž řada z nich pochází také od vlastních voličů a příznivců.

„Dobrý“ vzdělávací politik (a mám na mysli i ženy, abych udržel text v genderově vyvážené rovině) tak získává potřebnou sílu mandátu rozhodnutí, která nejsou již čistě odborná, ale politická, vycházející v ideálním případě z výsledků vědeckých zkoumání (jak si přejí zástupci daných vědních oborů). Vlastní úspěch pak vzdělávací politika vidí v co možná nejkratším působení svého rozhodnutí ve společenské praxi. Je proto pochopitelné, i když s tím má věda jisté akceptační problémy, že vzdělávací politika neorientuje svá rozhodnutí primárně podle výsledků vědeckých zkoumání, ale podle hledisek přítomné politické oportunity, přičemž od vědy vyžaduje především technologické odpovědi na otázky, které si klade sama sobě.

U vědy je to zcela odlišné. Věda byla tradičně osvobozena od tlaku k jednání a rozhodování ve prospěch nebo neprospěch celé nebo části společnosti a sama si tedy mohla určovat předmět svého zkoumání a způsoby zpracovávání zjištěných poznatků do systému vědění. Proto tolik lpí na kvalitě a technologické dokonalosti vlastní metodologie. Přesto je asi všem jasné, že by bylo chybné ohraničovat sobě navzájem vědu spojováním jen s objektivními poznatky a vzdělávací politiku spojováním jen s prosazováním moci a vlivu. Zcela zřetelně je to pozorovatelné a platí to u evaluace v oblasti vzdělávání. Věda zde poskytuje vzorové příklady pro politické diskuse a následná rozhodnutí a vzdělávací politika svým zájmem o dobré rozhodnutí poskytuje prostor pro uplatnění vědy a zároveň jsou tak obě oblasti na sobě závislé.

### 3 VLIV MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ PISA A TIMSS A DALŠÍCH JEVŮ NA VZTAH MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

Na skutečnou podobu vztahu mezi vědou a vzdělávací politikou měly, mají a zřejmě i v budoucnu budou mít důsledky mezinárodních šetření, která periodicky probíhají po celém světě a výrazně odlišně určují orientaci vzdělávací politiky i témata vědy podle umístění jednotlivých zúčastněných zemí. V současné době jsme svědky jevu, kdy výsledky šetření PISA a dalších mezinárodních šetření vedly v četných zemích k prosazení oblasti vzdělávání a školství za „mega téma“ celospolečenské diskuse a vzdělávací politiku tak výrazně přiblížily k vědě (např. Německo), zatímco v jiných zemích prošly výsledky stejného šetření téměř bez veřejné odezvy (např. Finsko). Ale tato mezinárodní šetření nejsou jedinými příklady, které nyní ukázaly, že je to právě vzdělávací politika a nikoliv věda, která určuje, stanoví a rozhoduje o obsazích a tématech, která mají být podkladem pro tematizování, uvádění, prosazování nebo omezování příštích reforem vzdělávacího sektoru. Dalším takovým příkladem může být rozsáhlá, dlouhodobá a již nadnárodní diskuse

o míře selektivity a inkluze v rámci povinného vzdělávání., která se v různých zemích samozřejmě zaměřuje na místní (národní) problémy a specifika.<sup>7</sup>

V současnosti jsme svědky velké snahy obou „táborů“, tedy vědců a politiků vzdělávacího sektoru (a to nejen v České republice) přivlastnit si jistou míru zásluh na pozitivních výsledcích vyplývajících z interpretace výsledků mezinárodních šetření a zároveň poukázat na vinu druhého tábora při zdůvodňování relativně negativních výsledků stejných mezinárodních šetření. Negativní výsledky např. lze interpretovat jako důsledek rozsáhlých a nesystémových reforem v oblasti školství nebo jako důsledek strnulosti a nereformy vzdělávacího systému, záleží jen na tom, kdo a proč interpretuje. K tomu potom přistupuje již celkem „povinná“ snaha médií využít pokud možno „senzační“ odhalení interpretátorů k často zkratkovitým a zjednodušeným sdělením z důvodů pochopení problému veřejností, které je často smysl problému úplně jedno, což je v současné konzumním vzestupu pochopitelné, ale i smutné.

Vědeckost interpretace totiž nespočívá v množství argumentů získaných povrchním porovnáváním získaných výsledků a počtu bodů, ale v pečlivém porovnávání proměny podstaty a vývoje sledovaného jevu do současnosti, kdy vykazuje určité zjištěné výsledky, které ovšem chápeme jen jako dílčí charakteristiky posuzovaného jevu. I drobný posun je potom třeba významnějším výsledkem než velký kupředu, který není ale zapříčiněn dalšími vnitřními reformami, ale je tím, že ostatní začaly stagnovat.

Ukázkovým příkladem podobných střetů interpretací je současná diskuse o zavádění tzv. prorodinného balíčku, který by měl umožnit vytvářet různé alternativní instituce k mateřským školám, ovšem na zcela odlišné podstatě. A právě tento fakt nutí představitele předškolní výchovy a další zastánce věd o výchově zatím velmi skromně poukázat na nutnost alespoň minimálních kvalifikačních úrovní pro zajištění odbornosti ve výchově předškolních dětí, a to zcela oprávněně, protože řada humanitních i společenskovedních disciplín poukázala na složitost porozumění chování a dalším projevům dětí v tak specificky náročném období jakým je dětství. Na druhé straně u politiků (nejen vzdělávacích) bylo prioritní potřebou zavedení takové možnosti snaha po co nejrychlejší řešení velmi tristního stavu v oblasti nedostatku míst v mateřských školách, což ovšem nevniklo vinou a liknavostí představitelů předškolní výchovy, ale spíše vinou neřešení situace politiky samosprávných orgánů v obcích a na krajích. Je potom pochopitelné, že se „útokem“ na obranu kvality předškolní výchovy cítí být dotčeni právě ti, kteří chtějí nějak „jednoduše“ a levně celý problém vyřešit.<sup>8</sup>

7 Tak např. v německých spolkových zemích, v České republice, Rakousku je tato reforma zaměřena na eliminaci rané vnější diferenciaci dětí do jednotlivých vzdělávacích proudů.

8 Proto např. může mluvčí Ministerstva práce a sociálních věcí ČR sdělit obranný argument: „*Já jsem třeba do školky vůbec nechodil a nemohu říci, že by mně to ve škole poznamenalo.*“ (Lidové noviny 19. 3. 2009, s. 4), který je z hlediska logického úplně vedle, protože nejen že nebrání ani návrh na alternativní „sousedskou výpomoc“, ale navíc zcela zbytečně a neprofesionálně útočí na systém mateřských škol, který nikdo z jeho chlebedárců nepochybně. Nabízí se potom otázka tohoto znění: „*Jaký smysl má potom odborná argumentace o respektování zajištění kvality ze strany vědců a lidí, kteří problému rozumějí, když opovrdí je jim zcela nesmyslně hloupá a navíc silně pohrdavě*

Každý vztah má totiž své důsledky, tedy i vztah mezi pedagogickými vědami a vzdělávací politikou. Už z podstaty své existence a vlastního sebeuvědomění se z hlediska vědy jedná o získání a následnou obhajobu vlivu na velmi rozmanitou pedagogickou praxi. Ale něco takového věda vlastně nehledá, neboť jen pledování ve prospěch praktických relevancí ještě neznamená odpovědnost za praxi. V jisté míře závislosti se nachází i vzdělávací politika a sice tím, že pokud se vůbec snaží řešit problémy pomocí odpovědí vědy, tak vždy se snahou o levnost a rychlost uplatnění, a také tím, že velmi nerada respektuje fakt, že věda nejen odpovídá na současné problémy, ale klade i nové otázky a tím i problémy. Vzdělávací politika má totiž permanentní problém již jen s prosaditelností momentálně diskutovaných (tedy politiky akceptovaných) témat a problémů. Akceptování nových otázek a problémů by totiž mohlo zvyšovat nebezpečí ztráty vlivu nad situací v dané oblasti. Problémem je, že staré otázky nejsou uspokojivě řešeny a stále se vynořují jako východiska pro nové problémy.

#### 4 JE NUTNÉ, ABY VZDĚLÁVACÍ POLITIKA VĚŘILA VĚDĚ A VÝZKUMU?

Zde se naskytá prostor pro pojednání o objektivnosti a nezávislosti vědy, která by měla produkovat pravdu, což je ovšem vzhledem k stálému vývoji poznání značný problém, zejména když se vzdělávací politika často zaštiťuje argumentem, že věda často v rychlém časovém sledu reviduje či odvolává vlastní výsledky a je tedy značně nejisté spoléhat na trvalou udržitelnost vědeckých závěrů.

Vychází-li přání vědy z předpokladu, že by vzdělávací politika měla přebírat jí generované výsledky, pak by měla vlastní nároky revidovat. Výsledky řady metaevaluačních šetření jsou totiž jednoznačné: Vzdělávací politika sotva využívá výsledků vědy a výzkumu přímo a jednoznačně, protože napřed musí tyto výsledky podrobit testování praktické upotřebitelnosti a pravdivosti. „Pravdivost“ je určena na základě dvou kritérií: kvalita výzkumu a konformita výsledků ve vztahu k vlastním očekáváním. Upotřebitelnost nebo užitečnost výsledků vědy je respektována jen tehdy, když výsledky vykazují vysoký stupeň pokud možno okamžitě uplatnitelnosti v běžné praxi, pro kterou se jeví jako silně relevantní.

Pravdivost a upotřebitelnost výsledků vědy ve prospěch vzdělávací politiky je dána také různými typy využitelnosti výsledků vědy ze strany vzdělávací politiky, které ovšem nejsou pro vědu nijak důležité a proto je téměř nezohledňuje. Pokud si vzdělávací politika ověřuje upotřebitelnost výsledků vědy, potom vlastně činí evaluační aktivity z hlediska různých typů využitelnosti výsledků ve svůj prospěch. Podobnými úvahami se zabývá také německá odbornice na evaluační procesy v oblasti vzdělávání M. Stamm (2003), která hovoří o čtyřech typech evaluace z hlediska

---

*arogantní odpověď mluvčího politiků?* Protože tento příklad je jedním z mnohých (dalším je např. snaha zavádět ministerstvem školství standard kvality výkonu profese učitele na straně jedné a zároveň předávat ke schválení novelu Zákona č. 563, která kvalitní přípravu učitele podkopává a zpochybňuje), pomijím otázku, zda si dotyčný mluvčí položil otázku, o co přišel ve svém životě, když mateřskou školu nenavštěvoval?

využitelnosti výsledků vědy v praxi. Protože si myslím, že tyto čtyři typy jsou velmi vhodnou pomůckou pro porozumění vztahu mezi vědou a vzdělávací politikou, neboť tvoří jistou míru obsahu tohoto vzájemného vztahu, přiblížíme si v následující části textu jejich obsah a smysl.

M. Stamm (2003) formulovala následující čtyři typy vyhodnotitelnosti a využitelnosti výsledků vědy pro vzdělávací politiku: typ „blokádový“, typ „inovační“, typ „alibistický“ a typ „reaktivní“.<sup>9</sup>

- a) blokádový evaluační typ sice přináší a poskytuje významné a metodicky seriózní výsledky, ale jejich využitelnost je vzhledem k různým převážně politicky zabarveným východiskům sporná, takže bezprostřední uplatnitelnost nálezů a fakt je v praxi fakticky blokována;
- b) inovační evaluační typ tvoří vlastně protipól předchozímu typu, protože reprezentuje mnoho aspektů ideálního poměru mezi vědou a vzdělávací politikou, přičemž oba partneři společně kladou zásadní důraz na cílovost evaluace tak, aby byla jejich vzájemnou podporou naplněna oboustranná vysoká očekávání pomocí evaluačních procesů;
- c) alibistický evaluační typ. Alibistické evaluace vykazují jednoznačně potvrzující a závěrový charakter. Seriózní a metodologicky relevantní práce evaluátorů není důležitá, výsledky totiž hrají jen podřadnou roli a uplatnitelnost je zcela mimo hru. Důležité je, že projekt byl „nějak“ evaluován a může být uzavřen a odložen ad acta.
- d) Reaktivní evaluační typ obsahuje evaluace, které poskytují odpovědi na aktuální a potřebné otázky vzdělávací politiky a umožňují ukazovat jasné cesty k uplatnitelnosti řešení v praxi. Logicky proto vzdělávací politika vykazuje vysoký zájem na podpoře takových evaluačních procesů, jejichž výsledky lze rychle uplatnit v praxi, byť třeba jen krátkodobě a selektivně.

Tyto čtyři evaluační typy mají jednoho společného jmenovatele, kterým je míra zájmu na využitelnosti vzdělávací politiky, která se ovšem primárně orientuje nikoliv podle vědeckých závěrů a doporučení, ale mnohem silněji na základě politické oportunity a ideologické korektnosti. Proto vzdělávací politikové přebírají výsledky málokdy v takovém stavu, v jakém je poskytuje a nabízí věda, ale tak dlouho je interpretují a „ohýbají“, dokud neodpovídají jejich vlastním představám. Pro veřejnost potom stačí i to, že takto upravené výsledky vědy, např. jednotlivosti vytržené z kontextu, prosazení jiné hierarchizace argumentů apod., používají stejné pojmy, ovšem jejich obsah je již upraven a v určité potřebné míře stávající oportunity vzhledem k momentální možnosti uplatnitelnosti i zaměřen jinak než určovaly podmínky uplatnitelnosti ze strany vědy. Tím lze vysvětlit, proč prosazování využitelnosti v praxi sice následuje, ale ony rušící nežádoucí jevy jsou jednoduše negovány (typ alibistický), ignorovány (typ reaktivní) nebo blokovány (blokádový typ).

Jisté je, že vztah mezi vědou a vzdělávací politikou je velmi nejistým, nejasným

9 Názvy typů uvádím v uvozovkách proto, že i když odpovídají originálním názvům z knihy M. Stamm, přesto si myslím, že jde o názvy nepřesné a pracovní, které by bylo třeba ještě podrobit sémantické kritice.

a tím pádem také obtížným procesem. Myslím, že to platí především tehdy, když je vzájemný vztah spojován s různými scénáři očekávání zlepšených vztahových struktur, za které jsou činěny jako odpovědné jen pedagogické vědy. Že je nutné hledat nové koncepty spolupráce, je mimo diskusi. Fakticky ale je nutné, aby z hlediska funkce zůstaly pedagogické vědy nadále víceméně skeptické. To ovšem vyžaduje vzájemný respekt existujícím a z hlediska rolí obou „vynucených“ partnerů trvale diferenčním jevům mnohem více, než se snažit o povrchní harmonizaci vzájemných vztahů. Tyto diference jsou totiž minimalizovatelné jen tehdy, pokud oba partneři absolvují učební procesy tak, aby se dokázaly soustředit se na důležité zásadní problémy.

## 5 CO PRO SEBE MOHOU VĚDA A VZDĚLÁVACÍ POLITIKA UDĚLAT NAVZÁJEM?

Pro pedagogické vědy platí, aby nadále posilovala zájem vzdělávací politiky na upotřebitelnosti poskytovaných výsledků a musí tedy do jisté míry zohledňovat styl myšlení vzdělávacích politiků, má-li věda zájem na aplikaci vlastních výsledků v praxi. Je tedy méně smysluplné předkládat komplexní analýzy, protože takový materiál je obtížně zpracovatelný i když vzdělávací politikové projevují vůli, takový materiál aplikovat. Otázkou je také jistá míra přizpůsobivosti výsledků předkládaného materiálu vědou v duchu „common sense“, což ale vyžaduje jistou míru trivializace. Taková zjednodušování nesmí ale mít charakter snižování úrovně a kvality předkládaných výsledků, ale musí být spojeno jen a jen se změnou úrovně ve smyslu porozumění. Vysoká úroveň metodologie musí být i tak zaručena.

Výsledky vědy musí být upotřebitelné v dané době a musí odpovídat požadavkům, pokud mají být uplatnitelná, tak uvažují vzdělávací politikové. Jinak se vzdělávací politika musí mnohem silněji snažit prokázat nutnou dávku trpělivosti a odvahy, aby mohla jít cestou respektování výsledků vědy a výzkumu a to i za cenu pohledů netrpělivé veřejnosti a politické opozice čekající trpělivě na každou malou chybičku. To, co je tedy vnímáno za úspěch vědeckých nálezů a jak musí být výsledky vědy použity, je podmíněno dlouhodobým procesem akceptace politiky a veřejností a nestačí jen uspokojení vědců z toho, že výsledky byly vzdělávacím politikům pouze předloženy. Povinností vzdělávacích politiků by mělo být velmi zevrubné studium vědou předložených výsledků a nikoliv se jen omezit na četbu posledního odstavce závěru nebo dokonce závěrečného resumé, co je pro aplikaci z celého souboru výsledků momentálně nejužitečnější.

Pro oba partnery tedy i nadále platí, aby jejich vzájemná výměna zkušeností byla stále prohlubována, ovšem při respektování jasných odlišných rolí obou partnerů. Ani vzdělávací politika nesmí delegovat odpovědnost na vědu a ani věda se nemůže stále schovávat pod poklop neutrální pozice expertů a distancovat se od odpovědnosti za možné důsledky vlastních závěrů a výsledků.

Z hlediska výše u vedených výpovědí by mělo jasně vyplýnout, že problém snahy vzdělávací politiky, aby věda zintenzívnila svoji práci v duchu potřeb vzdělávací politiky, není zcela relevantní, pokud by nešlo jen a jen o zintenzívnění v oblas-



ti lepší srozumitelnosti výsledky vědy z důvodů minimalizování nepochopení ze strany vzdělávací politiky, což by mohlo vést i k zneužívání výsledků vědy např. vytrháváním z kontextu. Na druhé straně je problematický i názor po vyšším a širším vzájemném odstupu, třeba jen z prostého důvodu, že vědecké závěry musí být posuzovány ještě politickými grémii jednotlivých stran, než budou aplikovány v praxi, což může být jedním z velkých argumentů pro skepticky se chovající vědu v míře uvědomování si vlastní odpovědnosti za využití předložených výsledků.

## 6 ZÁVĚREM

Vzájemný vztah vědy a vzdělávací politiky by neměl být postaven na odtaziťém chování obou partnerů z důvodů preference pouze vlastní role, ale měl by vycházet z permanentní vzájemné komunikace zdůrazňující vážnost obecného zájmu. Tedy nikoliv vzájemnou nevraživost, ale jistou míru rozumu. Z toho vyplývá, že autor se jednoznačně staví za odpověď na titulní otázku v duchu: Soužití z nutnosti nesmí mít přednost před soužitím z rozumu.

Nejlepší vzdělávací politikou je podpora výchovy, vzdělávání, výzkumu a vědy. Tato podpora ovšem nesmí narušovat či jinak omezovat svobodu vědeckého výzkumu v duchu podpory pouze těch výzkumů, které povedou k očekávaných nebo vyžadovaným výsledkům.

Vzdělávací politika může své úkoly a výzvy ze strany veřejnosti naplnit jen tehdy, když bude vycházet ze seriózních a nezmanipulovaných výsledků vědeckého výzkumu. Takové výsledky ovšem potřebují nejen morální podporu, ale především materiální podporu, vyjádřenou v umožnění vedení výzkumu v nejefektivněji možných podmínkách.

Autor si je vědom vysoké míry kontroverznosti úvah a tvrzení, které tento text obsahuje. Učinil tak pro to, aby byl učiněn pokus o zahájení odborné diskuse na řadu naznačených otázek a problémů.

## LITERATURA

- Kalous, J.; Štoček, J.; Veselý, A. (ed.). *Educational Policy Studies in the Czech Republic*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o, 2007.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 – červen 2008/*. Praha: SKAV, 2008.
- Novikov, L. Von der Forschung zur Bildungspolitik. *Osteuropa*, 1978, č. 12, s. 1082-1093.
- Pedagogický výzkum a vzdělávací politika. Vytváření mostů*. Praha: PedF UK, 1997. (Access to Documents '97).

Potůček, M. a kol. *Veřejná politika*. Praha: SLON, 2005.

Stamm, M. *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung – eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann, 2003.

Storm, A. Forschen für eine gute Bildungspolitik. *Pressemitteilung BMBF Berlin*, 28. 3. 2007, č. 062/2007, s. 1.

## ZPRÁVY

# SKAV A KULATÉ STOLY JAKO REFLEXE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

## ÚVOD

Kulaté stoly patří k nejdůležitějším a nejznámějším aktivitám, které dlouhodobě organizuje občanské sdružení Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV, o. s.). SKAV je jedním z nejvýznamnějších sdružení v České republice působících v oblasti školství. Kulaté stoly představují veřejnou platformu pro diskusi o zásadních otázkách vzdělávací politiky. Následující studie přináší reflexi české vzdělávací politiky v kulatých stolech pořádaných za posledních téměř šest let. Tuto reflexi jsme učinili prostřednictvím výzkumu. Ve studii nejprve krátce představujeme jeho metodologii. Dále podáváme stručnou charakteristiku SKAV a kulatých stolů. Těžiště studie tvoří výsledky výzkumu. Poskytují pohled na aktuální témata vzdělávací politiky, která byla předmětem zájmu hlavních vystupujících na kulatých stolech a diskusích, jichž se zúčastnili zástupci decizní sféry, odborníci, učitelé a představitelé pedagogické veřejnosti z celé České republiky i médií. Studii uzavírá „případová studie“ shrnující pohled účastníků kulatých stolů na problematiku kurikula.

## 1 KRÁTKÝ METODOLOGICKÝ VSTUP

**Cílem** našeho výzkumu bylo zjistit, jak reflektují kulaté stoly formulování a projednávání aktuálních témat české vzdělávací politiky. **Výzkumný problém** jsme formulovali takto: Která témata byla předmětem kulatých stolů ve sledovaném období a jaký byl jejich vývoj? Danou problematiku jsme zařadili do širšího kontextu charakteristiky SKAV a kulatých stolů. Při koncipování výzkumu jsme vycházeli z prací P. Gavory (2000), J. Hendla (2005), J. Pelikána (1998) a J. Průchy (1995). Východí **kvalitativní výzkum** jsme doplnili výzkumem kvantitativním. Hlavní metodou našeho výzkumu byla **obsahová analýza** dokumentů, a to analýza kvalitativní.

Obsahová analýza představuje jednu z metod empirického výzkumu. Zvolili jsme ji proto, že nejvíce umožňovala splnění cíle našeho výzkumu. J. Průcha (1995, s. 66) dává přednost pojmu „analýza edukačních dokumentů“, která je v jeho pojetí širší než obsahová analýza – tu považuje za techniku. Předmětem této analýzy mohou být podle autora mj. „dokumenty vytvářené ve sféře školské politiky a školské administrativy: Zejména různé kurikulární materiály (učební plány, učební osnovy, učebnice aj.); školské statistiky, ekonomické zprávy o školství, návrhy školských zá-

konů, legislativní dokumenty... i produkty samotné pedagogické vědy: např. texty (časopisecké články, knihy) vytvářené i publikované pracovníky pedagogické teorie aj. (Průcha 1995, s. 67). Ve studii se přikláníme k pojmu obsahová analýza, neboť se soustředíme pouze na obsah dokumentů, které nám sloužily jako zdroj informací, nikoliv na jejich vlastnosti a strukturu, na něž se analýza edukačních produktů v pojetí J. Průchy rovněž vztahuje.

J. Průcha rovněž odpovídá na otázku, jak mohou být edukační produkty zkoumány. Konstatuje, že v české pedagogice má termín „obsahová analýza“ dokumentů „dva významy: \*Tak, jak je používán v české pedagogické terminologii, znamená jakýkoli rozbor, sumarizaci či vyhodnocování informací z nějakých písemných (obvykle publikovaných) materiálů. Tedy jde o dosti volnou, ne příliš přesnou proceduru, nepoužívající kvantitativních nástrojů. \*V jiných sociálních vědách má „obsahová analýza“ (content analysis) přesnější vymezení. Chápe se jako „výzkumná technika pro objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu komunikace“ (Janoušek, 1968, s. 68; in Průcha 1995, s. 67).

P. Gavora (2000) uvádí, že „obsahovou analýzu můžeme uskutečňovat nekvantitativním nebo kvantitativním způsobem. U prvního způsobu jde o analýzu, která se neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, které se zpracovávají numeric-ky. Nevyjadřuje se v žádných počitatelných ukazatelích. Nekvantitativní obsahová analýza se uskutečňuje nejrůznějšími způsoby – od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlení. ... V každém případě by však i nekvantitativní obsahová analýza textu měla být objektivní, tj. nezávislá na osobních názorech a postojích toho, kdo analýzu uskutečňuje“ (V. Lamsler 1966, s. 127; in Gavora 2000, s. 117).

J. Hendl konstatuje, že „analýza dokumentů patří k standardní aktivitě jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumu. Dokumenty – všechno napsané nebo prostě zaznamenané – mohou být podrobeny analýze z různých hledisek. ... Dokumenty jsou knihy, novinové články, záznamy projevu funkcionářů, deníky, plakáty, obrazy“ (2005, s. 132).

Kvalitativní obsahovou analýzu jsme provedli následujícím způsobem: Nejprve jsme si vymezili základní soubor textů. Tím byly především dvě publikace SKAV o uskutečněných kulatých stolech a výstupy z kulatých stolů za období září - prosinec 2008 uveřejněné na webových stránkách SKAV, dále výroční zprávy a dlouhodobý záměr MŠMT. Další materiály SKAV (viz Literatura) nám sloužily jako zdroj informací o cílech a organizační stránce SKAV a kulatých stolů.

U všech kulatých stolů jsme si označovali dílčí projednávaná témata a hlavní témata diskusí; tím jsme získali přesnější představu o jejich obsahu. Pro témata kulatých stolů jsme se pokusili nalézt společné rysy, abychom je mohli rozřadit do tematických okruhů. Předmětem našeho zájmu nebyly konkrétní výsledky, k nimž se v rámci jednotlivých kulatých stolů dospělo a které jsou podrobně představeny ve dvou publikacích SKAV (Kulaté stoly... 2005, 2008). Výsledkem tohoto postupu bylo sedm tematických okruhů kulatých stolů (viz 4.1). V další fázi jsme se pokusili charakterizovat na základě vytvořených tematických okruhů vývoj kulatých stolů z hlediska jejich témat (viz 4.2). Tento vývoj jsme poté porovnali s aktuálními tématy

vzdělávací politiky (MŠMT) ve sledovaných obdobích. Představuje druhý výsledek obsahové analýzy. V rámci prvního výsledku jsme doplnili kvalitativní charakteristiku o charakteristiku kvantitativní. Kvantitativní charakter má i třetí výsledek naší obsahové analýzy, jímž je charakteristika návštěvnosti kulatých stolů z hlediska jejich témat (viz 4.3). Provedenou obsahovou analýzu jsme doplnili o „případovou studii“ – podrobnější pohled na kulaté stoly, jejichž společným tématem byly RVP a ŠVP (viz 4.4).

## 2 STÁLÁ KONFERENCE ASOCIACÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ - SKAV

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV, o. s.) „je dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny informací a komunikace mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností“ (Kulaté stoly... 2008, s. 8). Vznikla v roce 1999. Jejím cílem bylo sdružovat občanské iniciativy angažující se v oblasti vzdělávání. V počátcích své existence sdružovala 6, na začátku roku 2009 již 18 občanských iniciativ. Do srpna roku 2003 působila na neformální bázi; v srpnu téhož roku byla zaregistrována jako občanské sdružení. Ustavení její právní subjektivity jí umožnilo stát se právoplatným partnerem ministerstva školství i dalších subjektů, zvýšit efektivitu její činnosti i profesionální přístup při řešení jejich úkolů. Předsedkyní SKAV je Mgr. Jaroslava Simonová.

„SKAV, o. s. usiluje o:

- prosazování koncepčnosti a provázanosti rozhodnutí vzdělávací politiky;
- podporu vzdělávání orientovaného na komplexní rozvoj osobnosti dítěte;
- zprostředkování výměny informací mezi státní správou, samosprávou, školami, pedagogickou veřejností a členskou základnou SKAV, o. s.
- posílení role pedagogických neziskových iniciativ v prosazování pozitivních změn kurikulární reformy v ČR;
- zapojení pedagogické neziskové iniciativy do realizačních strategií kurikulární reformy v ČR“ (Kulaté stoly... 2008, s. 8).

SKAV od počátku úzce spolupracovala a dosud spolupracuje se Střediskem vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (SVP PedF UK), které je jedním z významných expertních pracovišť zabývajících se vzdělávací politikou. „SVP PedF UK usiluje o vzájemné propojování vývoje v jednotlivých oblastech a o vyhodnocování stavu a vývoje českého školství v národním i v mezinárodním kontextu. Ve své činnosti SVP PedF UK využívá spolupráce s širokým okruhem odborných institucí a expertů“ (Kulaté stoly... 2008, s. 9).

Kromě kulatých stolů pořádá SKAV každoročně otevřenou konferenci - setkání nejen jednotlivých členských asociací SKAV, ale také představitelů široké školské a odborné veřejnosti, státní správy a dalších neziskových asociací působících v oblasti školství a vzdělávání. Cílem těchto konferencí je prohloubit kontakty a spolupráci mezi jejich účastníky.

### 3 KULATÉ STOLY JAKO PLATFORMA PRO DISKUSI O ZÁSADNÍCH OTÁZKÁCH VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Kulaté stoly jsou veřejná diskusní setkání, která pořádá Stálá konference asociací ve vzdělávání a Středisko vzdělávací politiky PedF UK. Tato setkání se konají pravidelně každý třetí čtvrtek v měsíci (kromě období školních letních prázdnin) v aule Základní školy Vodičkova v Praze 1. Účast na nich je bezplatná, předchozí registrace se nevyžaduje. První fáze existence kulatých stolů představuje období 1994 - 1998. V té době byly organizovány SVP PedF UK. Jejich organizování bylo obnoveno z iniciativy SKAV ve spolupráci s SVP PedF UK na podzim roku 2001. Pravidelně jsou kulaté stoly pořádány od jara roku 2003.

Hlavním cílem kulatých stolů je poskytovat prostor pro veřejné diskuse o nejvýznamnějších a aktuálních tématech české vzdělávací politiky, naléhavých problémech rozvoje českého i zahraničního vzdělávání a školství a možnostech jejich řešení.

V diskusích se navzájem konfrontují „představy politiků a řídicích pracovníků ve školství s poznatky akademické a odborné sféry, ale i s názory a zkušenostmi pedagogických asociací a širší pedagogické a rodičovské veřejnosti“ (Kulaté stoly... 2008, s. 11). Kulaté stoly tak přispívají k formulování pojetí vzdělávací politiky v ČR a řešení problémů praxe. Nemají však přímý vliv na decizní sféru, tj. jejich výstupy nejsou pro nikoho z účastníků závazné.

Kulaté stoly mají svoji ustálenou organizační podobu. V první části představují pozvaní panelisté, tj. zpravidla představitelé veřejné správy a/nebo odborné sféry zvolené téma. Druhou část kulatého stolu tvoří moderovaná diskuse.

Kulaté stoly mají také svůj stálý okruh účastníků, kteří získávají od organizátorů pravidelně pozvánky. Navštěvují je tři hlavní skupiny zájemců: představitelé veřejné správy, odborníci a ředitelé škol a učitelé. Zástupci médií se účastní těchto akcí v závislosti na tom, jaký význam jednotlivým tématům přiřadí. Kulatých stolů se účastní zpravidla 50-100 zájemců o dané téma (viz 4.3). „K obsahu kulatého stolu je předem vydávána tisková zpráva s uvedením jmen všech vystupujících v úvodním panelu. Z průběhu kulatého stolu je pořizován stručný zápis s hlavními závěry a doporučeními“ (Kulaté stoly... 2008, s. 10). Výstupy z jednání jsou publikovány na webových stránkách SKAV a Učitelských listů. Organizování kulatých stolů v současné době (k roku 2009) financuje Fund for Education a podporuje První multimediální s. r. o.

SKAV publikovala dva sborníky s výstupy a příspěvky panelistů včetně dalších informací o pořádaných kulatých stolech, a to za období duben 2003 – říjen 2005 a listopad 2005 – červen 2008. Uvádí v nich rovněž přehled témat kulatých stolů pořádaných v daných obdobích. Podle webových stránek SKAV jsme doplnili kulaté stoly pořádané do konce roku 2008. Výsledný přehled představoval východisko našeho výzkumu. Jeho uveřejnění v této studii považujeme za nezbytné pro získání základní představy o pořádaných kulatých stolech. Přehled uvádíme v příloze.

## 4 HLAVNÍ VÝSLEDKY ANALÝZY

### 4.1 TÉMATA KULATÝCH STOLŮ

Všechny kulaté stoly jsme rozdělili do **sedmi tematických okruhů** (viz 1). Uvědomujeme si, že toto třídění je do určité míry subjektivní a v žádném případě neznamená jedinou možnost. Každý tematický okruh stručně charakterizujeme. Témata v jednotlivých okruzích uvádíme v pořadí podle věcné příbuznosti, nikoliv v chronologickém sledu.

#### a) Kurikulum

V tomto tematickém okruhu byly řešeny především otázky týkající se implementace rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV) do školního vzdělávání a tvorby a hodnocení školních vzdělávacích programů (ŠVP). Zahrnuli jsme sem i témata týkající se přípravy učitelů na výuku podle RVP. Do tohoto okruhu jsme zařadili tato témata: a) Budou osnovy opravdu zrušeny? Ruší RVP skutečně předměty? Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich? Připravují MŠ podle nových ŠVP děti dostatečně na roli školáků? b) Kdo bude učitele vzdělávat pro výuku podle RVP? Úkoly ředitele v přípravě učitelů na zavádění RVP ZV. Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu? Mediální podpora reformy aneb Jak vysvětlit smysl a podstatu změn veřejnosti a učitelům? c) Víme, jaké je nejlepší vzdělání pro naše děti? Vzdělávejme se všeobecně, ale budeme stačit odborně? K čemu může sloužit žákovské portfolio? Ve skupinách a) a b) jsou společným jmenovatelem RVP a ŠVP, kulaté stoly uvedené ve skupině c) se týkají tématu kurikulum jiným způsobem.

#### b) Evaluace škol a hodnocení žáků

Tento tematický okruh nám vyplynul jako poměrně jednoznačný. Zařadili jsme do něho 10 témat kulatých stolů: a) Umíme hodnotit výstupy ŠVP? Hodnocení žáka ZŠ a SŠ ve škole. Výstupní hodnocení žáka ZŠ – vize a realita. Co dělat se státní maturitou? Pomůže vlastní hodnocení (auto-evaluace) školy jejímu rozvoji – nebo jen zbytečně popíšeme další papíry? Jak a kam po škole? - Uplatnění absolventů škol a hodnocení dosaženého vzdělání. b) Jak si stojí české školství v mezinárodním srovnání – a co s tím? Jaká je úroveň patnáctiletých žáků u nás a ve světě? Výsledky vzdělávání a přidaná hodnota školy. Umíme využít výsledků PISA? Do tohoto tematického okruhu jsme zařadili také regionální kulatý stůl, který se konal v Liberci na téma: TESTY CERMAT: jaké jsou důvody a rizika zavádění plošného testování? Jak je patrné z uvedeného přehledu, týkají se daná témata dvou oblastí – hodnocení žáků a evaluace škol na národní úrovni a hodnocení žáků na mezinárodní úrovni.

### **c) Škola**

Témata v tomto okruhu jsou na rozdíl od předchozích okruhů více rozmanitá. Zařadili jsme do něho témata týkající se více, či méně klimatu školy – tj. chování žáků, problematiky osobnosti učitelů ve škole, role ředitelů v utváření života školy i vztah školy a rodiny. Jsou to tato témata: Agresivita roste – a co s ní? Spolupráce kontra individualismus – aneb Umí naše škola učit žáky spolupráci? Problémový žák, nebo žák s problémy? Má klima školy vliv na efektivitu učení? Žáci – spolutvůrci života školy. Jak se bránit nekázni? Co ředitel může, když za všechno může? Ředitel a mezilidské vztahy – vzor pro žáky. Škola versus rodina. Násilí v rodině a škola. V tomto okruhu zaznamenáváme ve třech případech nadřazené téma Sociální deviace – která je považována v české pedagogické i laické veřejnosti za aktuální.

### **d) Učitel**

Vzhledem k tomu, že dvě témata týkající se vzdělávání učitelů jsme zařadili do tematického okruhu Kurikulum (viz výše), zbyla nám do tohoto okruhu pouze tři témata: Je potřeba kariérní růst učitelů? - Bude to růst, nebo půst? Klíčová postava ve vzdělávání – učitel. Zpětná vazba pro učitele. Ve druhém z těchto témat zazněla rovněž problematika školních vzdělávacích programů.

### **e) Budoucnost škol(ství)**

Tento tematický okruh je poměrně rozmanitý; zahrnuje témata vztahující se ke školské legislativě a témata týkající se jednotlivých stupňů škol. Jejich společným jmenovatelem je budoucnost škol nebo školství. Zařadili jsme sem tato témata: Co přinese návrh nového školského zákona české škole? Návrh novely školského zákona. Návrh novely zákona o pedagogických pracovnících. Bílá kniha po pěti letech – a co bude dál? Co přinese vstup do EU českému vzdělávání a školství? Jaké změny čeká střední školství? - Rizika a příležitosti příštích deseti let. Perspektivy malých venkovských škol. Vstříc novým výzvám? aneb příští roky českého vysokého školství. Co dluží náš systém vzdělávání dospělým?

### **f) Financování školství**

Tento tematický okruh byl poslední, pro nějž jsme našli u témat kulatých stolů společné rysy. Týkají se financování školství, především z prostředků Evropského sociálního fondu. Podpory ze strany Evropské unie se netýkalo pouze jedno téma, v našem přehledu poslední. Zařadili jsme sem tato témata: Jaké jsou možnosti financování z Evropského sociálního fondu ve školství? - Co poskytnete školám projekt koordinátor? Finanční prostředky z ESF – druhé dějství. Mohou projekty ESF 2007-2013 podpořit reformu vzdělávání? Jsme schopni efektivně využít prostředků z ESF na DVPP? Co pro školství znamená reforma financování? - Dopad reformy rozpočtového určení na fungování krajského školství.



## g) Ostatní

Do tohoto okruhu jsme zařadili témata, která se nám nepodařilo přiřadit k vytvořeným tematickým okruhům a pro něž nám již nepřipadalo vhodné vytvářet další tematické okruhy. První dvě témata se týkají inkluzivního vzdělávání: Škola a individualita dítěte – jde to dohromady? Mají se děti vzdělávat společně? Poslední jsou tato dvě témata: Trnitá je cesta ze základní na střední školu. Máme systém péče o ohrožené děti, nebo jen změř aktivit?

Během sledovaného období byly zrušeny dva kulaté stoly. Tématem jednoho z nich měla být inspekce v čase reformy, téma druhého nebylo uvedeno.

**Počet kulatých stolů v jednotlivých tematických okruzích:** Kurikulum: 11, Evaluace škol a hodnocení žáků: 10, Škola: 11, Učitel: 3, Budoucnost škol(ství): 9, Financování školství: 5, Ostatní: 4. Celkem 53.

## 4.2 VÝVOJ TÉMAT KULATÝCH STOLŮ

Pokusíme-li se charakterizovat vývoj kulatých stolů z hlediska jejich témat, dospějeme po důkladném studiu jejich přehledu ke zjištění, že je to úkol obtížný (a to i v případě, vezmeme-li si na pomoc vytvořené tematické okruhy). Většina témat se vyskytuje v celém sledovaném období několikrát. („Téma“ zde užíváme jako synonymum tematického okruhu, nikoli jako synonymum názvu konkrétních kulatých stolů.) Ačkoliv si uvědomujeme, že rozdělení kulatých stolů do dvou sledovaných období mělo pouze praktický (organizační) důvod, použili jsme ho v této souvislosti jako pomocné pro charakteristiku vývoje témat kulatých stolů. Můžeme tak říci, že většina kurikulárních témat týkajících se realizace RVP a ŠVP zazněla v prvním sledovaném období, tj. v letech 2003 – 2005, což odpovídá zahájené kurikulární reformě. Okruhy Kurikulum a Evaluace škol a hodnocení žáků jsou tematicky nejvíce kompaktní. Ve druhém sledovaném období, zvl. v roce 2007, byl nejvýrazněji zastoupen tematický okruh Škola, přičemž témata zde uvedená byla již různorodější. Pestrá jsou i témata, která jsme zařadili do okruhu Budoucnost škol(ství). Spolu s tematickým okruhem Evaluace škol a hodnocení žáků, Učitel a Financování školství jsou zastoupena rovnoměrně v obou sledovaných obdobích. Jak jsme již uvedli výše, dvě témata týkající se učitelů jsme zařadili do okruhu Kurikulum, a proto byl tematický okruh Učitel nejméně početný. Ve druhém období byla přednesena také tři ze čtyř témat, která jsme zařadili do okruhu Ostatní.

Přehled vývoje kulatých stolů jsme porovnali s aktuálními tématy vzdělávací politiky ve sledovaném období, která byla formulována ve výročních zprávách a dlouhodobém záměru MŠMT. Níže přinášíme výsledky, k nimž jsme dospěli. Vzhledem k limitovanému rozsahu studie necitujeme priority uvedené ve výchozích dokumentech.

V roce 2003 byl základním východiskem rozvoje vzdělávací soustavy Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Ze srovnání priorit uvedených ve výročních zprávách za roky 2002, 2003 a 2005 s vývojem témat kulatých

vyplývá, že **v prvním období** jsou v souladu Bílou knihou a s prioritami MŠMT tematické okruhy Kurikulum, Evaluace škol a hodnocení žáků a Učitel a problematika školského zákona, kterou jsme zahrnuli do tematického okruhu Budoucnost škol(ství). Tato témata odpovídají i základním prioritním směrům dlouhodobého záměru na roky 2004 a 2005, jejichž tematický záběr je ovšem širší. V tomto srovnání vynikne, že kulaté stoly se soustředí převážně na oblast školního (regionálního) vzdělávání. Z výroční zprávy za rok 2005 vyplývá, že aktuální bylo v prvním sledovaném období i téma využívání Evropského sociálního fondu – které máme zahrnuto do tematického okruhu Financování školství.

Východiskem priorit pro **druhé sledované období** je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005. Zatímco většina kulatých stolů s tématem kurikulum spadá do prvního sledovaného období, tedy přípravy kurikulární reformy, je tato reforma v souladu s Dlouhodobým záměrem jednou z priorit druhého sledovaného období – zejména její skutečné zahájení v podobě práce škol podle vytvořených ŠVP. Aktuálním tématem ve druhém sledovaném období zůstává kvalita vzdělávání, které spadá do tematického okruhu Evaluace škol a hodnocení žáků. Výroční zpráva o vzdělávání v roce 2006 je věnována Evropskému sociálnímu fondu; jeho využívání je zastoupeno v kulatých stolech v obou obdobích, což je v souladu s prioritami deklarovanými v námi analyzovaných dokumentech. Mezi prioritami MŠMT nenacházíme témata, která jsme zařadili do tematických okruhů Škola a Ostatní. Některá témata z okruhu Škola by mohla spadat pod prioritní směr dlouhodobého záměru na rok 2004 „rozvoj integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání, který pomůže učitelům, rodičům i žákům“ (Výroční zpráva ... 2003, s. 13) a Dlouhodobého záměru 2005 „rozvoj integrovaného systému poradenství ve školství“ (s. 16). Všimli jsme si, že ve druhém sledovaném období nebyl věnován žádný kulatý stůl problematice RVP pro gymnázia, která začala připravovat své školní vzdělávací programy od září roku 2007.

Celkově můžeme konstatovat, že témata kulatých stolů se s deklarovanými prioritami MŠMT převážně shodují – s tím, že MŠMT se soustředí i na oblast vysokých škol, která je předmětem zájmu kulatých stolů pouze okrajově (viz výše), a naopak kulaté stoly představují některá dílčí témata, která nejsou formulována jako priority MŠMT. Zárukou aktuálnosti zvolených témat je do značné míry jistě spoluúčast SVP PedF UK v organizování kulatých stolů. Domníváme se však současně, že určitou roli mohla někdy sehrát i možnost získat vystupující panelisty.

### 4.3 NÁVŠTĚVNOST KULATÝCH STOLŮ Z HLEDISKA JEJICH TÉMAT

SKAV zpracovává komplexní analýzu návštěvnosti kulatých stolů od ledna roku 2005, a to na základě prezenčních listin. Analýza návštěvnosti je „interní dokument obou pořádajících organizací plnící roli zpětné vazby nejen na poli účastnickém, ale též tematickém a organizačním“ (Kulaté stoly ... 2005, s. 17). „Za sledované období

listopad 2005 – červen 2008 se kulatých stolů zúčastnilo celkem 2 079 osob. Účastnické spektrum je velice široké a zahrnuje jak zájemce z řad všeobecné a odborné školské veřejnosti, tak zástupce státní sféry, médií a neziskových organizací“ (Kulaté stoly ... 2008, s. 19). Za první sledované období jsme napočítali 1324 účastníky, celkem tedy za obě období 3 403 účastníky. Údaje za první kulatý stůl a za druhou polovinu roku 2008 nebyly k dispozici. Pořadí kulatých stolů podle jejich návštěvnosti z hlediska námi vytvořených tematických okruhů je následující: Evaluace škol a hodnocení žáků (778 účastníků), Kurikulum (745), Budoucnost škol(ství) (662), Škola (526), Financování školství (317), Ostatní (236) a Učitel (139). Připomínáme, že dvě témata vztahující se k učiteli jsme zařadili do okruhu Kurikulum. Upozorňujeme, že nejde o prostý součet těch, kteří navštěvují kulaté stoly (jako by každý kulatý stůl měl jiné účastníky), ale o součet všech účastníků všech kulatých stolů (kteří se obměňují pouze částečně a nepravidelně).

#### **Pořadí kulatých stolů podle jejich návštěvnosti z hlediska tematických okruhů:**

Evaluace škol a hodnocení žáků:	778 účastníků
Kurikulum:	745
Budoucnost škol(ství):	662
Škola:	526
Financování školství:	317
Ostatní:	236
Učitel:	139

V následujících tabulkách uvádíme přehled kulatých stolů, které vykázaly společně za obě sledovaná období největší a nejmenší účast. Z tabulek zřetelně vyplývá, že kulaté stoly, které zaznamenaly největší účast, se konaly převážně ve druhém sledovaném období, zatímco kulaté stoly s nejnižší účastí spadají více do prvního sledovaného období.

Tab. 1: Nejpočetněji navštívené kulaté stoly za období duben 2003 – červen 2008 (nad 100 účastníků)

téma	doba konání	počet účastníků
Výstupní hodnocení žáků ZŠ – vize a realita	listopad 2005	155
Bílá kniha po pěti letech – a co bude dál?	únor 2006	126
Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich?	říjen 2005	121
Vzdělávejme se všeobecně – ale budeme pak stačit odborně?	duben 2006	119
Jaké změny čeká střední školství? Rizika a příležitosti příštích deseti let	listopad 2006	109
Klíčová postava ve vzdělávání – učitel	říjen 2007	103

Tab. 2: Nejméně navštívené kulaté stoly za období duben 2003 – červen 2008 (do 50 účastníků)

téma	doba konání	počet účastníků
Perspektivy malých venkovských škol	březen 2004	27
Co pro školství znamená reforma financování? Dopady reformy rozpočtového určení daní na fungování krajského školství	květen 2004	35
Ruší RVP skutečně předměty?	prosinec 2003	32
Co přinese vstup do EU českému vzdělávání a školství?	květen 2003	36
Je potřeba kariérní růst učitelů? Bude to růst, nebo půst?	červen 2003	36
Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu?	říjen 2004	44
Spolupráce kontra individualismus aneb Umí naše škola učit žáky spolupráci?	březen 2006	45
Problémový žák, nebo žák s problémy?	duben 2007	45
Má klima školy vliv na efektivitu učení?	listopad 2007	50

V prvním sledovaném období nejčastěji vystoupili na kulatých stolech Ing. Jan Koucký (SVP PedF UK) a PaedDr. Jaroslav Müllner (MŠMT ČR) – oba 5x, PaedDr. Karel Tomek (MŠMT ČR) - 4x, Ing. Vít Beran (ředitel ZŠ Táborská) a prof. Karel Rýdl (Univerzita Pardubice) - oba 3x. Pro druhé sledované období je charakteristická pestřejší skladba vystupujících (panelistů). Nejčastěji (4x) v tomto období vystoupil RNDr. Jindřich Kitzberger – nejprve jako ředitel ZŠ Interbrigády a předseda SKAV, v říjnu roku 2007 jako náměstek ministra školství.

#### 4.4 KURIKULUM JAKO JEDNO Z AKTUÁLNÍCH TÉMAT ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

V této „případové studii“ se pokusíme shrnout nejčastější názory, připomínky, otázky a návrhy, které vyplynuly z vystoupení panelistů a diskusí na kulatých stolech, které jsme zařadili do tematického okruhu Kurikulum, pod písmena a) a b) – tedy které se týkaly RVP a ŠVP. Tento okruh jsme zvolili proto, že představuje východisko a těžiště probíhající kurikulární reformy a kulaté stoly v něm zastoupené patřily k nejnavštěvovanějším.

Kurikulum bylo tématem prvního kulatého stolu z následující řady kulatých stolů pořádaných pravidelně. Téma *Budou osnovy opravdu zrušeny?* bylo zvoleno jako reakce na obavy z počínající kurikulární reformy, tedy z toho, co bude znamenat realizace RVP v podobě ŠVP. V době konání tohoto kulatého stolu probíhala pilotáž tvorby ŠVP v přibližně 50 školách a byly shromažďovány zpětné vazby škol, které měly představovat základ pro tvorbu manuálu pro školy (viz níže). Na tomto ku-

latém stole bylo mj. poukázáno na význam hodnocení žáků a sebeevaluace škol v kontextu RVP a ŠVP.

Vystoupení účastníků na kulatých stolech můžeme rozdělit do čtyř hlavních oblastí. Níže je krátce charakterizujeme.

### **a) podpora kurikulární reformy - mediální, finanční a legislativní**

Problematice *mediální podpory kurikulární reformy* byl věnován samostatný kulatý stůl. Mediální odborník na něm upozornil na rozporuplnou roli médií. Spočívá podle něho v tom, že na jedné straně se od médií vyžaduje, aby pečovala o informovanost a dávala lidem podněty pro rozhodování, na druhé straně musí být média ekonomicky úspěšná, což ovlivňuje volbu (atraktivních) témat. K takovým reforma školství nepatří. „Těžiště informovanosti zůstane na odborná periodika“ (Kulaté stoly ... 2008, s. 41). Bylo konstatováno, že na pořady o vzdělávání i pořady vzdělávající diváka má Česká televize málo peněz, vysílací doba není vhodná a že pedagogové by měli vyvíjet větší tlak na média, pokud chtějí nějaký problém zveřejnit. Přitom téma a způsob jeho zprostředkování musí být přitažlivé. Za nedostatečně využívaný byl označen internet. Byla položena mj. otázka, zda lze přimět společnost, aby se začala o vzdělávání více zajímat. MŠMT považovalo v dané době za správné, na rozdíl od některých zástupců škol, že nedělalo žádnou mediální kampaň.

Nutnost vysvětlit potřebu kurikulární reformy byla zdůrazněna na několika kulatých stolech; bylo upozorněno na to, že významnou roli ve vysvětlování smyslu reformy mohou sehrát média. Mediální kampaň byla hodnocena jako nedostatečná. To bylo označeno za hlavní důvod, proč si reformu nepřejí rodiče.

V rámci *legislativní podpory* reformy bylo zdůrazněno, že je nutno vytvořit pro ni dostatečné podmínky včetně té, aby byly RVP a ŠVP zakotveny v zákoně. Byla rovněž zdůrazněna nutnost zabezpečit *finanční podporu* tvorby ŠVP a systému DVU. Byly položeny otázky, jak mají ředitelé odměňovat učitele za velkou práci navíc – tj. za účast v DVU a za přípravu ŠVP, jestliže nemají dostatek financí, a zda někdo spočítal „finanční dopady zavedení ŠVP (mzdové prostředky na plný učební plán a dělené hodiny)“ (Kulaté stoly ... 2005, s. 103).

### **b) klíčová role učitelů a ředitelů v realizaci kurikulární reformy**

Na několika kulatých stolech bylo zdůrazněno, že rozhodující roli v realizaci kurikulární reformy hrají a budou hrát učitelé, a to v mnoha aspektech. V této souvislosti vyvstala také otázka **zajištění kvality výuky** a ochoty učitelů podílet se na tvorbě ŠVP a podle nich také učit. Bylo poukázáno na to, že je důležité, aby došlo ke změně v myšlení učitelů a aby se učitelé se společně vytvářeným ŠVP ztotožnili. Pouze **změna myšlení** učitelů může ovlivnit úspěch reformy – tu však nelze nařídit. Na prvním kulatém stole bylo uvedeno jako vhodné, aby si každý učitel kladl otázky, co žáci skutečně potřebují, aby je naučil, jaké kompetence si mají osvojit, proč učí právě to či ono, zda žák ví, proč se tomuto učí a jak tuto znalost v budoucnosti využije apod.

Pozornost byla věnována také úloze **přípravného a dalšího vzdělávání učitelů** v jejich přípravě na tvorbu ŠVP. Na samostatném kulatém stole byla již v jeho

názvu položena otázka, *kdo bude učitele vzdělávat pro výuku podle RVP*. Bylo mj. zdůvodněno, proč je nezbytná systémová a systematická příprava učitelů a ředitelů na změnu výuky podle RVP a ŠVP. Byla zde zdůrazněna klíčová role ředitelů v kurikulární reformě a s ní související s rostoucí autonomií škol.

Samostatný kulatý stůl se věnoval *úkolům ředitele v přípravě učitelů na zavádění RVP ZV*. Bylo konstatováno, že „ředitel školy bude skutečně klíčovou osobou při tvorbě a zavádění školních vzdělávacích programů. Smyslem kurikulární reformy není dokument ŠVP sám, ale proces jeho tvorby, činnosti, které bude pedagogický sbor provádět, a ve výsledku zásadní změna vzdělávání ve školách“ (Kulaté stoly ... 2005, s. 48).

### **c) role MŠMT a pedagogických fakult v přípravě stávajících a budoucích učitelů na práci s RVP a tvorbu ŠVP**

Na kulatém stole nazvaném *Kdo bude učitele vzdělávat pro výuku podle RVP?* se hovořilo mj. o formách finanční podpory, kterou chce MŠMT poskytovat DVU, a o jeho jednání s fakultami připravujícími učitele - jeho výsledkem by mělo být, aby se kryly kompetence učitelů, které získají studiem, s potřebnými kompetencemi začínajících učitelů. Bylo mj. konstatováno, že problematika RVP a ŠVP není zastoupena v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků odpovídajícím způsobem, a není ani zajištěno školení učitelů zaměřené na přípravu ŠVP. Bylo zdůrazněno, že vysoké školy nebyly k tvorbě RVP přizvány a chybí realizační program pro zavádění RVP, nebyly formulovány výstupní kompetence učitelů. Vystaly rovněž dvě otázky: jak jsou zapojeny pedagogické fakulty do podpory kurikulární reformy a kdo bude školit školitele školitelů. Bylo konstatováno, že není dostatečně zajištěna příprava stávajících a budoucích učitelů na tvorbu ŠVP.

Na kulatém stole *Úkoly ředitele v přípravě učitelů na zavádění RVP ZV* byla vznesena otázka: „jaké nové kompetence potřebují učitelé pro výuku podle RVP a ŠVP a jaké kompetence potřebují ředitelé“ (Kulaté stoly ... 2005, s. 50); bylo zdůrazněno, že „odpovědnost za DVU má ředitel, který by měl vytvořit na škole systém DVU“...a že „učitelé by měli projít týmovým vzděláváním a naučit se spolupracovat“ (tamtéž).

Na kulatém stole nazvaném *Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu?* odpovídalo sedm zástupců šesti pedagogických fakult na dvě otázky, které položila děkanůn všech pedagogických fakult SKAV: Jak se odrazí zavádění RVP ZV v organizaci i obsahu přípravného vzdělávání učitelů? a Co fakulty nabízejí učitelům z praxe v oblasti dalšího vzdělávání?“ (tamtéž, s. 52). Z jejich odpovědí vyplynulo, že na některých fakultách již vznikla řada zajímavých iniciativ. Problémy fakult byly různorodé: uváděny byly např. nedostatečná spolupráce MŠMT s pedagogickými fakultami, jejich značná izolovanost v procesu tvorby a zavádění RVP, absence koordinace v DVU ze strany MŠMT, nadměrné požadavky kladené na fakulty akreditační komisí a náročnost požadavků kurikulární reformy probíhající současně se změnami ve struktuře studia učitelství, problémy s učiteli některých fakultních škol, kteří nejsou ochotni přistoupit na požadované změny, nutnost vzdělávat i vzdělavatele učitelů aj. (blíže viz Kulaté stoly... 2005, s. 52-57).

#### d) zavádění ŠVP ve školách

Vzhledem k tomu, že klíčovou roli v realizaci kurikulární reformy hrají učitelé, má tato oblast úzkou návaznost na oblast předchozí. Na kulatém stole nazvaném *Úkoly ředitele v přípravě učitelů na zavádění RVP* bylo konstatováno, že řada škol bude mít problémy, protože většinu sboru tvoří důchodci, které není snadné přesvědčit, aby se zapojili. Byly vyjádřeny obavy, že někteří ředitelé budou ŠVP kopírovat. Kulatý stůl *Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich?* zaznamenal největší účast ze všech kulatých stolů uvedených v tematickém okruhu Kurikulum a patří k nejpočetněji zastoupeným kulatým stolům za celé sledované období. Ředitel VÚP PhDr. J. Jeřábek na něm představil výsledky pilotního ověřování ŠVP a pokusil se zobecnit zkušenosti 46 pilotních škol, které vypracovaly kvalitní vzdělávací programy. Konstatoval, že „smyslem dlouhodobého procesu kurikulární reformy není mít ŠVP, ale vytvořit společně sdílenou programovou vizi konkrétní školy. ŠVP by měl být reálným východiskem pro pedagogický tým a měl by uspokojovat potřeby žáků“ (Kulaté stoly ... 2005, s. 101). Na základě zkušeností pilotních škol byly navrženy postupné kroky tvorby ŠVP, které byly zahrnuty do manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů, vypracovaného VÚP. Jako problematické a současně nezbytné se ukázaly zapracování klíčových kompetencí do ŠVP z hlediska jejich postupného rozvíjení u žáků a nutnost formulovat očekávané výstupy v jednotlivých oborech vzdělávání stejně kvalitním způsobem.

Byla zmíněna studie J. Simonové a J. Strakové „Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy“, kterou vydala SKAV v roce 2005. Studie byla hodnocena vesměs kladně, zejména proto, že ukazuje na konkrétní problémy spojené s tvorbou ŠVP a dokládá, „že pro realizaci ŠVP nejsou vytvořeny podmínky“ (tamtéž, s. 103). Dostupná je na webových stránkách SKAV. Byla mj. položena otázka, „zda škole umožňují nastavená pravidla a podmínky být plně pedagogicky autonomní“ (tamtéž, s. 102). Bylo upozorněno rovněž na to, že VÚP uvedl do provozu vzdělávací portál na podporu ŠVP a připravil sylaby pro koordinátory.

Na kulatém stole *Připravují MŠ podle nových školních vzdělávacích programů děti dostatečně na roli školáka?* bylo vysvětleno, jaké změny přinesl RVP a ŠVP do předškolního vzdělávání a představeno, co se posuzuje v rámci vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách. Bylo rovněž konstatováno, že „o přechodu dětí z MŠ na ZŠ neproběhl žádný výzkum ani tematická inspekce, nejsou tedy vypovídající data. Předškolní vzdělávání je bohužel na okraji zájmu“ (Kulaté stoly ... 2008, s. 151). Bylo poukázáno na to, že v ŠVP se projevují velké rozdíly; za jeden z důvodů této skutečnosti považovalo MŠMT, že vzdělávání učitelek MŠ „nebylo koordinované a bylo nestejně kvality“ (tamtéž, s. 153).

V této subkapitole, mající charakter případové studie, jsme se pokusili shrnout hlavní myšlenky, které zazněly na kulatých stolech věnovaných problematice RVP a ŠVP. Vzhledem k tomu, že z kulatých stolů nejsou vydávána žádná (závazná) doporučení (viz 3.1), nemohla zde být žádná doporučení představena.

## 5 ZÁVĚR

Ve svém příspěvku jsme se pokusili ukázat, jak přispívají kulaté stoly k formulování a projednávání aktuálních témat české vzdělávací politiky. Vycházeli jsme přitom z otázky formulované ve výzkumném problému (viz 1.). Jako odpověď na tuto otázku jsme určili sedm tematických okruhů kulatých stolů a charakterizovali jejich vývoj v kontextu aktuálních témat vzdělávací politiky představených ve výročních zprávách a dlouhodobých záměrech MŠMT a jejich návštěvnost ve sledovaném období. Byly to tyto okruhy: Kurikulum, Evaluace škol a hodnocení žáků, Škola, Učitel, Budoucnost škol(ství), Financování školství, Ostatní. V poslední subkapitole jsme se věnovali podrobněji tematickému okruhu Kurikulum.

Vzhledem k tomu, že jsme ve své studii nevycházeli ze (znalostí) potřeb pedagogické praxe vůči vzdělávací politice, nemohli jsme ani odpovědět na otázku, zda kulaté stoly tyto potřeby uspokojují. Proto jsme si ji ani nepoložili ve formulovaném výzkumném problému. Z výsledků ankety, kterou zaslali organizátoři kulatých stolů jejím účastníkům v lednu roku 2008, však vyplývá, že jejich účastníci obsah i formu kulatých stolů hodnotili velice kladně. S odvoláním na tyto výsledky (Anketa. *In Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 - červen 2008/*, s. 172-175) i na základě vlastních zkušeností se domníváme, že můžeme konstatovat, že kulaté stoly k uspokojování potřeb pedagogické praxe v oblasti vzdělávací politiky významně přispívají.

## LITERATURA

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha : MŠMT ČR, 2005. Dostupné na [www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodobyzamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky](http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodobyzamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky); <http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTDlouhodobyzamer.htm>.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005.
- Kulaté stoly ke vzdělávací politice /duben 2003 - říjen 2005/*. Praha : SKAV, 2005.
- Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 - červen 2008/*. Praha : SKAV, 2008.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP, 2005.
- Sborník členských asociací SKAV*. Praha : SKAV, o. s., 2006.
- Sborník členských asociací SKAV*. Praha : SKAV, o. s., 2007.
- Sborník ukázkových projektů členských organizací*. Aisis, 2003. ISBN 80-239-1872-9.
- SKAV. *Stálá konference asociací ve vzdělávání* [cit. 2009-01-06]. Dostupné na [www: <http://www.skav.cz/>](http://www.skav.cz/).



*Učitel'ské listy* [cit. 2009-01-06]. Dostupné na [www: <http://ucitelske-listy.ceskasko-la.cz/>](http://ucitelske-listy.ceskasko-la.cz/).

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2002. Ke společnosti znalostí.* Praha : MŠMT, 2003.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2003. Na cestě k učící se společnosti.* Praha : MŠMT, 2004.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2004. Díl I. Od koncepcí k inovacím vzdělávání.* Praha : MŠMT, 2005.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2005. Díl I. Vzdělávání v roce 2005 v datech.* Praha : MŠMT, 2006.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2005. Díl II.*

*Vzdělávání v roce 2005 v tématech.* Praha : MŠMT, 2006.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy v roce 2006. Díl II. Řešení aktuálních otázek vzdělávání prostřednictvím Evropského sociálního fondu v roce 2006.* Praha : MŠMT, 2007.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy v roce 2007. Na startu školské reformy. Díl I. Vzdělávání v roce 2007 v datech.* Praha : MŠMT, 2008.

*Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy v roce 2007. Na startu školské reformy Díl II. Vzdělávání v roce 2007 v tématech.* Praha : MŠMT, 2008.

## PŘÍLOHA: PŘEHLED TÉMAT POŘÁDANÝCH KULATÝCH STOLŮ

### Duben 2003 – říjen 2005

#### rok 2003:

duben: Budou osnovy opravdu zrušeny?

květen: Co přinese vstup do EU českému vzdělávání a školství?

červen: Je potřeba kariérní růst učitelů? Bude to růst, nebo půst?

listopad: Co přinese návrh nového školského zákona české škole?

prosinec: Ruší RVP skutečně předměty?

#### rok 2004:

leden: Kdo bude učitele vzdělávat pro výuku podle RVP?

únor: Umíme hodnotit výstupy ŠVP?

březen: Perspektivy malých venkovských škol.

duben: Agresivita roste – co s ní?

květen: Co pro školství znamená reforma financování? Dopad reformy rozpočtového určení daní na fungování krajského školství.

červen: Co dluží náš systém vzdělávání dospělým?

září: Úkoly ředitele v přípravě učitelů na zavádění RVP ZV.

říjen: Čím pedagogické fakulty podporují kurikulární reformu?

listopad: Jak si stojí české školství v mezinárodním srovnání – a co s tím?

prosinec: Jaká je úroveň vzdělávání patnáctiletých žáků u nás a ve světě?

### **rok 2005:**

leden: Trnitá je cesta ze základní na střední školu.

únor: Hodnocení žáka ZŠ a SŠ ve škole.

březen: Jaké jsou možnosti financování z Evropského sociálního fondu ve školství?

Co poskytne školám projekt koordinátor?

duben: Pomůže vlastní hodnocení (auto-evaluace) školy jejímu rozvoji – nebo jen zbytečně popíšeme další papíry?

květen: Víme, jaké je nejlepší vzdělání pro nadané děti?

září: Vstříc novým výzvám? aneb příští roky českého vysokého školství

říjen: Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich?

### **Listopad 2005 – prosinec 2008**

listopad: Výstupní hodnocení žáků ZŠ – vize a realita

prosinec: Mediální podpora reformy aneb Jak vysvětlit smysl a podstatu změn veřejnosti a učitelům?

### **rok 2006:**

leden: plánované téma: Inspekce v čase reformy

„KS byl zrušen z důvodu odvolání účasti paní ústřední školní inspektorky i jejího náměstka – bez nich byla diskuse bezpředmětná“ (Kulaté stoly ... 2008, s. 13).

únor: Bílá kniha po pěti letech – a co bude dál?

březen: Spolupráce kontra individualismus aneb Umí naše škola učit žáky spolupráci?

březen: regionální KS v Liberci: TESTY CERMAT: Jaké jsou důvody a rizika zavádění plošného testování?

duben: Vzdělávejme se všeobecně – ale budeme stačit odborně?

květen: K čemu může sloužit žákovské portfolio?

červen: „KS byl z organizačních důvodů zrušen“ (tamtéž, s. 14).

září: Finanční prostředky ESF – dějství druhé (2007-2013)

říjen: Škola a individualita dítěte – jde to dohromady?

listopad: Jaké změny čeká střední školství? Rizika a příležitosti příštích deseti let.

prosinec: Co ředitel může, když za všechno může?

### **rok 2007:**

leden: Ředitel a mezilidské vztahy – vzor pro žáky

únor: Škola versus rodina

březen: Násilí v rodině a škola

---

duben: Problémový žák, nebo žák s problémy?  
květen: Výsledky vzdělávání a přidaná hodnota školy  
červen: Mohou projekty ESF 2007-2013 podpořit reformu vzdělávání?  
září: Co dělat se státní maturitou?  
říjen: Klíčová postava ve vzdělávání – učitel  
listopad: Má klima školy vliv na efektivitu učení?  
prosinec: Umíme využít výsledků PISA?

**rok 2008:**

leden: Máme systém péče o ohrožené děti, nebo jen změť aktivit?  
únor: Jsme schopni efektivně využít prostředků z ESF na DVPP?  
březen: Návrh novely školského zákona  
duben: Návrh novely zákona o pedagogických pracovnících  
květen: Připravují MŠ podle nových ŠVP děti dostatečně na roli školáků?  
červen: Jak a kam po škole? Uplatnění absolventů škol a hodnocení dosaženého vzdělání  
září: Mají se děti vzdělávat společně?  
říjen: Žáci – spoluvůrci života školy  
listopad: Jak se bránit nekázni?  
prosinec: Zpětná vazba pro učitele

Věra Ježková

## GOVERNANCE ET PERFORMANCES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN EUROPE: ZPRÁVA Z KONFERENCE

Ve dnech 5. až 7. listopadu 2008 se konala ve francouzském Poitiers mezinárodní konference pořádaná v rámci Francouzského předsednictví EU s názvem *Gouvernance et performances des établissements scolaires en Europe*. Konference se konala v moderních prostorech vysoké školy, která se zaměřuje na vzdělávání především francouzských ředitelů škol a školních inspektorů – *École supérieure de l'éducation nationale (ESEN)*. Tato konference byla jednou z mnoha významných akcí, které francouzské ministerstvo školství uspořádalo v rámci Francouzského předsednictví EU. Tato konference byla zaměřena na způsoby řízení regionálního školství s důrazem na zodpovědnost škol za výsledky žáků (otázka školní autonomie, akontability a nejrůznějších systémů externí i interní evaluace škol).

Delegáti konference se rekrutovali ze zástupců jednotlivých členských států EU (každý ze 27 států EU měl na konferenci své zastoupení), z mezinárodních odborníků, a dále pak převažovali zástupci z Francie. Zvláště potěšující je, že k této významné odborné konferenci přizvali pořadatelé nejen pracovníky francouzské inspekce školství (na centrální i regionální úrovni), ale především velké množství ředitelů škol. Je pochopitelné, že k tématu řízení školství a odpovědnosti škol za výsledky žáků patří ředitelé škol (i školní inspektoři) mezi tu cílovou skupinu, která řízení francouzského školství významně spolu-utváří, a sdílení zahraničních zkušeností s různými systémy řízení školství v Evropě bylo pro ně (jakož i pro další účastníky) inspirující a obohacující pro jejich vlastní praxi. Ve Francii, která je systémem výrazně centralizovaným a která poměrně nedávno zavedla plošné testování žáků, v zemi, která široce diskutuje otázku zveřejňování výsledků jednotlivých škol formou žebříčků a kde si ředitelé opakovaně stěžují na minimální možnosti ovlivnit složení vlastního pedagogického sboru, je řízení školství a autonomie škol vysoce aktuální otázkou. I proto bylo zvoleno toto téma jako nosné pro jednu z nejvýznamnějších akcí francouzského předsednictví. V četných diskusích navazujících na jednotlivá vystoupení či kulaté stoly v rámci konference, bylo patrné, že téma autonomie školy je téma, které tamní ředitelé považují za zásadní pro kvalitu a demokratizaci školství. Také francouzský ministr školství, Xavier Darcors, který konferenci osobně zahájil, označil takto tematicky zaměřenou konferenci za nejvýznamnější ze všech konferencí, které francouzské ministerstvo školství v rámci evropského předsednictví organizovalo. Ministr přiznal, že francouzské školství ještě nedosáhlo dostatečné míry autonomie škol, především pak v oblasti pedagogické.

Základní otázky, na které konference hledala odpověď byly následující: Vede autonomie škol, jejíž hloubka i povaha se liší mezi jednotlivými zeměmi EU, ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků? Jaké charakteristiky by měl vykazovat efektivní systém řízení školství? Jaká je povaha vztahu mezi autonomií škol a jejich odpovědností za výsledky žáků (akontability)? K hledání odpovědí na tyto otázky bylo

využito velké množství forem sdílení myšlenek – od plenárních přednášek, tří tematických workshopů a také panelové diskuse s významnými odborníky.

Vědeckou část konference otevřel úvodní přednáškou profesor z Cambridge University, John MacBeath, který zdůraznil, že základem pro hledání rovnováhy mezi autonomií škol, odpovědností škol za výsledky žáků a intervencemi státu do vzdělávání, je otevřený dialog všech stran. Prof. MacBeath zdůraznil, že vlády a jejich ministři školství jsou netrpěliví a požadují nápravné prostředky s okamžitou účinností. Cílem by přitom dle něj mělo být vytvořit ze škol učící se organizace, čehož lze ovšem docílit převážně v horizontu 4 až 5 let. Význam dialogu mezi ministerstvem a školami také zdůraznil švýcarský profesor Walo Hutmacher, když podtrhl, že vzdělávací politika ministerstva musí být především komunikována směrem ke školám a veřejnosti, spíše než ukládána zákonem, jak se často stává. Druhý, byrokratický, přístup pak má za následek ztrátu entuziasmu klíčových aktérů (ředitelů a učitelů), důležitých pro zavádění jakékoliv změny. Francouzský ústřední školní inspektor Francois Perret pak poukázal na určité meze dialogu na francouzském příkladu. Zdůraznil, že koncept výkonu či výsledků vzdělávání (*la performance*) nebudí ve francouzské učitelské veřejnosti příliš důvěry také z toho důvodu, že pohází ze sportovní terminologie výkonnosti. Svým popisem francouzské situace tak poukázal na skutečnost, že dialog mezi ministerstvem a (dle něj) řediteli škol na jedné straně a učiteli na straně druhé, se nedaří navázat a nedaří se jim nalézt společnou řeč. Prof. Jaap Scheerens z Univerzity v holandském Twente na závěr plenárních vystoupení dokumentoval na řadě indikátorů OECD z publikace *Education at a Glance*, jak od roku 1998 k dnešnímu dni postupně narůstala míra autonomie škol v jednotlivých zemích a dále se zaměřil na indikátory, které se vztahují ke kvalifikaci a kvalitě učitelů ve školách.

Po úvodních vystoupeních v plénu pak následovaly tři tematické workshopy: 1. Role aktérů (stakeholders) v řízení škol; 2. Řízení školství a výsledky vzdělávání žáků (jaké jsou nejrůznější mechanismy evaluace, zjišťující výkonnost jednotlivých škol?); a 3. Řízení školství a rozvoj lidských zdrojů (s důrazem na ředitele škol a jejich rozvoj). V jednotlivých workshopech vystoupili vždy čtyři zástupci různých evropských zemí a následovala diskuse k jednotlivým příspěvkům. Autor této zprávy vystoupil na pozvání pořadající instituce s příspěvkem ve workshopu č. 2. Raportéři jednotlivých workshopů pak shrnuli diskusi v plénu pro všechny účastníky konference.

V plénu dále vystoupila ředitelka evropské sekce Eurydice, paní Arlette Delhaxheová, která představila výsledky dvou srovnávacích studií Eurydice na téma autonomie škol a míry autonomního rozhodování učitelů. Ve svém příspěvku paní Delhaxheová zdůraznila, že trendem posledních několika let je rostoucí míra autonomie, která je nicméně vyvažována rostoucí centrální kontrolou výsledků vzdělávání formou externí evaluace, která vede školy k odpovědnosti za výsledky (akontabilitě).

Na závěr konference organizátoři zařadili panelovou diskusi, které se účastnili zástupci OECD (Bernard Hugonnier), UNESCO (Mark Bray), ředitel skotské inspekce (Graham Donaldson) francouzský profesor Jean-Pierre Boisivon a německá

zástupkyně Dorothee Bauniová. Z témat, která byla otevřena v panelové diskuse můžeme především vyzdvihnout dvě: vztah decentralizace školství a autonomie a rostoucí význam privátního doučování. Francouzský zástupce zdůraznil, že podmínkou autonomie není decentralizace řízení školství. Zástupce OECD pak zdůraznil, že decentralizované vzdělávací systémy nevykazují nutně lepší výsledky vzdělávání než systémy řízené převážně z centra. Jako příklad uvedl USA, kde je vysoká míra decentralizace řízení, nicméně výsledky žáků v PISA testech byly slabé. Druhým tématem, které otevřel prof. Mark Bray pak byl varovný nárůst privátního doučování, které je dobře zdokumentováno především v asijských zemích, kde narostlo do nebývalých rozměrů. Nicméně studie z některých evropských zemí ukazují, že tento problém se velmi rychle šíří i na území EU. Například v Řecku prochází okolo 80% všech žáků privátním doučováním. Tento trend pak samozřejmě klade otázku nad výsledky vzdělávacího systému a jeho efektivitu měřeného externími testy (žáci se mnohému, co prokáží v testu že umějí, naučili třeba mimo školu) a tyto pak klade do nového světla. V návaznosti na toto zjištění pak můžeme ukončit odvoláním na úvodního řečníka konference prof. MacBeatha, který zdůraznil, že data (o výsledcích žáků a škol) musíme vždy vnímat jako otvírák na konzervy. Hlavní co přinášejí jsou nové otázky, nikoliv závěry o kvalitě školy, jichž by bylo vhodné využívat k nějakým postihům škol se „špatnými výsledky“. Data by tedy měla být základem pro společný dialog. Vhodnou měrou jeho vedení je vlastní hodnocení škol (autoevaluace) podpořena zpětnou vazbou i metodickou oporou od externích subjektů (kritického přítele, školní inspekce), jak zdůraznil nejen na této konferenci, ale jak to také můžeme obsáhleji číst v jeho knihách.

*David Greger*

## ZPRÁVA Z KONFERENCE DOKTORANDŮ NA UK PedF

11. května 2009 se v rámci Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky (dále ÚTMKP) uskutečnila již 5. doktorská konference pořádaná Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který je také garantem tohoto kurzu. ÚTMK je povinný pro studenty 1. ročníku doktorského studia oboru pedagogika. Konferenci připravil organizační výbor složený z doktorandů, kterému předsedal Viktor Fuglík.

Téma letošní konference bylo *Kvalita vzdělávání v reflexi pedagogických teorií a výzkumů*. V úvodu konference byly předneseny v plénu dva příspěvky, které byly přípravným výborem shledány jako nejzajímavější. Věra Vykoukalová ve svém referátu *Typy položek didaktického testu, jejich pozitiva a negativa při výzkumu porozumění sémantickému obsahu neznámých slov v lidových písních u žáků 1. stupně* představila problematiku porozumění textu jako součást čtenářské gramotnosti, vyčlenila oblast jednoduché lidové písně jako oblast zkoumání a objasnila důvody volby didaktického testu jako metody užitě v šetření. Další plenární referát s názvem *Konektivismus – pedagogické paradigma pro digitální věk* přednesl Milan Randák. Představil zcela novou teorii konektivismu, která předpokládá, že se učení realizuje v sociálních sítích prostřednictvím množství různých propojení. Z řady principů této teorie můžeme zmínit následující: učení je proces propojování specializovaných uzlů nebo informačních zdrojů, schopnost učení je důležitější než samotné znalosti a smyslem všech konektivistických vzdělávacích aktivit je přesnost a aktuálnost znalostí. Referující se dále zabýval proměnou učitelské profese a její role v dnešní digitální době, definoval současného studenta tzv. „net generace“ a současné trendy ve vývoji vzdělávání, přičemž zmínil změny probíhající v dnešní informační společnosti, které se dotýkají všech aspektů života, a před nimiž ani školství nezůstává nedotčeno a nemělo by je tedy ignorovat. Vzhledem ke kontrastu obsahů prvních dvou příspěvků byla v následné diskuzi otevřena problematika posunu ve vnímání vzdělávání (tradiční versus „moderní“ pohled), celkové nezralosti společnosti, nepřipravenosti pedagogů na zapojení ICP do výuky, nevybavenosti škol ICT technikou, ale také různorodosti vnímání duševního vlastnictví, legitimacy a legálnosti v této oblasti.

Následujících osmnáct příspěvků bylo rozděleno do dvou sekcí. Garanty první sekce s názvem *Kvalita vzdělávání žáků v tuzemském a cizojazyčném prostředí* byli doc. Eliška Walterová a dr. Martin Chvál. V prvním bloku *Pedagogické teorie a výzkumy v primárním vzdělávání* se referující zabývali kurikulární reformou základního vzdělávání v současném českém školském systému, k využití učebnic ve vzdělávání žáků 1. stupně základních škol a jejich úlohou ve vzdělávacím procesu, a to jak ve vztahu k cílům této reformy, tak v souvislosti s rozvinutými informačními a komunikačními technologiemi. Dále zde byla otevřena problematika rozvoje čtenářské gramotnosti, nejen z pohledu didaktické analýzy výuky počátečního čtení, ale také z pohledu pedagogické reflexe teorií a výzkumů.

V navazující diskusi byla otevřena otázka schvalovacích doložek učebnic, úskali současného systému posuzování kvality učebnic a nástin možného řešení této situace tak, aby odpovídaly cílům vzdělávací reformy. Byla zmíněna otázka úlohy učebnice v didaktickém procesu výuky na prvním stupni základní školy nejen z pohledu žáka, rodiče a učitele, ale také nakladatele a jeho komerčních záměrů. V závěru diskuse se referující shodli na potřebě vydávání doplňujících materiálů k učebnicím, které by byly v souladu s reformou a zároveň by nabízely rozšiřující materiály a podněty učitelům vzhledem k individuálním potřebám každého žáka.

Druhý blok první sekce *Pedagogické teorie a výzkumy v oblasti podpůrných nástrojů a pomůcek* otevřel svými příspěvky otázku cizojazyčného vzdělávání jak u nás, tak v zahraničí, efektivitu ve výuce zvukové stránky cizího jazyka, problematiku inkluze cizinců do české základní školy a byl prezentován u nás ne příliš známý běloruský školský systém.

V následné diskusi byla otevřena problematika cizojazyčného vzdělávání v České republice a objasněno několik pojmů školského systému v Bělorusku. Byly zmíněny výhody a nevýhody kvalitního českého učitele a rodilého mluvčího, a objasněn termín lingvisticky orientovaná pedagogika.

Garanty druhé sekce s názvem *Kvalita a vzdělávání učitelů a jejich podpůrné nástroje* byli doc. Jaroslava Vašutová a doc. Petr Urbánek. V prvním bloku *Pedagogické teorie a výzkumy v oblasti podpory učitele* se referující vyjadřovali k současnému postavení sociálních sítí v edukačním procesu, respektive v kolaborativním a projektovém vyučování, k vývoji žákovských portfolií, jakožto prostředku hodnocení žáka v primárním, nižším a vyšším sekundárním stupni vzdělání s akcentem na jeho ontogenetický vývoj napříč školní docházkou, a jejich následné implementaci ve školském prostředí, k procesu přípravy a realizace volnočasových aktivit zaměřených na rozvoj matematického a logického myšlení dětí a mládeže, dále pak otázce nadání a jeho pojetí v českých kurikulárních dokumentech.

V navazující diskusi byla otevřena otázka pojetí kolaborativní výuky a problém anonymity a nedostatku sociálních kontaktů při zařazení této aktivizující metody. Dále byla zmíněna problematika studentských elektronických portfolií. V českém školství se v poslední době objevuje snaha o sjednocení jejich pojetí, stále však převažují portfolia tištěná. Proto by bylo dobré uskutečnit výzkum o typech portfolií a jejich využitelnosti v českém prostředí.

Druhý blok druhé sekce *Pedagogické teorie a výzkumy personální a institucionální evaluace* otevřel svými příspěvky otázku jazykové přípravy na českých vysokých školách nefilologického zaměření, zejména pak problematiku zaměřenosti, otevřenosti, transparentnosti, srovnatelnosti a certifikovatelnosti konkrétních systémů vysokoškolské výuky jazyků, kvalitu podpory začínajících učitelů v pedagogické praxi v době kurikulární reformy základního a středního školství a evaluace učitele z pohledu činnosti managementu školy. V posledních dvou příspěvcích byly zvažovány výhody a nevýhody výzkumných strategií při hledání vazeb mezi autoevaluací a partnerskou evaluací škol a představeny základní principy etické výchovy jakožto nového doplňujícího oboru pro základní školy s uvedením možností, jak tento předmět hodnotit.



V navazující diskuzi zazněla krátká zmínka o standardizaci a evropeizaci jazykového vzdělávání v internacionalizovaném vysokoškolském edukačním prostoru. Největší část debaty byla věnována rozpravě o tom, kdo by měl být zodpovědný za podporu začínajících učitelů. Zda-li by měl nést odpovědnost Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), který připravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů, nebo doposud neexistující pedagogická komora. Žádný dlouhodobý komplexní monitoring začínajících učitelů, jejich problémů a potřeb zatím bohužel neexistuje a institut začínajícího učitele chybí. V současné době neexistuje ani jednoznačně definovaný profesní standard učitele a není přesně specifikováno, v čem by se měl začínající učitel od počátku své pedagogické kariéry dále prioritně vzdělávat. Jako další problém se jeví i jistý chaos v přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách a velké nároky kladené na absolventy ze strany škol.

Na závěr konference prezentoval dr. Martin Chvál vyhodnocení výsledků evaluačního dotazníku o přínosu jednotlivých přednášek a seminářů ÚTMKP v roce 2008/2009. Dotazník odevzdalo celkem osmnáct respondentů. Jako nejlepší byla vyhodnocena přednáška *Výzkumný projekt a prezentace výsledků. Profil doktoranda. Disertační práce.* (doc. Jaroslava Vašutová) a *Pedagogika a vzdělávací politika. Aktuální otázky vzdělávání a školství.* (prof. Vladimíra Spilková). Také všechny ostatní přednášky a semináře (až na dvě vystoupení zahraničních přednášejících) byly hodnoceny velmi kladně. V rámci konkrétního využití poznatků získaných na kurzu respondenti mimo jiné uváděli bližší seznámení s výzkumnými metodami a technikami, přičemž nejvíce je zaujal dotazník, rozhovor a případová studie.

Studenti doktorského studia nejvíce ocenili všeobecný rozhled, který jim kurz poskytl, jeho dobrou organizaci a kontakt s osobnostmi výzkumu a jejich praktickými zkušenostmi. Hodnocen byl také vstřícný, ochotný a tvůrčí přístup přednášejících.

*Kateřina Vychopňová*

## RECENZE

TURNER, DAVID A.

### **Theory and Practice of Education.**

London : Continuum 2007. ISBN 0-8264-9107-3.

David A. Turner je profesorem pedagogiky na Glamorganské univerzitě ve Velké Británii, dříve působil jako středoškolský učitel fyziky. Jako takový se zřejmě dokáže pohybovat ve dvou světech: ve světě sociálních věd o vzdělávání, kde jde o porozumění jevům, i ve světě přírodních věd, kde je metou konstrukce formálních, pokud možno matematizovaných modelů vysvětlující některé jejich aspekty. Ve své knize předkládá netradiční pohled na některé klíčové problémy vzdělávání založený na využití dvou nástrojů matematického modelování, jež se v současnosti široce užívají pro popis různých sociálních jevů (například v ekonomii) – teorie her a teorie chování složitých a chaotických systému.

V první části knihy se autor zamýšlí nad tím, jaké vlastnosti by měla mít dobrá teorie, jež by byla užitečná pro učitele i pro politiky, kteří rozhodují o vzdělávání, a jaká je správná míra zjednodušení či abstrakce při modelování vzdělávacího jevu. Jedno z možných východisek pro tvorbu vhodných teorií a modelů nachází právě v teorii her (zejména ve hrách se smíšenými strategiemi). Upozorňuje však hned některá nebezpečí: záměny modelu za realitu; chápání výrazů jako chaos nebo složitost v jejich obecném významu, nikoli jako technických termínů určité teorie apod. Teorie her je v podstatě matematickým modelem rozhodování racionálních jedinců, kteří reagují na to, jak se chovají jiní lidé kolem nich. Situací rozhodování, které lze pomocí teorií her modelovat, je podle autora celá řada – např. rozhodování při volbě vzdělávací dráhy. Jiným příkladem je oblast kázně ve výuce – jde vlastně o žákovo rozhodování, zda spolupracovat s učitelem nebo vyrušovat. Protože teorie her bere v úvahu to, jak rozhodnutí sledovaného jedince závisí na strategiích ostatních „hráčů“, podle Turnera dokáže vysvětlit, proč se jinak *podobní* žáci ve stejné situaci zachovávají rozdílně. V tom představuje alternativu k teoriím, které při vysvětlování uvedených jevů zdůrazňují dispoziční rozdíly mezi žáky a vysvětlují jejich chování z příslušnosti k určité kategorii (osobnostnímu typu, sociálnímu původu apod.).

Teorie složitých systémů, resp. teorie chaosu podle autora hodí pro popis řízení školství i průběhu vyučování v konkrétní třídě, protože vzdělávací systémy i procesy učení mají čtyři vlastnosti typické pro složitě (chaotické) systémy: 1. nepředvídatelnost; 2. velkou citlivost k počátečním podmínkám; 3. emergentní vlastnosti (výskyt jevů, který nelze vysvětlit jen z vlastností jednotlivých aktérů, ale teprve

z jejich interakce); 4. přítomnost vícenásobných zpětnovazebních smyček. Pokud jde o poslední vlastnost, paradoxem je, že zavádění zpětnovazebních smyček a vazeb zvyšuje míru nepředvídatelnosti systému. Systémy, kde probíhá řízení jednosměrně a direktivně, se chovají „klasicky“, tedy předvídatelně. Na modelu dvojitěho kyvadla – poměrně jednoduchého systému, který však vykazuje chaotické chování – ukazuje Turner obtížnost řízení nebo reformování systému, jako je školství, kde existuje řada vazeb mezi různými úrovněmi.

Druhou část knihy tvoří kapitoly věnované aplikacím teorií popsaných v první části knihy na některé klíčové pedagogické problémy – kromě zmíněné kázně ve třídě a volby vzdělávací dráhy jde i o učení a vyučování, otázku rovných příležitostí a řízení kvality. Kapitoly mají jednotnou strukturu – po předložení modelu jevu vycházejícího z teorie her a teorie chaosu autor uvádí několik běžných zkušeností, které lze vysvětlit daným modelem, a pak probírá soulad modelu s rigoróznějším výzkumem a naznačuje perspektivy pro další bádání, jež by pomohlo zhodnotit vhodnost a užitečnost modelu.

Živá a podnětná je kapitola o kázni (řízení třídy – classroom management). Autor kritizuje převládající přístupy založené především na rozboru dyadické interakce mezi učitelem a žákem, jež podle něj neberou zřetel na závislost chování konkrétního žáka na tom, jak se chovají jeho spolužáci. Nabízí jednoduchý model, který popisuje, jak se jedinec rozhoduje chovat ukázněně, nebo vyrušovat, v závislosti na chování zbytku třídy. Různé parametry tohoto modelu (nastavení systému odměn a trestů) vedou k různé dynamice třídy. Model podle autora naznačuje, proč se v každé třídě vždy najde malá skupina těch, kdo nespolupracují s učitelem nebo dokonce ruší výuku.

V kapitole věnované učení a vyučování autor vychází z Vygotského kritiky většiny psychologických teorií učení, jež selhávají při snaze vysvětlit učení v kulturním kontextu. Turner interpretuje Vygotského tak, že jedinec sice respektuje biologické zákonitosti učení, ale zároveň uniká z naprosté závislosti na nich tím, že tyto zákonitosti aktivně a uvědoměle využívá. Teorie složitosti / chaosu pak vysvětluje vznik „vyšších psychických funkcí“ coby emergentní vlastnosti systému. Autor upozorňuje na rozdíl mezi tím, oč jde v procesu vědeckého poznání (který se někdy používá jako model učení), kdy se objektivizuje a stává intersubjektivním, a mezi učním, kdy se objektivní a intersubjektivní zvnitřňuje.

Kapitola o volbě vzdělávací dráhy ukazuje, jak by šlo modelovat prostřednictvím teorie her žákovo rozhodování, zda v určitém momentě dál zůstane ve všeobecném vzdělání, nebo půjde na odbornou školu. Logika modelu je jednoduchá. Pokud by dejme tomu všichni absolventi deváté třídy měli volbu mezi gymnáziem a průmyslovkou, a všichni až na jednoho šli na průmyslovku, získává jediný student gymnázia obrovskou výhodu: univerzity se o něj za čtyři roky budou prát. Pokud by všichni devátáci šli na gymnázium (odhlédneme od kapacitních omezení), pro mnohé z nich to bude fatálně nevýhodné rozhodnutí, protože se na vysokou školu nedostanou a praxe o ně bude mít menší zájem než o lidi s odborným vzděláním. Existuje někde rovnovážný bod, který vysvětluje, proč právě tento počet lidí usiluje o přijetí na gymnázia? Podobně existuje určité optimum lidí, kteří jdou na vysokou

školu.

Závěrečná kapitola reflektuje současný prudký nárůst zájmu o „na dokladech založené“ vzdělávání a vzdělávací politiku. Autor komentuje rozpor mezi výzkumníky, kteří jsou zklamáni tím, že se při praktickém řízení školství k jejich výsledkům nepřihlíží, a politiky, kteří postrádají relevantní výzkumné informace, o něž by své rozhodování mohli opírat. Formuluje svá doporučení, jak by se měl pedagogický výzkum změnit, aby se podařilo tuto propast mezi tvůrci a uživateli výzkumných zjištění.

Je však třeba zmínit i slabiny Turnerových východisek. Obecně se uznává, jedná ní aktérů „her“ není plně racionální. Zjednodušeně lze říci, že obvykle nemají k dispozici všechny potřebné informace ani nehledají nejvýhodnější výsledek, spokojí se s prvním uspokojivým řešením (lokálním optimem). Proto se modelové výsledky často se skutečností rozcházejí. V diskusích o smysluplnosti modelů založených na teorii her, které probíhaly na stránkách časopisu *Vesmír*, jsme zaznamenali i názor parafrázovaný P. Houdkem – „situace, které by umožňovaly uplatnit formální metody, jsou tak jednoduché, že jim lidé rozumějí i bez pomoci“ teorie her, což může někdy napadat i čtenáře Turnerovy práce. Přes uvedené výhrady se domníváme, že kniha vede čtenáře k hlubšímu přemýšlení o metodách vědeckého myšlení a o vzdělávání. I když pedagogům předkládá relativně nezvyklé přístupy, je psána poměrně přístupně, avšak nikoli podbízivě.

*Dominik Dvořák, Eliška Walterová*

MCKERNAN, J.

## **Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research.**

London and New York: Routledge, 2008, 239 s.

I když problematika kurikula se intenzivně zkoumá a analyzuje již více než padesát let, zájem o ni neustupuje; objevují se stále nové publikace, které přinášejí alternativní názory i náměty na radikální změnu pohledu. Patří k nim také recenzovaná publikace profesora pedagogiky na univerzitě East Carolina, který je autorem několika knižních titulů o vzdělávání a který má dlouholeté zkušenosti se školstvím v Evropě (Anglie) a v USA. Kniha nastiňuje praktický i teoretický plán pro tvorbu kurikula bez vyučovacích předmětů a hlavně také zdůvodňuje tezi, že kurikulum může být nejlépe plánováno a rozvíjeno na úrovni školy přímo učiteli, kteří ovšem budou aktivně provádět akční výzkum. Autor dále zdůrazňuje, že do práce pedagoga se v určitém stupni musí promítat také intuice a kritické myšlení.

Profesor McKernan se domnívá, že jedním z hlavních rysů kurikula ve 20. století byl nedostatek imaginace v jeho koncepci. Byl to model kurikula, který odpovídal „technickému“ a manažerskému stylu racionálního plánování, postupoval od stanovených cílů k volbě prostředků a metod prostřednictvím instrukčně pojatých vyučovacích předmětů. Tento „předmětový model“ kurikula byl většinou nekriticky přijímán všemi zodpovědnými činiteli, měl funkci monopolu a značně přispěl ke stagnaci při vytváření kurikulární teorie. Naproti tomu „kritické“ pedagogické teorie přicházely s novými náměty, objevily se v souvislosti s filozofickým diskursem ve filozofii a společenských (sociálních) vědách (Habermas, Gadamer, Freire, Apple aj.). Zastánci těchto směrů zdůrazňovali úlohu učitele – výzkumníka (Stenhouse), přičemž značnou úlohu v těchto koncepcích měly existencialistické, postmoderní a genderové teorie.

Teorie kurikula vychází z celkem shodného názoru pedagogů, že vzdělávání je cestou z nevědomosti, proto je třeba hledat pro koncepci kurikula nejvýhodnější východisko. Tím je podle autorova mínění racionální, alternativní „procesně-výzkumný model“ (process-inquiry model) kurikula, který umožňuje další rozvoj kurikulární teorie, realizaci a hodnocení kurikula v edukačním procesu, a to na základě nové logiky a odlišné pedagogiky, než je dosavadní dominantní předmětový model kurikula. Autor se snaží dokázat, že předmětový model kurikula obsahuje vážné nedostatky promítající se do programové koncepce výchovy, ačkoliv může být omezeně užitečný v programech výuky a výcviku. Naproti tomu procesně-výzkumný model bez vyučovacích předmětů se mu jeví jako nejlépe odpovídající duchu a realitě současné doby. Domnívá se, že kurikulum lze chápat jako určitý druh „umění“.

Návrh „procesně-výzkumného modelu“ sice odpovídá současným postmoderním názorům, ale je otázka, zda vzdělání, jednostranně vycházející z metodologie

uměleckého přístupu k realitě, je s to vyřešit současné i nastupující problémy naší civilizace. Je nesporné, že „předmětový model“ kurikula musí být revidován, případně změněn, ale vědomostní báze, důraz na kritické myšlení a vyžadování určitých standardů pro jednotlivé úrovně celkové kultivace osobnosti musí být zachovány, aby každý člen společnosti měl před očima dosažitelný cíl i měřítko svého postupu k němu. Důsledkem rozhodování místních orgánů nebo učitelů o cílech vzdělávání bude bezbřehé rozplynutí kurikulárního obsahu a hluboké rozvolnění společenských vazeb daného společenského útvaru.

Upozornění, že práce učitele vždy obsahuje také určitý stupeň intuice, kreativity, situačního porozumění a kritického posuzování je zajisté oprávněné, ale to neznamená, že neracionální složka v edukační činnosti převládá. Proto je třeba s výhradou přijímat citát z díla E. Eisnera, o nějž se autor opírá, totiž že učitel se podobá dirigentu orchestru, nikoliv technickému pracovníku, a proto se má řídit pravidly „od oka“ (rules of thumbs) a imaginací, nikoliv vědeckými tezemi. Závažnost neracionálních složek lidské existence nelze jednostranně přeceňovat (ovšem ani podceňovat), poněvadž veškerý pokrok je výsledkem jednoty lidského poznání při dominanci jeho kognitivní stránky.

V základech autorových názorů jsou jeho osobní zkušenosti z výzkumu a výuky, v teorii autor navazuje na L. Stenhouse, který odvozoval kurikulum od principů výchovně-vzdělávacího procesu, a to na základě akčního výzkumu, jak ho realizovali sledovaní učitelé. Do popředí jako východisko kurikula se dostává výchovně-vzdělávací proces, nikoliv výsledky dosahované v jednotlivých vyučovacích předmětech. Překonání předmětového modelu kurikula modelem procesně-výzkumným vnáší podle autora novou logickou alternativu přístupu ke kurikulu pro všechny učitele, kteří nechtějí být v zajetí mechanicky plánovaného kurikula. Svoboda volby učiva, prostředků jeho osvojování a vyhodnocování musí zůstat v kompetenci každého učitele, každé školy.

Z tohoto pohledu jsou při plánování kurikula nejdůležitější tyto úkoly: 1. Stanovit principy vzdělávacího procesu pro výběr obsahu. 2. Zkoumat dosahované výsledky výuky prostřednictvím tzv. akčního výzkumu. 3. Na základě zjištěných faktů rozhodnout o dalším postupu při úpravě a organizaci kurikula. 4. Dodržovat shodu přijatých hodnot s realizovaným kurikulem výuky. 5. Zpřesňovat principy vedoucí ke zkvalitnění kurikula prostřednictvím akčního výzkumu. Tento způsob práce vede k zvýšení profesionality učitele a současně mu umožňuje hlouběji výchovu ovlivňovat. Podle autora je tento styl výuky přiměřený a adekvátní funkci učitele ve věku moderní společnosti. Je to v souladu také s idejemi J. Deweye, který požadoval, aby škola byla přípravou pro život, pro uvědomělé občanství a demokracii, neboť tyto hodnoty se stávají klíčovou komponentou kurikula, a tím i ústředním cílem vzdělávacího obsahu.

Důležitou podmínkou tohoto pojetí kurikula je akční výzkum, tj. taková forma zkoumání pedagogické reality, která řeší praktické problémy, při níž učitel svým výzkumným přístupem k vlastní práci dochází k hlubšímu pochopení výchovy. Je to výzkumný styl, který může být efektivně využíván k ověření humanitního dosahu používaných edukačních postupů. Akční výzkum umožňuje vymezit kurikulární si-

tuace nikoliv prostřednictvím pevně stanovených vyučovacích předmětů, ale spíše se zaměřit na to, jaký druh kurikula potřebujeme v novém tisíciletí, v němž budou žít naši žáci. Autor doporučuje klást si otázky: Jaké vědomosti, dovednosti a dispozice jsou nevhodnější? Jak budeme s těmito vědomostmi a hodnotami zacházet v liberálním demokratickém státě? Domnívá se, že jedna z největších změn se týká toho, jak budeme s vědomostmi pracovat a jak budeme ve výuce podporovat osobní názory žáků a cenit je výše než reprodukci cizích názorů a myšlenek.

Autor je přesvědčen, že výchova se v celém světě nachází v krizi a že je nezbytné na ni důrazně upozorňovat. Nedostatkem dosavadního plánování kurikula je prý to, že naivně věříme, že vnitřní logickou strukturou obsahu dosáhneme zamýšlených cílů. Kniha nabízí alternativu k dominantně předmětově zaměřené koncepci kurikula, kterou je tzv. „procesně-výzkumný model“ kurikula. Podstatnou úlohu v něm má učitel, který vytváří koncepci kurikula na základě vlastního zkoumání výchovně-vzdělávacího procesu. Významnou úlohu v něm má také intuice, imaginace i prožitky vycházející z aktuálních životních situací. Spis prof. McKernana přináší zcela nový pohled na kurikulum, v mnohém je velmi inspirativní a podnětný, ale také jednostranný, a v důsledku toho také nereálný. Skutečný život je mnohem složitější a náročnější než nabídnuté radikální přímočaré řešení.

*Josef Maňák*

## DO ČÍSLA PŘISPĚLI

Mgr. Karel Černý, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*karel.cerny@pedf.cuni.cz*

RNDr. Dominik Dvořák, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*dominik.dvorak@pedf.cuni.cz*

PhDr. David Greger, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*david.greger@pedf.cuni.cz*

Bc. Vladimír Hulík, Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné náměstí 26, Praha 1, 110 00  
*vladimir.hulik@uiv.cz*

PhDr. Martin Chvát, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*martin.chval@pedf.cuni.cz*

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*vera.jezkova@pedf.cuni.cz*

Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, Brno, 603 00  
*manak@pedf.muni.cz*

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Katedra věd o výchově, Filozofická fakulta, Univerzita Pardubice, Studentská 97, Pardubice, 532 10  
*karel.rydl@upce.cz*

RNDr. Jana Straková, Ph.D., Oddělení sociologie vzdělávání a stratifikace, Sociologický ústav Akademie věd ČR, Jilská 1, Praha 1, 110 00  
*jana.strakova@soc.cas.cz*

Mgr. Klára Tesárková, Katedra demografie, Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Albertov 6, Praha 2, 120 00  
*klara.tesarkova@gmail.com*



Mgr. Kateřina Vychopňová, doktorandka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy,  
M. D. Rettigové 1, Praha 1, 110 00  
*k.vychopnova@seznam.cz*

Doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogic-  
ká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00  
*eliska.walterova@pedf.cuni.cz*

# ORBIS SCHOLAE

## 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 a rozvoji školního vzdělávání, 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](http://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 na adresu redakce ve 3 tištěných kopiích, které neobsahují jméno ani pracoviště autora, recenzní řízení je oboustranně anonymní. V průvodním dopise uveďte úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy. Přiložte úplnou elektronickou verzi (včetně jména autora, pracoviště a kontaktní adresy) na CD-ROM nosiči.

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK  
ORBIS SCHOLAE  
Myslíkova 7  
110 00 Praha 1

# 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 (anglické číslo)**

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 (anglické číslo)**

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 (anglické číslo)**

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

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

## **PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA**

### **Orbis scholae 1/2010**

Evaluace školy

Editoři: Martin Chvál, Milan Pol, Stanislav Michek

### **Orbis scholae 2/2010 (anglické číslo)**

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



nové číslo časopisu

## STUDIA PAEDAGOGICA

ročník 14 / rok 2009 / číslo 1

### LIDÉ VE ŠKOLE A JEJICH VZTAHY

#### Stati

Ondrej Kaščák: „...daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrať“ – telesné perfor-  
mácie ako interakčný faktor v sociálnych vzťahoch detí

Klára Šeďová: Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni  
základní školy

Dejan Stanković: Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy

Hana Kasíková, Michal Dubec: Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé

Roman Švaříček: Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy

Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Martin Sedláček: Úvodní fáze profesní  
dráhy ředitelů základních škol

Josef Lukas: Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevant-  
ních výzkumů

#### Studentské práce

Barbora Knotková: Nový pohled na fenomén soutěže (nejen) ve školním prostředí

Lucie Doležalová: Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské  
škole

Kamila Krutilová: Metoda soutěžní debaty v české škole

#### Recenze

Zuzana Makovská: Diskurz(y) školní třídy z různých perspektiv

Objednávky a výzvy pro autory na [www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis)

Vydává Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity



*Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a*

*Česká sekce srovnávací pedagogiky*

Vás zvou na mezinárodní konferenci:

# **Educational Change in the Global Context**

Praha, 30. srpna až 4. září 2010

## **Plenární přednášky (keynote speakers):**

**prof. Mark Bray**

UNESCO & University of Hong Kong

**prof. Wolfgang Mitter**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

**prof. Joseph J. Tobin**

Arizona State University

**prof. Anthony Welch**

University of Sydney

## **Hlavní termíny:**

28. února - registrace a návrhy příspěvků

30. dubna - platba konferenčních poplatků

Bližší informace:

**<http://EdConf2010.pedf.cuni.cz>**