

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



**NÁRODNÍ TESTOVÁNÍ
A MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY
VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ**

JOSEF MALACH, NIKOLA SKLENÁŘOVÁ (EDS.)

OSTRAVA 2014

Recenzovali: Doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D.
Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava

Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Název: **Národní testování a mezinárodní výzkumy výsledků
vzdělávání**
Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 124
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA, s.r.o, Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Vydavatel: Ostravská univerzita v Ostravě

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN **978-80-7464-656-0**

OBSAH

Úvodní slovo editorů	4
1 Medzinárodné testovanie výsledkov vzdelávania – sociokultúrna nekorektnosť alebo užitočné poučenie? Beata <i>KOSOVÁ</i>	15
2 Wynik egzaminacyjny w przestrzeni publicznej i w szkolnej rzeczywistości <i>Henryk SZALENIEC, Wojciech MAŁECKI</i>	33
3 Hodnotící škály externí evaluace ve vztahu ke zvyšování kvality školy <i>František PROKOP</i>	44
4 Slovensko a jeho susedia – názory a výkony žiakov v projekte PISA <i>Jana STOVÍČKOVÁ, Denisa LAKATOŠOVÁ</i>	56
5 Strategie budování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku při výuce češtiny <i>Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ</i>	76
6 Příprava testovacích nástrojov z cudzích jazykov pre cieľovú skupinu ISCED 2 v projekte NÚCEM-u „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“ <i>Jana KUCHAROVÁ, Peter KIRIPOLSKÝ</i>	98

Úvodní slovo editorů

Expertní tým OECD v roce 2012 (Santiago et al., 2012) posuzoval systém hodnocení vzdělávání v České republice. Zpráva byla relativně kritická a aktivovala určitá pedagogická a organizační opatření na národní úrovni a současně i politické, veřejné a profesní diskuse. Česká školní inspekce, jako orgán státní správy, připravila na tuto zprávu reakci (Šojdrová, Basl, Drábek, 2014), která analyzovala a diskutovala doporučení OECD a pokoušela se stanovit priority vzdělávací politiky v této oblasti podle naléhavosti, časové a finanční náročnosti. Hodnocení bylo expertním týmem rozděleno na hodnocení na úrovni žáka, na úrovni učitelů a na úrovni školy, přičemž se zpráva explicitně nezabývala tzv. plošným nebo národním testováním, které však představuje v posledních přinejmenším deseti letech kritické téma pro politické a odborné diskuse, které bohužel dosud nesměřují k dlouhodobému řešení. U aktérů plošného testování – žáků a studentů – tato situace vyvolávala a vyvolává nejistotu a obavy, na druhé straně však také nežádoucí tendenci bagatelizovat výsledky testování, které se pro ně dosud nestávají ani dostatečně informativní a motivující zpětnou vazbou, ani rozhodujícím předpokladem pro následnou vzdělávací dráhu nebo vstup na trh práce.

Hodnocení na úrovni školy obvykle vychází ze tří zdrojů, tj. z vlastního hodnocení, externího hodnocení a ze srovnávání škol podle různých výkonnostních měřítek (to poslední se v ČR v zásadě nepoužívá). Externí hodnocení školy má pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v ČR klíčovou roli. Jeho součástí je hodnocení výsledků žáků, podmínek a průběhu vyučování, to znamená, že i hodnocení práce učitelů. OECD doporučila ČR, aby se zaměřila na posílení externího hodnocení škol a rozvoj pedagogického vedení škol. Bohužel se dosud externí hodnocení více zaměřuje na dodržování předpisů než na zlepšování kvality školy. Hodnocení školy není postaveno na strategii podpory zlepšování kvality výuky a učení a dosahování lepších výsledků žáků, včetně zlepšování práce a výsledků těch škol, které to nejvíce potřebují. Podle expertů OECD hodnocení nabývá na významu nejen z hlediska zlepšování výsledků žáků, ale i kvality a efektivity celého vzdělávacího systému. Tým připravující reakci na Zprávu OECD provedl v létě 2013 dotazníkové šetření potřeb vybraných aktérů se zaměřením na problematiku hodnocení ve vzdělávání a zjistil, v rozporu s uvedeným mezinárodním trendem, že „v České republice není hodnocení považováno hlavními aktéry za významný nástroj pro zlepšování výsledků vzdělávání. Ohledně hodnocení panují spíše obavy a nejistota (editoři se domnívají, že bohužel oprávněně) vzhledem k nedostatečné definici cílů a účelu některých forem hodnocení.“ (Šojdrová, Basl, Drábek, 2014, str. 10).

Testování žáků v České republice se rozvíjí pomaleji než v dalších zemích. Za poslední tři roky se však dostaly do realizační fáze, pomineme-li testování v rámci mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání (PISA, TIMSS, PIRLS, PIAAC aj.) tři národní systémy testování, tj. národní plošné testování, pozměněné na výběrové šetření a testování v rámci společné části maturitní zkoušky a nově zaváděné Testování při přijímání na střední školy. Národní systémy z řady zjevných a možná i skrytých důvodů procházejí etapou „dětských nemocí“, která je charakteristická řadou poměrně rychlých změn.

Národní plošné testování a výběrové šetření

Vznikající systém je uvažován především pro stupeň základního vzdělávání. Stát v letech 2011 až 2015 realizuje z Evropských zdrojů a svého rozpočtu prostřednictvím

České školní inspekce projekt NIQUES – Národní inspekční systém hodnocení vzdělávací soustavy. Jeho cílem je vytvořit transformovaný, moderní a flexibilní systém národního inspekčního hodnocení škol, vytvořit nové metody a nástroje pro hodnocení kvality české vzdělávací soustavy a zajistit vzdělávání jak inspekčních pracovníků, tak učitelů a ředitelů škol v oblasti nových inspekčních postupů. Projekt je členěn do čtyř klíčových aktivit. Hlavním cílem *první* klíčové aktivity je vytvořit soubor nových inspekčních postupů, nástrojů a metod pro zjišťování a hodnocení kvality vzdělávání jak na úrovni vzdělávací soustavy, tak na úrovni jednotlivých škol, a také zajistit příslušný informační systém v praxi. Cílem *druhé* klíčové aktivity je vytvořit systém pro inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů a vytvořit funkční a uživatelsky příjemnou technologickou platformu pro podporu tvorby a administrace školních vzdělávacích programů ze strany pedagogických pracovníků. *Třetí* klíčová aktivita je zaměřena na vybudování komplexního systému personálního rozvoje inspekce, včetně vzdělávání. *Čtvrtá* klíčová aktivita má za cíl vybudovat technologickou platformu pro elektronické ověřování výsledků žáků ve školách, napříč ročníky a předměty, a umožnit žákům, rodičům, školám i státu získat účinnou zpětnou vazbu o vzdělávacím procesu. Součástí této aktivity je také problematika ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol, tvorba systému tzv. školního testování včetně školního e-learningu a tvorba systému tzv. domácího testování.

V roce 2012 proběhla *první celoplošná generální zkouška* jako zkouška ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol, jejímž cílem bylo kromě ověření funkčnosti elektronického testovacího systému při celoplošné zátěži také poskytnout první relevantní informaci o tom, jaké mají výsledky žáci 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků dalších druhů škol v porovnání s externím vzdělávacím standardem pro český jazyk, matematiku a anglický jazyk (5. ročníky) a pro český jazyk, matematiku, anglický, francouzský nebo německý jazyk (9. ročníky). Celoplošná generální zkouška byla rozvržena do tří týdnů. Zapojilo se 3 658 škol, což je 99,8 % všech škol, pro které byla celoplošná generální zkouška určena (nebyly tedy z realizace zkoušky pro objektivní důvody uvolněny), a 161 653 žáků těchto škol (tj. 96,4 % ze všech registrovaných) vypracovalo celkem 458 933 testů. Použito bylo 73777 počítačů (průměr 2,2 žáci na 1 počítač). Celoplošná generální zkouška z pohledu úloh, testů, práce žáků s úlohami a vyhodnocením výsledků splnila očekávání – ověřila, že je možno připravit testy odpovídající být i ne ke zcela dopracovaným standardům základního vzdělávání, ukázala, jakými formami úloh je vhodné (a naopak méně vhodné) jednotlivé dovednosti a vědomosti testovat, jak je třeba před příští celoplošnou generální zkouškou žáky na řešení úloh připravit, jaká preventivní opatření realizovat v testovací aplikaci i jaké postupy pro vyhodnocení výsledků testování připravit a použít. První celoplošná generální zkouška prokázala, že plošné elektronické testování žáků s cílem posoudit míru dovedností a vědomostí ve vazbě na externí vzdělávací standardy je bez větších problémů realizovatelné a že výsledky jsou velmi dobře využitelné jak pro žáka a jeho rodiče, tak pro učitele a ředitele škol i pro ČŠI z pohledu externího hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Problematika ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání byla a je ve všech svých parametrech průběžně konzultována se zástupci odborné veřejnosti, zejména z řad klíčových asociací působících v rezortu školství.

V roce 2013 se uskutečnila *druhá celoplošná generální zkouška*. Byla povinná pro všechny školy vzdělávající v daném roce žáky na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol. Cíl byl stejný jako u první celoplošné generální zkoušky v roce 2012, tedy zejména

poskytnutí relevantní zpětné vazby žákům, rodičům, učitelům, ředitelům škol i státu, jaké mají žáci příslušných ročníků výsledky v hlavních předmětech kurikula v porovnání se vzdělávacími standardy, v čem jsou slabší a v čem naopak minimální vzdělávací požadavky v jednotlivých předmětech splňují. Zásadních vylepšení doznaly jak testové úlohy, tak samotná technologie testovací aplikace a organizační zajištění. Testování bylo prodlouženo na čtyři týdny, aby co nejméně narušilo běžný chod škol. Před spuštěním druhé celoplošné generální zkoušky byla provedena pilotáž funkčnosti systému a obsahu testových úloh, které se zúčastnilo několik desítek škol v rámci celé ČR. Tato pilotáž měla validovat obtížnost testových úloh, ověřit jejich srozumitelnost a posoudit celkovou konstrukci testů (např. ve vazbě na čas apod.).

Pak došlo obdobně jako u státních maturitních zkoušek k zásadní změně oproti původnímu záměru projektu realizovat plošné národní zkoušky v uvedených ročnících každoročně. V prosinci 2013 bylo vedením Ministerstva školství rozhodnuto o tom, že ve školním roce 2013/2014, tedy na jaře 2014, nebude celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol realizováno. Naopak bude realizováno „výběrové šetření“, jehož zaměření, termín a vzorek se připraví. Současně bylo Českou školní inspekcí navrženo provádět pravidelné celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol jednou za čtyři roky a proložit tato celoplošná šetření každoročními výběrovými šetřeními realizovanými na vzorku škol s tím, že výběrová šetření by byla směřována do jiných ročníků, než jsou 5. a 9. ročníky a byla by zaměřena nejen na jednotlivé předměty, ale také na podporu rozvoje a dosaženou úroveň žáků v klíčových gramotnostech.

Na přelomu května června 2014 se tak uskutečnilo *výběrové testování k ověřování výsledků žáků* na úrovni 4. a 8. ročníků základních škol a 2. ročníků středních odborných škol elektronickou cestou prostřednictvím nově připraveného inspekčního systému elektronického testování (iSET)¹. Do vzorku bylo zařazeno celkem 384 škol, z toho 305 základních škol (včetně víceletých gymnázií) a 79 středních odborných škol. Školy byly do vzorku vybírány proporcionálně, podle sídla, velikosti či zřizovatele, v případě středních odborných škol byly zařazovány maturitní obory i obory vzdělávání ukončované výučním listem. Testovanými oblastmi byly Člověk a jeho svět (4. ročníky ZŠ), přírodovědná gramotnost a jazyková gramotnost-cizí jazyk (8. ročníky ZŠ) a jazyková gramotnost-cizí jazyk (2. ročníky SOŠ, obtížnost nastavena na požadavky konce základního vzdělávání, tedy na úroveň A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Cílem testování bylo poskytnout všem účastníkům vzdělávacího procesu relevantní zpětnou vazbu o aktuální míře naplnění výstupů příslušných rámcových vzdělávacích programů. Testování a doplňující dotazník přinesly tyto výsledky:

- a) Žáci 4. i 8. ročníků ZŠ prokázali úroveň odpovídající v testovaných oblastech očekávanému stavu rok před koncem prvního, resp. druhého stupně základního vzdělávání.
- b) Výsledky žáků 2. ročníků SOŠ v cizím jazyce zůstaly za všeobecným očekáváním.
- c) Nemalá část žáků nemá ambici zlepšovat svoje vzdělávací výsledky (konkrétně pětina žáků 8. ročníků a třetina žáků 4. ročníků).

¹ iSET je variantou univerzální elektronické testovací platformy, prostřednictvím které bylo v posledních dvou letech prováděno ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol. Tento modul je určen pro realizaci testování žáků (včetně přístupu do databanky testových úloh) dle rozhodnutí ředitele školy či konkrétního pedagoga napříč ročníky a vzdělávacími oblastmi, přičemž výsledky budou k dispozici pouze dané škole, jejímu řediteli, učitelům, žákům a jejich rodičům.

d) Žáci se jen velmi zřídka věnují samostatným badatelským aktivitám.

Testování v rámci společné části maturitní zkoušky

Prvním ze zavedených plošných systémů je testování žáků středních škol končících maturitní zkoušku v rámci společné, tzv. státní části maturitní zkoušky. Poprvé byla „státní“ část maturitní zkoušky v ostrém režimu konána po více než desetileté přípravě na jaře roku 2011 s odhadovanými náklady 300 milionů korun. Realizací byla pověřena organizace přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, která nadále užívá historicky vzniklou slovní značku CERMAT. Model nové maturitní zkoušky se začal připravovat v roce 1997. Ve státní části zahrnoval tři povinné zkoušky – z jazyka českého a literatury, cizího jazyka a matematiky nebo občanského a společenského základu nebo informatiky. Povinné zkoušky v prvním – tzv. náběhovém běhu státní maturity – v roce 2011 však žáci konali jen ze dvou předmětů – jazyka českého a cizího jazyka nebo matematiky. Nepovinné zkoušky mohli konat z matematiky, fyziky, chemie, biologie, dějepisu, zeměpisu, občanského a společensko vědního základu, cizího jazyka i českého jazyka. Všechny zkoušky byly připraveny ve dvou úrovních obtížnosti: základní a vyšší. Novelou školského zákona v roce 2011 byl prodloužen tento model i na rok 2012. Při realizaci „státní maturity“ docházelo k paradoxním situacím, např. když úspěšnost vykonání vyšší úrovně zkoušky z matematiky byla nižší než úrovně základní a přitom si ji většinou vybírali matematicky zdatní žáci gymnázií se zájmem dále studovat vysokoškolské obory s matematikou. Nepodařilo se také přes velké snahy propojit „objektivizovanou“ maturitní zkoušku s procedurami přijímání na vysoké školy.

Na základě doporučení pracovní skupiny pro revizi státních maturit ministr školství prosadil změny „státní“ maturitní zkoušky pro období 2013 a 2014². Maturitní zkouška bude mít nadále společnou, neboli státní část, ale ta má od roku 2013 již jen jednu úroveň u všech zkoušek. Bylo takto zrušeno dělení na základní a vyšší úroveň jako v uplynulých dvou letech. Současný model, který obsahuje povinnou zkoušku z českého jazyka a literatury a výběr mezi cizím jazykem a matematikou, byl fixován na dva roky – 2013 a 2014. Společná část maturitní zkoušky nebyla rozšířena o další předměty, jak uvádí školský zákon v současné podobě. Zkouška z českého jazyka a literatury má nadále tři části. Pokud žák neuspěje u této komplexní zkoušky, opakuje jen tu dílčí zkoušku, u které neuspěl. Didaktický test je jako dosud centrálně zadáván i hodnocen CERMATem. Ale písemná práce i ústní část zkoušky je již hodnocena učiteli na školách. Zkoušky z cizích jazyků a matematiky zůstaly v původní podobě jako v roce 2012, ale u matematiky doporučila pracovní skupina rozšířit didaktický test o větší počet otevřených úloh a navýšit čas před začátkem zkoušky. Nově by měl žák obdržet maturitní vysvědčení ihned po úspěšném složení poslední zkoušky. Na složení maturitní zkoušky má každý žák tři pokusy. První tzv. řádný a dva opravné. Maturitní zkoušku ale musí žáci vykonat nejpozději během pěti let od ukončení posledního ročníku středoškolského studia. Koná se každý rok dvakrát – v jarním a podzimním termínu.

Nová maturitní zkouška dosud není plně akceptovanou hodnotící, resp. evaluační procedurou a trvají pokusy o její zrušení. Stávající politická reprezentace však její realizaci akceptuje a snižuje také příliš vysoké náklady, které na ni byly vynaloženy v prvních letech. Stále se nedaří do této zkoušky integrovat její, podle některých relativně neslučitelné, funkce, a to certifikační (žáci dostávají nebo nedostávají na jejím

² Zpráva ze dne 17.7.2012

základě maturitní vysvědčení), funkci evaluační (která umožňuje kontrolovat vhodnost kurikula), funkci selektivní (kdy by maturita byla akceptovanou informací vysokými školami při přijímacím řízení) nebo její funkci regulativní (kdy by dobře sloužila jako nástroj řízení kvality). Pozoruhodné je také to, že CERMAT nevydává, jak to činí například OKE v Polsku nebo NÚCEM na Slovensku zprávy o průběhu a výsledcích státních maturit. Pouze jsou medializovány bez hlubších analýz výsledky vyjádřené v procentuální úspěšnosti po jednotlivých předmětech. Se souhlasem nejlepších škol v ČR (jak by jej nedaly) bylo vyhlášeno deset nejlepších středních škol podle výsledků maturitních zkoušek.

V roce 2014 se uskutečnila maturitní zkouška podle následujícího modelu, viz tab. 1:

ROK	SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
2014	2 povinné zkoušky: 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika	2–3 povinné zkoušky - stanovuje RVP/ ředitel školy
	max. 2 nepovinné zkoušky - z nabídky: cizí jazyk, matematika	max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanovuje ředitel školy

Tab. 1 Grafické znázornění maturitního modelu 2014

Státní maturitní zkouška se stala také předmětem kontrolní akce Nejvyššího kontrolního úřadu na rok 2011 pod číslem 11/08. Celkové hodnocení ze strany NKÚ nebylo příznivé: „*Lze však konstatovat, že realizace státní maturity ve školním roce 2010/2011 strategické cíle nenaplnila. Nepodařilo se dosáhnout stavu, kdy by maturitní zkouška byla klíčovým kritériem pro přístup na vysokou školu. Navíc některé prvky realizace maturitní zkoušky nepřispěly k naplnění cíle zvýšit objektivitu a srovnatelnost maturitní zkoušky jako celku.* Domníváme se, že v dalších třech letech – 2012, 2013 a 2014 – tyto zásadní výhrady k maturitní zkoušce přes její úpravy přetrvávají, nebo se mohou dokonce prohlubovat (např. když písemné práce z českého jazyka a literatury jsou od roku 2013 hodnoceny hodnotiteli, které jmenuje ředitel školy³ (čímž nelze vyloučit situaci, že učitel bude hodnotit práce svých studentů).

Testování při přijímání na střední školy

Dne 4. 8. 2014 bylo ministrem školství, mládeže a tělovýchovy oznámeno rozhodnutí o zavedení plošného testování v přijímacím řízení na střední školy. Zavedení tzv. „jednotných přijímacích zkoušek“ bylo odůvodněno „*nezbytností stanovit určitou minimální hranici znalostí pro vstup na střední školu s maturitou*“. Vzhledem k převisu nabídky totiž řada středních škol, včetně gymnázií, v současné době žádné přijímací zkoušky nekoná a žáky přijímá na základě jiných kritérií. Dalším důvodem je také různorodá kvalita základních škol, což vede k velkému rozdílu mezi žáky. Navíc by se mělo podle ministra zamezit tomu, aby se na střední školy dostávaly děti bez studijních předpokladů, které pak propadají u maturitní zkoušky. Podle průzkumu České školní

³ Viz Maturitní zpravodaj č. 21/2013 ze dne 20. 10. 2013

inspekce většina ředitelů se zavedením jednotných přijímacích zkoušek souhlasí. Měly by být překvapivě povinné pro veřejné, soukromé i církevní školy.

Podle následně vydaného dokumentu ministerstva⁴ se bude uvedený systém pilotně ověřovat již ve školním roce 2014/2015, konkrétně v dubnu 2015 a školy se mohou k pilotáži přihlásit dobrovolně do konce září 2014. Testy budou pro školy bezplatné a mají je konat jen zájemci o denní studium.

„Účelem ověřování je ověřit uplatnění centrálně zadávaných jednotných testů v přijímacím řízení do oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou. V ověřování bude ověřeno použití jednotných testů z předmětů Matematika a její aplikace a Český jazyk a literatura v rozsahu učiva podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) ke zjištění relevantních dovedností a vědomostí uchazečů pro úspěšné vzdělávání v oborech středního vzdělání ukončených maturitní zkouškou“.

V procesu pilotního ověřování zůstane zachována ještě dosti silná role ředitele školy, který bude rozhodovat o podílu hodnocení jednotného testu na celkovém hodnocení uchazeče, o hranici úspěšnosti každého z testů s přihlédnutím k doporučení CERMATU i o rozšíření přijímací procedury o další předměty.

Zavedení jednotných testů má okamžitě i své odpůrce, kteří v této „jednotnosti“ spatřují návrat k centralizovanému školství a upozorňují na riziko podcenění školních známek. Dodáváme, že toto řešení může mít i méně zjevné, skryté důvody. Mohou souviset s rozhodnutím o omezení plošného testování (viz výše), které mohlo objektivizované údaje o kvalitě uchazečů stejně dobře pro potřeby přijímání uchazečů na střední školy poskytnout. Při nich se ovšem ukazovalo, že žáci nejsou k odpovědnému vyplňování testů nijak motivováni a výsledky tak neposkytují reálný obraz o jejich vzdělávacích výsledcích. Možná jen okrajovým důvodem může být i to, že realizace jednotných přijímacích testů více „vytěží“ personální a technické kapacity CERMATu.

Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání

Z těchto výzkumů mají největší váhu PISA (Programme for International Student Achievement (Mezinárodní program zjišťování úspěšnosti studentů)) a TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study (Výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání).

Do mezinárodního výzkumu PISA, který probíhá ve 32 zemích celého světa, se Česká republika zapojila v roce 1998. Cílem tohoto výzkumu je postihnout vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v oblasti mateřského jazyka, matematiky a přírodovědných předmětů. Zjišťuje se úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Důraz je kladen zejména na vědomosti a dovednosti žáků, které by měly být užitečné pro jejich uplatnění v budoucím životě, např. na zvládnutí postupů, porozumění pojmům a schopnosti řešit nejrůznější situace uvnitř každé ze tří zmíněných oblastí. Východiskem výzkumu jsou názory týmů předních světových odborníků na to, co si mají mladí lidé odnést ze školy do života. Výzkum sestává z písemných testů, jejichž vypracování trvá každému žákovi celkem dvě hodiny. Testy obsahují položky s možností výběru z více nabízených odpovědí a položky, které vyžadují, aby žák

⁴ Vyhlášení pilotního ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů, ze dne 5.8.2014 pod č.j. MSMT-23913/2014. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/vyhlaseni-pilotniho-overovani-organizace-prijimaciho-rizeni?lang=1&ref=m&source=email>

vytvořil svoje vlastní odpovědi. Žáci dále vyplňují dotazník, ve kterém poskytují informace o sobě a o svém zázemí. Jeho vypracování trvá 40 minut. Ředitelé škol zodpovídají 30ti minutový dotazník, který se týká jejich škol. Nedílnou součástí celého výzkumu je rovněž zjišťování takzvaných mezipředmětových dovedností. Jedná se o dovednosti, jež žáci získávají v průběhu vzdělávání, ale které nejsou spjaty s konkrétními vyučovacími předměty. V současném cyklu, jehož hlavní šetření proběhlo na jaře 2012, se ověřovalo osvojení dovedností, pokud se jedná o řešení problémů a finanční gramotnost žáků. Testy pro oblast matematické, přírodovědné, čtenářské a finanční gramotnosti byly písemné. Test pro oblast řešení problémů byl elektronický a žáci jej řešili na počítačích. V dalším cyklu PISA 2015 se předpokládá testování již pouze elektronickou formou. Program probíhá ve třech fázích v průběhu 9 let. V každé fázi je kladen důraz na jednu „hlavní“ oblast, jíž jsou věnovány zhruba dvě třetiny času. Testování ostatních dvou oblastí umožňuje sledovat vývoj výsledků žáků v čase. Od 1. 10. 2011 je realizací projektu PISA pověřena Česká školní inspekce.

Do mezinárodního šetření dovedností patnáctiletých žáků v klíčových gramotnostech se zapojila v roce 2012 ČR spolu s dalšími 64 zeměmi světa. V matematické gramotnosti byly výsledky českých žáků jednoznačně lepší než v roce 2009, u čtenářské gramotnosti již k poklesu výsledků nedochází a čeští žáci zaznamenali oproti roku 2009 rovněž zlepšení. Výsledky našich žáků v přírodovědné gramotnosti jsou dokonce dlouhodobě nadprůměrné. Česká republika byla v roce 2012 jednou z pěti zemí OECD s nejsilnějším vlivem socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky žáků a ve srovnání s rokem 2003 tento vliv ještě zesílil. Navíc se podle výsledků šetření PISA řadíme k zemím, kde mají žáci s podobným zázemím tendence shromažďovat se ve stejných školách a kde vzdělávací systém funguje spíše selektivně. Čeští žáci v matematice vykazují ve srovnání se žáky ostatních zemí OECD podprůměrnou sebedůvěru, která výrazně negativně ovlivňuje jejich výsledky. Zhoršení průměrného výsledku v matematice od roku 2003 u nás bylo doprovázeno statisticky významným zhoršením průměrné hodnoty indexu charakterizujícího vztah žáka ke škole. Hodnota dalšího indexu vypovídajícího o tom, zda žák považuje školu za přátelské prostředí, poklesla od roku 2003 u českých žáků tak, že byla v roce 2012 nejnižší v zemích OECD.

V oblasti matematické gramotnosti se v České republice od roku 2003 statisticky významně zhoršily výsledky žáků všech druhů škol. Na zlepšení průměrného výsledku českých žáků v matematice od roku 2009 se podíleli zejména žáci základních škol, kteří dokázali vykompenzovat další zhoršení výsledků žáků víceletých gymnázií a nematuritních oborů středních škol. Výsledky žáků na základních školách se od roku 2009 statisticky významně zlepšily také v oblasti čtenářské a přírodovědné gramotnosti.

Výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání – TIMSS – je mezinárodním projektem v oblasti měření výsledků vzdělávání, který se uskutečňuje od roku 1995 ve čtyřletých cyklech v mnoha zemích celého světa. Výzkum je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků v matematice a v přírodovědných předmětech. Projekt organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Česká republika se zapojila do 1. cyklu výzkumu TIMSS 1995, do 2. cyklu TIMSS 1999, do 4. cyklu TIMSS 2007 a do 5. cyklu TIMSS 2011. Poslední výzkum v roce 2011 hledal odpovědi na tyto hlavní výzkumné otázky: 1) Jaké jsou znalosti a dovednosti žáků jednotlivých zemí v matematice a přírodovědných předmětech? 2) Jak se změnila úroveň znalostí a dovedností žáků v matematice a

přírodovědných předmětech v průběhu sledovaného období? 3) Jak se liší obsah, metody a podmínky výuky účastnických zemí? 4) Co nejvíce ovlivňuje rozdíly ve výsledcích různých skupin žáků? V roce 2009 byl revidován koncepční rámec výzkumu TIMSS a zahájen vývoj nových testových položek. V roce 2010 se uskutečnilo pilotní šetření, které ověřilo testové úlohy, dotazníkové položky a metodiku výzkumu. Výsledky zveřejněné koncem roku 2012 byly vcelku povzbudivé. Čeští žáci se v matematice zlepšili ve všech oblastech učiva i ve všech dovednostech, největší zlepšení prokázali při práci s daty. Obdobně tomu bylo také v přírodovědě s výjimkou úloh na uvažování, kde rozdíl nebyl statisticky významný.

Hodnocení výsledků vysokoškolského vzdělávání – AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) se v České republice z neznámých důvodů neuskutečnilo. AHELO je přímým hodnocením výkonu studenta. Může být nástrojem pro vysoké školy k hodnocení a zlepšování výuky, **pro smohou lépe** rozhodovat při výběru vzdělávací instituce, pro tvůrce politik, jež se mohou ujistit, že značné částky vynaložené na vysokoškolské vzdělávání jsou vynakládány účelně i pro zaměstnavatele, kteří budou vědět, zda dovednosti absolventů vstupujících na trh práce, odpovídají potřebám trhu práce. Samotné testování studentů na bakalářské úrovni ke konci 3. nebo 4. roku studia proběhlo na Slovensku a v dalších 16 zemích v první polovině roku 2012. Zahrnovalo všeobecné dovednosti společné pro všechny studenty, jako například: kritické myšlení, uvažování, řešení problémů, písemná komunikace, a odborné specifické dovednosti (v ekonomii nebo inženýrství). Byly zaznamenány i kontextové informace o studentově osobnosti a vzdělávacím prostředí. Za každou vysokou školu se mohlo zúčastnit 200 studentů a cena za jeden ze tří modulů škola uhradila částku 350 000 EUR. Na Slovensku se zapojilo 21 vysokých škol. Projekt měl výzkumný charakter a jeho cílem mělo být zjištění, zda je možno hodnotit a porovnávat výsledky vysokoškolského vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi a s různou kulturou a jazyky. Slovensko přišlo AHELO na 1,44 mil. EURO, přičemž OECD poskytlo na část úhrady formou dotace. Na jednání OECD v roce 2013 se však řada zemí postavila proti dalšímu pokračování na základě argumentů, jako jsou *akademická svoboda, existence oborových akreditací, nemožnost zajistit účast vysokých škol a studentů a nemožnost zabránit využití výsledků pro tvorbu žebříčků*. Pokud se najde více zájemců, AHELO může být opět realizováno.

První kapitola ***Medzinárodné testovanie výsledkov vzdelávania – sociokultúrna nekorektnosť alebo užitečné poučenie?*** Je zaměřena na politický kontext vzniku a cílů mezinárodního testování výsledků vzdělávání. Apeluje na pedagogický kontext testování PIRLS, TIMMS, PISA a AHELO. Pokud chceme výsledky mezinárodního testování použít pro výzkum edukace, je třeba nalézt odpověď na otázky: *Čemu především slouží mezinárodní testování a jaké jsou jejich cíle? Co a jak toto testování měří a je toto testování sociálně a kulturně korektní? Jaké výsledky je možné vědecky využít?* Ve vzdělávání se začínají prosazovat neoliberální tendence, které vycházejí z principů soutěživosti, konkurence a hlavním cílem vzdělávání je výhradně uplatnění se na trhu práce. Pro řadu zemí je důležitější úspěch v mezinárodním testování, než samotné hodnoty vzdělávání. Je konstatováno, že mezinárodní testování je nástrojem prosazování ekonomických zájmů OECD, šíření kultury orientované na výkon a potřebu prosazovat svou identitu a existenci. Dále jsou zmiňovány některé konkrétní výsledky testování slovenských žáků a uvedeny ukazatele, které mají vliv na výsledky tohoto testování. Nejsou opomenuty také kontextové dotazníky, které se používají k výpočtům

korelací s výsledky mezinárodního testování. V případě, že záměrem pedagogické vědy je využívat výsledky mezinárodních výzkumů, je třeba si především uvědomovat cíle, které testování sleduje a ujasnit si, zda národní vzdělávací systém má primárně přizpůsobit edukaci rozvoji osobnosti žáka, nebo potřebě obstát v mezinárodních výzkumech.

Druhá kapitola *Wynik egzaminacyjny w przestrzeni publicznej i w szkolnej rzeczywistości* upozorňuje na to, že výsledky různých měření kvality a úrovně vzdělávání nemusí být vždy objektivní a odborná veřejnost by měla zaujmout velmi opatrný postoj k jejich zobecňování. Při pohledu na výsledky měření kvality školy je třeba si uvědomit, do jaké míry tyto výsledky určují úspěch školy. V této kapitole je ukázáno, jakým způsobem jsou v Polsku školám a studentům sdělovány výsledky testování. Je také apelováno na vznikající tendence nadměrného zjednodušování výsledků různých šetření, které poté vedou k ukvapeným a mnohdy neobjektivním závěrům.

Třetí kapitola *Hodnotící škály externí evaluace ve vztahu ke zvyšování kvality školy* srovnává hodnotící stupnice školní inspekce v rámci externí evaluace školy ve spolkových zemích Sasko, Dolní Sasko a České republiky. Analyzuje strukturu hodnotících stupnic a oblastí, ve kterých je škola hodnocena. Směrodatné jsou důsledky, které z daného hodnocení pro školy plynou. Klíčovým nástrojem externího posuzování škol je institut školní inspekce, který zásadně ovlivňuje práci školy. Může školu jednak motivovat a vést směrem k dalšímu kvalitnějšímu rozvoji, nebo může školu vystavit vnějšímu tlaku, který je rozhodně demotivačního charakteru. Všechny tři inspekční systémy zmíněných zemí disponují stejným cílem – usilovat o kvalitu vzdělávacího systému své země. Mají vypracována kritéria pro hodnocení, a to na úrovni oblastí, kritérií a indikátorů. Po provedené konfrontaci jednotlivých systémů můžeme konstatovat, že hodnotící systémy spolkových zemí Saska a Dolního Saska směřují spíše na vnitřní motivaci škol, dávají školám zpětnou vazbu z důvodu dalšího vývoje k lepšímu a efektivnějšímu vzdělávání. Kdežto v českém prostředí se příliš nesetkáváme s podporou vnitřní motivace školy, nýbrž s vnějším tlakem na zajištění požadovaného standardu kvality. Toto vychází z autonomního postavení českých škol, pro něž dosahování kvality je povinností vůči společnosti. Samozřejmě máme na mysli kvalitu ve vzdělávání. Otázkou však je, zda se jedná o kvalitní vzdělávání, které formuje žákovu osobnost, nebo o kvalitní vzdělávání, které uspěje v mezinárodním testování, tak jak je již zmíněno v první kapitole.

Čtvrtá kapitola *Slovensko a jeho susedia – názory a výkony žiakov v projekte PISA* uvádí výsledky a následné analýzy studie PISA, která svým zaměřením patří mezi nejrozsáhlejší projekty OECD v oblasti vzdělávání. Je zde provedeno několik analýz výsledků žáků z Maďarska, Slovenska, České republiky, Rakouska a Polska. Pozornost je zaměřena na výkonnost žáků a faktory, které ovlivňují dosažené výsledky. Kapitola uvádí výkony žáků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti a hledá korelační vztahy mezi rodinným zázemím žáků, ekonomickým, sociálním a kulturním statusem žáka, ale také např. mezi stylem učení. Zde najdeme např. alarmující výsledky pro Českou republiku, kdy výsledky PISA 2012 ukazují, že čtvrtina českých žáků upřednostňuje učení se nazpaměť, v popředí jejich zájmu stojí množství učiva a nikoliv způsob, jakým se dané učivo naučí. Relativně nejlepších výsledků v matematické a čtenářské gramotnosti v r. 2012 dosahují žáci z Polska. Neuspokojující renomé přináší také slovenští žáci, kteří teoretický ví, jak přistupovat k novému učivu, ale jejich dosažené výsledky tomu neodpovídají. Příčiny této skutečnosti je možno opět hledat v celkovém charakteru a nastavení mezinárodního testování.

První čtyři kapitoly se vyznačují komplexnější zaměřeností, ať už na celý mezinárodní evaluační systém, či na hodnotící nástroje a konkrétní výsledky v několika oblastech. Následující kapitoly mají charakter specifičtější. Pátá kapitola *Strategie budování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku při výuce češtiny* se snaží docílit souhrnného náhledu nejen na didaktické prostředky užívané při výuce českého jazyka a literatury, ale také na další faktory, které ovlivňují formování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. Je zde snaha o popsání aktuální situace v edukační realitě s ohledem na čtenářskou gramotnost prostřednictvím realizace analýz učebnic mateřštiny a pracovních listů užívaných ve výuce. Nedílnou součástí je také monitorování výuky mateřského jazyka, a to jak složky jazykové, komunikačně-slohové a literární. Kapitola prezentuje výsledky mezinárodních šetření, ale také pojetí dané problematiky různými odborníky. Výsledky šetření čtenářské gramotnosti RLS, TIMSS, PISA nejsou pro české žáky nijak uspokojivé. Ve srovnání s jinými zeměmi čeští žáci při práci s textem upřednostňují memorování (jak již bylo zmíněno ve čtvrté kapitole) a i přes vysokou úroveň znalostí dovedou operovat s pojmy spíše podprůměrně. V centru rozvoje čtenářské gramotnosti žáků stojí nepochybně učitel mateřského jazyka, ale také autoři učebnic a metodických příruček. Za stěžejní je považováno posílit ty kompetence učitele, které souvisí s výukou porozumění textu a vést pedagogy k tomu, aby byli schopni vytvářet co nejširší škálu zajímavých a tematicky atraktivních textů, které dokáží žáky motivovat ke čtení nejen ve školním prostředí, ale i mimo školu. Směřovat žáky k tomu, aby dokázali nejen text přečíst, ale pracovat s ním, porozumět mu, analyzovat ho a hodnotit.

Poslední šestá kapitola *Príprava testovacích nástrojov z cudzích jazykov pre cieľovú skupinu ISCED 2 v projekte NÚCEM-u „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“* charakterizuje přípravu a tvorbu testovacích nástrojů z anglického a německého jazyka pro žáky na jazykové úrovni A1 a A2 odpovídající vzdělávacímu stupni ISCED 2. Zároveň prezentuje výsledky zkušebního testování na školách z r. 2013/2014. Poprvé se jedná o testování realizované Národním ústavem certifikovaných měření vzdělávání (NÚCEM) v rámci projektu *„Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“*. Celá tato problematika je v oblasti testování nová, neprobádaná a to jak z důvodu způsobu testování, tak i jazykové úrovně. Jazyková úroveň se dosud v mezinárodním měřítku netestovala elektronicky a do nynější doby se NÚCEM věnoval přípravě testovacích nástrojů pro jazykovou úroveň B1 a B2. Postupným zavedením nového elektronického systému sloužícího k elektronickému testování a jeho zkvalitňováním a přizpůsobováním cizím jazykům, by se mělo podařit vytvořit a zpřístupnit učitelům kvalitní úlohy a testovací nástroje z anglického a německého jazyka pro jazykovou úroveň A1 a A2.

Monografie obsahuje monotematicky zaměřené odborné texty inspirované postřehy a zkušenostmi vědců, specialistů, odborníků, kteří se zabývají problematikou národního testování, a dále prezentuje výsledky některých mezinárodních výzkumů, které se stávají zdrojem a inspirací pro další zkoumání. Všemi kapitolami se prolínají pojmy jako *testování, srovnávání, standard, měření, testovací nástroje, úroveň, výsledky*, které jsou samozřejmě nutné k zachování tematické zaměřenosti a odborné úrovně textu. Jen bychom si přáli, aby ředitelům, učitelům a odborníkům z pedagogické praxe záleželo na osobnosti každého žáka přinejmenším takovou měrou, jak jim záleží na dosažených výsledcích vzdělávání a následném testování ať už v národním, nebo mezinárodním měřítku.

Předkládaná kolektivní monografie domácích i zahraničních autorů usiluje o podání komentovaných informací a především kritických analýz realizovaných způsobů národního testování a současně mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání.

Monografie je určena odborné pedagogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, a zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Josef Malach a Nikola Sklenářová, editoři
Ostravice 9. 10. 2014

1 MEDZINÁRODNÉ TESTOVANIE VÝSLEDKOV VZDELÁVANIA – SOCIOKULTÚRNA NEKOREKTNOSŤ ALEBO UŽITEČNÉ POUČENIE?⁵

Kosová Beata

Abstrakt:

Politický kontext vzniku a cieľov medzinárodných testovaní výsledkov vzdelávania. Sociokultúrna kritika a vplyv národných edukačných tradícií na tento druh evalvácií. Vzťah medzinárodných testovaní a kvality školského systému - čo skutočne merajú. Pedagogický kontext testovaní PIRLS, TIMMS, PISA a AHELO. Využitie kontextových dotazníkov týchto meraní pre analýzy problémových stránok národnej edukácie. Konkrétne príklady interpretácie niektorých výsledkov.

Kľúčová slova:

politika založená na dôkazoch, medzinárodné testovanie, evalvácia

Abstract:

Political context of formation and goals of international testing for the assessment of education results. Socio-cultural criticism and the influence of national education traditions on this type of evaluation. The relation between international testing and the quality of the school system - what does it actually measure. The pedagogical context of PIRLS, TIMMS, PISA and AHELO assessment tests. Applying the context questionnaires of these measurements to analyze issues within the national education. Specific examples of interpreting some of the results.

Key Words:

evidence based policy, international testing, evaluation

ÚVOD

V poslednej dobe mimoriadne zosilnel medzinárodný a národný akcent a tlak na rozvíjanie a vyhodnocovanie kľúčových kompetencií. Tento tlak sa realizuje aj prostredníctvom rôznych medzinárodných testovaní, realizovaných medzinárodnými organizáciami, predovšetkým však pod gesciou OECD, napr. PIRLS a TIMMS u žiakov primárneho stupňa školy, PISA v populácii 15-ročných žiakov, ale napr. aj AHELO u študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia na vysokých školách. Cyklicky sa opakuje aj mediálna a politická diskusia najmä o charaktere medzinárodného testovania PISA a nastoľuje sa otázka, či tieto testovania majú, alebo nemajú byť podnetom pre školské reformy a využité aj pre didaktické účely na evalváciu a zmeny v spôsoboch vyučovania. To, či a do akej miery možno využiť rôzne medzinárodné testovania na

⁵ Štúdia vznikla s finančnou podporou projektu VEGA 1-0543-12 Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy a projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike.

edukačný výskum a na skutočnú evalváciu výsledkov vzdelávania, vyžaduje jasne si zodpovedať predovšetkým na tri základné okruhy problémov: 1. čomu medzinárodné testovania predovšetkým slúžia, aké sú ich ciele a účely, 2. čo a ako vlastne tieto testovania merajú a či sú sociokultúrne korektné a napokon 3. čo je možné naozaj a vedecky korektné využiť z obrovského množstva údajov, ktoré tieto testovania ponúkajú pre zamyslenie nad zmenami vo vnútri školských systémov v oblasti vzdelávacej politiky a vo vnútri školy v cieľoch a spôsoboch vyučovania.

1 POLITICKÝ A EKONOMICKÝ KONTEXT MEDZINÁRODNÝCH TESTOVANÍ

Od druhej polovice 20. storočia sú v globalizujúcom sa svete evidentné procesy postupného prerastania ekonomickej sféry do všetkých ostatných sfér spoločnosti a jeho tlaku na ich reformy, ba až na celkovú zmenu ich diskurzu a to aj vedeckého (napr. zavedenie termínu kompetencie do pedagogickej vedy). To sa prejavuje aj v oblasti vzdelávania, kde sa podľa Porubského pedagogický prístup orientovaný na rozvoj osobnosti dieťaťa postupne nahrádza *konceptom školskej efektívnosti* (Porubský, 2012, s. 21). Vo vzdelávaní sa zatiaľ bez dostatočnej akademickej odzvy udomácňuje neoliberalná predstava, že hlavnými regulatívnymi mechanizmami školského vzdelávania majú byť trhové princípy, princípy súťaživosti a konkurencie, ako aj, že hlavným cieľom vzdelávania je výlučne uplatnenie na trhu práce. *Neoliberálne tendencie* vychádzajú z myšlienky slobody výberu vzdelávania a školy žiakom alebo jeho rodičom, ktorí ale potrebujú pre svoje rozhodovanie objektívne informácie a preto je nutné zaviesť kritériá a meranie úrovne kvality (tamtiež, s. 22), alebo, aby si firmy mohli slobodne vybrať a investovať tam, kde je dostatok kvalifikovanej pracovnej sily. To sa následne prejavuje práve tak v západných ako aj v postsocialistických krajinách akcentmi na akontabilitu vynakladania zdrojov do vzdelávania, na externú kontrolu výkonu na základe objektívnych merateľných kritérií a štandardov, vytváranie ratingov a ligových tabuliek škôl, zavádzanie akreditácií a certifikácií, akcentom na výkon bez ohľadu na vstupy a procesy edukácie, saturáciou potrieb ekonomickeho sektora, napr. masívnym zavádzaním IKT do vzdelávania, odvodzovaním vzdelávacích cieľov od potrieb praxe a značným ústupom od humánnych, t. j. nemerateľných hodnôt v školskom kurikule a pod.

V tomto širokom globálnom ekonomizujúcom kontexte je prirodzené, že tieto neoliberálne mechanizmy presadzujú aj *v správe a riadení vzdelávania*, pretože sa z medzinárodných testovaní odvodzujú mechanizmy kontroly na štátnej úrovni. „Typ preferovanej výkonovej orientácie sumarizovanej rankingami mení modus regulácie vzdelávacích systémov“ (Pupala & Kaščák, 2011, s. 57). Podobne Liessmann (2009), Ball (2000), Štech (2011) upozorňujú, že pozornosť zúčastnených štátov sa obracia na opatrenia, ktoré majú zabezpečiť úspech v medzinárodnom testovaní, namiesto serióznej diskusie o cieľoch a hodnotách vzdelávania. Podľa Štecha (2011) a Liessmanna (2009) tento spôsob neoliberálnej sociálnej správy tvaruje určitý spôsob myslenia a reči, ktorý má zabezpečiť, aby ľudia bez hlbšej kritickej reflexie konali spôsobom, ktorý vyhovuje tým, ktorí vládnu. A to aj tým, že medzinárodné testovania svojimi kvantitatívnymi údajmi a štatistickým vyhodnotením navodzujú a zároveň aj deklarujú ideologickú nezaťaženosť, vedeckú objektivitu, empirickú orientovanosť, postavenie nezávislého arbitra. Podstatné je však, ako tieto medzinárodné testovania skratkovite, bez diskusie a zároveň cielene uchopuje vzdelávacia politika. Vytvára sa nový vzťah medzi vzdelávaním a politikou, výsledky majú slúžiť školskopolitickému

rozhodovaní a vzdelávacej politike, založenej na presvedčivých vedeckých dôkazoch – tzv. *evidence based policy* (Štech, 2011, s. 124), aby legitimizovala akékoľvek svoje aj ideologické kroky. Kvantitatívne výsledky testovaní slúžia ako dobrá zámienka, pre takzvané reformy (na Slovensku napr. aj pre opätovné posilňovanie centralizácie), pre krátenie rozpočtov, rušenie vzdelávacích, vedeckých pracovísk a pod. Existujú predsa výskumné výsledky v medzinárodnom meradle, tak načo investovať do rozsiahleho pedagogického výskumu školy a vyučovania. Na to by mali byť predstavitelia pedagogickej vedy v Čechách i na Slovensku mimoriadne opatrní.

Treba teda vidieť, že medzinárodné testovania sú aj *nástrojom presadzovania ekonomických záujmov OECD v celosvetovom meradle*, homogenizácie vzdelávania pre potreby trhu práce, rozširovania kultúry orientovanej na výkon, súťaživosť, na udržiavanie konštantného nepokoja neustálou potrebou potvrdzovať svoju oprávnenosť a existenciu. Tento účel bol deklarovaný už pri testovaní PISA v roku 2000, podľa ktorého k jej cieľom patrí, že „konceptie a metódy evalvácie majú umožniť vládám vyvodit' z výsledkov politické ponaučenia“ (OECD 2001). Ešte jasnejšie to vyjadril vedúci oddelenia indikátorov a analýz OECD A. Schleicher, keď k testovaniu PISA uviedol napr., že „cesta od pohodlného, na vstupy zameraného prístupu k prístupu orientovanému na výsledky bude strmá“..., že „úspešní budú tí jednotlivci a krajiny, ktoré sa pohotovo prispôbia, obmedzia svoje náreky a otvoria sa zmene“ (In Štech, 2011, s. 125 – 126). Okrem toho netreba zvlášť pripomínať, že medzinárodné testovanie je mimoriadne výnosný biznis, realizujú ich súkromné konzorciá, ktorým sa platí za testovacie procedúry a zaškoloňovanie hodnotiteľov, národné agentúry zamestnávajú množstvo administrátorov a výskumníkov a ktoré podľa Wuttkeho z ekonomického a personálneho hľadiska pre svoju existenciu potrebujú 3, či 4-ročný cyklus evalvácií, hoci tento je z pedagogického hľadiska nevhodný (Wuttke, 2009).

Ak chce pedagogická veda a odborová didaktika využívať výsledky medzinárodných testovaní musí si uvedomovať ciele, ktoré toto testovanie sleduje a veľmi opatrne interpretovať jeho výsledky vo vzťahu k školskému systému, varovať pred generalizovaním o zlyhávaní školského systému. Zároveň musí neustále pripomínať potrebu sledovať v školskom vzdelávaní humánne hodnotné a náukové vzdelanostné ciele a verejne polemizovať o tom, či národný vzdelávací systém má primárne prispôbiť edukáciu nie rozvoju osobnosti žiakov, ale trhu práce a potrebe obstať v medzinárodných testovaniach.

2 AKO A ČO MEDZINÁRODNÉ TESTOVANIA MERAJÚ

Pre širšie výskumné využitie výsledkov medzinárodných testovaní pedagogickou vedeckou obcou je podstatná otázka, či sú tieto merania metodologicky čisté a či sa na ne možno spoľahnúť. Žiaľ, práve trhový, takpovediac „obchodný“ charakter samotných medzinárodných testovaní spôsobuje, že realizujúce konzorciá kladú bariéry akademickej kritike, prístup k informáciám je filtrovaný, správy sú neúplné a údaje v nich selektované, úlohy, aj to nie všetky, sú zverejňované s niekoľkoročným posunom. Viacerí autori z akademického prostredia v poslednej dobe vyjadrujú kritické námietky voči metodologickým prehrškým predovšetkým testovania PISA, napr. k nerovnakému zohľadňovaniu žiakov z jednotlivých krajín (Wuttke, 2009), k vylučovaniu niektorých žiakov so špecifickými potrebami z testovania v niektorých úspešných krajinách, alebo k nezohľadňovaniu veľkej časti populácie, niekedy až 50%-nej, ktorá sa nachádza mimo školského systému (Rindermann, 2006, Langefeldt, 2007,

Pupala & Kaščák, 2011) a pod., čo pochopiteľne spochybňuje postavenie jednotlivých krajín v deklarovanom medzinárodnom rebríčku.

Ďalšia skupina výhrad je spojená s používaním anglo-amerického jazykového kódu, habitu čítania, diskontinuitných textov a anglo-americkej logike testovania, ktorá je pre iné krajiny netypická, s väčším časovým tlakom v krajinách s komplikovanejším materinským jazykom, v ktorých sú preložené testy o 10 až 12% dlhšie (Wuttke, 2009).

2.1 Gramotnosť a sociokultúrny kontext

Závažné nedorozumenie v diskusiách o medzinárodnom testovaní prináša nerovnaké chápanie pojmu **gramotnosť** v odbornom pedagogickom a oproti tomu v politicko-ekonomickom kontexte, ktorý reprezentuje OECD. Napr. PISA uvádza, že pre svoje účely používa „inovovanú“ definíciu gramotnosti v zmysle: „schopnosť aplikovať poznatky a zručnosti v kľúčových oblastiach, analyzovať, zdôvodňovať, efektívne komunikovať, ako aj predkladať, riešiť a interpretovať problémy v rozličných situáciách“ alebo „schopnosť žiakov používať v praktickom živote vedomosti a zručnosti získané v priebehu školskej dochádzky“ (PISA 2009, Slovensko, s. 3.) Podobne PIRLS definuje čitateľskú gramotnosť ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca“ (Trendy úrovne, 2013, s. 6).

Gramotnosť je však v jazyku pedagogickej vedy a tým aj našej školskej praxe chápaná predovšetkým ako schopnosť spracovania (vrátane dekodovania) rôznych druhov textov, ako „schopnosť používať tlačený a písaný materiál na splnenie širokých potrieb človeka, nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti“ (Gavora, 2003). Predstavuje vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie, porozumenie a využívanie v súvislých textoch (literárna gramotnosť), nesúvislých (dokumentová), operácie s číslami zapustené v textoch (numerická), ako aj v elektronických médiách (e-gramotnosť). Pri dekodovaní rôznych druhov textov a znakov im človek pripisuje význam podľa svojej sociokultúrnej textovej praxe a skúsenosti, preto sa gramotnosť nedá oddeliť od kontextu kultúry v ktorej sa rozvíja, od toho, čo sa človek naučil v škole, ale aj mimo nej. V takomto zmysle ide vždy o určitú socio-kultúrnu aktivitu, ktorá je špecifická, viazaná na konkrétnu kultúru v ktorej nositeľ gramotnosti/gramotností žije (podrobnejšie Gavora, 2003, Zápotočná, 2004). Medzinárodné testovania naopak zdôrazňujú, že chcú byť kultúrne neutrálne. Podľa odborníkov však nejaká všeobecná, kultúrne neutrálna gramotnosť neexistuje a vždy zahrňuje aj obsah naučeného v sociokultúrnom kontexte, sociokultúrne východiská porozumenia textu, sociokultúrne významy a zvyklosti pri jeho dekodovaní. Je potom otázne, či to, čo meria PISA je naozaj gramotnosť, alebo či testovanie PIRLS, ktoré chce merať schopnosť používať také jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť, to môže uskutočniť bez ohľadu na konkrétnu spoločnosť danej krajiny a dané krajiny medzi sebou porovnávať.

Definícia preferovaná OECD je viac definícia **kompetencií** ako gramotnosti, aj keď sa v skutočnosti tieto pojmy od seba celkom nedajú oddeliť. Pojem kompetencie vznikol v ekonomickom prostredí, niekedy sa temer rovnako definuje ako gramotnosť, ale na rozdiel od pojmu gramotnosť viac akcentuje použitie, účely gramotnosti. Napr. kompetencie ako „kombinácia vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť“ (Kľúčové kompetencie, 2007). Veľmi zjednodušene povedané kompetencie sú vlastne schopnosti použiť naučené a nacvičené v rozličných situáciách

(a teda aj v sociokultúrnych odlišných situáciách), v rôznych oblastiach, pre rôzne účely (teda aj pre účely testovania). Viacerí autori totiž zdôrazňujú, že medzinárodné testovania merajú vo veľkej miere testovú spôsobilosť - stratégie časového rozvrhu (preskakovanie ťažkých úloh), stratégie vyhýbania sa chýb (detailné opakované čítanie inštrukcií), stratégie využívania skrytých poukazov v texte, dedukcie pre vyvedenie správnej odpovede a pod. a to viac ako napr. matematické spôsobilosti (Rindermann, 2006, Pupala & Kaščák, 2011).

Pri zohľadnení sociokultúrnych aspektov je tiež ťažko možné prijať úplne bez výhrad deklarácie OECD o orientácii medzinárodného testovania na *aplikáciu naučeného v každodenných reálnych situáciách*, keď reálny život všetkých zúčastnených krajín je veľmi odlišný a keď očakávané riešenia úloh, ak majú byť blízke reálnemu životu, sú založené práve na týchto sociálnych odlišnostiach. Analýza viacerých matematických úloh v týchto testovaniach ukázala, že žiaci najmä z nižších sociálnych vrstiev, ktorí vkladali do úloh priveľa svojho sociálneho skúsenostného poznania, neboli úspešní, že úlohy neakceptovali tiež možné správne riešenie dosiahnuté pri zapojení sedliackeho rozumu alebo že matematizácia reálnej situácie viedla k nezmyselným výsledkom (Sjøberg, 2007). Štech tiež upozorňuje, že na jednej strane je úloha kontextu v českých (ale i slovenských – pozn. autora) matematických úlohách často ignorovaná, ale na druhej strane prílišná orientácia na kontext reálnych situácií môže byť z pedagogicko-psychologického hľadiska problematická, lebo presný vplyv kontextu na žiakovú úspešnosť v situácii testovania nie je úplne známy a že samotný kontext sa s vekom mení z osobného na kontext naučeného vo vedných odboroch (Štech, 2011, s. 130).

Každý, kto chce pracovať s výsledkami medzinárodných testovaní, by si mal byť preto týchto „sociokultúrnych nekorektností“ medzinárodného porovnávania vedomý, nevydávať ich výsledky za meranie gramotnosti ako takej, ale najmä niektorých kompetencií. Väčší dôraz na reálne situácie však môže byť na druhej strane pre nás inšpirujúci jednak pre inovácie obsahu vzdelávania, pretože ich miera je v slovenskej školskej výučbe nepostačujúca a jednak následne pre tvorbu úloh v národných monitoroch úrovne vzdelávania.

2.2 Kurikulárny kontext

Veľmi častou výhradou k medzinárodným testovaniam je fakt, že *nezohľadňujú národné kurikulum*, alebo spoločný prienik národných kurikul, ale istým spôsobom v politickom jazyku tvrdia, že hodnotia výsledky vzdelávania. Pritom ale nie je možné, aby sa národné kurikulum vo výsledkoch neprejavilo. Výbornou ukážkou je testovanie TIMMS 2011 v matematike a prírodných vedách. Slovenská republika sa v matematike umiestnila pod priemerom krajín OECD aj EÚ a v prírodovede vysoko nad týmto priemerom. Avšak pri analýze kontextových dotazníkov učiteľov sa ukázalo, že jednotlivých 36 použitých tematických okruhov z matematiky sa pred testovaním učilo len 47 – 55% testovaných slovenských žiakov. 40 použitých tematických okruhov z prírodovedy prebralo 83 až 96% testovaných žiakov (Trendy úrovne, 2013, s. 66 – 67). To v podstate nepotrebuje ďalší komentár, ale to podpriemerné umiestnenie Slovenska v rebríčku v matematike bude pertraktované stále. Podobne, ak v našej výučbe čítania prevažujú literárne texty nad informačnými, je len prirodzené, že žiaci v práci s nimi dosiahli lepšie výsledky.

V medzinárodných testovaniach sú testové úlohy ovplyvnené anglo-americkou tradíciou, založenou na integrácii obsahov vzdelávania a medzipredmetových vzťahoch, ktoré príliš nerozlišujú rozdielny modus poznávania v rôznych vedných disciplínach.

Naše vzdelávanie a vyučovanie tak, ako v iných stredoeurópskych krajinách, je **tradične predmetovo diferencované**, ale na Slovensku ešte k tomu vzájomne predmetovo izolované veľmi silne orientované na obsah vedy, z ktorej predmet vychádza. Potom sa nemožno čudovať, že žiak zlyháva, ak má vyriešiť problém s použitím medzipredmetových súvislostí. Najviac je táto izolovanosť zreteľná v čitateľskej gramotnosti, najviac inštrumentálnej časti vzdelávania, ktorá je len prvé dva-tri roky v postavení klasicky chápaného obsahu (je predmetom), ale celý čas je nástrojom všetkých ostatných predmetov. Avšak ani fyzik, ani informatik, zemepisár, ba niekedy ani slovenčinár sa už ďalej o rozvoj stratégií čitateľskej gramotnosti – teda stratégie učenia sa aj svojmu predmetu, príliš nestarajú. Nie sú k tomu ani reálne vyzývaní. Učebnice sú plné vedeckých informácií neúmerne času potrebnému pre porozumenie a niekedy aj vývinovým možnostiam žiakov. Nové štandardy situáciu nezlepšili, pretože v rozpore s deklaroványmi vzdelávacími oblasťami ich predmety nijako zvlášť neprepojili, kritika učiteľov hovorí, že skôr naopak. Pochopiteľne, že sa to musí prejavíť najmä v úlohách, kde sa vyžaduje riešenie problémov. V tejto kategórii sa Slovensko tradične umiestňuje pod priemerom krajín EÚ a OECD a tak je tomu aj v poslednom testovaní PISA 2012. Tu sme dopadli zle aj v porovnaní s krajinami, ktoré majú podobne predmetovo diferencované vyučovanie, ako napr. Nemecko alebo Česká republika (PISA 2012, s. 2), pretože len s nimi sa v skutočnosti v tomto aspekte môžeme porovnávať. Preto aj keď berieme do úvahy spomínané sociokultúrne výhrady, možno si z analýzy príliš slabých výsledkov v tomto meraní predsa len vziať poučenie o potrebe väčšej integrácie učiva jednotlivých predmetov, ako je tomu dosiaľ v našom kurikule. V tejto súvislosti môže byť PISA skutočne dôležitým odborným podnetom pre zamyslenie nad zmenami v kurikule a tiež vo vzdelávaní učiteľov.

Ak napr. PISA deklaruje, že nemôže merať obsah naučeného, lebo ten sa v školských systémoch nezhoduje, aj keď sa tomu v podstate nemôže vyhnúť, potom **nemeria celkovú úroveň vzdelanosti ani celkovú kvalitu školského systému**, ako sa to často nie úplne presne a nie úplne odborne prezentuje na verejnosti a v slovníku politikov, ale ani výsledky vzdelávania ako také a je zrejme, že by sme to takto ani nemali hodnotiť. Existuje tu totiž nebezpečenstvo, že kvôli kompetenciám podceníme ich obsahovú základňu - základné učivo a hodnotové orientácie. Mali by sme si teda jasne uvedomovať, že PISA *meria určitú časť vzdelávacích výsledkov a kompetencií, ktoré súvisia s úlohou školy pripraviť dieťa na život v spoločnosti, na riešenie každodenných situácií, príp. situácií učenia sa súvisiacich s celoživotným vzdelávaním*. A v takomto zmysle by sme mali k jej výsledkom aj pristupovať. V žiadnom prípade to však nie sú úplné výsledky vzdelávania. Okrem toho má škola aj iné úlohy, napr. vedomostne a hodnotovo rozvíjať a kultivovať osobnosť, ako aj integrovať spoločnosť prostredníctvom kultúrnej tradície a hodnôt a ich prenosu k nasledujúcim generáciám a pod.

3. Užitočné poučenia z medzinárodných testovaní

Niet pochýb, že pripravenosť na život v meniacej sa spoločnosti, teda táto viac inštrumentálnejšia časť vzdelávania sa stáva v dnešnej ľudskej spoločnosti stále podstatnejšia. Otázka vo vzťahu k školským reformám potom znie, či jej máme v našom tradičnom slovenskom vzdelávaní vzhľadom na rozvoj sveta okolo nás dostatočný pomer? A slovenské výstupy v medzinárodných testovaniach pomerne jasne hovoria, že nie.

Medzinárodné testovania majú pre slovenské školstvo ešte jeden vážny význam. Od roku 1989 sa komplexnému a systematickému výskumu školy nik nevenuje, štátne pedagogické výskumné pracoviská boli po roku 1989 zlikvidované (VÚP, ÚEP SAV), ani v štátnych vedeckých agentúrach, ani v európskych projektoch za celé obdobie nebol, ani nie je výskum školy, žiaka, učiteľa v žiadnych prioritách. Preto sú tieto testovania najvýznamnejším zdrojom výskumných zistení o slovenskej škole, s veľkým množstvom respondentov v stratifikovanej vzorke, napr. PISA v roku 2009 4555 respondentov zo 189 škôl, PISA v roku 2012 5737 žiakov z 236 škôl, PIRLS a TIMMS v roku 2011 vyše 5 600 žiakov zo 197 škôl. Štatistické údaje a kontextové dotazníky poskytujú množstvo súvisiacich údajov o žiakoch, učiteľoch, škole a celom systéme a ich vzájomných vzťahoch k výsledkom testovania. Odborníci v edukačných vedách, najmä pedagógovia a odboroví didaktici tieto údaje trestuhodne nevyužívajú. Namiesto „rebríčkovania“ by sme mali hlboko analyzovať najmä vzťahy sledovaných faktorov o Slovensku medzi sebou, a hlavne v spolupráci s národnými agentúrami analyzovať všetky zistenia z kontextových dotazníkov, z ktorých je v medzinárodných správach spracovaná len výberová časť.

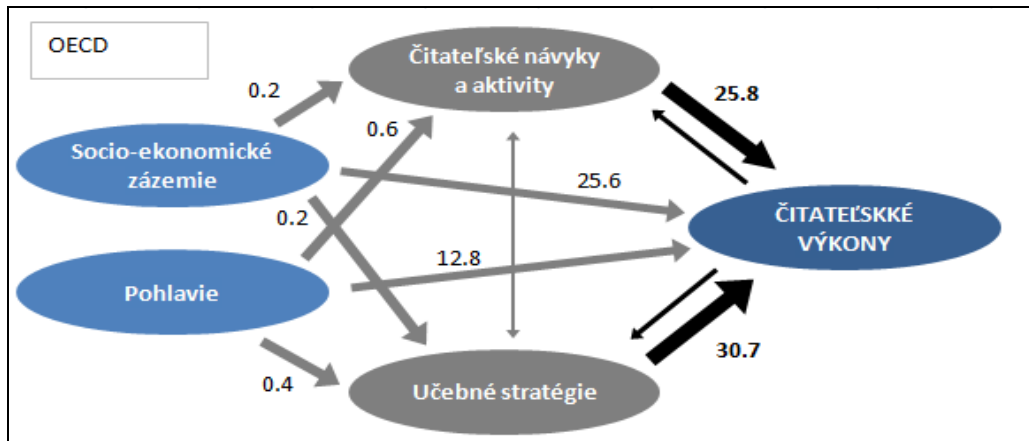
3.1 Širšie kontexty ovplyvňujúce výkon slovenských žiakov

Medzinárodné testovanie, osobitne PISA, prináša množstvo socioekonomických údajov a zložitých výpočtov, ktoré sledujú rôzne faktory a ich vplyv na úspešnosť v testovaných úlohách⁶. Vychádzajú pritom z celosvetových ekonomických štatistík, ale aj z kontextových dotazníkov a vyhodnocujú silu vplyvov týchto faktorov. To umožňuje na základe rôznych komparácií sledovať zaujímavé aspekty slovenského vzdelávania, ktoré vyžadujú zamyslenie. Napr. v roku 2009, keď hlavným predmetom testovania PISA bola čitateľská gramotnosť, boli v čitateľských výkonoch žiakov v 34 krajinách OECD celkovo najvplyvnejšie učebné stratégie a čitateľské návyky a aktivity, spolu spôsobovali zmenu skóre o 56,5 bodu, kým socio-ekonomické zázemie a pohlavie žiaka spolu len o 38,4 bodu (graf 1). To vyjadruje, že väčší vplyv na výsledky malo to ako škola naučila deti učiť sa, a ich vlastné čitateľské zručnosti, než ostatné vonkajšie okolnosti.

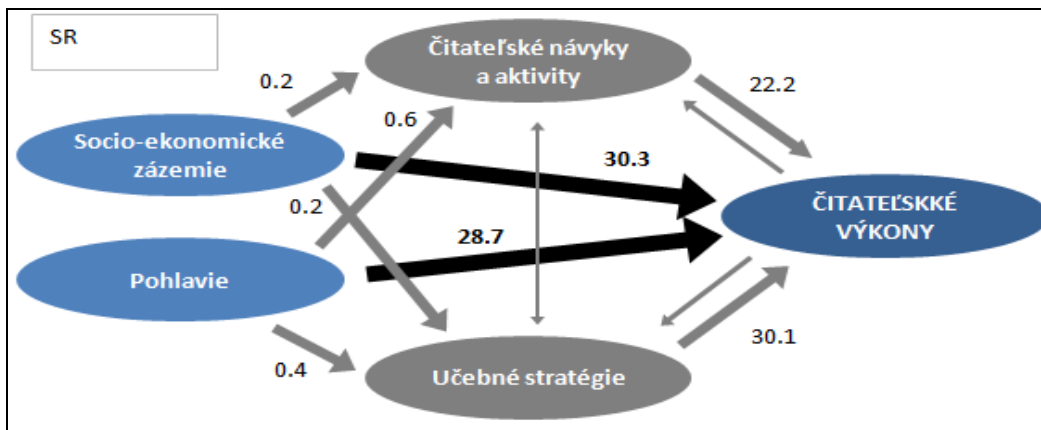
V Slovesnej republike je žiaľ situácia iná. Najvplyvnejšími faktormi sú socio-ekonomické zázemie a učebné stratégie, ale vplyv pohlavia je mimoriadne vysoký. Vplyv tých faktorov, ktoré dieťa samé nemôže ovplyvniť je spolu až 59 bodov. Uvedený graf 2 ukazuje, že slovenská škola málo vyrovnáva vstupné nerovnosti žiakov, má akoby malú pridanú hodnotu. Tieto môže kompenzovať učiteľ svojou prácou tým, že individualizuje svoje pôsobenie - ciele, obsah, metódy, formy vyučovania podľa možností rozdielnych žiakov tak, aby dosiahol ich čo najefektívnejšie učenie sa.

⁶ V ďalšom texte uvedieme príklady výsledkov a problémov, ktoré môžu byť pre výskumníkov zaujímavé a je potrebné ich v budúcnosti analyzovať, pričom sme si vedomí predchádzajúcich kritických poznámok o charaktere testových úloh. Ide teda o vzťah k tomu, čo a ako tieto merania v skutočnosti testujú, teda k výsledkom testovania a nie celého vzdelávania.

Graf 1: Vplyv faktorov na bodové skóre čitateľskej gramotnosti v roku 2009 – OECD



Graf 2: Vplyv faktorov na bodové skóre čitateľskej gramotnosti v roku 2009 - SR



Zdroj: PISA 2009 Results, vol. III, s. 88, OECD PISA 2009 database, Table III.3.10

Slovensko je krajina s **vysokým vplyvom pohlavia** na výkony v čítaní (tab.1), pochopiteľne v prospech dievčat (PISA 2009). Sú však aj krajiny OECD, ktoré tento vplyv nemajú vysoký (Dánsko, Belgicko, Holandsko, VB, USA, Španielsko a pod.). Najvyšší vplyv pohlavia v SR je v čítaní pre potešenie, v diverzite čítaných textov, v sumarizačných a kontrolných stratégiách učenia sa. Štatisticky významný vplyv nie je len v položke čítanie online textov.

Tab 1: Vplyv pohlavia žiakov SR na čitateľské výkony v roku 2009

	Priemerné skóre SR	Priemerné skóre Chlapci	Priemerné skóre Dievčatá	Rozdiel žiakov SR	Rozdiel žiakov OECD
Celkový výsledok	477	452	503	-51	-33
Zisťovanie informácií	491	463	518	-55	-32
Integrácia a interpretácia	481	456	505	-41	-30
Hodnotenie a uvažovanie	466	437	494	-57	-38
Súvislé texty	479	452	506	-54	-35
Nesúvislé texty	471	448	495	-47	-30

Zdroj: PISA 2009 Results, vol. I.

Nerešpektovanie pohlavných rozdielov začína už v 1. ročníku ZŠ. Na základe nerovnomerného dozrievania mozgových hemisfér, ktoré má hormonálny základ, je chlapec v 1. ročníku akoby o rok fyziologicky mladší ako dievča. V prípade, že dievča sa narodilo v septembri a chlapec v júni ďalší rok, môže byť ten rozdiel až dva roky. Zo strany tvorcov kurikula sa ale ku všetkým pristupuje, akoby boli na jednej úrovni. Aj štandardy sú v rozpore s tým postavené na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku podľa ročníkov, na rozdiel od iných krajín, ktoré ich tvoria na stupeň, alebo napr. na trojročné obdobie. Nemôžeme sa potom čudovať, že chlapci nechcú čítať, keď im prvé čítanie „sťažíme“ tradičnými, pre nich často vtedy neprímeranými metódami. Rozdiely medzi pohlaviami sa preto prejavujú aj v testovaní žiakov 1. stupňa školy, napr. v roku 2011 v testovaní čitateľskej gramotnosti PIRLS štatisticky významne v prospech dievčat a to medzinárodne i na Slovensku, v testovaní matematiky a prírodných vied TIMMS štatisticky významne na Slovensku v prospech chlapcov, pričom na medzinárodnej úrovni tieto rozdiely významné neboli. To sa ďalej štatisticky významne potvrdilo aj v testovaní PISA 2012, kde hlavnou oblasťou bola matematika. To je opäť podnet na zamyslenie, či slovenská škola pohlavné rozdiely namiesto kompenzácie a vyrovnávania v školskom vzdelávaní ďalej neposilňuje.

Najviac školských systémov, ktorých výkonnosť je nadpriemerná, vykazujú podpriemerné *socioekonomické rozdiely* medzi žiakmi i školami. Poskytujú teda študentom nezávisle na ich socioekonomickom zázemí podobné možnosti učenia sa. PISA pre účely zachytenia vplyvu tohto faktora počíta tzv. index ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu (ďalej len ESCS). Index ESCS je veľmi zložitý a dosť komplexné číslo, ktoré zahŕňa údaje nielen z oficiálnych štatistík, ale aj z dotazníkov žiakov a riaditeľov. Do tohto faktora vstupujú okrem charakteristík hospodárstva štátu (HDP na hlavu, výdavky na žiaka), údajov o mieste, kde je škola (mesto, vidiek), aj údaje o rodine (status povolania rodičov, vzdelanie rodičov, kultúrny status, domáce zdroje, počet kníh, úplnosť rodiny, bohatstvo, imigrantský status, jazyk používaný doma atď.). Skóre -1 obrazne znamená, že žiak je na tom horšie ako 5-6 ďalších študentov), +1, že je na tom lepšie ako 5-6 ďalších. Priemer krajín OECD je 0. Kvartil znamená štvrtina respondentov s daným indexom.

Tab. 2 Vplyv sociálnoekonomického zázemia na výsledky slovenských žiakov v testovaniach PISA

Kvartil ESCS	2009 čítanie		2012 matematika	
	Index ESCS	Priemerné skóre	Index ESCS	Priemerné skóre
Najnižší	-1,04	435	-1,25	416
Druhý	-0,44	468	-0,57	473
Tretí	0,04	488	0,02	496
Najvyšší	1,07	521	1,06	545
spolu	-0,09	477	-0,18	482

Zdroj: PISA 2009 Results, vol. I a II., PISA 2012 Results, vol I. a II.

PISA všetky výsledky vykazuje bez aj so zohľadnením indexu ESCS. Po zohľadnení ESCS dochádza u nás k zmierneniu rozdielov medzi najlepšimi a najhoršími výsledkami v rôznych položkách, ale poradie Slovenska sa celkovo nemení. Odolných voči vplyvu ESCS máme na Slovensku 5,3 % žiakov (skoro najmenej z krajín OECD - 7% je ich medzi dievčatami, 3,5% medzi chlapcami), ktorí sú v štvrtine žiakov s najnižším ESCS, ale po zohľadnení indexu ESCS mali výsledky ako žiaci v jeho najlepšej štvrtine. Naozaj znevýhodnených máme 5,6% (naopak 3,6% je ich medzi dievčatami a 7,7% medzi chlapcami), ktorí sú v kvartile s najnižším ESCS a aj po zohľadnení indexu ESCS zostávajú ich výsledky stále v najhoršej skupine (podľa PISA 2009 Results, diel II). Mimoriadne silný vplyv ESCS sa potvrdil aj v testovaní v matematike v roku 2012, dokonca najsilnejší zo všetkých krajín OECD (PISA 2012 Results, diel II). Zaujímavé je, že v roku 2003 najvyššiu variáciu a vplyv na zmenu v skóre v čitateľskej gramotnosti malo vzdelanie matky, resp. rodičov a hoci stále má veľký vplyv, osobitne u žiakov primárneho stupňa, ukazuje sa, že dnes je to viac to, čo súvisí s peniazmi. Aj v testovaní PIRLS a TIMMS v roku 2011, ale aj v testovaní PISA v matematike v roku 2012 mal spoločne vyšší vplyv na bodové skóre počet kníh doma, domáce edukačné zdroje, internet doma a index kultúrneho vlastníctva.

V Slovenskej republike veľké rozdiely spôsobuje okrem indexu ESCS študenta aj *index ECSC školy* (tab. 3). Ukazuje, že naše školy sa začínajú postupne profilovať ako elitné, či slabé a rozdiely medzi nimi sú stále vyššie. Pokiaľ k celkovému indexu ESCS započítame aj pohlavie (v elitnejších školách je vzhľadom na dobré predchádzajúce výsledky viac dievčat) ovplyvňuje tento zdvojený status zmenu skóre medzi žiakmi rôznych škôl už veľmi významne.

Tab. 3 Efekty indexu ESCS v testovaní PISA vnútri školy a medzi školami

	Rozdiel bodov na jednu jednotku indexu ESCS	
	2009 čítanie	2012 matematika
Celkový efekt	41	54
Vnútroškolský efekt	17	21
Medziškolský efekt	72	86

Zdroj: OECD PISA 2009 database, Table II.5.2, PISA 2012 Results vol. II

Výsledky medzinárodného testovania PISA tak zároveň ukazujú, že naše školy vôbec nedávajú žiakom rovnaké možnosti a to napriek tomu, že na skúmanej vekovej úrovni deklaruje rovnaké povinné vzdelanie pre všetky deti. Pritom nejde len o rozdiely medzi osemročnými gymnáziami a inými školami, ale aj medzi základnými školami medzi sebou a to, ako ukazuje tabuľka 4, aj podľa toho, v akej veľkej obci sa školy nachádzajú.

Tab. 4 Výkony žiakov v testovaní PISA podľa polohy školy

Poloha školy v obci	2009 čítanie		2012 matematika	
	% žiakov	Skóre	% žiakov	Skóre
Menej ako 3000 obyv.	10,5	423	13,6	466
3 000 -15 000 obyv.	18,4	467	72,9	495
15 000 -100 000 obyv.	53,7	487		
Nad 100 000 obyv.	17,4	495	13,6	502

Zdroj: OECD PISA 2009 database, Table II.2.6, PISA 2012 Resulte vol. II

Okrem porovnania najrôznejších socioekonomických ukazovateľov a ich vplyvov na výkony žiakov sa v testovaní PISA ukazuje, že celkovú úspešnosť majú vyššiu tie krajiny, ktoré majú menšiu *selektivitu školského systému*, t. j. zabezpečujú rôznym skupinám detí približne rovnaké vzdelávacie príležitosti. Inak povedané, ktoré majú menšiu vertikálnu a horizontálnu diferenciaciu a zároveň sa v ňom neprejavuje ESCS. Slovensko má *vertikálnu diferenciaciu* pomerne malú, ale stúpajúcu, v roku 2009 len 3,8%, žiakov uviedlo, že opakovalo ročník, v roku 2012 to už bolo 7,6%. Podľa PISA v krajinách, kde sú 15-roční rozdelení na viacero skupín v závislosti na ich schopnostiach, sa nezvyšuje celkový výkon a v čo nižšom veku sa toto delenie odohráva, o to je väčší rozdiel v študentských výkonoch. Slovensko má *vysokú horizontálnu diferenciaciu na úrovni systému*: v testovanom veku má sedem druhov škôl, čo predstavuje päť kvalitatívnych výkonových prúdov vzdelávania. Medzi krajinami OECD sú len tri také krajiny (Slovensko, Česká republika a Holandsko). Avšak štrnásť krajín má na tejto úrovni len jeden vzdelávací prúd a tri krajiny po dva prúdy. Pritom prvá selekcia žiakov podľa schopností nastáva na Slovensku v ranom veku, už v 11-ich rokoch. V OECD je takých len šesť krajín (Rakúsko, SRN v 10-ich rokoch, Slovensko, Česká republika, Maďarsko a Turecko v 11-ich rokoch). Ale v dvanástich krajinách OECD je prvá selekcia až v 16-tich rokoch a v piatich krajinách, tak ako to bolo voľakedy u nás, a to v 15-tich rokoch (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 203, tab. IV. 3. 2a).

Slovensko má *strednú horizontálnu diferenciaciu na úrovni školy*. Okolo 30% žiakov sa nachádza na školách, ktorých riaditelia označili za pravdepodobné a veľmi pravdepodobné, že žiak s určitými odlišnosťami (dobré, či zlé výsledky, problémové správanie, špeciálno-pedagogické poruchy) bude preradený do inej školy. V krajinách OECD sa na takých školách nachádza v priemere 17% žiakov. Slovensko síce nemá veľa žiakov v školách, ktoré delia deti do výkonových úrovní na všetky predmety, je ich len 7, 2% (priemer OECD 12,9%), ale je zaujímavé, že rozdiel bodov v čítaní je v neprospech týchto tried v porovnaní so školami, ktoré nediferencujú deti na žiaden predmet až o 40,9 bodu a štatisticky významne koreluje s výsledkami slovenských žiakov v čítaní (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 203, tab. IV. 3. 4). Aj výsledky medzinárodných testovaní nám naznačujú, že *nemôžeme konštatovať, že naša škola zostala jednotná* a že zabezpečuje spravodlivý prístup k vzdelaniu všetkým žiakom bez rozdielu. Návrat k temer predvojnovkej organizácii školstva nepriniesol zvýšenie kvality,

v tomto prípade sme na Slovensku urobili krok vzad. Politický odkaz testovaní je, že by sme mali skorú diferenciaciu žiakov čo najskôr odstrániť a zabezpečiť čo najvyšší „jednotný“ vplyv štátneho vzdelávania a rovnakých šancí aspoň do 15 roku veku.

Z množstva ďalších širších kontextov, ktoré ovplyvňujú výkony žiakov v medzinárodnom testovaní sa ukázali ako závažné napr. tieto ukazovatele:

- **Konkurenčnejšie prostredie**, kde školy súperia o študentov, nevedie vždy k lepším výsledkom, platí to len pri školách s vyšším socioekonomickým statusom študentov. Inak konkurenčné prostredie zvyšuje selekciu, lebo rodičia s vyšším socioekonomickým statusom majú väčšie sklony brať do úvahy pri rozhodovaní medzi školami ich akademické výsledky. SR je krajina s vysokým konkurenčným prostredím škôl.
- Úspešné školské systémy používajú **veľký objem peňazí na vzdelanie** (avšak školy s väčšími zdrojmi korelujú s lepším ESCS). Ak väčšina alebo aj všetky školy majú celkovo minimálne potrebné zdroje na zabezpečenie efektívneho vyučovania, pridávanie ďalších zdrojov má len malý dopad na celkový výkon. Preto na Slovensku zdroje nemajú štatisticky významný vplyv. Celkové ročné výdavky na žiaka vo veku 6 – 15 rokov predstavujú na Slovensku 32 200 USD, prepočítaných paritou kúpnej sily v krajine. V štyroch krajinách OECD je to viac ako 100 000 USD a priemer OECD je 69 135 USD (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 245, tab. IV. 3. 21b).
- **Výška učiteľovho platu** viac koreluje s výsledkami v čítaní ako menší počet žiakov v triedach, úspešné krajiny preto pri nedostatku zdrojov využívajú stratégiu zvyšovania plátov učiteľov pred znižovaním počtu žiakov v triedach. Na Slovensku počet žiakov na učiteľa nemá pre výsledky v čitateľskej gramotnosti štatisticky významný vplyv.
- Všetky medzinárodné testovania, PIRLS, TIMMS aj PISA preukázali významnú závislosť výkonov v čítaní, v matematike a prírodných vedách od toho, či deti navštevovali aspoň **jeden rok materskú školu** a to všeobecne vo všetkých krajinách. Na Slovensku bol v testovaní PISA 2009 rozdiel medzi tými, ktorí nenavštevovali materskú školu a tými, čo ju navštevovali viac ako jeden rok 60 bodov v čítaní, čo je temer celá jedna výkonnostná úroveň, v PISE 2012 pri matematike to spolu so započítaním ESCS tvorilo rozdiel až 100 bodov (PISA 2009 Results, Vol. II, s. 190, PISA 2012 Results, Vol.II, s. 276). V testoch PIRLS a TIMMS v roku 2011 bol v každej sledovanej oblasti tento rozdiel cca 60 bodov, teda tiež temer celá úroveň.

Celkovo sa z týchto testovaní javí, že trendy vplyvu rôznych socioekonomických ukazovateľov, teda širších kontextov výsledkov žiakov na Slovensku stúpajú. A teda aj to, že nemožno hodnotiť úroveň školy, či žiaka ako samostatnej entity bez zohľadnenia vonkajších okolností a považovať ich za jediných zodpovedných subjektov za výsledky v medzinárodnom testovaní (porovnaj Štech, 2011). Zároveň tieto medzinárodné testovania ponúkajú celú škálu štatistických údajov o vzájomných väzbách rôznych faktorov, či už finančných, sociálnych alebo tých, ktoré sa týkajú žiakov a učiteľov.

3.2 Žiaci, učitelia a učebné prostredie

PIRLS, TIMMS a PISA obsahovali okrem samotného testovania aj výskumné zisťovania prostredníctvom **kontextových dotazníkov** pre žiakov, učiteľov, riaditeľov škôl a rodičov a realizovali pri analýze svojich výsledkov výpočty korelácií medzi výsledkami testov a odpoveďami v týchto dotazníkoch. Už samotné kontextové dotazníky (aj bez porovnávania s výsledkami meraní) predstavujú nebývalo bohatý

výskumný materiál, ktorý by vysoké školy mali v spolupráci s národnými agentúrami podrobne analyzovať. Respondenti či už žiaci alebo učitelia v nich odpovedali na otázky o sebe, svojej motivácii, sebaistote, spokojnosti, o vlastných stratégiách učenia sa a vyučovania, o sebe navzájom učitelia o svojich žiakoch, žiaci o učiteľoch, riaditelia o učiteľoch, rodičia o sebe a svojich deťoch, ďalej všetci o sociálnej klíme, o výučbe a mimovyučovacích aktivitách testovaných predmetov a množstvo ďalších súvisiacich otázok. Prítom každý jav, ktorý sa sleduje je vyhodnocovaný priemerne zo štyroch až šiestich výrokov, s ktorými má respondent vyjadriť mieru súhlasu, alebo ich frekvenciu. Na tomto mieste nie je možné vyhodnocovať všetko, preto ukážeme len na niektoré zaujímavé výsledky ako inšpiráciu pre výskumné tímy, ktoré by sa chceli týmito otázkami zaoberať.

Podľa zistení medzinárodných testovaní výsledky žiakov celkovo súvisia s *motiváciou* žiakov; školy s lepším disciplinárnym prostredím, s pozitívnym správaním sa učiteľov a s lepšími vzťahmi medzi žiakmi a učiteľmi zvyknú dosahovať lepšie výsledky v čítaní. Výsledky o závislosti čitateľských kompetencií slovenských žiakov od obľuby čítania, čitateľských návykov a času stráveného čítaním sú z týchto testovaní notoricky známe a pochopiteľné. Prekvapujúce ale je, že hoci tvrdíme, že naša výučba je zameraná na literárne texty až 60% slovenských chlapcov a 40% dievčat v testovaní PIRLS 2011 nečíta poviedky nikdy alebo takmer nikdy, časopisy číta každý deň, resp. takmer každý deň 36% chlapcov a raz až dvakrát za mesiac vyše 35 % dievčat. 9% žiakov nesúhlasí a 59% žiakov len čiastočne súhlasí s tým, že o čom v škole čítajú ich baví, že učiteľke je jednoduché rozumieť, že ich zaujíma čo v škole robia a že dostávajú robiť zaujímavé úlohy. 21% žiakov nesúhlasí a 54 percent len čiastočne súhlasí s tvrdením, že ich čítanie baví, že by ich potešil darček v podobe knihy a že čítajú, aj keď nemusia. Len 37% našich štvrtákov si v čítaní verí a nepociťuje v ňom vážnejšie problémy (PIRLS 2011 International Results, 2012). Vzhľadom na význam čítania pre celoživotné učenie sa všetkých predmetov sú tieto výpovede znepokojivé.

V medzinárodnom testovaní PISA 2012 v matematike sa v súvislosti so *školskou klímou* 77% žiakov vyjadrilo, že cíti, že do svojej školy patria a až 23% s tým nesúhlasilo. Ešte vážnejšie je zistenie, že len 64,4% 15-ročných žiakov sa cíti v škole šťastne, týmto percentom sme sa spolu s Českou republikou (63,4%) a Kóreou (60%) zaradili v tejto položke medzi k tri najhoršie krajiny. 17% slovenských 15-ročných žiakov (teda cca šestina) si myslí, že škola je strata času, matematika zaujíma 35,6% žiakov, ale len 27,9% skutočne baví, vyše 30% (štatisticky významne viac dievčatá) pociťuje napätie a nervozitu, keď má doma alebo v škole riešiť matematické problémy, ich sebavedomie v matematických schopnostiach sa od roku 2003 znižuje. (PISA 2012 Results, Vol. III). Osobne ma prekvapilo, že až 58,8% slovenských 15-ročných žiakov si do budúcnosti plánuje kariéru, v ktorej bude využívať prírodné vedy. V medzinárodných testovaniach sa ukazuje, že *dôraz na akademický úspech* v domácom i školskom prostredí dokáže štatisticky významne v podmienkach Slovenska čiastočne prekonať socioekonomické znevýhodnenie a aj v lepších socioekonomických podmienkach má výrazný vplyv na úspešnosť v testovaniach a to ako v čítaní, tak aj v matematike a prírodných vedách (Trendy úrovně, 2013, s. 70).

V SR *vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi* nie sú na rozdiel od krajín OECD pre výsledky v čítaní ani v matematike štatisticky významné. Za zamyslenie však stoja niektoré výpovede žiakov, napr. len 44% žiakov súhlasilo, že učiteľ matematiky im pomáha učiť sa z chýb, ktoré urobia, alebo im dáva problémy, kde nie sú na prvý pohľad zrejmé metódy riešenia, len 43%, súhlasilo, že im prezentuje problémy, ktoré ich nútia použiť naučené v novom kontexte a 44 % že učiteľ žiada žiakov, aby prezentovali vlastné

úvahy. Iba 33% žiakov uviedlo, že učiteľ matematiky dáva im a spolužiakom diferencované úlohy podľa obtiažnosti, iba 16% im dáva riešiť problémy a úlohy v malých skupinách a 17% ich zapája do plánovania aktivít a cieľov. Len 36% slovenských učiteľov dáva žiakom spätnú väzbu o ich silných a slabých stránkach v matematike a len s polovicou žiakov hovoria, čo majú cielene urobiť, aby sa v matematike zlepšili (PISA 2012 Results, vol. III). Keďže využitie kognitívnych aktivizačných stratégií a formatívneho hodnotenia je priemerné, neprekvapuje, že výrazne neovplyvňujú naše výsledky v testovaní. Potvrdilo sa však, že formatívne hodnotenie slovenských učiteľov koreluje s pozitívnou motiváciou, sebaistoťou, sebaistotou ako aj s plánmi do budúcnosti v matematike a znižuje strach a obavy z matematiky. Čo je však minimálne zvláštne, s výkonmi žiakov v čítaní v SR negatívne koreluje stimulácia učiteľov k ich zapojeniu do čítania a to, čo by malo mať najväčší vplyv, sa vo výsledkoch žiakov neodráža. Nemožno sa tomu ale čudovať, ak len 56% našich žiakov tvrdí, že učiteľ slovenského jazyka ich na všetkých alebo na väčšine hodín žiada, aby vysvetlili zmysel textu, len 40% že dáva otázky, ktoré ich nabádajú k lepšiemu porozumeniu, len 43 % že im dáva dost' času, aby si rozmysleli odpoveď a 48% že ich posmeľuje, aby vyjadrili svoj názor na text (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 93). To potvrdzuje aj zistenia, že slovenskí učitelia nevedú svojich žiakov k tým učebným stratégiám, ktoré sú pre výsledky v čitateľskej gramotnosti najefektívnejšie.

V testovaní PISA 2009 stoja za povšimnutie výpovede žiakov, podľa ktorých len 66% uviedlo súhlas alebo výrazný súhlas s tým, že väčšina učiteľov naozaj počúva, čo im hovoria a len 71% s tým, že ak potrebujú pomocť väčšina učiteľov im naozaj pomôže (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 89). Pozitívne koreluje s výsledkami slovenských žiakov *index disciplíny v triede*, a to aj po započítaní indexu ESCS. Podľa žiakov napr. 67% tvrdí, že žiaci na všetkých alebo väčšine hodín slovenského jazyka počúvajú, čo hovorí učiteľ a 74%, že nie je hluk a neporiadok (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 91). Je však zarážajúce, že podľa kontextových dotazníkov v testovaní PIRLS až 20% žiakov primárneho stupňa zažilo raz za týždeň, a 34% najmenej raz za mesiac prejavy šikanovania a agresie (PIRLS 2011 International Results, 2012, s. 182).

Bolo by možné uvádzať ďalšie a ďalšie zistenia z kontextových dotazníkov, závislosti a faktorové analýzy, ktoré boli od nich v medzinárodných testovaniach vypočítané. Domnievam sa, že pre inšpiráciu a naznačenie množstva možností výskumného využitia zozbieraných údajov doteraz povedané postačuje.

3.3 Pilotné testovanie kognitívnych spôsobilostí vysokoškolákov

V roku 2012 sa po prvýkrát aj na Slovensku spolu so 17 ďalšími krajinami realizovalo testovanie vysokoškolákov tretieho ročníka vysokoškolského štúdia AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). Časť testovania zameraná na všeobecné kognitívne schopnosti sa uskutočnila pod gesciou Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a zúčastnilo sa jej 1544 študentov 16 slovenských vysokých škôl. Študenti mali vyriešiť jednu z dvoch problémových úloh typu CRT (Constructive Response Task) a po testovaní vyplniť kontextový dotazník. V problémovej úlohe bol študent postavený do určitej pozície, dostal k dispozícii informácie z rozličných rôzne relevantných zdrojov, v ktorých má nájsť najsilnejšie argumenty pre a proti jednej z troch alternatívnych teórií, rozhodnúť, ktorá z nich je najpravdepodobnejšia a navrhnúť optimálne riešenie problému. Odpovede študentov na problémovú úlohu sa hodnotili vyškolenými hodnotiteľmi ako celý komplex spôsobilostí kritického myslenia v troch dimenziách, na škále 0-6. V dimenzii analýza a hodnotenie informácií sa

hodnotilo, do akej miery študent identifikuje hlavné dôkazy, ktoré podporujú alebo vyvracajú určité tvrdenie, správne interpretuje obsah knižnice dokumentov a vyjadruje sa ku kvalite dôkazov. V dimenzii riešenie problému sa hodnotilo, či študent jasne vyjadruje preferované riešenie problému, do akej miery jeho závery a návrhy ďalšieho postupu logicky vyplývajú z dôkazov a argumentov, ktoré uvádza, či uznáva potrebu ďalšieho výskumu a navrhuje konkrétne kroky na získanie dodatočných informácií. V dimenzii efektívnosť písania sa sledovalo, či sú argumenty študenta zrozumiteľne formulované, logicky štruktúrované, presvedčivé, dostatočne rozpracované a ako často cituje zdroje informácií (spracované podľa Nedelová, 2013, 2014).

Hoci v súčasnej dobe prebieha vyhodnocovanie testových nástrojov a hodnotiacich procedúr a aj vzorka nebola dostatočne reprezentatívna pre dobrovoľnosť účasti študentov, predsa len možno uviesť niektoré čiastkové výsledky o našej účasti. Pri porovnaní s výsledkami všetkých zúčastnených krajín 3% slovenských vysokoškolákov dosiahlo nadpriemerné výsledky, 28% podpriemerné a ostatných temer 70% priemerné, t. j. na šesť bodovej škále na úrovni 2 a 3. Odpovede spĺňajúce kritériá pre výkonovú úroveň 6 sme u slovenských vysokoškolákov nezaznamenali. Priemerné hodnotenie obidvoch úloh, ako aj čiastkové skóre v jednotlivých dimenziách ukazuje tabuľka 5.

Tab. 5 Výkon slovenských študentov v testovaní AHELO v medzinárodnom porovnaní

	Úloha	Počet študentov	Priemer skóre	Priemer skóre v AH	Priemer skóre v RP	Priemer skóre v EP
Všetky zúčastnené krajiny	CRT1	5135	9,2	3,1	3,1	2,9
	CRT2	5043	8,4	2,8	2,9	2,7
SR	CRT1	751	7,92	2,66	2,65	2,6
	CRT2	743	6,82	2,27	2,23	2,32

CRT1 – problémová úloha č.1, CRT 2 – problémová úloha č. 2, AH - analýza a hodnotenie informácií, RP – riešenie problémov, EP – efektívne písanie

Celkovo je zreteľné (priemer hodnotení oboch úloh 6, 912 bodu), že úlohy takéhoto typu sa na vysokých školách používajú vo vyučovaní pomerne málo a že rozvoj kritického myslenia je u nás pod vplyvom pretrvávajúceho akademizmu dosť podceňovaný, ale nenaplnili sa ani politické deklarácie o nízkej úrovni slovenského vysokého školstva. Dievčatá boli v riešení o niečo úspešnejšie ako chlapci (7, 028 bodu ku 6,192), ale nie štatisticky významne. Zaujímavosťou je, že napriek dlhodobému preferovaniu technických a prírodovedných odborov, študenti spoločenských vied dosiahli lepšie výsledky, keď v jednotlivých odboroch získali nasledovné priemerné hodnotenia: humanitné vedy 7,86, sociálne vedy, obchod, právo 7,464, prírodné vedy 7,224, učiteľstvo 7,037, poľnohospodárstvo 6,783, technické vedy 6,601, zdravotníctvo 6,407 a atď. V kontextových dotazníkoch za pozornosť stojí, že slovenskí študenti v zhode s inými krajinami prevažne vysoko hodnotili ústretovosť vyučujúcich, ale oproti iným krajinám len na strednej úrovni frekvenciu konštruktívnych vyjadrení vyučujúcich k práci študenta. Na rozdiel od vysokoškolákov vo svete, ktorých väčšina chce po ukončení bakalárskeho štúdia pokračovať v práci v odbore (57%), najväčšia časť slovenských respondentov (47%) chce pokračovať v štúdiu. Kým vo svete len polovica študentov počas štúdia vo voľnom čase nepracuje vo svojom odbore (52%), na

Slovensku je takých študentov až 72%. 35% slovenských študentov venuje počas týždňa príprave na vyučovanie 1 - 5 hodín, 25% 6 -10 hodín a 13 % 11 – 15 hodín. Tým sa však nijako nevymykajú z medzinárodného priemeru.

ZÁVER

Ako je vidieť z tieto kapitoly a rôzneho výberu slovenských výsledkov, medzinárodné testovania skutočne obsahujú množstvo informácií o žiakoch, študentoch, učiteľoch, škole i charaktere školského systému. Ak naozaj chceme využiť tieto informácie pre vnútornú evalváciu vlastného školského systému, či nebudaj ponúknuť ich učiteľom pre evalváciu vlastných škôl a edukačného procesu, potom by bolo veľmi žiaduce komplexné vyhodnotenie všetkých údajov za Slovensko (a podobne určite aj za Českú republiku), ktoré by realizoval väčší výskumný tím a ktoré by bolo dostupné širokej odbornej i učiteľskej verejnosti.

Pre slovenskú vzdelávaciu politiku vyplývajú podnety, ktoré požadujú zamyslieť sa nad takými opatreniami, ktoré by smerovali k znižovaniu horizontálnej diferenciacie slovenskej školy, k úprave vzdelávacích obsahov, k prísunu vyšších prostriedkov do vzdelávania, k podpore ekonomicky a sociálne znevýhodnených žiakov a škôl a pod. Pre vysokoškolskú prípravu, kontinuálne vzdelávanie a každodennú prácu samotných učiteľov stoja za zamyslenie také zmeny, ktoré povedú k zvyšovaniu učiteľských, najmä didaktických kompetencií učiteľov všetkých stupňov škôl vrátane univerzít s cieľom vyučovať efektívnejšími stratégiami, ktoré povedú ich žiakov k efektívnejším spôsobom učenia sa.

LITERATÚRA

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in education economy. *Australian Educational Resercher*, roč. 27, č. 2, s. 1 – 23.

Gavora, P. & Zápotočná, O. a kol. (2003). *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec. (2007). [online] Európska komisia. Luxemburg: úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev. [cit. 5. 4. 2011] Dostupné na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sk.pdf

Langfeldt, G. (2007). Undressing the truth or dressing up a will to govern? In: Hopmann, S.T. & Brinek, G. & Retzl, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, s. 225-240.

Liessmann, K. P. (2009) *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia.

Nedelová M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na vzorkách slovenských vysokoškolákov v projekte AHELO. In: Fridrichová, P. & Vísmeková, E. (eds.) *Zborník vedeckovýskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela*. Vol. I. Banská Bystrica: PF UMB.

Nedelová M. (2014). *Hodnotenie a rozvíjanie spôsobilostí kritického myslenia a argumentácie študentov bakalárskeho štúdia*. Projekt dizertačnej práce. Banská Bystrica: PF UMB.

OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris : Author.

PIRLS 2011 International results in reading (2012). [online] TIMSS & PIRLS International Study Center [cit. 20. 7. 2014] Dostupné na: <http://timss.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>

PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science. Volume I. (2010). [online] OECD PISA [cit. 5. 4. 2011] Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>

PISA 2009 Results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II. (2010). [online] OECD PISA [cit. 5. 4. 2011] Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>

PISA 2009 Results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices. Volume III. (2010). [online] OECD PISA [cit. 5. 4. 2011] Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>

PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices. Volume IV. (2010). [online] OECD PISA [cit. 5. 4. 2011] Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>

PISA 2009 Slovensko. Národná správa. 2010. Bratislava: NÚCEM.

PISA 2012 Results: What students know and can do. Volume I (2014) [online] OECD PISA [cit. 20. 7. 2014] Dostupné na: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed Volume II. (2014) [online] OECD PISA [cit. 20. 7. 2014] Dostupné na: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>

PISA 2012 Results: Ready to learn. Students' engagement, drive and self-beliefs.
Volume III. (2014) [online] OECD PISA [cit. 20. 7. 2014] Dostupné na:
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-III.pdf>

PISA 2012. Výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov v oblasti – Riešenie problémov z pohľadu Slovenska (2014) [online] Bratislava: NÚCEM.
[cit. 20. 7. 2014] Dostupné na:
http://www.nucem.sk/documents//27//PISA_2012_problem_solving.pdf

Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB.

Pupala, B. & Kaščák, O. (2011) PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 53 – 70.

Rindermann, H. (2006) Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, roč. 57, č. 2, s. 69-86.

Sjøberg, S. (2007) PISA and „real life challenges“: Mission impossible?
In: Hopmann, S.T. & Brinek, G. & Retzl, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?*
Wien : Lit Verlag, , s. 203-224.

Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdelávaciej politiky alebo výskumná metóda. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 123 – 133.

Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMMS 2011 – matematika a prírodné vedy. (2013). Bratislava: NÚCEM.

Wuttke, J. (2009) PISA: Nachträge zu einer nicht geführten Debatte. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 2009, č. 87, s. 22-34.

Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.

KONTAKT

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová ul. 13, 947 11 Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk

2 WYNIK EGZAMINACYJNY W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ I W SZKOLNEJ RZECZYWISTOŚCI

Henryk Szaleniec, Wojciech Małecki

Abstrakt:

Rzeczywistość szkolna w erze globalizacji i Internetu jest o wiele bardziej skomplikowana niż dwie dekady wcześniej. Nic dziwnego, że wymaga ona spojrzenia z różnych perspektyw na wyniki egzaminacyjne i inne osiągnięcia uczniów. Wyniki egzaminacyjne same w sobie nie wystarczają do obiektywnego spojrzenia na szkołę. Powinny być one analizowane na różnych poziomach ich złożoności. W szczególności powinny być analizowane w kontekście refleksji na podstawie wiedzy, jakiej dostarczają oceny szkolne, udział uczniów w projektach uczniowskich z uwzględnieniem innych osiągnięć świadczących np. o postawach i umiejętnościach twórczych uczniów, niezbędnych w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Patrząc na same wyniki egzaminacyjne, warto mieć na uwadze, w jakim stopniu określają one sukces szkoły. Możemy na nie patrzeć jako na wskaźniki bezwzględne: surowe wyniki egzaminacyjne odniesione tylko do bieżącego roku, czy też porównywalne między latami wyniki egzaminacyjne odniesione do wybranego roku bazowego. Możemy także po przekształceniu interpretować je jako wskaźniki względne informujące, jak podczas egzaminu uczniowie wypadają na tle innych, podobnych do nich uczniów. EWD to jeszcze jeden wskaźnik, który bazuje na wynikach egzaminacyjnych, ale znacznie szerzej wykorzystując dwukrotny pomiar – na progu i na zakończenie danego etapu edukacyjnego.

Autorzy w tym artykule przedstawiają, w jaki sposób w Polsce Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne komunikują rezultaty egzaminów uczniom i szkołom oraz przedstawiają je w dostępnych serwisach. Zwracają uwagę na konieczność wielopłaszczyznowego korzystania ze wskaźników wyprowadzonych z wyników egzaminów zewnętrznych. Jednocześnie przestrzegają przed ich fetyszyzacją. Może ona prowadzić do zbyt dużych uproszczeń i do zlekceważenia konieczności holistycznego patrzenia na osiągnięcia szkoły, preferujące wiele dróg analizy złożonego organizmu społecznego, jakim jest szkoła.

Zaniedbywanie subtelności i niuansów w ocenie osiągnięć edukacyjnych, lekceważenie złożoności, z jaką mamy w szkole do czynienia to istotna cecha naszych czasów. Zdawanie sobie sprawy z tego może nas uchronić przed próbą wyciągania zbyt pochopnych wniosków z powodu zignorowania niektórych ważnych źródeł informacji, jakimi dysponujemy w szkole.

Słowa kluczowe:

egzamin, osiągnięcia ucznia, wynik egzaminu, edukacyjna wartość dodana, interpretacja wskaźników egzaminacyjnych

1 WPROWADZENIE

Większość wysiłków reformatorskich w dziedzinie edukacji w ciągu ostatnich kilku dekad nierozzerwalnie wiązało się z próbą podwyższenia standardów osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności akademickich (Hamilton i in., 2002). Stosowanie standaryzowanych testów szerokiego zasięgu było rozważane jako ważny i istotny komponent wspomagający osiągnięcie tego celu. Zwolennicy wysokich standardów i testowania akceptują zróżnicowanie uczniów na poziomie indywidualnym, opowiadają się za rywalizacją, za systemem nagradzania, odpowiedzialnością jednostki i placówek edukacyjnych za osiągnięte cele (Cizek, 2005; Rosenkvist, 2010). W tym nurcie w USA i wielu innych krajach do monitorowania procesów edukacyjnych w skali kraju, do kontroli, w jaki sposób i w jakim stopniu szkoły wywiązują się ze swoich statutowych zadań oraz do rozliczania szkół przez nadzór pedagogiczny, są stosowane standaryzowane testy szerokiego zasięgu przeprowadzane na całych populacjach lub na krajowych reprezentatywnych próbach. W krajach OECD takie rozwiązania stosowane są w Australii, Belgii (część francuskojęzyczna), w Holandii, Francji, Islandii, Irlandii, Japonii, Luksemburgu, Niemczech, Norwegii, Portugalii, Szwecji, Meksyku, Wielkiej Brytanii, na Słowacji i na Węgrzech (Rosenkvist, 2010).

Krytycy, w pogoni za osiągnięciem założonych krajowych standardów edukacyjnych, szczególnie w zakresie akademickim, oraz szerokiego stosowania standaryzowanych testów (w tym krajowych egzaminów) w celu zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia standardów, uważają, że takie działania nie służą doskonaleniu edukacji, a wręcz niszczą dobrą edukację. Ich zdaniem stymulowanie rywalizacji uczniów i szkół „konserwuje” przestarzały model edukacji prowadzący do pogłębiania nierówności społecznych. Zdaniem krytyków wykorzystywanie wyników testów szerokiego zasięgu do rozliczania szkół umożliwia stosowanie polityki edukacyjnej represji przez nadzór pedagogiczny oraz administrację szkolną. Dlatego też zwolennicy takich poglądów na edukację postrzegają egzaminy i inne testy szerokiego zasięgu jako przeszkodę edukacyjnych reform. Przeciwdziałają tym działaniom rozwiązania akcentujące współpracę i wysoką świadomość osiągania celów poprzez budowanie własnego kapitału intelektualnego.

Ścieranie się tych dwóch poglądów znajduje odzwierciedlenie w piśmiennictwie na całym świecie, a także w publikacjach towarzyszących Krajowym Konferencjom Diagnostyki Edukacyjnej (Niemierko, 2001; Dolata, 2004; Groenwald, 2008). Jak podkreślają Faxon-Mills, Hamilton i inni (Faxon-Mills, Hamilton i in., 2013), wyniki badań nad wpływem standaryzowanych testów na proces uczenia się wskazują na szeroką gamę efektów, które mogą pojawić się w szkolnym środowisku uczenia się. Między innymi mogą one powodować zmianę rozkładu akcentów w realizowanym programie nauczania, zmianę w przydziale czasu i zasobów w różnych działaniach pedagogicznych w zależności od konstruktów, na którym bazują standaryzowane testy (w tym egzaminy zewnętrzne), czy też mogą wpływać na relacje pomiędzy uczniami, a także na relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami.

Badacze wpływu testów standaryzowanych, w tym egzaminów, podkreślają, że wpływ testów, w tym też egzaminów, na nauczanie może między innymi zależeć od:

- właściwości testów, takich jak cel wykorzystania ich wyników, jakość merytoryczna i techniczna, czy też forma i typ zadań;

- wiedzy nauczycieli, nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących szkoły z danej dziedziny przedmiotowej, z zakresu oceniania osiągnięć, komunikowania i rozsądnego zakresu wykorzystywania wyników;
- kontekstu społeczno-ekonomicznego środowiska, w którym funkcjonuje szkoła;
- lokalnej polityki edukacyjnej organów prowadzących szkoły i nadzoru pedagogicznego.

Egzaminy mogą wspierać pozytywne zmiany w procesie uczenia się, jeżeli:

- zarówno treść zadań zastosowanych w egzaminie, jak i ich format pozwalają sprawdzać szerokie spektrum umiejętności wymagających kompetencji intelektualnych rozwijanych w szkole w ramach obowiązującej podstawy programowej;
- wyniki egzaminu wykorzystywane są tylko do tych celów, do których dany egzamin został zaplanowany;
- komunikowanie wyników jest zoptymalizowane w taki sposób, aby szkoła mogła je wykorzystać do doskonalenia środowiska uczenia się uczniów;
- nauczyciele mają możliwość uzyskania wsparcia, jak interpretować i wykorzystywać wyniki egzaminów – w tym zakresie jest szerokie pole do działania dla placówek doskonalenia nauczycieli;
- wyniki egzaminów są przedmiotem analiz efektów szkoły, ale ważne decyzje są podejmowane w kontekście szerokiej gamy różnorodnej działalności szkoły i osiągnięć jej uczniów;
- do podejmowania decyzji rekrutacyjnych oprócz wyników egzaminów jest też wykorzystywane sumujące ocenianie wewnątrzszkolne.

Ponadto w przypadku gdy wyniki oceniania są wykorzystywane do oceny skuteczności szkoły, to edukacyjna wartość dodana i długookresowe trendy są zwykle lepszym wskaźnikiem niż wyniki egzaminów.

2 JAK KOMUNIKOWANE SĄ WYNIKI EGZAMINÓW

W Polsce wyniki egzaminów przekazywane są na różnych poziomach informacyjnych. Zakres i forma przekazywanych informacji zależy od rodzaju egzaminu i instytucji działającej w systemie egzaminacyjnym. Najszersza, ale na dużym poziomie ogólności informacja na temat wyników każdego egzaminu jest przekazywana poprzez roczne sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (<http://archiwum.cke.edu.pl>). Szczegółowe informacje przeznaczone dla różnych odbiorców z obszaru działania każdej okręgowej komisji egzaminacyjnej są dostępne poprzez serwisy informacyjne na stronach internetowych poszczególnych OKE.

Uczeń kończący szkołę podstawową otrzymuje rezultat swojego sprawdzianu na zaświadczeniu z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE) w postaci wyniku surowego (liczba punktów za rozwiązane zadania). Zaświadczenie zawiera informacje już pogrupowane. Na zaświadczeniu jest uwidoczniona całkowita liczba punktów oraz

wyniki uzyskane za poszczególne obszary wiedzy i umiejętności: czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji, wykorzystywanie wiedzy w praktyce. Zaświadczenia z wynikami sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej uczniowie otrzymują wraz ze świadectwem ukończenia szkoły w dniu zakończenia roku szkolnego. Dwa tygodnie przed przekazaniem zaświadczenia szkoła otrzymuje z OKE wyniki (liczba punktów za każde zadanie) dla każdego ucznia i przekazuje te wyniki uczniom.

W podobny sposób komunikowane są uczniom i szkole wyniki egzaminu gimnazjalnego. Zaświadczenie o wynikach egzaminu gimnazjalnego zawiera informacje w postaci przetworzonego wyniku surowego wyrażonego w procentach maksymalnego wyniku oraz przekształconego na skalę centylową. Na zaświadczeniu zapisane są wyniki ucznia z każdej części zdawanego egzaminu, czyli z języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie, matematyki, przyrody, języka obcego na poziomie podstawowym, języka obcego na poziomie rozszerzonym (nie dla wszystkich egzamin na poziomie rozszerzonym jest obowiązkowy).

Także i gimnazjaliści przed otrzymaniem zaświadczenia poznają swoje wyniki punktowe za każde zadanie. Przykładowy komunikat o wynikach przesyłanych do szkoły przedstawia Tabela 1.

Tab. 1 Przykład informacji o wynikach wysyłanych do szkoły z egzaminu gimnazjalnego z języka niemieckiego dla jednego oddziału (OKE Kraków)

Numer w dzienniku	Imię i nazwisko	PES EL	Wynik w zadaniach w arkuszu egzaminacyjnym											Wynik sumaryczny	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	l. pkt	%
1	Beata		1	2	3	1	2	2	4	1	1	1	1	19	48
3	Dominika		5	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	38	95
4	Beata		5	3	2	3	2	3	4	4	4	2	3	35	88
5	Karolina		5	4	3	4	3	3	4	4	4	3	2	39	98
7	Anna		3	3	3	3	3	3	4	3	4	0	3	32	80
8	Krzysztof		5	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	40	100
9	Maria		5	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	40	100
10	Zofia		5	4	2	4	3	2	3	4	4	3	2	36	90
11	Justyna		1	3	3	1	2	3	4	3	0	3	2	25	63

Niektóre OKE prowadzą serwisy pozwalające uczniom pozyskanie swoich wyników egzaminacyjnych on-line.

Obr. 1 Przykład serwisu on-line z wynikami egzaminacyjnymi dostępnymi dla zdającego, dyrektora szkoły, jednostki samorządu terytorialnego i nadzoru pedagogicznego (OKE Kraków)

OKE
OKRĘGOWA
K.O.M.I.S.J.I.A
EGZAMINACYJNA
W KRAKOWIE

OBIEG

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, os. Szkolne 37, 31-978 Kraków

Strona główna Najczęstsze pytania Telefony

- Uczeń
- Dyrektor
- Organ prowadzący
- Organ nadzorujący

PESEL:

Hasło:

Loguj się Wyczyść

Uczeń uzyskuje dostęp do serwisu, logując się swoim numerem PESEL i hasłem dostarczonym przez szkołę.

Absolwent, który z sukcesem zakończył egzamin maturalny, otrzymuje świadectwo maturalne zawierające wyniki wyrażone w procentach z każdego zdawanego egzaminu. Tak samo jak w przypadku sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego absolwent, który przystąpił do matury, otrzymuje za pośrednictwem szkoły szczegółowe wyniki ze wszystkich egzaminów. Niektóre OKE umożliwiają uczniom uzyskanie dokładnej informacji o wyniku egzaminu (wraz z komentarzem) ze strony internetowej za pośrednictwem serwisu zapewniającego uczniowi dostęp tylko do swojego wyniku.

Dzięki publikowaniu arkuszy egzaminacyjnych i kryteriów oceniania zdający mają możliwość starannego przeanalizowania swoich odpowiedzi i rozwiązań. Każdy zdający ma też prawo do zobaczenia swego arkusza egzaminacyjnego, udostępnianego mu na życzenie w OKE.

Stosowany w polskich egzaminach system komunikowania wyników uczniom umożliwia każdemu otrzymanie jasnej i czytelnej informacji i zapewnia transparentność zewnętrznych egzaminów. Proces ten jest stale doskonalony. Dzięki temu budowane jest zaufanie do egzaminów zewnętrznych.

2.1 Informacja dla szkoły

Znacznie bardziej jest złożone komunikowanie wyników szkołom, organom nadzoru pedagogicznego, organom prowadzącym i innym instytucjom. Pierwszym instytucjonalnym odbiorcą rezultatów egzaminu jest szkoła otrzymująca rezultaty swoich uczniów. Jak już wcześniej sygnalizowano, szkoła otrzymuje wyniki punktowe (surowe dane) oraz dane przetworzone, wyrażone w procentach i na skali centylowej dla każdego ucznia. Oprócz tego otrzymuje wyniki zagregowane na poziom klasy i całej szkoły w kontekście wyników gminy, powiatu i województwa zarówno dla całego egzaminu, jak i poszczególnych zadań egzaminacyjnych.

Tab. 2 Fragment tabeli z wynikami egzaminu zagregowanymi przesyłanymi do szkoły (OKE Kraków)

Analizowana subpopulacja uczniów	Część humanistyczna				Część matematyczno-przyrodnicza			
	Język polski		Historia i wiedza o społeczeństwie		Matematyka		Przedmioty przyrodnicze	
	pkt	%	pkt	%	pkt	%	pkt	%
	32	100	33	100	28	100	28	100
Klasa A	25,9	80,9	22,5	68,2	16,0	57,1	16,7	59,6
Klasa B	27,2	85,0	25,3	76,7	23,7	84,6	22,3	79,6
Klasa C	27,9	87,2	25,4	77,0	21,0	75,0	22,1	78,9
Klasa D	24,5	76,6	20,5	62,1	13,6	48,6	16,2	57,9
Klasa E	26,9	84,1	25,2	76,4	19,0	67,9	20,3	72,5
Klasa F	27,8	86,9	24,6	74,5	19,4	69,3	20,3	72,5
Szkoła	26,7	83,4	23,9	72,4	18,8	67,1	19,6	70,0
Gmina	24,0	75,0	21,7	65,8	16,4	58,6	16,9	60,4
Powiat	24,0	75,0	21,7	65,8	16,4	58,6	16,9	60,4
Województwo	22,6	70,6	20,2	61,2	14,1	50,4	15,3	54,6

Tab. 3 Fragment tabeli z zagregowanymi wynikami za poszczególne zadania z egzaminu gimnazjalnego z matematyki przesyłanymi do szkoły (OKE Kraków)

Analizowana subpopulacja uczniów	Średni wskaźnik wykonania zadań w procentach maksymalnego wyniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Klasa A	91	38	74	65	74	71	68	65	59	53
Klasa B	100	61	97	90	97	97	94	84	84	74
Klasa C	100	84	91	94	88	94	78	88	69	59
Klasa D	71	39	61	65	71	61	71	48	45	32
Klasa E	91	53	91	78	88	84	81	69	66	69
Klasa F	94	44	81	75	91	81	78	84	66	44
Szkoła	91	53	82	78	84	81	78	73	65	55
Gmina	79	42	76	64	72	76	60	62	53	54
Powiat	79	42	76	64	72	76	60	62	53	54
Województwo	72	35	70	53	63	69	51	56	43	47

Wyniki poszczególnych uczniów, jak i wyniki zagregowane umożliwiają nauczycielom razem z uczniami, zanim oni opuszczą mury szkoły, analizę i refleksję na temat rezultatów egzaminu. Pozwalają na analizę w kontekście innych osiągnięć – nie tylko akademickich. Ponadto nauczyciele, dysponując wynikami oddziałów szkolnych i całej szkoły, mają okazję wykorzystania wiedzy o osiągnięciach opuszczających szkołę uczniów, pozyskanej z różnych źródeł. Pozyskanej z obserwacji uczniów, wewnątrzszkolnego oceniania, indywidualnych sukcesów pozaszkolnych i egzaminów zewnętrznych. To ważny aspekt zarządzania wiedzą w placówce szczególnie w zakresie planowania i doskonalenia szkoły jako organizacji uczącej się (Szaleniec, 2004ab). Rezultaty diagnozy zwykle stanowią ważne przesłanki do refleksji nauczycieli co do zastosowanych metod pracy z uczniami, modyfikacji nauczycielskich programów nauczania, tworzenia programów wsparcia dla uczniów z młodszymi rocznikami, a także doskonalenia nauczycieli. Trafne wykorzystywanie wyników egzaminacyjnych w kontekście innych źródeł wiedzy o uczniach to umiejętność, której nabywa się w praktyce zawodowej. Nie wszystkie szkoły potrafią dobrze przeprowadzać analizy wyników egzaminów, unikając ich fetyszyzacji i wykorzystywać rezultaty refleksyjny sposób do doskonalenia swej pracy.

2.2 Informacja dostępna dla jednostek samorządu terytorialnego i nadzoru pedagogicznego

Kolejnym odbiorcą wyników egzaminów jest jednostka samorządu terytorialnego prowadząca szkołę (gmina, powiat, miasto). Organy prowadzące placówki oświatowe dzięki analizie wyników uzyskują informacje o zróżnicowaniu szkół. Powiązanie wyników egzaminów z innymi zmiennymi (np. status społeczno-ekonomiczny rodziców, położenie szkoły itp.) daje szansę na poszukiwanie przyczyn niskich osiągnięć uczniów i w konsekwencji podjęcie trafniejszych i skuteczniejszych działań wspierających szkołę. Dodajmy, że często właśnie niskie wyniki egzaminów są pierwszym sygnałem o kłopotach szkoły. Okręgowe komisje egzaminacyjne w swoich serwisach dla jednostek samorządu terytorialnego udostępniają zagregowane wyniki poszczególnych szkół prowadzonych przez dany organ.

Ważnym odbiorcą wyników egzaminów są też kuratoria oświaty odpowiedzialne za jakość kształcenia w województwie. Komisje egzaminacyjne mają obowiązek przekazywania informacji o wynikach i sprawozdań jakościowych kuratorom oświaty. Na rysunku 2 i w tabeli 4 przedstawiony jest przykład informacji o wynikach egzaminacyjnych dostępny powszechnie ze strony internetowej OKE Kraków <http://www.oke.krakow.pl>.

Obr. 2 Sposób komunikowania wyników egzaminacyjnych na przykładzie serwisów internetowych OKE Kraków.



Tab. 4 Przykład informacji dotyczącej wyników średnich dla szkół – egzamin gimnazjalny 2014

ARKUSZE STANDARDOWE Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie: os. Szkolne 37, 31-978 Kraków EGZAMIN GIMNAZJALNY 2014
tel. 12 68 32 101, e-mail: oke@oke.krakow.pl, www.oke.krakow.pl

POWIAT	GMINA	NAZWA SZKOŁY	MIEJSCOWOŚĆ	ULICA	LICZBA UCZNIÓW UCZNIÓWIE Z ZAŚWIADCZENIAMI O DYSLEKSJI (%)	CZĘŚĆ HUMANISTYCZNA zakresy:				CZĘŚĆ MATEMATYCZNO- PRZYRODNICZA zakresy:				JĘZYK ANGIELSKI			JĘZYK NIEMIECKI			JĘZYK ROSYJSKI								
						J.POLSKI (%)	J. POLSKI (STANIN)	HISTORIA-WOŚ (%)	HISTORIA-WOŚ (STANIN)	MATEMATYKA (%)	MATEMATYKA (STANIN)	PRZYRODA (STANIN)	PRZYRODA (STANIN)	L. LICZ. POZIOM PODSTAWOWY (%)	L. LICZ. POZIOM ROZSZERZONY (%)	STANIN	WYNIK P. PODSTAWOWY (%)	WYNIK P. ROZSZERZONY (%)	L. LICZ. POZIOM PODSTAWOWY	WYNIK P. PODSTAWOWY (%)	STANIN	WYNIK P. PODSTAWOWY (%)	L. LICZ. POZIOM ROZSZERZONY	WYNIK P. ROZSZERZONY (%)	L. LICZ. POZIOM ROZSZERZONY	WYNIK P. ROZSZERZONY (%)		
bocheński	im. Bochnia	Gimnazjum nr 2 w Bochni im. Cypriana Kamila Norwida	Bochnia	gen. Tadeusza Jakubowskiego	123	14,6	72,2	7	60,7	6	55,2	7	53,0	6	113	73,6	7	113	54,2	10	62,5	7	-	-	-	-	-	-
bocheński	im. Bochnia	Gimnazjum nr 1 w Bochni	Bochnia	Bernardyńska	194	17,5	75,8	7	63,7	7	61,7	8	59,9	8	185	76,1	7	185	53,7	9	49,4	4	-	-	-	-	-	-
bocheński	Bochnia	Gimnazjum w Gawłowach	Gawłów		29	6,9	72,2	6	64,9	7	59,2	6	53,4	6	29	69,1	6	29	49,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
bocheński	Bochnia	Gimnazjum w Proszówkach	Proszówki		37	5,4	67,0	5	59,5	6	46,5	5	51,7	5	35	56,1	4	35	34,0	2	65	7	2	51	-	-	-	-
bocheński	Bochnia	Gimnazjum w Nieszkowicach Wielkich	Nieszkowice Wielkie		27	37,0	70,1	6	60,4	6	61,5	8	57,3	7	24	63,1	5	24	40,2	3	61,7	7	3	35	-	-	-	-
bocheński	Bochnia	Gimnazjum w Łapczycu	Łapczyca		23	13,0	64,1	4	53,0	3	41,9	4	51,4	5	23	64,2	5	23	37,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

W tabeli podane są wyniki średnie dla szkół (procent maksymalnego wyniku) i wynik w standardowej skali staninowej o średniej 5 i odchyleniu standardowym 2 unormowanej na całej populacji zdających egzamin w danym roku z wykorzystaniem arkusza egzaminacyjnego dla uczniów bez dysfunkcji i uczniów z dysleksją rozwojową.

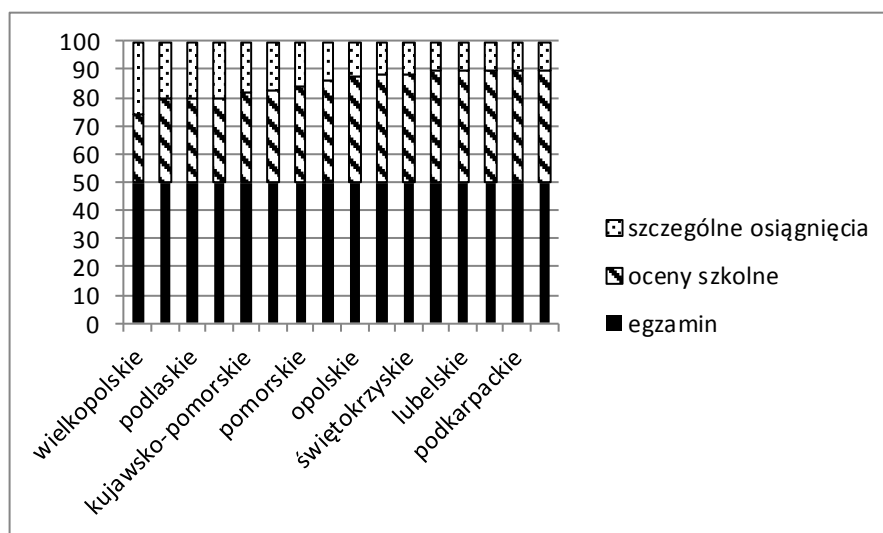
3 REKRUTACJA UCZNIÓW DO SZKÓŁ WYŻSZEGO SZCZEBŁA

Wyniki egzaminów są wykorzystywane w Polsce do rekrutacji uczniów do szkół progimnazjalnych i uczelni wyższych. Reguły rekrutacji do szkół progimnazjalnych ustala Ministerstwo Edukacji Narodowej i Kurator Oświaty (w danym województwie). W rankingu rekrutacyjnym do szkół ponadgimnazjalnych wynik egzaminu gimnazjalnego ma wagę 50%. Pozostałą liczbę punktów zapewniają oceny szkolne i

szczególne osiągnięcia ucznia (np. sukcesy w konkursach przedmiotowych i artystycznych, sportowych, udokumentowana aktywność społeczna).

Obr. 2. przedstawia, w jaki sposób kuratoria oświaty przypisują w rekrutacji wagi za oceny szkolne i szczególne osiągnięcia uczniów.

Obr. 3 Kryteria rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2014/2015, ustalone przez poszczególne kuratoria oświaty (źródło: Skórska, Świst i Szaleniec, 2014)



Jeżeli chodzi o maturę, to od 2005 roku głównym użytkownikiem wyników egzaminów maturalnych są szkoły wyższe. Rezultaty matury są bowiem podstawą rekrutacji na studia. Uczelnia może przeprowadzić dodatkowe egzaminy wstępne tylko w przypadku konieczności sprawdzenia uzdolnień artystycznych, sprawności fizycznej lub szczególnych predyspozycji do podejmowania studiów na danym kierunku niesprawdzanych w trybie egzaminu maturalnego lub gdy osoba ubiegająca się o przyjęcie na studia posiada świadectwo dojrzałości uzyskane za granicą. Kryteria rekrutacyjne na polskich uczelniach są inne nie tylko w różnych uczelniach, ale także zmieniają się w poszczególnych latach, co zresztą jest związane ze zmianami, jakie są wprowadzane w egzaminach maturalnych (np. wprowadzenie w 2010 roku obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki). Obserwuje się także znaczące różnice między uczelniami w zakresie liczby i wyboru przedmiotów, które są traktowane jako obowiązkowe podczas rekrutacji w danym roku. W niektórych uczelniach rekrutacyjne uchwały szczegółowo określają listę przedmiotów wymaganych, podczas gdy w innych kandydaci mają dużą dowolność wyboru.

Dla ułatwienia rekrutacji kandydatów, szczególnie aplikujących w danym roku jednocześnie do kilku uczelni, powstał Krajowy Rejestr Egzaminów Maturalnych (KReM). KReM to system informatyczny umożliwiający zbieranie wyników egzaminów maturalnych bezpośrednio z wszystkich OKE, a następnie udostępniający je zarejestrowanym w systemie uczelniom. Uczelnie poprzez KReM pozyskują elektroniczną wersję potwierdzonych wyników egzaminu maturalnego maturzystów aplikujących do danej uczelni. Zarejestrowane do systemu KReM uczelnie po zgłoszeniu danych identyfikacyjnych kandydatów na studentów niemal natychmiast pozyskują elektronicznie wyniki egzaminu maturalnego już kilka dni po ogłoszeniu rezultatów matury. Dzięki temu kandydaci na daną uczelnię dostarczają świadectwo

maturalne dopiero po uzyskaniu informacji, że zostali przyjęci na studia. Krajowy Rejestr Egzaminów Maturalnych, z którego korzysta 97 największych uczelni w Polsce, prowadzony jest przez Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego.

4 WYNIKI EGZAMINACYJNE W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ

Wynikami egzaminów jest zainteresowana szeroka opinia publiczna. Różne media (prasa codzienna, portale internetowe, telewizja, radio) śledzą przygotowania do egzaminów, szczególnie aktywne są w dniach ogłaszania wyników egzaminów. Przekazywane są wtedy komunikaty o wynikach krajowych, ogłaszanych przez CKE, i wynikach dla województw, ogłaszanych przez poszczególne komisje egzaminacyjne. Media nie ograniczają się do przekazywania wyników. Komentują je, prezentują, w jaki sposób są one odbierane przez samych zdających, nauczycieli, rodziców, władze oświatowe, polityków. Komentarze i wypowiedzi nie są pozbawione emocji. Niejednokrotnie formułowane są tezy przesadnie akcentujące sukcesy lub – częściej – porażki egzaminacyjne. W roku 2014 po ogłoszeniu niższego wskaźnika zdawalności z matematyki niż w ubiegłych latach (71%, a wcześniej około 80%) popularne były duże tytuły artykułów, np. „Katastrofa maturalna z matematyki”, „Pogrom maturzystów na matematyce”, „Porażka egzaminów maturalnych”. Wyniki matury były podstawą dyskusji o przyczynach niskich rezultatów, o tym, kto jest odpowiedzialny za taki stan rzeczy, o możliwościach rozwijania kompetencji uczniów – nie tylko maturzystów. Żywe relacje i analizy medialne, mimo że nie zawsze sprawiedliwe i poprawne merytorycznie, odzwierciedlają zainteresowanie opinii publicznej egzaminami. Przyczyniają się do zwiększania wpływu opinii publicznej na oświatę i natężenia społecznej kontroli szkół. Są to bardzo ważne tendencje w społeczeństwie obywatelskim. Dlatego też komisje egzaminacyjne dążą do przekazywania rzetelnych i szerokich informacji mediom, włączając się do dyskusji publicznej nad egzaminami.

LITERATURA

Cizek G. (2005). *High-Stakes Testing: Contexts, Characteristics, Critiques, and Consequences in: Defending Standardized Testing*, Phelps R.P (Ed), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Dolata R. (2004). *Wybrane problem rzetelności i trafności nowej matury w: Niemierko B., Szaleniec H. [red.], Diagnostyka Edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, PTDE, Kraków.

Faxon-Mills S., Hamilton L. S. et al., (2013). *New Assessments, Better Instruction? Designing Assessment Systems to Promote Instructional Improvement*.

Groenwald, M. (2008). *Egzaminy a zaufanie w: Niemierko B., Szmigel M.K., [red.] Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*. PTDE, Kraków.

Hamilton L.S, Stecher, B.M. & Klein S.P. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Rand. Santa Monica.

Niemierko B. (2001). *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego* w: Niemierko B., Szmigel M.K., [red.] Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego, PANDID, Kraków.
Rosenkvis M.A. (2010) *Using Student Test Results for Accountability and Improvement. A Literature Review*, OECD .

Stecher B.M., Camm F. & Damberg Ch. L. et al. (2010). *Toward a Culture of Consequences Performance-Based Accountability Systems for Public Services*, RAND Corporation, Santa Monica.

Skórska P., Świst K. & Szaleniec, H. (2014). *Szacowanie trafności predykcyjnej ocen szkolnych z wykorzystaniem hierarchicznego modelowania liniowego*. „Edukacja”, 128(3), 75-94.

Szaleniec, H. (2004a). *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*. WSiP, Warszawa.

Szaleniec, H. (2004b). *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów*. WSiP, Warszawa.

KONTAKT

Dr. Henryk Szaleniec
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
Ul. Górczewska
Warszawa
h.szaleniec@ibe.edu.pl

Mgr. Wojciech Małecki
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu
Ul. Zielńskiego
Wrocław
womalecki@gmail.com

3 HODNOTÍCÍ ŠKÁLY EXTERNÍ EVALUACE VE VZTAHU KE ZVYŠOVÁNÍ KVALITY ŠKOLY

František Prokop

Abstrakt:

Tato kapitola se zabývá srovnáním hodnotících stupnic, které používá školní inspekce v rámci externí evaluace školy. Nejprve je provedena teoretická komparace inspekčních hodnotících systémů spolkových zemí Sasko, Dolní Sasko a České republiky. Je porovnána struktura jejich hodnotících stupnic a také oblasti, ve kterých je škola hodnocena. Dále jsou analyzovány důsledky, jež z hodnocení školní inspekce pro školy plynou. V závěrečné části je pozornost zaměřena na otázku, jak odlišně mohou tyto systémy hodnocení škol působit na zvyšování kvality školy – v různé míře školy motivují k vlastnímu rozvoji a v různé míře je vystavují tlaku možných konsekvencí ze strany kontrolních orgánů.

Klíčová slova:

externí evaluace, školní inspekce, hodnotící škála, kvalita školy

Abstract:

The paper deals with a comparison of evaluation scales used by the school inspection by an external school evaluation. We first do a theoretical comparison of the inspection evaluation systems of Saxony, Lower Saxony and the Czech Republic. Comparing the structure of the evaluation scales and also the area in which the school is evaluated. Then we deal with the consequences that the evaluation of school inspections for schools arise. In the final section, we focus on the question of how differently these evaluation systems of schools work on improving the quality of school - in varying degrees schools encourage self-development and to varying degrees expose them to pressure the possible consequences of school inspection.

Key words:

external evaluation, school inspection, evaluation scale, the quality of schools

ÚVOD

Externí evaluace školy je (nejen) v současné době často skloňovaným pojmem. Zdůrazňuje se význam externí zpětné vazby pro školu, její odpovědnost za zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, hledají se nové možnosti externího poradenství a podpůrných systémů – to vše v rámci do jisté míry problematického autonomního prostředí škol. Odtud pramení nové výzvy a nové úkoly pro institut školní inspekce, která je často klíčovým nástrojem externího posuzování škol. Od inspekce se očekává odpovědnost za kontrolu poskytování vzdělávání, odpovědnost za hodnocení jeho kvality, stále silněji je akcentována její možná poradenská či konzultační role. Je nesporné, že inspekční činnost zásadně ovlivňuje práci školy. Může disponovat nástroji podpory, ale také nástroji tlaku.

1 VYMEZENÍ PROBLÉMU

V této kapitole se budeme zabývat srovnáním hodnotících stupnic, které používá školní inspekce v rámci externí evaluace školy. Tato stupnice shrnuje celkový výsledek inspekce školy či zachycuje hodnocení dílčích oblastí její práce. Stupeň, do kterého je škola zařazena, je důležitou informací pro školu, pro zřizovatele, pro školní inspekci i pro veřejnost – vyjadřuje kvalitu školy, její konkurenceschopnost, ukazuje možnosti i nutnost jejího dalšího rozvoje a v neposlední řadě určuje důsledky, které pro školu mohou z hodnocení vyplynout. Z jedné strany je svázán se stanovenými kritérii hodnocení, na druhé straně predikuje možné konsekvence pro školu. Proto považujeme hodnotící škálu za důležitý nástroj externí evaluace, jehož úkolem je nastavit škole zrcadlo a umožnit jí tak další rozvoj směrem ke kvalitě vzdělávání. Domníváme se, že různé systémy hodnocení školy mohou působit odlišně na zvyšování její kvality – v různé míře školy motivují k vlastnímu rozvoji a v různé míře je vystavují tlaku možných konsekvencí ze strany kontrolních orgánů. Lze říci, že použitý inspekční hodnotící systém vypovídá o cílech externí evaluace v dané zemi.

Na následujících řádcích si představíme evaluační škály používané školní inspekci v České republice a v německých spolkových zemích Dolní Sasko a Sasko. Porovnáme strukturu jejich hodnotících stupnic a také oblasti, ve kterých je škola hodnocena. Dále se budeme zabývat důsledky, jež z hodnocení školní inspekci pro školy plynou. Výsledná zjištění pak budeme směřovat k otázce, zda struktura použité hodnotící škály i následné konsekvence mohou posilovat vnitřní motivaci škol ke zvyšování vlastní kvality či zda dominuje vnější tlak.

2 POPIS JEDNOTLIVÝCH MODELŮ EXTERNÍ EVALUACE

2.1 Poznámky k vývoji sledovaných modelů

Než si představíme uvedené systémy externího hodnocení škol, považujeme za vhodné uvést na tomto místě několik poznámek k vývoji externí evaluace ve sledovaných zemích.

Klíčovým impulzem pro zavedení opatření k zajištění a rozvoji kvality vzdělávání v Německu byly neuspokojivé výsledky německých žáků v testech PISA.¹ Výsledky vyvolaly rozsáhlou diskuzi a jednotlivé země začaly s různou intenzitou realizovat potřebná opatření k zajištění kvality vzdělávání. Částečně je podpořila také spolková Konference ministrů školství (*Kultusministerkonferenz der Bildungsminister der Länder*). V roce 2002 byly zavedeny celoněmecky platné vzdělávací standardy, které plní roli spolkové platformy pro srovnávání škol, ve školním roce 2005/2006 byla zřízena školní inspekce, pověřená jejich externí evaluací (Ježková, 2012, s. 161). Konkrétní podoba externí evaluace však zůstává v kompetenci jednotlivých spolkových zemí.

Německá zkušenost s externí evaluací je tedy poměrně krátká. Oproti tomu Česká školní inspekce (ČŠI) dosud prodělala dlouhý vývoj, a to od tradičního inspekčního modelu až po současné pojetí její role externího evaluátora. Původně ryze kontrolní funkce, jež se opírala o chápání evaluace školy jako kontroly učitele a ředitele, zda přesně dodržují předepsané osnovy co do obsahu, metod, forem i časového postupu

¹ O tzv. „PISA – šoku“ a opatřeních, jež byla pro řešení neuspokojivé vzdělávací situace přijata, více Ježková & von Kopp & Janík (2008, s. 158–160).

výuky, byla omezena na zjišťování, zda nejsou porušovány obecně závazné předpisy, a činnost inspekce se nově zaměřila na evaluaci kvality vzdělávacích výsledků, kvality řízení a podmínek výuky (Kovařovic, 2004, s. 408 a 409). Tak přibyl na základě legislativní změny v roce 1995 školní inspekci klíčový úkol v podobě hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, nově byla definována inspekční zpráva jako výstup inspekční činnosti a následně vznikla první metodika ČŠI (Parmová, 2010, s. 18 a 19). Současnou podobu ČŠI a rozsah jejich úkolů stanoví zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Je zřejmé, že uvedené souvislosti ovlivnily současnou podobu jednotlivých zkoumaných inspekčních modelů.

2.2 Spolková země Dolní Sasko²

Prováděním externí evaluace v Dolním Sasku je pověřena Dolnosaská školní inspekce (*Niedersächsische Schulinspektion, NSchI*).⁷ Byla zřízena v roce 2005 na základě zkušeností z dvouleté pilotáže realizované ve spolupráci s nizozemským Inspectie van het Onderwijs (Schulinspektion, 2012, s. 9). Školní inspekce je nezávislým orgánem, který v některých záležitostech externí evaluace spolupracuje se Zemským školským úřadem (*Landesschulbehörde, LSchB*). Jejím úkolem je získat detailní znalosti o kvalitě jednotlivých škol a na tomto základě získat představu o kvalitě zemského školství jako celku. Očekává se, že inspekce provede analýzu silných a slabých stránek jednotlivých škol (např. posoudí procesy, které ve škole probíhají, dále aktuální podmínky prostředí, ve kterém se škola nachází) a vyvodí tak její potenciál pro zlepšení (Schulinspektion in Niedersachsen, 2006, nečíslováno). Součástí inspekce je také kontrola dodržování právních norem a nařízení státu.⁸ Školám je uložena povinnost vyvozovat z výsledků školní inspekce opatření k zajištění a zlepšení kvality vzdělávání a tato opatření uvést v praxi (Schulinspektion, 2012, s. 9).

Hodnocení kvality škol probíhá podle standardizovaného profilu školní kvality (*Qualitätsprofil*). Jeho základem je dokument Orientační rámec Kvalita školy v Dolním Sasku (*Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*). Dokument byl přijat v roce 2003 a Dolní Sasko se stalo první spolkovou zemí, která zveřejnila ucelený koncept školní kvality. Smyslem Rámce kvality není pouze souhrnně uvést známky „dobré školy“ a poskytnout tak přehled o aspektech školní kvality. Má pomoci školám této kvalitě porozumět, posoudit vlastní procesy a oblasti školního vzdělávání a podpořit tak samotný proces zlepšování škol. V praktické rovině má být funkčním nástrojem pro jejich interní i externí evaluaci (Orientierungsrahmen, 2006, s. 6). Orientační rámec rozlišuje šest oblastí kvality školy. Jsou to: výsledky a úspěchy, učení a výuka, kultura školy, management školy, profesionalita učitelů, cíle a strategie rozvoje školy.⁹

² Četné informace k průběhu inspekčního hodnocení škol poskytují manuály a materiály umístěné na vzdělávacím serveru Dolnosaského zemského institutu pro rozvoj školní kvality (www.nibis.cz).

Pro posouzení zkušeností s fungováním externí evaluace v Dolním Sasku poskytují stěžejní informace dílčí a následná závěrečná zpráva z realizace prvního kola inspekce veřejných škol (Periodischer Bericht, 2008; Schulinspektion, 2012).

⁷ České překlady termínů jsou použity podle Ježková (2008, 2012).

⁸ V souladu s teorií new public managementu došlo ve školním roce 2006/2007 k decentralizaci dolnosaského školství a školy získaly více vlastní odpovědnosti. Kontrola dodržování právních norem a zavádění centrálních opatření ve vzdělávání je v autonomním prostředí škol považována za nezbytnou pro jednotné řízení vzdělávací politiky (Schulinspektion, 2012, s. 9).

⁹ Ergebnisse und Erfolge, Lernen und Lehren, Schulkultur, Schulmanagement, Lehrerprofessionalität, Ziele und Strategien der Schulentwicklung (Orientierungsrahmen, 2006, s. 9).

Z těchto oblastí vychází výše zmiňovaný profil kvality, který je nástrojem inspekčního hodnocení škol. Obsahuje celkem 16 kritérií kvality, jež jsou (v závislosti na typu školy) popsány až 99 dílčími kritérii hodnocení. V průběhu inspekčního hodnocení školy jsou pak jednotlivá dílčí kritéria posuzována podle míry výskytu ve čtyřech kategoriích (vyjádřeno pomocí symbolů: „++“ vyskytuje se ve zvláštní míře, „+“ vyskytuje se, „-“ nevyskytuje se, „0“ hodnocení není možné). Na základě hodnocení podřazených dílčích kritérií je sestaveno hodnocení jednotlivých kritérií kvality, a to podle jasně stanovených zásad. Hodnocení je vyjádřeno jedním ze čtyř stupňů hodnotící škály (viz. tabulka 1).

Tab. 1: Hodnotící stupnice kritérií kvality, Dolní Sasko (Schulinspektion, 2012, s. 129-130)

stupeň hodnocení		popis hodnocení
4	silné	V tomto kritériu kvality škola vykazuje na úrovni dílčích kritérií pouze silné stránky. Zásada: všechna hodnocená dílčí kritéria jsou hodnocena stupněm „+“, nejméně 25% z nich stupněm „++“
3	spíše silné než slabé	V tomto kritériu kvality škola vykazuje na úrovni dílčích kritérií více silných stránek než slabín. Zásada: více než 50% hodnocených dílčích kritérií je hodnoceno stupněm „+“, nebo „++“
2	spíše slabé než silné	V tomto kritériu kvality škola vykazuje na úrovni dílčích kritérií více slabých stránek než těch silných. Zásada: 50% nebo méně než 50% hodnocených dílčích kritérií je hodnoceno stupněm „+“, nebo „++“
1	slabé	V tomto kritériu kvality škola vykazuje na úrovni dílčích kritérií pouze slabé stránky. Zásada: žádné z hodnocených dílčích kritérií není hodnoceno stupněm „+“, nebo „++“

Model čtyřstupňové hodnotící škály byl zvolen s ohledem na mezinárodní zkušenosti. Vychází z koncepce identifikace rizik. Jeho cílem je identifikace slabých škol a konkrétní vyjádření situace, v níž se hodnocená škola v daném okamžiku nachází. Proto také záměrně rezignuje na stupeň neutrálního hodnocení – na vyjádření průměru. Namísto toho popisuje minimální požadovanou kvalitu školy. Ta je u všech kritérií kvality vyjádřena hodnotícím stupněm 3.

Zajímavostí tohoto modelu hodnocení je skutečnost, že některým oblastem kvality je oproti ostatním věnován při hodnocení větší důraz. Jedná se o část kritérií z oblasti kvality vyučování, pro něž platí speciální zásady posuzování, a dále o tzv. výlučná kritéria (*Ausschlusskriterien*), která musejí být splněna nezávisle na posouzení ostatních dílčích kritérií, aby mohlo být vůbec uděleno v odpovídajícím kritériu pozitivní hodnocení (Schulinspektion, 2012, s. 130).¹⁰

¹⁰ Např. pro dosažení hodnocení stupně 3 v oblasti kvality výuky je stanovena zásada, že nejméně 75% hospitací musí obdržet hodnocení 3 nebo 4; pro nejvyšší hodnocení stupněm 4 je to již nejméně 85% hospitací, přičemž nejméně 25% musí získat známku 4. (Schulinspektion, 2012, s. 130).
Silné postavení výlučných kritérií způsobilo, že jejich tzv. „K.O. charakter“ byl na základě zkušeností z prvního kola inspekcí dočasně pozastaven (Schulinspektion, 2012, s. 110).

Pokud škola nesplní minimální požadavky v osmi z celkem patnácti hodnocených kritérií kvality nebo u tří z tzv. kritérií kvality vyučování, je výsledek inspekce považován za neuspokojivý. Škola je následně vystavena další inspekci, při níž má prokázat splnění požadované kvality v deficitních oblastech. V takovém případě má však nárok na podporu ze strany Zemského školského úřadu, se kterým uzavírá dohodu o cílech a opatřeních přijatých pro zlepšení své kvality (tato podpora může mít podobu poradenství, dalšího vzdělávání učitelů, ale i finančního příspěvku). Zároveň získá čas pro realizaci potřebných kroků. Následná inspekce proběhne zpravidla jeden rok až osmnáct měsíců po původní inspekci a vždy se zaměřuje na hodnocení kvality vyučování. V rámci přípravy na ni předkládá škola přehled zavedených opatření ke zlepšení. Neprokáže-li škola požadovanou kvalitu ani při následné inspekci, je nahlášena na ministerstvo. O celém procesu inspekčního hodnocení školy je informován také její zřizovatel, který může vyvodit pro školu a její vedení vlastní důsledky. (Schulinspektion, 2012, s. 134)

2.3 Svobodný stát Sasko¹¹

Podobně jako v dalších spolkových zemích, také v Sasku stála externí evaluace na počátku století ještě na úplném začátku své existence. Systém inspekčního hodnocení škol se zde začal (systematicky) uskutečňovat teprve ve školním roce 2007/2008 po dvouleté zkušební pilotáži (Rezeption, 2013, s. 13). Jednotlivé kompetence státního dohledu nad školstvím, tedy kompetence školní inspekce, jsou zde přitom rozděleny mezi dva orgány Saského ministerstva školství (*Sächsisches Staatsministerium für Kultus*). První z nich, Saská vzdělávací agentura (*Sächsische Bildungsagentur, SBA*), je pověřen kontrolou – např. odborným dohledem ve školách, služebním dohledem nad řediteli, učiteli a dalším personálem škol. Externí evaluaci kvality vzdělávání a školních procesů pak realizuje Saský vzdělávací institut (*Sächsisches Bildungsinstitut, SBI*) (Ježková, 2012, s. 164). Za jeden ze základních znaků saského modelu tak můžeme označit oddělení externí evaluace od kontrolní činnosti.¹²

Úkolem externí evaluace v Sasku je hodnocení jednotlivých škol prováděné s cílem podpory jejich rozvoje. Školám má poskytnout pokud možno objektivní informace o výsledcích a procesech jejich školní práce, analyzovat jejich silné a slabé stránky a naznačit potenciál možného rozvoje (Handreichung, 2010, s. 3). Kvalita školy je hodnocena v šesti oblastech kvality. Mezi oblasti pro posuzování kvality školních procesů patří vyučování a učení, kultura školy, spolupráce, rozvoj profesionality učitelů, management a vedení školy. Poslední oblastí jsou výsledky. Uvedené oblasti kvality jsou dále popsány celkem 17 indikátory a podle typu školy až 56 kritérii kvality (Handreichung, 2010, s. 6-7).¹³

¹¹ Informace a materiály k průběhu externí evaluace jsou uveřejněny na serveru Saského vzdělávacího institutu (www.sbi.smk.sachsen.de).

Výsledky externí evaluace za období školních let 2007/08 až 2011/12 byly publikovány ve výsledné zprávě s názvem *Externe Schulevaluation in Sachsen – 2. Ergebnisbericht* (2013), dosavadní zkušenosti s jejím průběhem pak shrnuje studie *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien* (2013).

¹² Toto oddělení lze terminologicky přibližně vyjádřit pojmy *Schulinspektion* a *Schulaufsicht*. *Schulaufsicht* (dohled nad školstvím) plní poradenskou, podpůrnou, plánovací a kontrolní funkci, *Schulinspektion* (školní inspekce) znamená kontrolní činnost odborně vzdělaných úředníků ve školách. Český termín *školní inspekce* bývá oproti tomu tradičně spojován výhradně s kontrolní činností (Ježková, 2012, s. 156).

¹³ Ergebnisse, Lehren und Lernen, Schulkultur, Entwicklung der Professionalität, Management und Führung, Kooperation

Pro vyjádření hodnotících soudů o jednotlivých oblastech kvality, ale také na úrovni indikátorů a kritérií kvality, používá SBI pětistupňovou hodnotící škálu (viz. tabulka 2). Jedná se o kombinaci slovní a vizuální interpretace zjištěné kvality, a to v podobě jakéhosi „semaforu“. Školy mají povinnost dosáhnout ve všech posuzovaných oblastech alespoň hodnocení „spíše vysoká“ kvalita, tedy posunout se do zelené oblasti. Barevné kódování výsledků sleduje dva cíle. Jednak zajišťuje rychlou orientaci uvnitř soudů o kvalitě, jednak má použití výstražných barev v případě nízkého a spíše nízkého hodnocení umocnit vnitřní motivaci školy směrem k očekávanému jednání (Rezeption, 2013, s. 41).

Tab. 2: Hodnotící stupnice kritérií kvality, Sasko (Externe Schulevaluation, 2013, s. 12)

Stupeň kvality	Hodnocení kvality	Symbol/barva	
1	nízká	--	Měla by být nutně přijata opatření, která povedou ke zlepšení.
2	spíše nízká	-	Měla by být přijata opatření, která povedou ke zlepšení.
3	střední	0	Pokud škola nemá stanoveny aktuálnější priority pro rozvoj, měla by se pokusit pomocí opatření tuto oblast zlepšit.
4	spíše vysoká	+	V rámci vysoké úrovně jsou ještě možná zlepšení. Pokud škola nemá stanoveny aktuálnější priority k rozvoji, měla by se pokusit o zlepšení.
5	vysoká	++	Zde by mělo jít o to, aby se kvalita udržela na takto vysoké úrovni.

V saském modelu externí evaluace vyplývá pro hodnocené školy, a to bez ohledu na výsledný stupeň hodnocení jejich kvality, jedna společná konsekvence – tzv. dohoda o cílech (*Zielvereinbarung*). Dokument je výsledkem jednání mezi školou a úředníky pověřenými dohledem nad školami, pracovníky SBA. Obsahuje cíle školy, nově formulované na základě proběhnuvšího hodnocení, a školní priority pro následné období – obojí rozpracované do konkrétních opatření pro podporu školních procesů a zlepšování výsledků. Hlavní úlohou dohody je institucionálně zaručit, aby na školách procesy rozvoje probíhaly, aby byly kontinuálně sledovány a ověřovány. Zatímco SBA zde vystupuje jako poradní instance, od školy se očekává vlastní vhléd do situace a zájem o zvyšování své kvality – tedy posilování vlastní odpovědnosti. *Zielvereinbarung* tak současně plní roli řídicího nástroje pro vedení školy, pro školní dohled, potažmo pro vzdělávací systém jako celek (Rezeption, 2013, s. 15).

2.4 Česká republika¹⁴

¹⁴ Informace k činnosti ČŠI jsou uveřejněny na webové stránce www.csicr.cz. Závěry z mezinárodního projektu, který se zabýval srovnáním činnosti ČŠI a SBI, nabízí studie *Spolupráce ČŠI a SBI. Závěrečná dokumentace* (2012).

Klíčové postavení v oblasti externí evaluace zaujímá v českém vzdělávacím systému Česká školní inspekce (ČŠI). Jedná se o samostatný nezávislý správní úřad zřízený na základě zákona, jehož hlavní činností je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a efektivity nakládání se státními prostředky. Mimo to je ČŠI pověřena také kontrolou dodržování právních předpisů v oblasti vzdělávání, veřejnosprávní kontrolou využívání finančních prostředků státního rozpočtu či sběrem údajů o školních úrazech a dat o vzdělávání. Zajišťuje tedy jak vnější hodnocení škol, tak resortní kontrolu, a tuto inspekční činnost provádí ve všech školách a školských zařízeních zapsaných ve školském rejstříku, bez ohledu na zřizovatele.

Jedním ze strategických cílů ČŠI je aktivní podpora zvyšování kvality vzdělávání. Formou inspekčního hodnocení poskytuje ČŠI školám zpětnou vazbu o kvalitě jejich činnosti ve vztahu k veřejně přístupným kritériím pro hodnocení. Ta jsou vždy pro daný školní rok schvalována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o celkem 12 kritérií, jež se využijí v návaznosti na charakter posuzované školy. Patří sem rovný přístup ke vzdělávání, školní vzdělávací programy, řízení školy, personální podmínky, materiální předpoklady, finanční předpoklady, efektivní organizace vzdělávání, účinná podpora rozvoje osobnosti dětí a žáků, partnerství, účinná podpora rozvoje funkčních gramotností dětí a žáků, systematické hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání dětí a žáků, systémové hodnocení celkových výsledků vzdělávání školy. Kritéria jsou dále rozpracována do 78 indikátorů splnění. Některé z indikátorů mají charakter výjimečnosti – jsou podmínkou dosažení požadovaného stavu, případně může být jejich nenaplnění důvodem pro podání návrhu na výmaz ze školského rejstříku (Kritéria hodnocení, 2013, s. 1).¹⁵

Pro vyjádření výsledku hodnocení používá ČŠI čtyřstupňovou hodnotící škálu (viz tabulka 3). Klíčovou otázkou hodnocení je, zda škola dosahuje požadovaného standardu stanoveného na základě právních předpisů – je vyjádřen stupněm hodnocení c). Proto vychází kritériální škála z klasifikace rizik a má směřovat k identifikaci slabých škol, tedy těch, které tento minimální stav nenaplní. Na druhou stranu je ovšem možné překročit požadovaný standard směrem k příkladu dobré praxe (stupeň hodnocení d).

Tab. 3: Hodnotící škála, Česká republika (Spolupráce ČŠI a SBI, 2012, s. 9)

a) krizový stav odpovídající výmazu ze školského rejstříku	Činnost školy není v souladu se školským zákonem, je ohrožena bezpečnost a zdraví účastníků vzdělávání nebo zaměstnanců školy, škola nemá personální, materiální nebo finanční předpoklady pro činnost podle školského zákona. Právnícká osoba vykonávající činnost školy úmyslně uvedla nepravdivé údaje v povinných výkazech.
b) rizikový stav s možností nápravy v dané lhůtě	V posuzované oblasti jednoznačně převažuje negativní stav, při probíhajících činnostech dochází k porušování právních předpisů, nedodržování školního vzdělávacího programu (schválených učebních dokumentů), plánování a řízení kvality a trvalého rozvoje dané oblasti nejsou účinné nebo je nelze prokázat, vyskytují se závažné nedostatky. Systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení je nedostatečný, neúplný nebo neúčinný.

¹⁵ V seznamu kritérií pro hodnocení jsou tyto indikátory vyznačeny oranžovou, respektive červenou barvou. Barevné rozlišení je orientační a vždy musí být posuzováno s přihlédnutím ke konkrétnímu případu a ve vztahu k dalším kritériím (Kritéria hodnocení, 2013, s. 1).

c) požadovaný stav	V posuzované oblasti převažuje běžný (standardní) funkční stav, činnosti probíhají v souladu s právními předpisy, školním vzdělávacím programem (schválenými učebními dokumenty), k jejich porušení dochází výjimečně. Zjištěné nedostatky jsou převážně zanedbatelné a je možné je odstranit ve velmi krátké lhůtě nebo v průběhu inspekční činnosti na místě. Systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení je dostatečný a úplný.
d) nadstandardní stav	V hodnoceném kritériu jednoznačně převažuje výborný stav, činnosti probíhají v souladu s právními předpisy, školním vzdělávacím programem (schválenými učebními dokumenty). Škola má funkční systém vnitřní kontroly a vlastního hodnocení na všech úrovních. Je úspěšná v projektech národních i mezinárodních (např. rozvojové programy, projekty ESF). V případě dílčích nedostatků škola průběžně přijímá opatření a daří se je realizovat.

Neplnění požadovaného standardu s sebou přináší nepříjemné konsekvence. Škole je stanovena lhůta pro přijetí opatření k odstranění zjištěných nedostatků či opatření k jejich účinné prevenci. Současně je ředitel školy povinen podat ČŠI o realizaci potřebných kroků písemnou zprávu. Eventuálně může být nařízena následná inspekční činnost, která prověří účinnost opatření. Okolnost, že výše uvedené není splněno, je důvodem pro zahájení správního řízení, v rámci něhož může být škole uložena pokuta až do výše 50.000,- Kč. V obzvláště závažných případech může ČŠI podat návrh na výmaz školy ze školského rejstříku či návrh na odvolání ředitele školy (Základní vymezení, nečíslováno). Mezi důsledky spojené se stupněm hodnocení b), jejichž přímým původcem není ČŠI, můžeme zařadit opatření přijatá zřizovatelem v reakci na inspekční zprávu, reakci školské rady a konečně konsekvence plynoucí z faktu, že inspekční zpráva je veřejně přístupným dokumentem.

ZÁVĚR

Všechny tři představené inspekční systémy si kladou stejný cíl – usilovat o kvalitu vzdělávacího systému své země. Jejich výchozí situace je však diametrálně odlišná. Zatímco ČŠI má za sebou již dlouhou historii a je tradičním hráčem v prostředí českých škol, oba německé inspekční orgány dosud vyhodnocují první praktické zkušenosti s externí evaluací.¹⁶ Různé je také chápání jejich vlastní role. Nejsilněji je kontrolní činnost zastoupena v úkolech ČŠI, které je vytýkáno, že je více sledována odpovědnost vzhledem k dodržování právních předpisů než vůči podpoře zlepšování školy. Je to tedy spíše zjišťování souladu s předpisy než zlepšování kvality (Santiago, 2012, s. 89). Můžeme se domnívat, že je to dáno jejím vývojem z původně ryze kontrolní organizace. Na opačném pólu se v tomto ohledu nachází saský inspekční model. Kontrolní, ale také podpůrné pravomoci zde spadají do kompetence SBA, zatímco druhá z organizací, SBI, se specializuje na externí evaluaci a podává školám zpětnou vazbu o jejich kvalitě.

¹⁶ Zatímco v Dolním Sasku již první kolo inspekčního hodnocení na školách proběhlo, v Sasku by mělo být uzavřeno na konci školního roku 2013/14.

Rozdíl můžeme konstatovat i v povaze (a potažmo rozsahu) cílové klientely. České školy jsou vystaveny inspekční činnosti bez rozdílu zřizovatele, v obou saských zemích se povinnost externí evaluace vztahuje pouze na veřejné školy.

Pro poskytování zpětné vazby a hodnocení škol mají všechny tři zkoumané systémy vypracovaná kritéria pro hodnocení, a to na úrovni oblastí, kritérií a indikátorů. Tato kritéria hrají současně roli požadovaného standardu a lze z nich odvodit představu o „dobré škole“, jakožto cíli evaluace. Kritéria jsou školám předem známa, čímž slouží pro jejich vlastní orientaci při strategickém plánování a pro tvorbu koncepce vlastního hodnocení školy. V případě obou spolkových zemí je patrná vzájemná obsahová blízkost hodnocených oblastí, což může být dáno vlivem celoněmecky platných vzdělávacích standardů. Česká kritéria zase evidentně odrážejí aktuální dlouhodobé cíle státu v oblasti vzdělávání (např. důraz na rovný přístup ke vzdělávání, školní vzdělávací programy, rozvoj funkčních gramotností dětí a žáků apod.), a především oproti saskému přístupu jsou více spjata s komplexní činností ČŠI, včetně té kontrolní (např. hodnocení materiálních a finančních podmínek školy, podmínek BOZP apod.). Ačkoli jsou formálně platná pouze na období jednoho školního roku, vykazují meziročně poměrnou stabilitu (Santiago, 2012, s. 87).

Srovnání používaných hodnotících stupnic nám nabízí dva rozdílné pohledy. Saská hodnotící škála zahrnuje pět stupňů růstu kvality, od nízké kvality až po vysokou. Je zde kladen důraz na práci školy, chápanou jako proces zlepšování. Cílem je podpora růstu školy, nebo – na stupni číslo 5 – udržení vysoké kvality. Podpora strategického plánování, práce s prioritami školy a vůbec požadavek, aby škola na rozvoji vlastních procesů pracovala, je pevně ukotven v existenci dohody o cílech (*Zielvereinbarung*). Proto je tato povinnost stanovena pro všechny školy bez ohledu na výsledek evaluace, stejným dílem pro slabé i velmi dobré školy. Dohoda je spojena s poskytnutím podpory pro aktuálně vybranou oblast práce školy – zde je prostor pro svobodu škol vybrat si problémy a cíle pro zlepšení, který vyvažuje povinný režim zlepšování (van Bruggen, 2010, s. 50).

Česká a dolnosaská inspekce shodně využívají čtyřstupňový model založený na identifikaci rizik. Jejich prioritou je tedy posuzovat školy podle míry jejich slabých stránek. V Dolním Sasku nemají neutrální střední stupeň a požadovaný minimální standard leží na stupni 3. Zajímavé je přísně aritmetické vymezení četnosti případů pro splnění podmínek jednotlivých stupňů. Takto začíná „oblast dobré školy“ již při 51% úspěšnosti školy. Tuto aritmetickou „míru tolerance“ vůči slabým stránkám školy ale zásadně snižuje stanovení podmínky v podobě výlučných kritérií a kritérií vyučování (ve shodě s prioritami dolnosaského školství). Také v dolnosaském prostředí má dohoda o spolupráci na zlepšování kvality školy své místo (*Vereinbarung*). Týká se však výlučně slabých škol, kterým má umožnit přístup k poradenství a podpoře ze strany státu.

Požadovaný stav kvality českých škol leží na stupni hodnocení c). Toto hodnocení představuje běžný (standardní) funkční stav, kdy činnosti probíhají v souladu s právními předpisy a škola vykazuje zanedbatelné nedostatky. Být lepší, znamená dosáhnout nadstandardu. Zatímco v předchozích dvou případech je nejvyšší stupeň hodnocení chápán jako „silný a vysoký“, zde může být rozuměn jako „nepovinný“ či „neobvyklý“. Ve srovnání se saskou stupnicí růstu kvality bychom se mohli domnívat, že dosažení „nadstandardního stavu“ není v českém systému vyhledávání rizik příliš žádoucí. Jinými slovy, nemá prioritní postavení. Úspěch při inspekčním hodnocení totiž není pro české školy spojen s žádnou možností podpory dalšího růstu či udržení kvality. Naopak

neúspěch implikuje řadu možných negativních (nikoli podpůrných) důsledků, a to nejen ze strany inspekce. Prosté dosažení standardu může u školy způsobovat nebezpečný pocit sebeuspokojení, který nikterak nemotivuje k dalšímu rozvoji. Na druhou stranu nesmíme opomenout skutečnost, že české školy jsou ve srovnání se Saskem a Dolním Saskem silně autonomní a výraznou motivační roli také může v některých regionech hrát konkurenční prostředí škol, navíc podpořené veřejnou dostupností inspekčních zpráv.

Při srovnání všech tří systémů se domníváme, že na vnitřní motivaci škol k vlastnímu zlepšování nejvíce cílí saský model. Evidentním výrazem této skutečnosti je již samo oddělení externí evaluace od kontrolní činnosti, hodnotící stupnice založená na růstu kvality a koncept rozsáhlé podpory škol, úspěšných i těch méně úspěšných.¹⁷ Zatímco Dolní Sasko vytváří podpůrné podmínky alespoň pro školy, které nedosáhly požadovaného minimálního standardu, v českém prostředí jsou silně deklarovány konsekvence plynoucí z inspekčního hodnocení pro neúspěšné školy. Nesetkáváme se zde s podporou vnitřní motivace školy pro vlastní růst, nýbrž s vnějším tlakem na zajištění požadovaného standardu kvality a s kontrolou. Lze argumentovat, že tento model odpovídá silně autonomnímu postavení českých škol. Ten je založen na premise, že autonomní škola si poradí sama a že dosahovat kvality je povinností plynoucí z její vlastní akontability vůči společnosti. Takový postoj se opírá o vizi silného managementu škol v čele autonomní sebevědomé školy, která sama o sobě je zase zdrojem silného postavení svého vedení. Zkušenosti ale ukazují, že takto reagovat na externí hodnocení dokáže pouze malá část škol a většina potřebuje silnější stimul či tlak (van Bruggen, 2010, s. 57).¹⁸

LITERATURA

Ježková, V., & von Kopp, B., & Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.

Ježková, V. (2012). (Auto)evaluace ve vzdělávacím systému Německa. In D. Vrabcová, et al. *Autoevaluace školy v zahraničí. Pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (s. 155–194). Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_v_Nemecku.pdf

van Bruggen, J.C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. Dostupné z <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928>

¹⁷ Ani zde se však nejedná o bezproblémový modus. Úředníci SBA například uvádějí, že pokud inspekční zpráva dopadne „na zelenou“, znesnadňuje jim to argumentaci o potřebě zavádění opatření na zvyšování kvality (Rezeption, 2013, s. 57).

¹⁸ Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v ČR uvádí, že negativní hodnocení školy má v českém systému jen málo důsledků. To znamená, že dokonce i když jsou školy hodnoceny jako rizikové, je na ně vyvíjen malý tlak, aby aktivně pracovaly na zlepšování. (Santiago, 2012, s. 89). V tomto smyslu doporučuje zpráva stanovit pro všechny školy povinnost zpracovat plán, jak budou zlepšovat svou činnost, bez ohledu na to, jak byla škola hodnocena (Santiago, 2012, s. 135).

Dolní Sasko

Instrumente und Methoden der Schulinspektion. Dostupné z <http://www.mk.niedersachsen.de/servlets/download?C=41782828&L=20>

Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. (2006). Hannover : Niedersächsisches Kultusministerium. Dostupné z http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1911&article_id=6339&_psmand=8

Periodischer Bericht. Oktober 2008. (2008). Bad Iburg : Niedersächsische Schulinspektion. Dostupné z <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3204>

Schulinspektion in Niedersachsen. RdErl. d. MK v. 7.4.2006 – 25- 80260/2 (SVBI 5/2006, S. 154) – VORIS 22410. Bezug: Beschl.d.LReg. v. 19.4.2005 – MK 11-01540/8 (SVBI, S. 271). Dostupné z <http://www.schure.de/22410/25,80260,2.htm>

Schulinspektion (2006 – 2012). Abschlussbericht. (2012). Hildesheim : Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Dostupné z <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3204>

Sasko

Externe Schulevaluation in Sachsen – 2. Ergebnisbericht. (2013). Radebeul : Sächsisches Bildungsinstitut. Dostupné z <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19151>

Handreichung zum Verfahren der externen Evaluation. (2010). Radebeul : Sächsisches Bildungsinstitut. Dostupné z <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14812>

Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. (2013). Radebeul : Sächsisches Bildungsinstitut. Dostupné z <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19652>

Česká republika

Kovařovic, J. (2004). Evaluace v práci školy. In E. Walterová, et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 404-428). Brno: Paido.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2013/2014. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/99cfc5ff-5aea-468a-b401-8a29f2bb90bd>

Parmová, L. (2010). *Strategie české školní inspekce.* Kunovice: Evropský polytechnický institut.

Santiago, P. et al. (2012). *Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání: Česká republika 2012.* Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a6311b50-169c-4e5e-9d92-a6f70aafe0f1>

Spolupráce ČŠI a SBI. Závěrečná dokumentace. (2012). Radebeul : Sächsisches Bildungsinstitut.

Základní vymezení činností, obsahu a forem práce České školní inspekce. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a69b7eca-5da1-43d3-8b8a-e0f7e559eef5>

KONTAKT

PhDr. Bc. František Prokop
Základní škola, Praha 4, Táborská 45
Táborská 45/421, 140 00 Praha 4
602581433, 241029336
fprokop@zstaborska.cz

4 SLOVENSKO A JEHO SUSEDIA – NÁZORY A VÝKONY ŽIAKOV V PROJEKTE PISA

Jana Stovíčková, Denisa Lakatošová

Abstrakt:

Každá krajina má svojich silnejších aj slabších žiakov. Potvrdili to aj výsledky medzinárodnej štúdie PISA (The Programme for International Student Assessment). V matematickej, prírodovednej a čitateľskej gramotnosti zaznamenávame výrazné rozdiely vo výkonoch, ktoré v rôznej miere ovplyvňujú celkové skóre krajiny. V prípade Slovenska sa mimovoľne vynára predstava „ťažkého chvosta“ slabých výsledkov, ktorý tlačí aj celkový priemer nadol.

Vzťah medzi výkonom žiakov a ich domácim zázemím je známy. Avšak medzinárodné porovnania odhaľujú jeho komplexnejšiu povahu. Jednoduché závislosti jednoducho nefungujú. Priaznivejšie socio-ekonomické podmienky žiakov totiž nemusia automaticky prinášať lepšie skóre danej krajiny v porovnaní s ostatnými. Dôvodov je viac. Napríklad všetky školské systémy sa môžu snažiť pomáhať žiakom, ktorých domáce prostredie určitým spôsobom znevýhodňuje. S akým výsledkom – to už je pre každý štát samostatná kapitola.

V roku 2003 sa Slovensko prvýkrát zapojilo do štúdie PISA. Hlavnou skúmanou oblasťou bola matematika. Vtedy sa Slovensko svojim výkonom štatisticky významne neodlišovalo od priemeru OECD. Výsledok Poľska však už bol nižšie, pod priemerom zúčastnených krajín OECD. O deväť rokov neskôr – keď bola matematika opäť hlavnou doménou – sa situácia výrazne zmenila. Slovensko je pod priemerom a naopak, Poľsko sa dostalo medzi krajiny, ktorých priemerný výkon je signifikantne vyšší, ako je priemer OECD. Ako sa líšia slovenskí, ale napríklad aj českí žiaci od svojich severných rovesníkov? Porovnanie ich názorov dopĺňa skladačku vzťahov, závislostí a otáznikov.

Kľúčová slova:

štúdia PISA a krajiny V4, názory žiakov, sociálne znevýhodnenie

Abstract:

There are students with high and low performance in every country. The results of the PISA (Programme for International Student Assessment) survey have (once again) confirmed this statement. We noticed significant differences in students' mathematical, scientific and reading literacy. These differences influence a country's performance to various extents. Thinking about Slovakia a picture of “the fat tail“ in a statistical distribution comes to mind. In other words – the low performing students are “pulling down“ the overall country score significantly.

The connection between a student's performance and his or her family background is well known. International comparisons reveal its more complex nature. Simple connections do not suffice. More precisely: a better economic environment should improve a country's score in comparison to others – but this is not always the case. There are several reasons. For example, all school systems could try to help

disadvantaged students (those with a less motivating family background). The results of these efforts vary notably.

Slovakia joined PISA in 2003. The test had a special focus on mathematics. The country score for Slovakia (in mathematics) did not differ from the mean of OECD countries score at that time. Poland's score was significantly lower. Nine years later – again with a special focus on mathematics – the situation changed incomparably. Slovakia's score was lower than the OECD mean and Poland's was significantly higher. What are the differences between Slovak, Czech and Polish students? A comparison of their opinions, attitudes and beliefs helps us understand what is “behind the scenes”.

Key words:

Key words: PISA measurement and *Visegrad* Four, student attitudes, socially disadvantaged students

ÚVOD

Štúdia PISA má mohutný záber. V doteraz poslednom cykle sa jej zúčastnilo približne pol milióna žiakov prakticky zo všetkých kontinentov. Svojou šírkou a rozsahom patrí medzi najambicióznejšie projekty OECD v oblasti vzdelávania. V trojročných cykloch umožňuje zúčastneným krajinám sledovať svoj vývoj osobitne, aj v medzinárodnom meradle.

Nepreberné množstvo analýz je možné vytvoriť na základe dát medzinárodnej štúdie PISA. V strede záujmu autorov sú dve širšie témy: výkonnosť žiakov a vybrané faktory, ktoré na dosiahnuté výsledky v rôznej miere vplývajú.

Hlavným pracovným „nástrojom“ bol v kombinácii so štatistickým programom SPSS voľne dostupný softvér IEA IDB Analyzer, vytvorený pre potreby medzinárodných štúdií (PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS...atď). Štatistické významnosti rozdielov sa overovali využitím zabudovaných nástrojov IEA IDB Analyzer, ktoré zohľadňujú spôsob výberu vzorky a jeho medzinárodné štandardy.

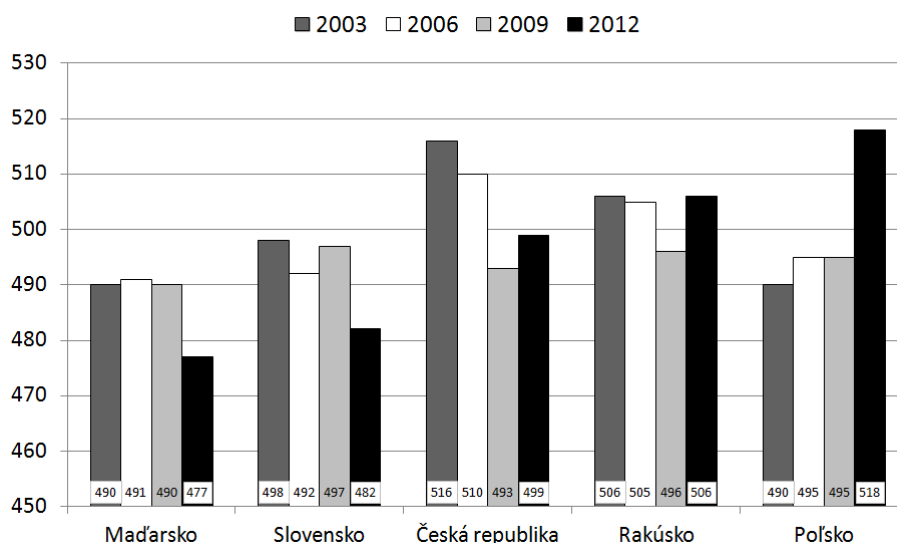
Rozdiely opisované v ďalšom texte sú štatisticky významné ($p < 0.05$), pokiaľ nie je vyslovene uvedené inak.

1 CELKOVÁ SITUÁCIA

1.1 Zmena

Výrazný pokles oproti predchádzajúcim cyklom charakterizuje výsledky 15-ročných žiakov Slovenska v meraní PISA 2012. Týka sa všetkých troch sledovaných oblastí – matematickej, prírodovednej, aj čitateľskej gramotnosti (Tab 1-3). Matematika bola hlavnou sledovanou oblasťou PISA 2012, preto sa ňou budeme zaoberať podrobnejšie (Graf 1).

Graf 1 Priemerné skóre v matematickej gramotnosti vybraných krajín v jednotlivých cykloch štúdie PISA od roku 2003^{1, 2}

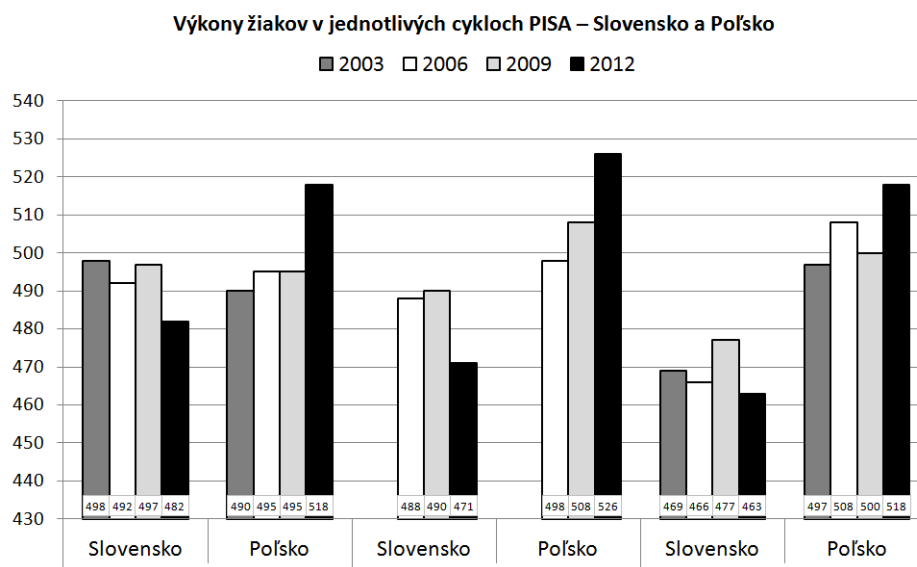


Výrazným protikladom k slovenskému poklesu je nárast priemerného skóre poľských žiakov. Výnimočný výkon Poľska v prípade matematickej gramotnosti (PISA 2012) vyznieva menej prekvapujúco v kontexte postupného zvyšovania ich dosiahnutej úrovne prírodovednej gramotnosti. Zároveň majú poľskí žiaci výhodu solídneho základu v čitateľskej gramotnosti – tradičnej slabiny ich rovesníkov na Slovensku (Graf 2).

¹ V roku 2003 sa Slovensko prvý krát zúčastnilo štúdie PISA

² Výsledky Rakúska v cykle PISA 2009 je potrebné brať z rezervou vzhľadom na vtedy prebiehajúci bojkot učiteľov, ktorý mohol ovplyvniť výsledky rakúskych žiakov

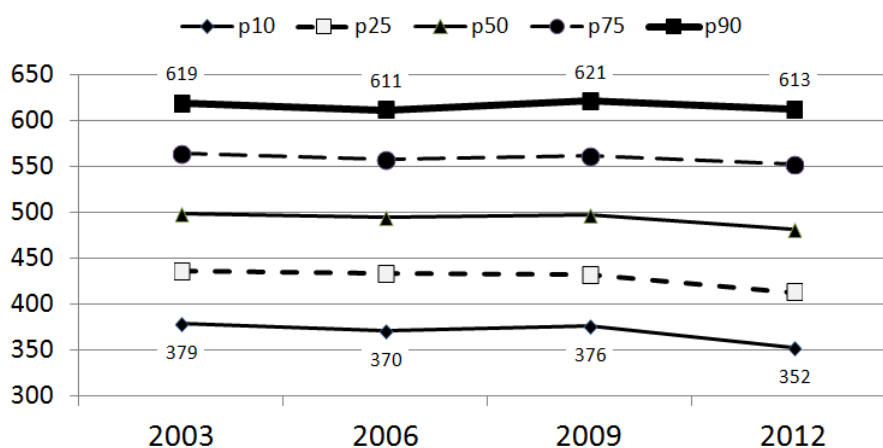
Graf 2 Výkony žiakov SR a Poľska v jednotlivých cykloch štúdie PISA v matematickej, prírodovednej a čitateľskej gramotnosti



1.2 Vzlety, pády a ustálený stav

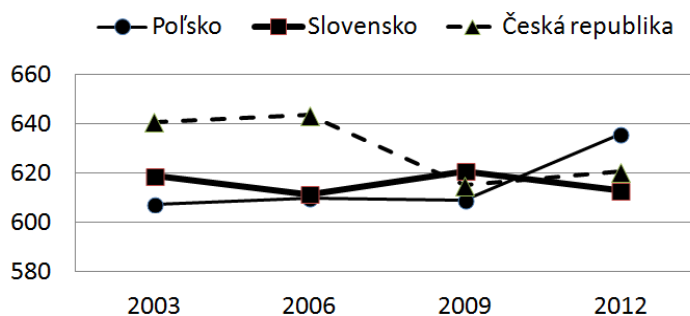
Zníženie výkonu v matematike sa netýkalo všetkých rovnako: slovenskí žiaci s najvyšším výkonom si svoj štandard udržali, čo sa však rozhodne nedá tvrdiť o ich rovesníkoch s nižším výkonom (Graf 3).

Graf 3 Hodnoty vybraných percentilov slovenských žiakov v matematickej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA



Oproti roku 2003 sa hodnota na úrovni 90 percentilu u slovenských žiakov znížila o 6 bodov, čo nie je štatisticky významný rozdiel. V Českej republike bol na rovnakej úrovni (90 percentil) zaznamenaný pokles o 20 bodov. Napriek spomínanému poklesu najlepší českí žiaci (úroveň 90 percentilu) stále prevyšujú slovenských „kolegov“, rozdiel však už nie je štatisticky významný (Graf 4).

Graf 4 Úroveň 90 percentilu matematickej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA v SR, Poľsku a Českej republike

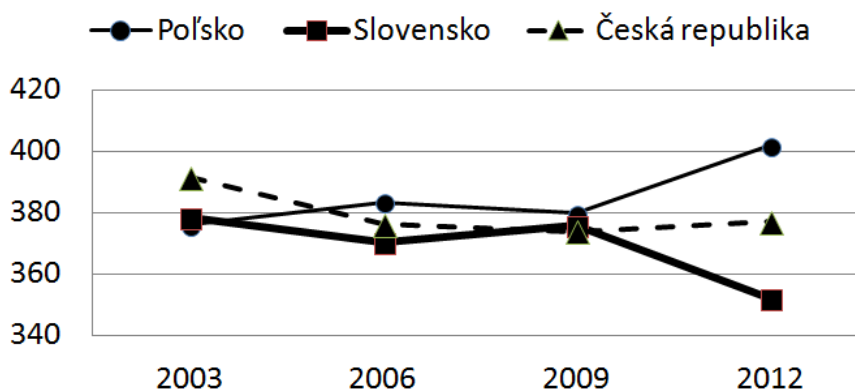


V Poľsku sa skóre na úrovni 90 percentilu zvýšilo o takmer 30 bodov, čím poľské „špičky“ dosiahli prakticky úroveň najlepších českých žiakov z roku 2003 – rozdiel výkonu na úrovni 90 percentilu českých žiakov z roku 2003 a 90 percentilu poľských žiakov z roku 2012 nie je štatisticky významný.

Varovným signálom pre Slovensko je zistenie, že matematická gramotnosť sa u priemerných žiakov výrazne zhoršila – výkon na úrovni mediánu sa oproti roku 2003 znížil o 17 bodov. Tým sa zlé správy pre Slovensko nekončia: oproti roku 2003 sa žiaci s najslabšími výsledkami prepadli svojim výkonom ešte nižšie: 10 percentil o 27 bodov oproti roku 2003, až na hodnotu 352 bodov. Tým sa na Slovensku odstup najslabších od najlepších žiakov ešte zvýraznil. (Graf 3)

Zaujímavým rysom poľského vzostupu je zvýšenie výkonnosti žiakov s najnižším výkonom (10 percentil) prakticky zrkadlovo oproti poklesu Slovenska (Graf 5).

Graf 5 Úroveň 10 percentilu matematickej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA v SR, Poľsku a Českej republike



2 ZÁZEMIE ŽIAKOV

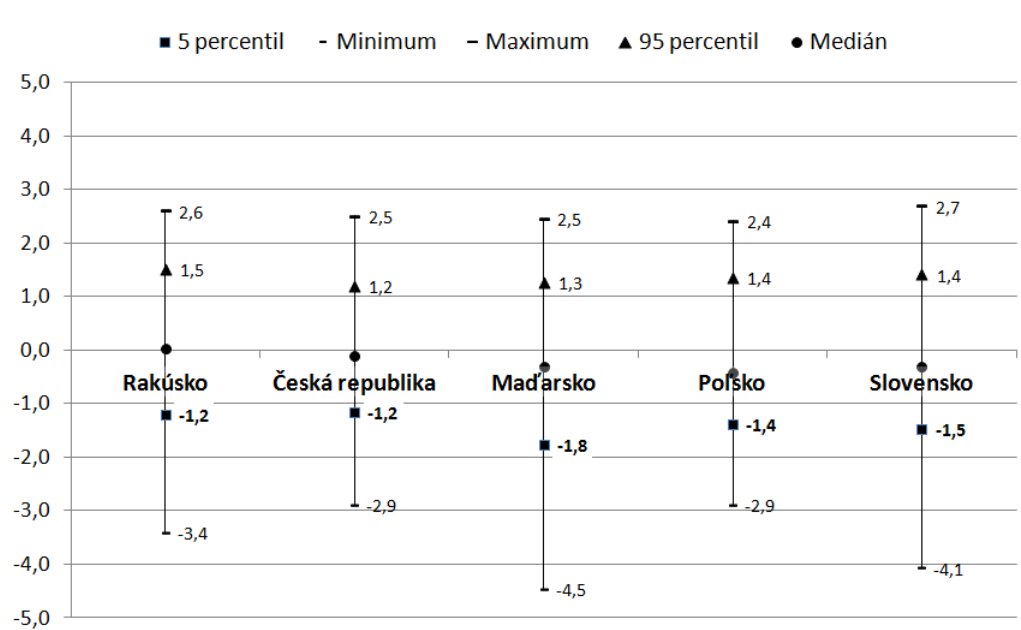
Na dosiahnutý výkon žiakov v matematickej, prírodovednej aj čitateľskej gramotnosti vplyva výraznou mierou ich domáce prostredie.

2.1 Index ESCS – základ

Štúdia PISA meria ekonomický, sociálny a kultúrny status žiaka prostredníctvom Indexu ESCS (economic, social and cultural status)³ (OECD, 2012).

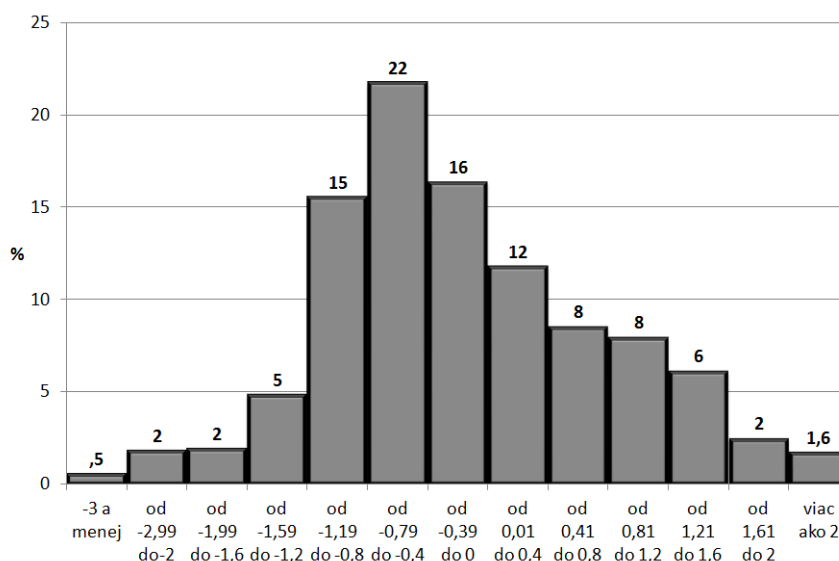
V rámci populácie 15-ročných žiakov Slovenska sa hodnota Indexu ESCS pohybuje v rozmedzí od -4,1 do +2,7. Extrémne hodnoty sú však veľmi zriedkavé: 90 % populácie slovenských žiakov spadá hodnotou Indexu ESCS do intervalu od -1,5 do +1,4 bodu.

Graf 6 Rozloženie Indexu ESCS v štúdiu PISA 2012, na Slovensku a vo vybraných krajinách



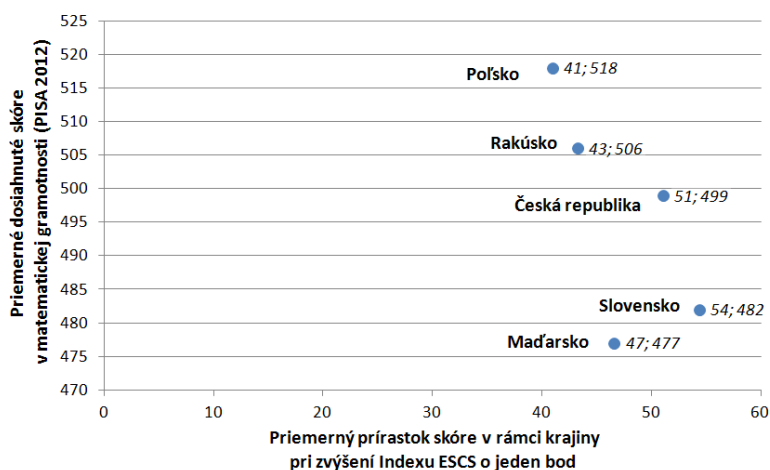
³ Hodnota Indexu ESCS je vytvorená na základe najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov prepočítaného na počet rokov vzdelávania, najvyššieho postavenia rodičov v zamestnaní (meranom prostredníctvom ISEI: the International Socio-Economic Index of Occupational Status), vlastníctva domácnosti/rodiny, zdrojov rodiny pre vzdelávanie (napr. internet, encyklopédie, slovníky, tiché miesto na štúdium...) ako aj vlastníctva domácnosti/rodiny vo vzťahu ku klasickej kultúre (napr. klasická literatúra). OECD priemer Indexu ESCS sa rovná nule so štandardnou odchýlkou 1.

Graf 7 Rozloženie hodnôt Indexu ESCS v štúdi PISA 2012 na Slovensku



Pre krajiny OECD v priemere platí, že nárast Indexu ESCS je sprevádzaný zvýšením výkonu v matematike o 39 bodov (OECD, 2013). Spomínaný nárast predstavuje na Slovensku až 54 bodov. Tým sa Slovensko zaraďuje medzi krajiny, kde je vplyv Indexu ESCS najvýraznejší⁴.

Graf 8 Priemerný prírastok skóre pri zvýšení úrovne Indexu ESCS o 1 bod vo vybraných krajinách v štúdi PISA 2012

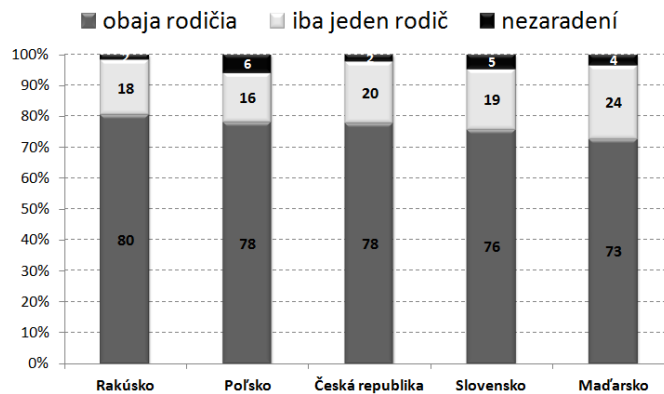


⁴ Pozn.: Kvôli plynulosti je Index ESCS (Index of economic, social and cultural status) na niektorých miestach spomínaný len ako Index socio-ekonomického statusu žiaka, prípadne len socio-ekonomický status žiaka. Samozrejme to nič nemení na uvedomovaní si kultúry prostredia ako významnej zložky Indexu ESCS.

2.2 Index ESCS a chýbajúci rodič

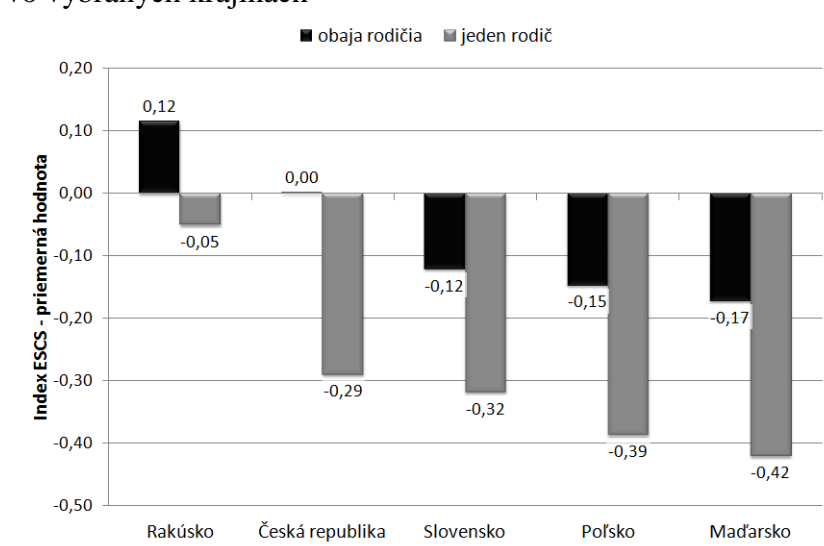
Zázemie žiakov zisťuje PISA aj prostredníctvom otázok o zložení domácnosti. Na Slovensku približne tri štvrtiny 15-ročných žiakov žijú s matkou aj otcom⁵, zhruba pätina iba s jedným z rodičov a zvyšných 5% nebolo možné na základe ich odpovedí zaradiť. Podobný obraz nachádzame aj v susedných krajinách.

Graf 9 Zloženie domácnosti žiakov vo vybraných krajinách vzhľadom na prítomnosti rodičov v štúdiu PISA 2012



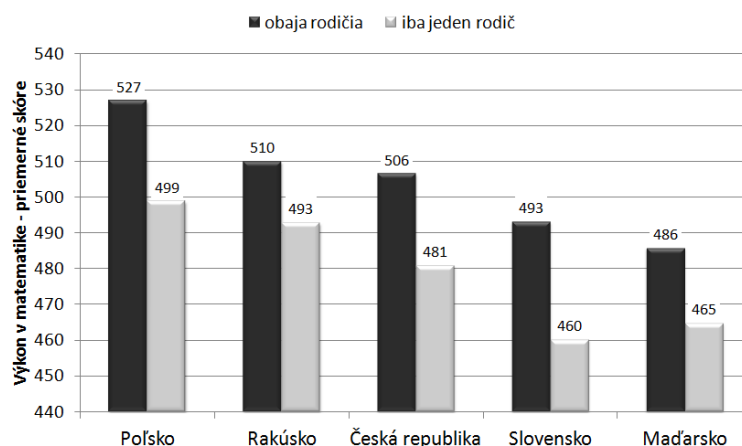
Pre sledované krajiny platí, že žiaci, ktorí žijú s obidvoma rodičmi, majú signifikantne vyššie priemerné hodnoty Indexu ESCS ako ich rovesníci, ktorí bývajú iba s jedným rodičom. Zároveň pozorujeme významne nižšie priemerné skóre v matematike práve u tých žiakov, ktorým jeden z rodičov v domácnosti chýba. Na Slovensku spomínaný rozdiel priemerného skóre predstavuje až 33 bodov (Graf 11).

Graf 10 Priemerná hodnota Indexu ESCS podľa zloženia domácnosti v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách



⁵ Uvádzané čísla – zastúpenie domácností s oboma rodičmi – sa môžu javiť ako veľmi vysoké vzhľadom na mieru rozvodovosti na Slovensku a v susediacich krajinách. Vysvetlenie je v spôsobe, ako bola položená otázka: nešpecifikovala, či žiak býva s vlastnou alebo nevlastnou mamou, prípadne opatrovatelkou. Podobne bola širšie zameraná aj otázka týkajúca sa otca.

Graf 11 Priemerné skóre v matematickej gramotnosti podľa zloženia domácnosti v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách

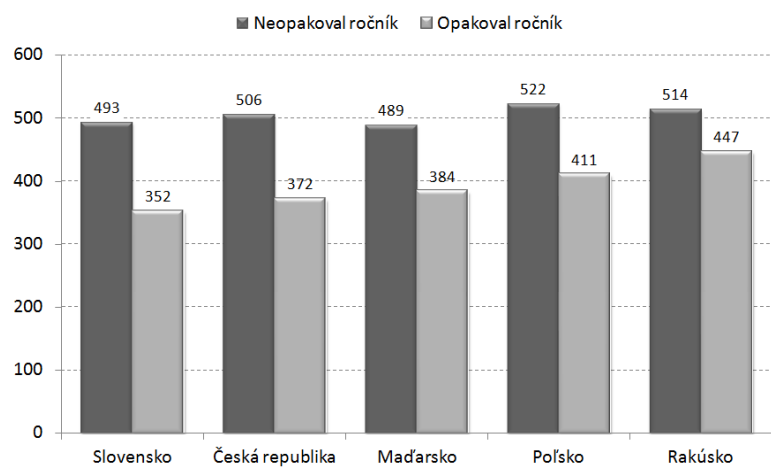


2.3 Index ESCS a opakovanie ročníka

Ešte závažnejšie prepojenie – oproti predchádzajúcemu prípadu – medzi socio-ekonomickým statusom a dosiahnutými výsledkami žiakov nachádzame v prípade opakovania ročníka. Nie je prekvapením, že žiaci, ktorí aspoň jedenkrát opakovali ročník, dosahujú výrazne nižšie priemerné skóre ako ostatní. Otázkou je: O koľko nižšie?

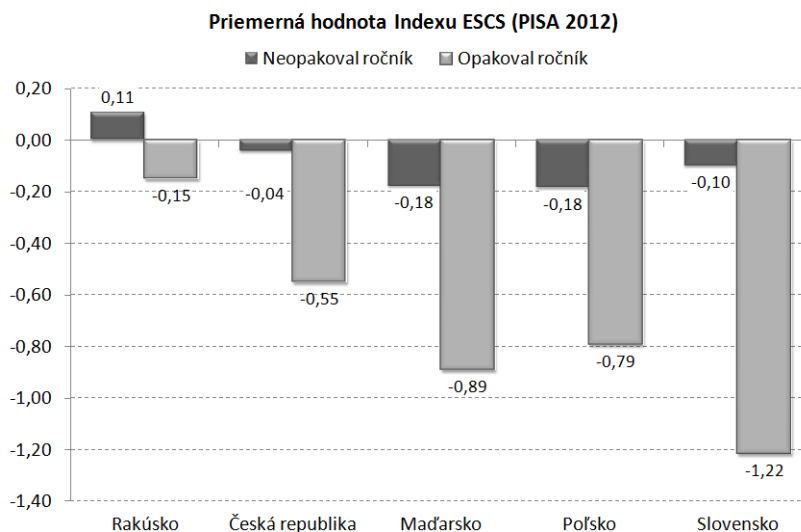
Slovensko má menej opakujúcich žiakov ako Rakúsko (7,6 % vs. 11,9 %)⁶ a ešte menej opakujúcich žiakov majú Poľsko a Česká republika (4,2 % , resp. 4,9 %). Avšak rakúski “opakujúci” žiaci dosahujú vyšší výkon v porovnaní so slovenskými. Zároveň má Rakúsko podstatne menší rozdiel medzi výkonom opakujúcich žiakov a tými ostatnými. Na Slovensku je naopak rozdiel medzi spomínanými dvoma skupinami priepastný – nielen vo výkone (352 vs. 493 bodov v matematike), ale aj v priemernej hodnote Indexu ESCS (-1,22 vs. -0,1).

Graf 12 Priemerné dosiahnuté skóre v matematickej gramotnosti podľa opakovania ročníka v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách



⁶ Pri porovnávaní zistených údajov je vhodné zobrať do úvahy mierne rozdiely kritérií na opakovanie ročníka na Slovensku a v okolitých krajinách.

Graf 13 Priemerná hodnota Indexu ESCS podľa opakovania ročníka v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách



2.4 Index ESCS – limity

Vzťah medzi socio-ekonomickým statusom žiaka a jeho výkonnosťou v rámci meraní PISA potvrdzujú ďalšie a ďalšie analýzy. Rozhodne ho nemôžeme podceňovať. Avšak bolo by možno rovnakou chybou používať socio-ekonomický status ako „univerzálnu výhovorku“. Nasledujúce príklady ilustrujú vplyv ESCS z inej, doplnkovej perspektívy.

Najskôr sa zameriame na žiakov, ktorí sa zúčastnili na Slovensku merania PISA 2012. Sledujeme ich výkon v relácii s ekonomickým statusom. Ako už bolo spomínané, so zvyšujúcim sa Indexom ESCS žiaka vo všeobecnosti rastie dosiahnuté skóre v matematike.

Prirodzená otázka je: Ak by bolo možné výrazne zvýšiť – v priebehu nasledujúcich rokov – socio-ekonomický status žiakov na Slovensku, „automaticky“ by sa zvýšil aj ich výkon?

Do budúcnosti sa vydať nemôžeme, ale do minulosti áno. Medzinárodné prehľady PISA (OECD 2013) ponúkajú podklady aj pre nasledujúce zistenia:

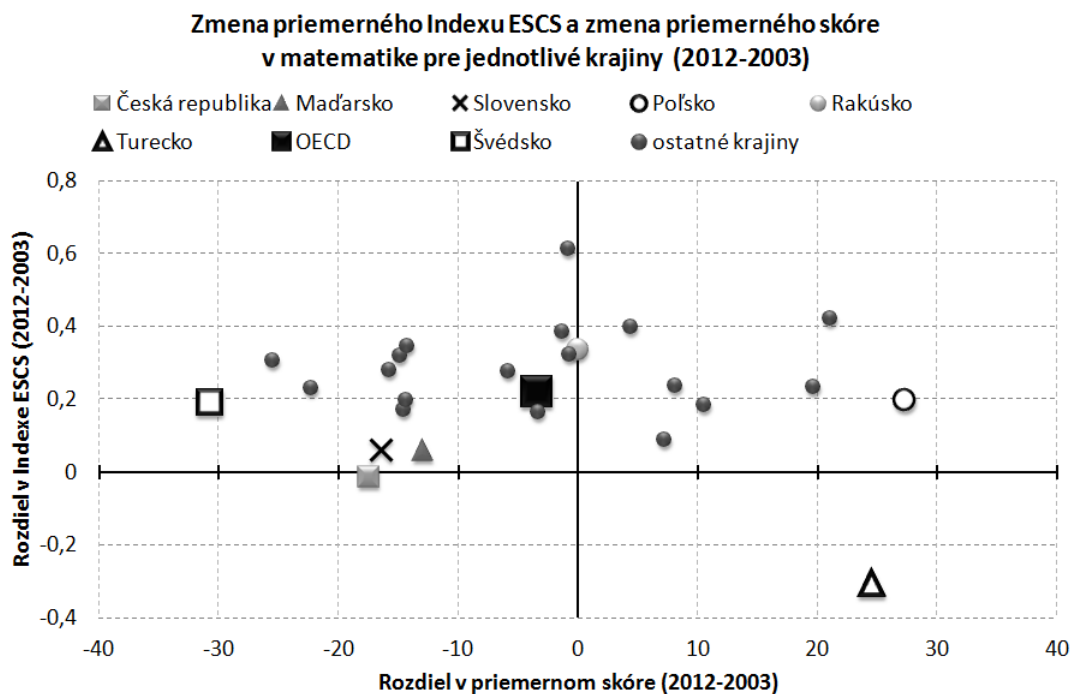
Keďže matematika bola hlavnou doménou v rokoch 2003 a 2012, do porovnania budú vstupovať práve spomínané cykly. V uvedenom období sa priemerná hodnota Indexu ESCS krajín OECD zvýšila o 0,2 bodu. Zároveň nastal pokles priemerného výkonu krajín OECD v matematike o tri body (Uvedené údaje boli merané v rámci krajín, ktoré sa zúčastnili štúdie PISA v rokoch 2003 aj 2012).

Prírastok porovnateľný s prírastkom Indexu ESCS krajín OECD (0,2 bodu) registrujeme vo viacerých krajinách: od Švédska s prepadom výkonu o vyše 30 bodov až po Poľsko s jeho nárastom o 27 bodov. Na pomyselnnej spojnici medzi Poľskom a Švédskom sa nachádzajú aj ďalšie krajiny. Vo viacerých krajinách bol zaznamenaný približne rovnaký nárast Indexu ESCS (o približne 0,2 bodu). Keď však porovnáme ich skóre v matematickej gramotnosti v rokoch 2003 a 2012, zistíme výraznú heterogenitu: v spomínanej skupine krajín registrujeme tak nárast, ako aj pokles výkonov.

Česká republika a Slovensko zaznamenali skôr stagnáciu Indexu ESCS a zníženie výkonu. Ale – ako ukazujú príklady viacerých krajín – ani zvýšenie priemernej hodnoty Indexu ESCS nie je vždy naviazané na lepšie výkony žiakov (Graf 14 a Tabuľka 4).

Určitém protipólom ostatných zúčastnených krajín je Turecko s poklesom priemernej hodnoty Indexu ESCS a súčasným nárastom dosiahnutého skóre v matematike.

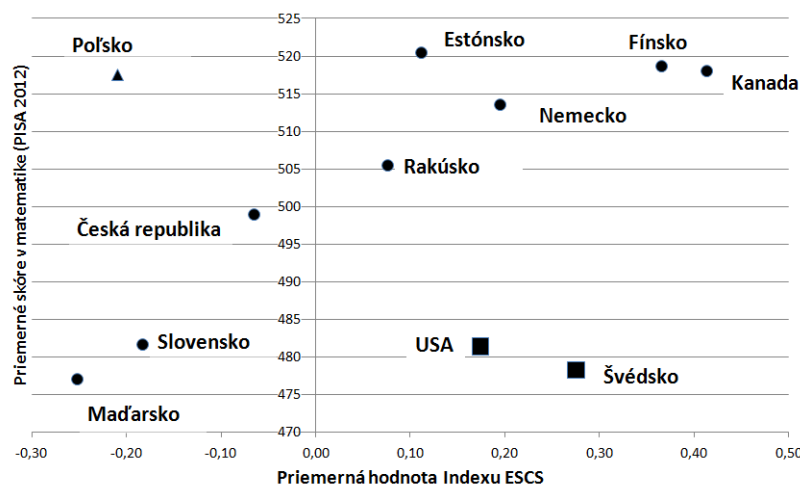
Graf 14 Zmeny Indexu ESCS a zmeny výkonu v matematike v štúdií PISA 2003 a PISA 2012



Ďalší príklad je zameraný len na doteraz posledný cyklus štúdie PISA (2012) a priemerný Index ESCS. Nie vždy krajina s „bohatšími“ žiakmi dosahuje aj vyššie priemerné skóre. Pre úplnejšiu ilustráciu je v tomto prípade výhodné opäť vybočiť z rámca krajín susediacich so Slovenskom.

Napríklad USA a Švédsko patria medzi krajiny s vysokou priemernou hodnotou Indexu ESCS u žiakov, ale s výkonom v matematike (PISA 2012) signifikantne pod priemerom OECD. Príkladom z opačného konca je Poľsko s podstatne nižšou hodnotou Indexu ESCS (-0,21 bodu), avšak s výkonom nad priemerom OECD v matematickej, prírodovednej, ako aj čitateľskej gramotnosti (Graf 15).

Graf 15 Priemerné dosiahnuté skóre v matematickej gramotnosti v štúdií PISA 2012 a priemerná hodnota Indexu socio-ekonomického statusu žiaka vo vybraných krajinách



3 NÁZORY A PRÍSTUPY

3.1 Naspamäť alebo inak

Viacere štúdie dokazujú, že dôležité je nielen koľko sa žiak učí, ale hlavne ako (Například Marton & Booth, 1997). Preto je pochopiteľné, že žiaci dotazníka PISA sa venovali aj spomínanej oblasti.

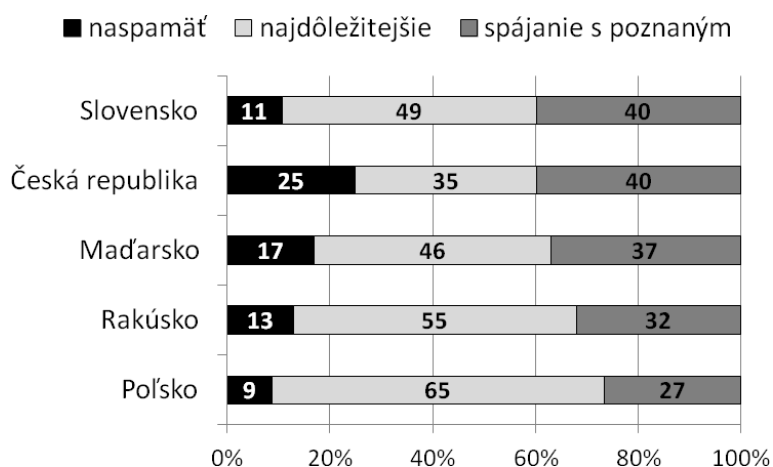
Žiaci si vyberali vždy jeden z troch rôznych štýlov, ktorý používajú, keď sa učia matematiku. Prvá trojica mapovala, čo uprednostňujú žiaci v príprave na písomku z matematiky: zameriavajú sa na najdôležitejšie časti učiva, prepájajú novú látku s tou, ktorú už predtým pochopili, alebo sa jednoducho čo najviac naspamäť? ⁷.

Medzinárodné porovnanie (Graf 16) ukazuje, že takmer dve tretiny (65%) poľských žiakov sa zameriavajú na to, čo považujú za najdôležitejšie časti učiva. Zároveň približne desatina žiakov v Poľsku snaží naučiť čo najviac naspamäť.

Možno prekvapí, že až štvrtina českých žiakov si vybrala memorovanie. Napriek tomu však českí žiaci dosiahli výrazne lepšie výsledky ako slovenskí.

⁷ Žiaci mali v skupine troch tvrdení označiť jedno, ktoré najlepšie popisuje ich prístup k matematike: 1. Keď sa učím na písomku z matematiky, pokúšam sa naučiť najdôležitejšie časti učiva; 2. Keď sa učím na písomku z matematiky, pokúšam sa pochopiť novú látku tak, že si ju spájam s časťami učiva, ktoré už chápem; 3. Keď sa učím na písomku z matematiky, učím sa čo najviac naspamäť

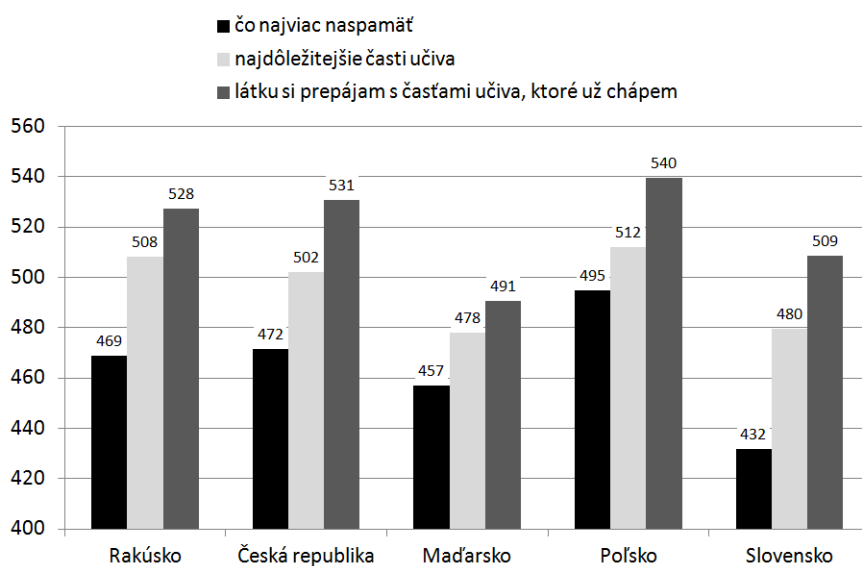
Graf 16 Zastúpenie jednotlivých štýlov učenia sa v štúdii PISA 2012 vo vybraných krajinách



Spomínané štýly učenia rozhodne nie sú rovnocenné z hľadiska dosiahnutých výsledkov. V každej zo sledovaných krajín sa ako najefektívnejšie – vzhľadom na dosiahnuté skóre z matematiky – javí spájanie novej látky s tou, ktorú už predtým pochopili. Avšak v skupine žiakov, ktorí využívajú najefektívnejší štýl učenia (spájanie novej látky s už pochopenou), slovenskí a maďarskí žiaci výrazne zaostávajú za poľskými, českými a rakúskymi. Výsledky môžu naznačovať, že aj keď slovenskí žiaci relatívne často deklarujú preferenciu spomínaného štýlu učenia (Graf 16), nevyužívajú jeho možný prínos naplno.

Jednoznačne najslabšie výsledky dosahujú v rámci skúmaných krajín tí žiaci, ktorí sa snažia naučiť čo najviac naspamäť. Ich zaostávanie oproti ostatným je z hľadiska priemerného skóre v matematickej gramotnosti najvypuklejšie opäť na Slovensku.

Graf 17 Priemerné dosiahnuté skóre v matematickej gramotnosti v jednotlivých štýloch učenia sa v štúdii PISA 2012 vo vybraných krajinách



Uvedené výsledky sú v zhode so štúdiami o povrchovom a hĺbkovom prístupe k učeniu sa.

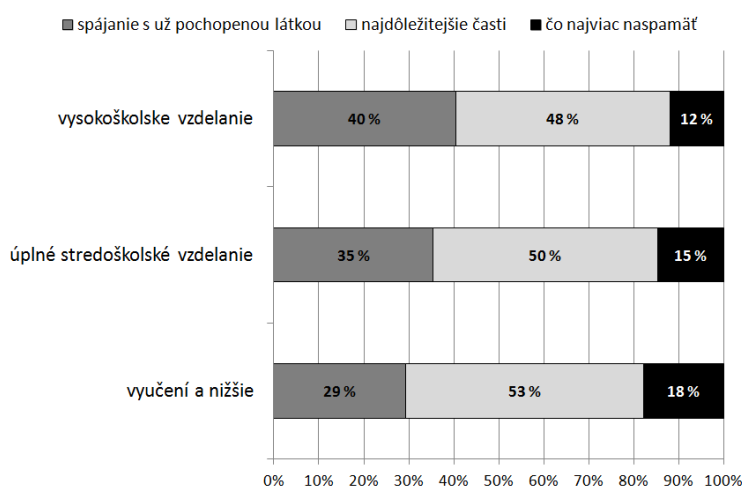
Zásadný rozdiel medzi povrchovým a hĺbkovým prístupom je, že povrchový prístup sa zameriava na text samotný, hĺbkový sa však koncentruje na jeho význam. K pochopenia zmyslu informácie má jednoznačne bližšie hĺbkový prístup, ktorý zároveň umožňuje dávať fakty do súvislostí. Naproti tomu povrchový prístup často vedie k dezinterpretácii alebo aj úplne chýbajúcej interpretácii významu (Marton & Booth, 1997).

Memorovanie sa typicky spája s povrchovým prístupom k učeniu, ktorý „vykazuje negatívnu koreláciu s dosiahnutým výkonom“ (Mayya et. al, 2004).

Na Slovensku by sa podľa preferovaných stratégií učenia dalo očakávať priemerné až nadpriemerné skóre (oproti priemeru OECD) v matematickej gramotnosti v štúdiu PISA 2012. Vieme však, že skutočnosť je výrazne iná.

Preferovaný štýl učenia nevzniká vo „vzduchoprázdne“. Je ovplyvňovaný viacerými faktormi, napríklad zázemím žiaka.

Graf 18 Percentuálne zastúpenie jednotlivých štýlov učenia sa u žiakov na Slovensku podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov v štúdiu PISA 2012

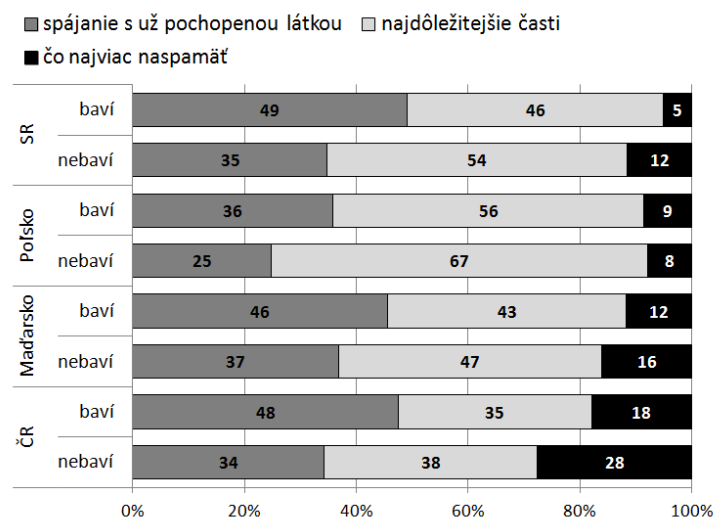


Napríklad na Slovensku žiaci z rodín, v ktorých rodičia dosiahli vysokoškolské vzdelanie⁸, častejšie využívajú učebný štýl v ktorom spájajú novú látku s už pochopenou (Graf 18) oproti žiakom z rodín, v ktorých rodičia dosiahli úplné stredoškolské vzdelanie. Podobnú situáciu registrujeme aj v Českej republike. V Maďarsku a v Rakúsku je „zlomovým bodom“ pre preferenciu spomínaného štýlu učenia už úplné stredoškolské vzdelanie rodičov. V Poľsku zaznamenávame štatisticky významný rozdiel v závislosti od vzdelania rodičov len pri porovnaní krajných skupín (vysokoškolské vzdelanie vs. vyučení a nižšie).

Žiaci, ktorých matematika baví, častejšie ako ostatní uprednostňujú spájanie novej látky s takou, ktorej už porozumeli. Zároveň sa menej často snažia „učiť matematiku naspamäť“. Výnimkou je Poľsko, kde je však memorovanie celkovo menej frekventované. Uvedenou analýzou sa dostávame k ďalšiemu okruhu, ktorý sa týka vzťahu k matematike.

⁸ Ak majú rodičia rôzne stupne vzdelania, potom v rámci prezentovaných analýz je určujúci ten, ktorý má vyššie ukončené vzdelanie

Graf 19 Percentuálne zastúpenie štýlu učenia sa v závislosti od vzťahu k matematike v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách



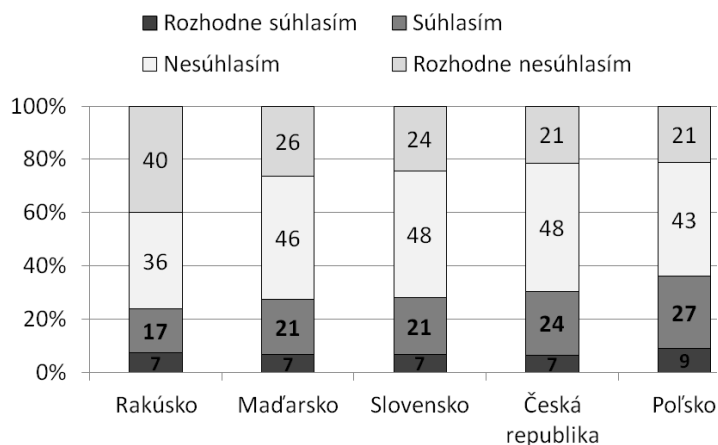
3.2 S matematikou je zábava

Trieda plná žiakov, ktorých baví matematika – podobne by možno vyzeral učiteľský raj. Skutočnosť je však mierne odlišná.

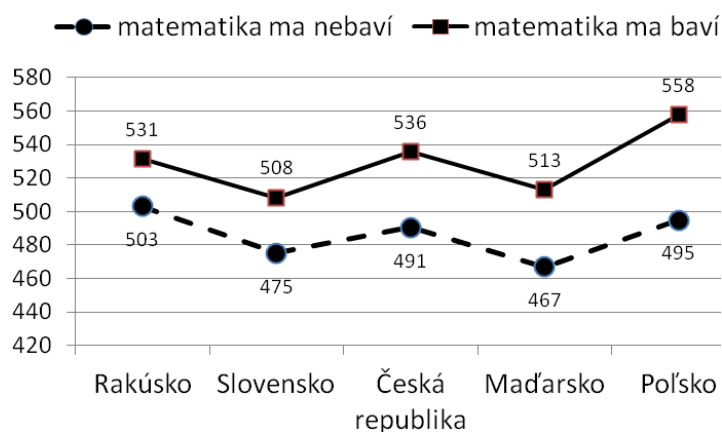
V rámci dotazníka PISA zúčastnení žiaci vyjadrovali svoj postoj voči nasledujúcemu tvrdeniu: matematike sa venujem preto, lebo ma baví. Vo všetkých sledovaných krajinách prevažovali negatívne odpovede (rozhodne nesúhlasím a nesúhlasím). Tie pozitívne (rozhodne súhlasím a súhlasím) boli najčastejšie v Poľsku – u viac ako tretiny (36%) žiakov. (Graf 20)

Vo všetkých skúmaných krajinách sa potvrdil významný rozdiel vo výkonoch žiakov, ktorých matematika baví a tých, ktorých nebaví (Graf 21).

Graf 20 Percentuálne zastúpenie žiakov podľa miery súhlasu (rozhodne súhlasí alebo súhlasí) s výrokom: Matematike sa venujem preto, lebo ma baví, v štúdiu PISA 2012 vo vybraných krajinách



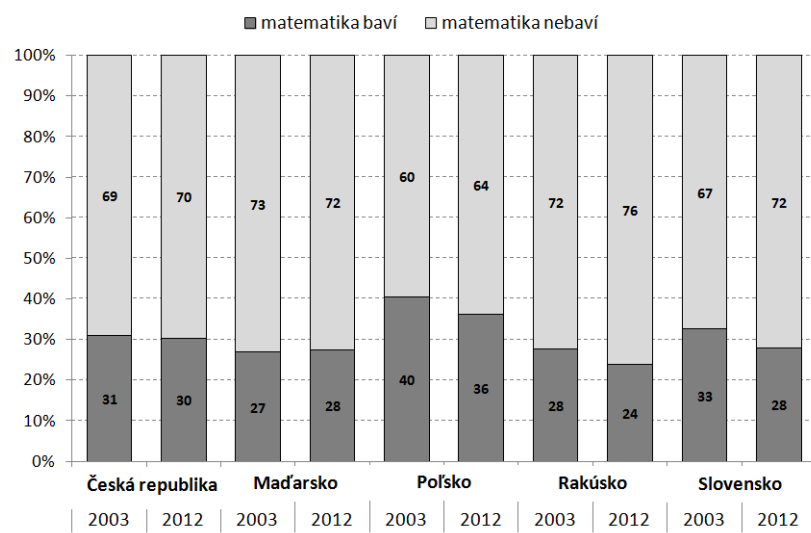
Graf 21 Priemerné dosiahnuté skóre v matematickej gramotnosti na základe postoja žiakov k matematike v štúdi PISA 2012 vo vybraných krajinách



3.3 Čo sa stalo v Poľsku – malý fragment

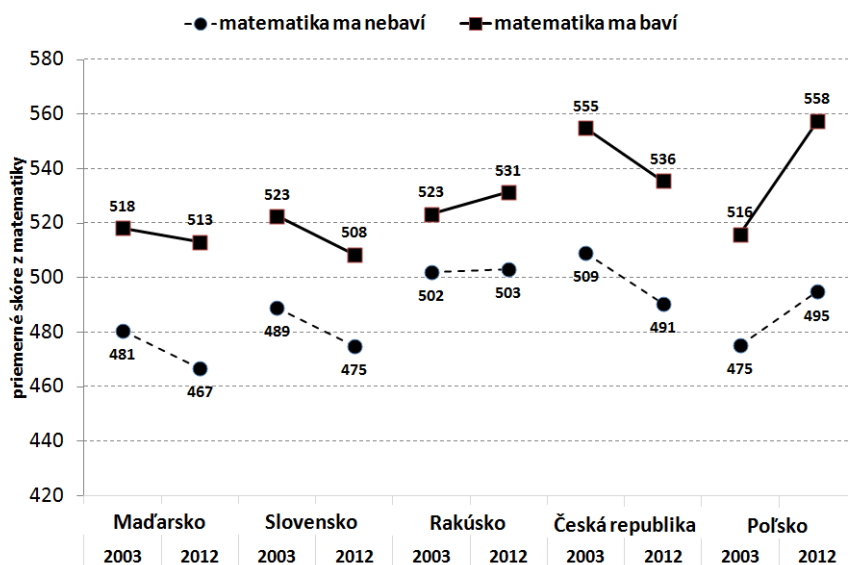
Ťažko môžeme tvrdiť, že žiakov v Poľsku matematika baví viac ako predtým. (Graf 22) Percentuálne zastúpenie poľských žiakov, ktorých matematika baví, sa totiž nezvýšilo. Avšak školstvu našich severných susedov sa podarilo niečo iné – výrazne zvýšiť výkonnosť tých žiakov, ktorých matematika nebaví – a práve tí tvoria väčšinu žiakov. (Graf 23)

Graf 22 Percentuálne zastúpenie žiakov na základe vzťahu k matematike v štúdi PISA 2003 a 2012 vo vybraných krajinách



Samozrejme stále platí – a to vo všetkých sledovaných krajinách – že pozitívny postoj k matematike priaznivo vplýva na výkon. Poľskí žiaci, ktorých matematika baví, sa však svojim výkonom až katapultovali na úroveň ázijských žiakov (Kórea, Taiwan), alebo – na úroveň českých žiakov s rovnakým postojom k matematike z roku 2003.

Graf 23 Priemerné dosiahnuté skóre v matematickej gramotnosti na základe postoja žiakov v štúdiu PISA 2003 a 2012 vo vybraných krajinách



4 ZÁVER

Ťažko môžeme očakávať, že všetci žiaci na Slovensku budú milovať matematiku. Alebo že sa svojou usilovnosťou vyrovnajú rovesníkom zo Singapuru. Ale po pozitívne vzory nemusíme chodiť až tak ďaleko. Inšpiráciou môže byť vzdelávanie u našich (nielen) jazykovo najbližších susedov krátko po prelome tisícročia. Alebo v súčasnosti relatívne nová „hviezda“ štúdie PISA – Poľsko. Jeho výsledky však naznačujú niekoľko zásadných skutočností. Vyberieme dve z nich:

Dosiahnuté výkony poľských žiakov v matematickej gramotnosti naznačujú, že pri tvorbe reformy mysleli na pokrok všetkých svojich žiakov. Výsledkom bolo, že výsledné skóre Poľska v matematickej gramotnosti výrazne „potiahli“ špičky, podporil priemer a „zadný voj“ tých ostatných príliš nezdržoval.

Druhou zásadnou skutočnosťou je solídna schopnosť poľských žiakov porozumieť významu textu^{9,10}, čo ani v matematike rozhodne nie je na škodu. Aj preto poľským žiakom nerobí problém si v príprave na písomky z matematiky určiť, ktoré časti látky sú najdôležitejšie. Návyk identifikovať kľúčové prvky – spolu s minimom memorovania – mohol taktiež prispieť k nadpriemernému výsledku v meraní PISA 2012.

V súčasnosti smutný príbeh píšou svojimi výsledkami slovenskí žiaci. Teoreticky vedľa, ako pristupovať k novej látke, ale ich dosiahnuté výsledky – s výnimkou žiakov s najvyššími výkonmi – tomu nenasvedčujú. Výrazne poklesol aj priemerný výkon tých žiakov, ktorých rodičia (aspoň jeden z nich) dosiahli vysokoškolské vzdelanie.

Celkové výsledky, ale aj zistenia z detailnejších analýz naznačujú, že sa slovenskí žiaci nesnažia „na plný plyn“, že necítia tlak – opäť s výnimkou najvýkonnejších žiakov –

⁹ Ako naznačujú ich výsledky v čitateľskej gramotnosti minimálne od roku 2003

¹⁰ ECA Knowledge Brief Successful Education Reform: Lessons from Poland

podat' čo najlepší výkon. Môže to byť aj dôsledkom demografického vývoja, ktorý spôsobuje, že pri uchádzaní sa o strednú školu (resp. štúdium na nej) majú okolo seba menšiu konkurenciu. Ďalšie spoločensko-ekonomické zmeny mohli podobne prispieť k pocitu, že sa matematiku učiť „ani veľmi nemusia“.

Jedným zo sprievodných znakov preťaženia veľkým objemom vyžadovaných vedomostí je učenie sa naspamäť (Mayya et. al, 2004). Výrazná preferencia memorovania však u žiakov na Slovensku pozorovaná nebola.

LITERATÚRA

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupné z <http://bit.ly/1kiqFpt>.

Mayya, S. S. et. al. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. In *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 2(4), 6p. Dostupné z <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/mayya.pdf>.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paríž: OECD Publishing. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paríž: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>

Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15 – ročných žiakov z pohľadu Slovenska. (2013). Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné z http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012.pdf

PRÍLOHA – ZÁKLADNÉ VÝSLEDKY

Tab. 1 Matematická gramotnosť v jednotlivých cykloch štúdie PISA od roku 2003 vo vybraných krajinách

	Priemerné skóre v matematike				Štandardná chyba			
	2003	2006	2009	2012	2003	2006	2009	2012
Slovensko	498	492	497	482	3,3	2,8	3,1	3,4
Česká republika	516	510	493	499	3,5	3,6	2,8	2,9
Poľsko	490	495	495	518	2,5	2,4	2,8	3,6
Maďarsko	490	491	490	477	2,8	2,9	3,5	3,2
Rakúsko	506	505	496 ¹¹	506	3,3	3,7	2,7	2,7

¹¹ Pozn.: Výsledky Rakúska v cykle PISA 2009 je potrebné brať z rezervou vzhľadom na vtedy prebiehajúci bojkot učiteľov, ktorý mohol ovplyvniť výsledky rakúskych žiakov.

Tab. 2 Prírodovedná gramotnosť v jednotlivých cykloch štúdie PISA od roku 2006 vo vybraných krajinách

	Priemerné skóre v prírodných vedách			Štandardná chyba		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Slovensko	488	490	471	2,6	3	3,6
Česká republika	513	500	508	3,5	3	3
Poľsko	498	508	526	2,3	2,4	3,1
Maďarsko	504	503	494	2,7	3,1	2,9
Rakúsko	511	494	506	3,9	3,2	2,7

Tab. 3 Čitateľská gramotnosť v jednotlivých cykloch štúdie PISA od roku 2003 vo vybraných krajinách

	Priemerné skóre v čitateľskej gramotnosti				Štandardná chyba			
	2003	2006	2009	2012	2003	2006	2009	2012
Slovensko	469	466	477	463	3,12	3,06	2,54	4,17
Česká republika	489	483	478	493	3,46	4,18	2,89	2,87
Poľsko	497	508	500	518	2,88	2,79	2,6	3,14
Maďarsko	482	482	494	488	2,47	3,28	3,17	3,16
Rakúsko	491	490	470	490	3,76	4,08	2,95	2,76

Tab. 4 Zmena priemerného skóre v matematickej gramotnosti a priemernej hodnoty Indexu ESCS štúdie PISA v rokoch 2003 a 2012

Krajina OECD	Priemerné skóre v matematickej gramotnosti		Priemerná hodnota Indexu ESCS	
	Rozdiel (2012-2003)	Štandardná chyba rozdielu	Rozdiel (2012-2003)	Štandardná chyba rozdielu
Turecko	25	(8,3)	-0,31	(0,07)
Česká republika	-17	(4,6)	-0,01	(0,03)
Maďarsko	-13	(4,3)	0,06	(0,04)
Slovensko	-17	(4,8)	0,06	(0,04)
Lotyšsko	7	(4,6)	0,09	(0,04)
Luxembursko	-3	(1,5)	0,16	(0,02)
Belgicko	-15	(3,1)	0,17	(0,03)
Nemecko	11	(4,4)	0,19	(0,04)
Švédsko	-31	(3,4)	0,19	(0,03)
Kanada	-14	(2,6)	0,20	(0,02)
Poľsko	27	(4,4)	0,20	(0,04)
OECD priemer	-3	(0,8)	0,22	(0,01)

2003				
Island	-22	(2,2)	0,23	(0,02)
Taliansko	20	(3,7)	0,23	(0,03)
Grécko	8	(4,6)	0,24	(0,06)
Nórsko	-6	(3,6)	0,28	(0,03)
Francúzsko	-16	(3,5)	0,28	(0,03)
Fínsko	-26	(2,7)	0,31	(0,03)
Holadsko	-15	(4,7)	0,32	(0,03)
Španielsko	-1	(3,1)	0,32	(0,05)
Rakúsko	0	(4,2)	0,34	(0,04)
Dánsko	-14	(3,6)	0,35	(0,04)
Írsko	-1	(3,3)	0,39	(0,04)
Švajčiarsko	4	(4,5)	0,40	(0,04)
Portugalsko	21	(5,1)	0,42	(0,07)
Lichtenštajnsko	-1	(5,7)	0,61	(0,07)

KONTAKT

Ing. Jana Stovičková
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
+421 2 68260212
jana.stovickova@nucem.sk

Mgr. Denisa Lakatošová
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
+421 2 68260209
denisa.lakatosova@nucem.sk

5 STRATEGIE BUDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU PŘI VÝUCE ČEŠTINY

Radana Metelková Svobodová

Abstrakt:

Mapování efektivních cest vedoucích ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti žáků v prostředí školy zaměstnává jak soudobou pedagogickou teorii, tak praxi. Jedním z dominantních úkolů, který si vytyčujeme, je docílení komplexního náhledu nejen na didaktické prostředky užívané při výuce českého jazyka a literatury, ale i na další faktory významně ovlivňující formování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. V návaznosti na dílčí závěry šetření PIRLS popisujeme aktuální situaci v edukační realitě. Činíme tak skrze realizaci analýz učebnic mateřštiny a pracovních listů užívaných ve výuce, přičemž klademe akcent na výskyt úkolů a zadání vztahujících se k porozumění zařazovanému textu. Nedílnou součástí kapitoly jsou výsledky monitorování výuky mateřského jazyka – všech jeho složek, tj. jazykové, komunikačně-slohové i literární. Jsou nově využívány moderní technologie (Eye Tracking), které nabízejí možnost sledovat žákovskou recepci textu.

Klíčová slova:

gramotnost, funkční gramotnost, základní (počáteční čtenářská) gramotnost, čtení, porozumění textu, učebnice mateřštiny, učitel, výuka mateřského jazyka

Abstract:

The search for effective options to improve literacy skills of pupils in the school has currently engaged both pedagogical theory and practice. One of our main tasks is to achieve a comprehensive view not only of teaching materials used in teaching of mother tongue, but also of other factors significantly affecting formation of reading skills of pupils of the 1st grade of elementary school. Following the partial results of PIRLS survey, we have tried to map current situation in the educational reality, namely by implementing analyzes of mother tongue textbooks and worksheets, with emphasis on the occurrence of tasks and assignments related to understanding of the given text. An integral part of the research was also monitoring of the mother tongue teaching – of all its parts, i.e. language, communication-stylistic and literary ones. Newly we use a modern technology (Eye Tracking), that offers the possibility to monitor the student's reception of the text.

Key words:

literacy, functional literacy, basic (initial reading) literacy, reading skills, reading, reading comprehension, mother tongue textbook, teacher, teaching of mother tongue

ÚVOD

Na úroveň čtenářské gramotnosti žáků základní školy se během posledního desetiletí soustřeďují nejen čeští výzkumníci, ale stále častěji je možno zaznamenat zájem o ni také ze strany učitelů všech typů škol. Obojí je primárně motivováno rozporuplnými výsledky našich žáků základních škol v průběžně realizovaných srovnávacích mezinárodních šetřeních čtenářské gramotnosti.

Je nepochybné, že schopnost číst s porozuměním je potřeba pokládat za nedílnou součást kvalitního života jednotlivce ve společnosti. Díky ní je totiž každý jedinec schopen získávat znalosti z různých oborů lidské činnosti, dále s nimi pracovat a využívat je v každodenním životě. Nemalej přínos se později projevuje jak v celoživotním vzdělávání, průběžném zvyšování kvalifikace pro dynamický trh práce, tak také při rozličných a zdánlivě běžných aktivitách rodinného či veřejného života.

V této souvislosti poukázujeme na myšlenky přední české pedagožky J. Skalkové (2007, s. 54), která tvrdí, že „lidský kapitál“ vložený do vzdělávání se stává ve vyspělém světě tím nejdůležitějším¹, čímž na těsný vztah ekonomiky a vzdělání populace v produktivním věku přímo ukazuje. Autorka dále míní, že společnost by se neměla zdráhat investovat do vzdělání mladých lidí, neboť následně může počítat s jejich aktivní a plnohodnotnou účastí na pracovním trhu. Jeho tradiční organizace se postupně uvolňuje – do popředí vystupují nové cíle, které vyplývají z intenzivního rozvoje vědy a techniky; u budoucích pracujících, kteří by se měli být schopni co nejpružněji přizpůsobit, je možno očekávat častější změny pracovní činnosti, případně i odbornosti. I z tohoto úhlu pohledu je role rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci povinné školní docházky poměrně zásadní.

Je zřejmé, že škola je a bude vždy vnímána jako hlavní zprostředkovatel čtenářské gramotnosti. Není ovšem vhodné pomíjet ani další podstatné faktory ovlivňující její zkvalitňování. Od školy, zejména školy základní, se očekává, že výuka bude vedena kvalifikovaným způsobem, aby si žáci měli možnost co nejlépe osvojit strategie práce s textem. Domníváme se proto, že každý učitel mateřského jazyka (a nejen on) by měl cítit povinnost seznámit se s výsledky mezinárodních šetření, s jejich metodikami a výzkumnými nástroji. Jen tak může být kvalitním a kompetentním článkem podílejícím se na procesu budování čtenářských dovedností svých žáků. Tvrdíme, že nepoučená práce s texty, nezohledňující jednotlivé úrovně procesu porozumění textu a výsledky mezinárodních šetření, může vést ke stagnaci úrovně čtenářské gramotnosti žáků, popř. k jejímu poklesu. Na tomto místě pokládáme za vhodné znovu zdůraznit, že úroveň žákovských čtenářských dovedností mohou budovat nejen činitelé ovlivňující tvorbu a následnou realizaci kurikula, ale zejména učitelé v praxi, a to skrze poučený přístup k výuce čtení a čtenářské gramotnosti, jak naznačujeme výše. Podle našeho názoru nelze zpochybňovat ani to, že významně by tyto snahy mohli pomoci posílit také autoři učebnic a metodických příruček pro učitele. Ti by za stávající situace měli přispět hlavně účelným začleňováním aktuálních a zajímavých textů s aktivizujícími úkoly a otázkami do textových didaktických materiálů, čímž by učitelům v praxi usnadnili přípravu na vyučování.¹

Uvědomujeme si, že konstruktivní přístup k problematice výuky porozumění textu není možné stavět pouze na výsledcích mezinárodních výzkumů či na hodnocení inovovaných školských kurikulárních dokumentů. Za zásadní východisko pro postupné

¹ Toto tvrzení staví na výsledcích analýz několika učebnicových sad určených pro výuku mateřského jazyka na 1. a 2. stupni základní školy, které přibližujeme ve 2. oddílu tohoto textu (blíže také viz R. Metelková Svobodová, 2013).

zlepšování kvality čtenářských dovedností žáků základní školy pokládáme sledování jak samotného výukového procesu, tak také kvalitu zpracování v praxi užívaných didaktických pomůcek. Opíráme se o poznatky získané vlastním monitorováním výuky v průběhu let 2010 až 2013 a o výsledky analýz několika učebnicových sad užívaných při výuce českého jazyka a literatury, na jejichž základě jsme vytvořili některá doporučení pro pedagogickou praxi v podobě výstupů využitelných ve výuce (konkrétně viz R. Metelková Svobodová, 2013).

Z našeho pohledu tedy pokládáme za jeden z hlavních cílů pedagogické teorie i praxe systematické zvyšování efektivity výuky mateřského jazyka se zaměřením na porozumění textu jednotlivce. Pro pedagogickou praxi pak podle našeho názoru nezpochybnitelně platí, že žákovskou kompetenci vnímat text a učitelskou kompetenci učit práci s textem musíme nutně považovat za přímo závislé.

Všechny výše uvedené myšlenky významně ovlivňovaly a stále ovlivňují naše badatelské úsilí, jímž se snažíme mapovat proces (a možnosti) budování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. Vzhledem ke skutečnosti, že učitele mateřštiny pokládáme za dominantního činitele, jenž plánuje a řídí výukový proces a ovlivňuje obsah výuky, usilujeme o to, aby byly posíleny jeho odborné a didaktické kompetence, díky nimž získává možnost uvědoměle organizovat formování čtenářské gramotnosti žáků. V centru naší pozornosti logicky nestojí pouze učitel a vyučování mateřského jazyka, ale také užívané didaktické prostředky, s nimiž učitelé ve výuce nejčastěji pracují. Tuto oblast pokládáme za nosnou a výhledově neopomenutelnou. Dosavadní výsledky naznačily (viz podkpt. 2), jaké zásahy by edukaci u užívaných didaktických prostředků prospěly.

Nově se soustředíme na sledování čtenářských strategií, které využívají žáci mladšího školního věku při práci s texty odlišné náročnosti. Pokoušíme se díky moderní technologii Eye Tracking hledat odpovědi na otázky, jak žáci postupují při úvodním čtení textu, tedy při jeho vnímání, a jak se vyrovnávají se zadáními vážícími se k jednotlivým úrovním porozumění. Pevně doufáme, že z výstupů těchto výzkumných snah bude výhledově moci profitovat také česká edukační realita.

1 VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

1.1 Škola a porozumění textu

Schopnost číst s porozuměním psaný text je současnou dynamickou společností považována za klíčovou. Toto vnímání, tj. vnímání jako jedné z nejdůležitějších součástí fungování jednotlivce v řadě aspektů lidského života, jež ovlivňují jeho kvalitu, považujeme za naprosto oprávněné. Aktuální potřeby společnosti by se jednoznačně měly co nejintenzivněji odrážet i v soudobé pedagogice. Na nevyhnutelnost transformace již dříve upozorňovala také např. V. Spilková a kol. (2005, s. 141–160), která nahlíží na proměnu vnímání primárního vzdělávání jako na zásadní a nutnou. Zmiňovaná potřeba proměny souvisí jak se změnami kurikulárními, tak s otázkami profesní připravenosti učitelů na ně.

Výsledky českých žáků² pouze potvrzují stálou platnost jedné z výtek adresovaných českému školství:

² Zejména zde považujeme za vhodné poukázat na výrazně zhoršující se výsledky českých žáků v mezinárodním testování PISA z let 2000 a 2009, kdy se testování intenzivněji zaměřovalo na úroveň čtenářské gramotnosti. Zajímavé je také sledovat vývojovou tendenci úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků v mezinárodním výzkumu PIRLS v letech 2001 a 2011. Přestože na celkové škále bylo u

Lingvistické znalosti jsou však dosud považovány nejen učiteli, ale i řadou odborníků za nevyhnutelný předpoklad ovládnutí řeči ve spisovné češtině, přestože psychologická zkoumání procesů učení v posledních třiceti letech poměrně přesvědčivě ukazují, že většině žáků ani dospělých není abstraktně systémový přístup k informacím a k učení blízký (kognitivní styly). Výsledky jiných zkoumání, která se zaměřují na schopnost populace používat svých utříděných znalostí a pojmů pro řešení problémů (např. výzkumy čtenářské gramotnosti RLS, TIMSS, PISA), ukazují, že ve srovnání s vrstevníky z jiných zemí dokáže česká mládež přes vysokou úroveň znalostí operovat s pojmy spíše jen lehce podprůměrně (V. Spilková a kol., 2005, s. 144).

Citovanou část potvrzuje také varování J. Skalkové (2007, s. 152), která uvádí, že by bylo mylné se domnívat, „že žák, který si osvojil určité vědomosti teoreticky, je bude zcela automaticky schopen používat v praxi“. Doporučuje, aby proces osvojování nebyl zakončen prvotním osvojením si pojmu či pravidla a aby po této fázi nepružného počátečního uchopení následovala další konkretizace, jež povede k analýze nové situace a podhalí další možné vztahy. Na induktivní postup, který vyučující zpravidla na 1. stupni základní školy (dále ZŠ) k výkladu užívají, by měli navázat postupem deduktivním. Ten totiž žákům usnadní dovednost přiřazovat k obecným závěrům další konkrétní příklady. J. Skalková (op. cit.) tvrdí, že „nedostatečná péče o další konkretizaci nově osvojených soustav pojmů, pouček a zákonů je jednou (ne však jedinou) z příčin slabé praktické použitelnosti vědomostí žáků. Proto úkolem učitele je učit žáky používat vědomosti v praxi se stejnou péčí a pozorností, která se věnuje vyvození učiva“.

Na rozsáhlé mezinárodní výzkumy TIMSS a PISA nahlíží i další odborníci jako na nedílnou součást aktuálního dění ve světě. Domnívají se, že je nezbytné získat přehled o efektivitě školního vzdělávání a o tom, zda jednotlivé vzdělávací systémy poskytují lidem potřebné kompetence pro život a zároveň je kvalitně připravují na proměnlivou situaci na trhu práce.

Spojíme-li výše uvedené premisy s myšlenkami uznávaného slovenského pedagoga P. Gavory (1988, s. 207), který textu přisuzuje „dominantní úlohu při poskytování informací žiakom i pri formovaní mnohých zručností, návykov a schopností“, musíme jednoznačně postavit psaný text a jeho porozumění do centra pozornosti současné oborové didaktiky mateřského jazyka. V žádném případě však netvrdíme, že na zvládnutí porozumění textu se nemají podílet také další vzdělávací obory.

Může se také jevit, že porozumění textu spojujeme pouze s prostředím školy. Avšak není tomu tak. Školou jsou sice psané texty upřednostňovány, protože žákům usnadňují vstřípení si nových informací, důraz ovšem klademe na budování schopnosti pracovat s informacemi a následně je využít v běžném životě ve společnosti. V tom se shodujeme s P. Gavorou (2006, s. 25), který podotýká: „Základnou úlohou školy by malo byť priblížit ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom živote. Je dôležité, aby už v škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká. Je potrebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo väčšej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili.“

Jistými varovnými signály by nám mohly být výsledky českých, ale také slovenských žáků v mezinárodních testováních. Jejich nedostatky v přemýšlení o textu,

českých žáků zaznamenáno nepatrné zlepšení, což jednoznačně vyplývá z materiálů vydaných Českou školní inspekcí ČR, pokrok se objevil pouze u žáků pohybujících se na nižší úrovni čtenářských dovedností (žáků dolní čtvrtiny spektra), zatímco k progresu žáků na nejvyšší úrovni, tj. horní čtvrtiny spektra, vůbec nedošlo (srov. J. Basl a kol., 2013, s. 25).

usouvztažňování získaných informací s již nabytými vlastními zkušenostmi a zároveň posuzování prvků textu a jeho jazyka jsou jasným dokladem toho, že je potřebné sledovat kvalitu výuky na základních a případně i na středních školách. Tam bychom totiž měli hledat příčiny neuspokojivé či zhoršující se úrovně čtenářských dovedností žáků. Usuzujeme, že možnosti spojené s nápravou současného stavu naznačují poměrně dobře výsledky dotazníkových šetření PIRLS (částečně i PISA).

1.2 Poznámky k vybraným pojmům

Termín *gramotnost* není v pedagogických vědách užíván stále v neměnném významu. A jelikož s ním soudobá pedagogická teorie i praxe pracuje poměrně často, dovolujeme si na tuto skutečnost upozornit. S vývojem společnosti a s rozvojem všech oblastí lidské činnosti je gramotnost chápána v nových souvislostech, neboť se postupně zvyšují nároky na gramotnostní vybavenost jedinců.

Současná společnost je velmi úzce spjatá s psanou podobou řeči, nahlíží na ni jako na důležitý kulturní prvek. Pokládá ji za potřebný nástroj, díky němuž člověk získává další komunikační možnosti. Aktivit, které v každodenním životě vyžadují schopnost efektivně využívat psanou podobu řeči, je velké množství. S neschopností efektivního využití psaných textů v běžných životních situacích se pojí termín *funkční negramotnost*. Opakem je pak *funkční gramotnost*, která představuje kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných situacích, a to jak osobních, tak profesních či občanských. Funkční gramotnost je ovšem spojována hlavně s populací dospělou (viz např. M. Rabušicová, 2002, s. 19). Pedagogická encyklopedie (2009, s. 230) vymezuje z ontogenetického hlediska následující kategorie (stupně) ve vztahu k věku: *pregramotnost* (gramotnostní dovednosti předškolního období), *základní gramotnost* (gramotnostní dovednosti rozvíjené v období povinné školní docházky) a *funkční gramotnost* (gramotnostní dovednosti jedinců starších 15 let). Avšak termín *základní (bázová) gramotnost* se v tomto pojetí podle našeho názoru výrazně liší od pojetí, s nímž pracuje P. Gavora (2002, s. 171–181).³

Poměrně často se setkáváme s názorem, že funkční gramotnost má na všech svých úrovních pozitivní význam jak pro jednotlivce, tak pro společnost jako celek. V tomto názoru nás utvrzují např. výsledky mezinárodního výzkumu IALS (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých) zveřejněné v roce 1995. Zmíněné šetření je možno pokládat za první zdroj výzkumně podložených informací o funkční gramotnosti v mezinárodním měřítku vyspělých zemí. Gramotnost byla měřena poprvé na reprezentativním vzorku dospělé populace prostřednictvím nově pojatých gramotnostních testů, jejichž výsledky byly kategorizovány do pěti úrovní.⁴ Samotný obsah testových nástrojů mapoval gramotnosti rozdělené do tří oblastí, a to *literární* (vyhledávání a využívání informací v textu, jejich pochopení a práci s nimi), *dokumentovou* (vyhledávání informací z map, grafů, dotazníků, tj. nelineárních textů, a práce s nimi) a *numerickou* (dovednost manipulovat s čísly). Výzkum ukázal, že téměř třetina dospělých v ČR dosahuje pouze nejnižší úrovně gramotnosti, tj. úrovně 1. Ta odpovídá jen elementárním schopnostem pracovat s textem, tedy vyhledat v textu informace explicitně uvedené a v nezměněném znění je využít či vyplnit základní osobní údaje do dotazníku. Zjištěný výsledek byl pro české prostředí značně neradostný, protože výsledky respondentů z ostatních vyspělých zemí byly výrazně lepší. Do úrovně

³ K jeho pojetí modelu gramotnosti se vracíme v oddílu 1.3.

⁴ Detailně se tímto výzkumem a jeho metodologií nezabýváme, protože funkční gramotnost nestojí v centru našeho zájmu.

1 se zařadilo pouze 18 % zúčastněných, naopak v nejvyšší úrovni 4 a 5 se např. ve Švédsku pohybovalo 30 % dospělé populace, v USA a Kanadě 20 %, v Německu či Velké Británii 17 %; u Čechů to byla jen necelá desetina respondentů. Tyto výsledky považujeme za alarmující, neboť vypovídají o nízké úrovni funkční gramotnosti a neschopnosti řady občanů v produktivním věku dále se vzdělávat.

Hledáme-li souvislost šetření IALS se školským prostředím, je třeba zdůraznit, že základní povinnost školy by měla spočívat především v tom, aby cíleně formovala ty kompetence žáků, jež se podílejí právě na budování funkční gramotnosti.

1.3 Pedagogicko-didaktické aspekty gramotnosti

Jestliže na gramotnost nahlížíme z hlediska pedagogicko-didaktického, musíme v první řadě zmínit zpracování modelu gramotnosti slovenského badatele P. Gavory, z něhož vychází řada dalších autorů (srov. např. Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 190). P. Gavora rozlišuje čtyři modely gramotnosti, přičemž postupným naplněním potenciálu každého z nich dochází k přechodu do modelu kvalitativně výše postaveného. P. Gavora (2002, s. 171–181; 2006, s. 26–28) rozlišuje *gramotnost základní (bázovou)*, tj. nácvik techniky čtení – jeho rychlost, správnost a výraz, která je z našeho úhlu pohledu primárně náplní prvopočátečního čtení (blíže k tomu dále v textu). V této fázi žák prokazuje porozumění textu skrze reprodukci informací, jež si zapamatoval.

Podstatou navazujícího modelu je *gramotnost jako zpracovávání textových informací*, kde je patrný výrazný posun směrem k činnostem, které jsou s textem prováděny. Odklání se od pouhého dekodování významu přečteného textu a důraz je kladen na vyhledávání podstatných informací, nalézání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami v textu, na schopnost text komprimovat, vyvodit závěr a dosáhnout implicitní informace. Stranou nezůstává ani hodnocení textu ve smyslu jeho užitečnosti či další využitelnosti. Žák si tedy osvojuje takové dovednosti, díky kterým se učí pronikat do struktury textu hlouběji, učí se o něm přemýšlet, zároveň uvažovat nad jeho významem a využívat jeho obsahu k vlastnímu rozvoji. Právě v této fázi dochází k budování základů celoživotního učení.

Gramotnost základní (bázovou) v Gavorově pojetí vidíme jako tu, která by odpovídala *gramotnosti elementární, rané* (srov. Ľ. Liptáková, 2011, s. 188) – viz Schéma 2 – či *počáteční čtenářské gramotnosti* (srov. Pedagogická encyklopedie, 2009, s. 230–234) – tohoto termínu využívá české prostředí nejčastěji (např. R. Wildová, Z. Křivánek a další). Na Gavorovo vymezení *gramotnosti jako zpracování textových informací* nahlížíme jako na *gramotnost čtenářskou*, protože svými charakteristikami – i v návaznosti na podmíněnost jednotlivých „fází“ či „stupňů“ – se s vymezením postupů porozumění výzkumu PIRLS z našeho úhlu pohledu shodují.

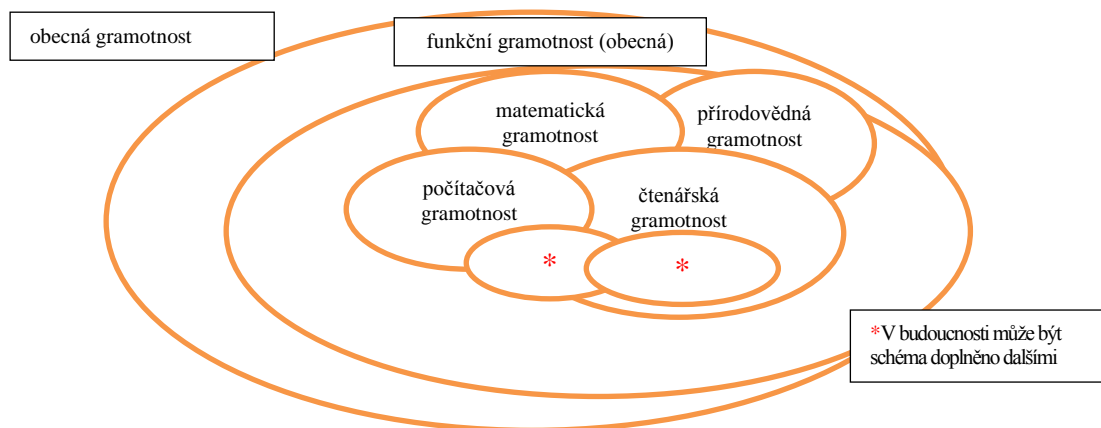
Další dva Gavorovy modely gramotnosti nesou označení *gramotnost jako sociálně-kulturní jev* a *E-gramotnost*. Oba je samozřejmě možné rozvíjet i ve školském prostředí, avšak vzhledem k dalším záměrům se jimi zde nebudeme intenzivněji zabývat. Jedná se totiž o gramotnosti, které využívají čtenářské dovednosti při zpracovávání textových informací – první z nich v souvislosti s kulturními specifiky (národními, regionálními atp.) a druhá ve vztahu k práci s elektronickými médii. U tří Gavorových modelů (vyjma základní gramotnosti) lze tedy pozorovat výraznou inklinaci k funkčnímu pojetí gramotnosti.

Pokládáme za vhodné upozornit současně na myšlenky V. Najvarové (2008, s. 9), která ve svém modelu gramotnosti zvýrazňuje čtenářskou gramotnost jako oblast

nejdůležitější. S jejím názorem se ztotožňujeme, neboť právě skrze gramotnost čtenářskou vede cesta k získávání poznatků a vědomostí ve všech ostatních oblastech (oborech vzdělávání). Výsadní pozici čtenářské gramotnosti vůči ostatním oblastem funkční gramotnosti si uvědomují i mnohé mezinárodní výzkumy, které se intenzivně věnují jejímu testování (např. RLS, PIRLS a PISA). Vezmeme-li v potaz, že tyto výzkumy věnují pozornost v rámci sledování kvality čtenářské gramotnosti žáků jak práci se souvislými, tak nesouvislými texty, mohli bychom tvrdit, že se do značné míry zabývají stavem literární a dokumentové složky funkční gramotnosti u žáků základní školy. Naznačuje to, že funkční gramotnost se se čtenářskou do značné míry překrývá. Takto jejich vztah vnímá také řada odborníků (např. J. Doležalová, in J. Průcha (ed.), 2009, s. 225 či E. Liptáková a kol., 2011, s. 195 – srov. dále Schéma 1 a Schéma 2). Avšak u obou pojetí je prolnutí a vzájemný vztah naznačen v odlišných souvislostech. Schéma 1 znázorňuje vztah druhů gramotnosti dospělého jedince s ohledem na společenské, kulturní a ekonomické potřeby společnosti, Schéma 2 je pak vztaženo k dětem mladšího školního věku.

Schéma 1 (viz níže) v pojetí gramotnosti, resp. obecné gramotnosti, jako jedné z nezbytných civilizačních vybaveností občana vyspělé společnosti znázorňuje funkční gramotnost jako prvek obsahující vzájemně propojené gramotnosti – čtenářskou, matematickou, přírodovědnou a počítačovou, přičemž výhledově se nebrání ani dalšímu rozšíření o gramotnosti vyplývající z nutného vývoje společnosti, např. vztahu k technice a jejímu užívání. V rámci uspořádání gramotnosti se pracuje s následujícími úrovněmi gramotnosti: *základní (bázová) gramotnost – funkční gramotnost* a zcela akcentuje Gavorovo pojetí modelu gramotnosti.

Schéma 1: Vztah mezi různými druhy gramotnosti



Z pedagogicko-didaktického hlediska je tedy třeba gramotnost pojímat jako dovednost, která nemůže být považována za dispozici vrozenou. Jedná se o dovednost, již žáci získávají v průběhu vzdělávání v etapách, které do značné míry korespondují s pojetím P. Gavory a které jsou v rámci základního vzdělávání charakterizovány specifickými dovednostmi. *Základní, raná gramotnost* či *počáteční čtenářská gramotnost* (srov. R. Wildová; Z. Křivánek, in J. Průcha (ed.), 2009, s. 230–234) je žáky osvojována v období počátečního čtení a je těsně spjata s nácvikem techniky čtení.⁵

⁵ Současné tendence při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti zdůrazňují zejména přirozenost celého procesu, který by měl svou nenásilností navázat na období pregramotnosti a umožnit dětem správně

Úspěšné zvládnutí této etapy žák prokazuje reprodukováním zapamatovaných informací z přečteného textu.⁶

Jelikož cílem školního vzdělávání v žádném případě není pouze zvládnutí počátečního čtení (a psaní), je potřebné, aby školské prostředí cíleně a co nejučinněji formovalo schopnost pracovat s textem. Osvojení si techniky čtení by mělo plynule přecházet v zautomatizovanou činnost, která žákům dále umožní dekodovat významy, tj. přiřazovat slovům patřičný obraz, což významně ovlivňuje porozumění textu. Pokud jsou nuceni v průběhu čtení věnovat zvýšenou pozornost dešifrování grafických prvků textu, aby správně a současně i rychle a plynule četli, stává se, že význam přečteného uniká. Je-li navíc pozornost učitele soustředěna výhradně na zvládnutí techniky čtení, lze hovořit o tzv. mechanickém čtení, které může být považováno za překážku v chápání čtení jako zdroje zábavy či poznání. Paradoxně může nejen odrazovat od touhy číst, ale může také vést k neschopnosti využívat text jako zdroj informací pro samostatné učení.

Také O. Zápotočná (2008) varuje před preferováním nácviku techniky čtení na úkor osvojování si strategií práce s textem směřujícím k jeho porozumění. Akcentování cesty nácviku techniky čtení totiž vede žáky k jedinému, a to k doslovné reprodukci textu, tedy jeho memorování. Žáci pak nezvládají náročnější činnosti, jež vyžadují například propojit informace uvedené v textu s vlastními vědomostmi, nedokážou vyvodit závěr či zaujmout hodnotící stanovisko. Nové vědomosti a poznatky si osvojují pouze izolovaně a nevčleňují je systematicky do již existující kognitivní struktury. Z toho důvodu je také jako izolované (a bez pochopení) prezentují.

Postup, kdy je v pedagogické praxi na reprodukci textu nahlíženo jako na jeho porozumění, je zapotřebí odmítat. Memorování nových informací není možno pokládat za smysluplné, obohacující a efektivní učení, jež by rozvíjelo žákovy myšlení. Navíc memorování nelze v žádném případě slučovat se zapamatováním si (viz blíže oddíl 3.1).

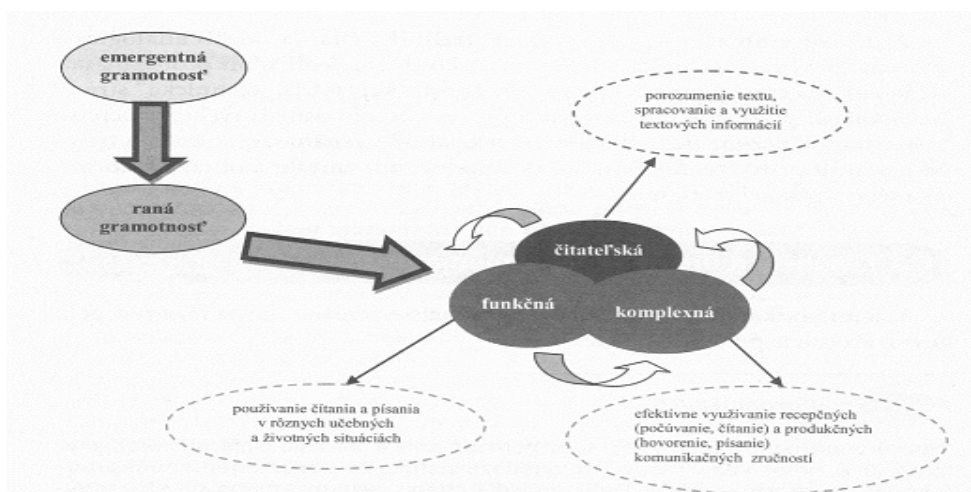
Během navazující etapy by mělo docházet k formování *gramotnosti čtenářské*. Žák by si během ní měl osvojit dovednost pronikat do struktury textu hlouběji a naučit se využívat obsah přečteného pro svou potřebu, tzn. měl by mít pod vedením učitele možnost naučit se cíleně rozvíjet vlastní vědomosti na základě informací získaných z textu a uplatňovat je pak v běžném životě. Tuto dovednost pokládáme za nepostradatelný předstupeň související s možností dále se vzdělávat a získat nezbytné základy i pro vzdělávání celoživotní. Lze tvrdit, že touto cestou žák logicky směřuje ke gramotnosti funkční.

vnímat koncept čtení a psaní. Nejprve by měl být pochopen jeho smysl, až poté osvojena forma. Výrazné podněty je možné zaznamenat opět na straně slovenských odborníků (srov. např. O. Zápotočná, 2001, 2008), kteří na základě výsledků slovenských žáků v mezinárodních šetřeních opakovaně poukazují na potřebu změny koncepce výuky rané, elementární gramotnosti. Domnívají se, že je zapotřebí vycházet od obsahu a směřovat k formě, tj. začínat rozvíjením porozumění kontextu, následně usilovat o zpřesňování významů a pochopení pojmů, které dále vyústí v osvojování si jazykového kódu. Toto chápání vývoje žáka-čtenáře výrazně upřednostňuje pozici porozumění čtenému textu a současně varuje před přílišnou pozorností, která je mnohdy nácviku techniky čtení věnována na úkor porozumění. V souvislosti s nabídkou metodických postupů výuky čtení poukazujeme na skutečnost, že od 90. let 20. století zaznamenáváme v českých školách tři základní metody (analyticko-syntetickou, genetickou a analyticko-syntetickou bez slabik). Učebnice využívající jiné metodické postupy nejsou v současné době schváleny. V rámci transformace dnešního školství však mohou čeští učitelé volit metody výuky podle vlastního uvážení a zejména podle skutečných potřeb žáků.

⁶ Také mezinárodní výzkumy PIRLS či PISA tuto dovednost částečně ověřují, a to v rámci jednoho z postupů porozumění (strategie práce s textem) – vyhledávání informací. Jde o vyhledávání informací explicitně uvedených v textu a touto činností žáci prokazují i schopnost dobře se v textu orientovat.

Schéma 2 (viz níže) pracuje navíc s termínem *gramotnosť komplexná*, jehož obsah je vymezen jako: „efektívne využívanie recepčných (počúvanie, čítanie) a produkčných (hovorenie, písanie) komunikačných zručností“ (Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 195). Ačkoli tento termín v českém prostředí nezaznamenáváme, z hlediska didaktického jej pokládáme za funkčně zařazený. Popisovaný model zároveň zohledňuje i fázi, která předchází *gramotnosti základní (rané)*, a to *emergentní gramotnost (vynárajúca sa gramotnosť – op. cit., s. 188)*, pro niž je v českém prostředí užíváno obvykle označení *pregramotnost*. Ta je spojována s obdobím, kdy dítě ještě neplní povinnou školní docházku. Domníváme se, že v souvislosti s počátky vytváření gramotnostních kompetencí dítěte a ve vztahu k dalším potřebám komplexního rozvoje je emergentní gramotnost nutným komponentem celého procesu (srov. např. O. Zápotočná, 2001, s. 274).

Schéma 2: Modely gramotnosti



Stejně jako se drobně odlišují představy o modelech gramotnosti, také v definování pojmu čtenářská gramotnost zaznamenáváme různě pojatá vymezení. Pro naše potřeby využíváme zejména definic mezinárodních studií PIRLS a PISA, které termín zavedly, intenzivně s ním pracují a jeho obsah zároveň výrazně ovlivňují. PIRLS považuje čtenářskou gramotnost za „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“ (E. Potužníková, 2010, s. 11). Výzkum PISA do definice včlenil i pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely, což samozřejmě souvisí i s věkovou odlišností respondentů tohoto šetření: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti“ (J. Palečková; V. Tomášek; J. Basl, 2010, s. 12).

Za nadmíru výstižné, pregnantní a komplexně pojaté považujeme vymezení čtenářské gramotnosti, které používají slovenští kolegové (Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 194). Toto pojetí nejenže výrazněji zohledňuje kognitivní funkci gramotnosti a také cíle čtení, ale neopomíná ani roli metakognice:

Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií,

ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch (L. Liptáková a kol., 2011, s. 194).

Uviedomujeme si, že dokonalosť teoretického definovania pojmu a komplexní nazírání na jeho pojetí je pouze jedna stránka věci. Kvalitně zpracovaný teoretický základ však ještě nezaručuje bezproblémové využití a fungování v pedagogické praxi.

1.4 Metakognitivní procesy a jednotlivé úrovně porozumění textu

Začleněním tohoto oddílu navazujeme na výše uváděnou definici slovenských odborníků, abychom přiblížili vlastní vnímání sledované problematiky. Na *metakognitivní procesy* nahlížíme jako na postupy, jimiž žák může regulovat a průběžně kontrolovat efektivitu vlastního porozumění textu a zároveň i učení se z něj. Umožňují mu posoudit vlastní poznávání, v našem případě porozumění textu, které spočívá především v rozvinuté dovednosti kontrolovat, hodnotit a současně regulovat proces samotného čtení, aby k porozumění čteného docházelo. Pak lze také hovořit např. o aktivním učení se z textu, které je přínosné a efektivní, neboť umožňuje získat trvalejší vědomosti než učení se zpaměti bez porozumění čtenému textu. Mechanické osvojování (učení se textu zpaměti) nelze považovat za smysluplné a využitelné, protože žák informace z textu přijímá doslovně a není schopen vytvořit si souvislost s již nabytými znalostmi.

V českém i slovenském prostředí se můžeme setkat s odlišným vymezením základních přístupů k učení se z textu. Zmíníme pouze některé z nich. Např. J. Mareš (1998) i J. Průcha (1997) pracuje s *přístupem povrchným a hloubkovým*, P. Zajícová (2002) naopak vytváří vlastní kategorizaci čtenářských strategií, a to strategie *kognitivní, metakognitivní, afektivní a sociální*. Další způsob třídění užívá P. Gavora, který zohledňuje fáze čtenářského procesu a charakterizuje je pomocí metakognitivních procesů.

Podle našeho názoru sice není nutné vybrat jediné třídění, neboť jednotlivé přístupy se do značné míry prolínají – v některých kritériích se shodují, v jiných naopak liší. Avšak pracujeme s pojetím P. Gavory (2008, s. 83–88), který velice systematicky specifikuje jednotlivé metakognitivní postupy. Ty pak člení do následujících fází: *před čtením, v průběhu čtení a po přečtení textu*. Postupy probíhající před samotnou recepcí textu spojuje P. Gavora s potřebou vnímat správně smysl a cíl čtení. Žák by neměl být nucen pouze mechanicky převzít cíl stanovený učitelem, ale už v této počáteční fázi by se měl aktivně zapojit a postupně si osvojovat vlastní schopnost plánovat. Znamená to, že před každým čtením by měl být žák veden k tomu, aby si uvědomil, co o tématu textu již ví a co nového by se chtěl případně dozvědět. V průběhu čtení probíhají další dva metakognitivní procesy, a to *prognózování a monitorování*. Prognózování spočívá ve vytváření si představ o obsahu textu či vytváření hypotéz, jaké informace text přinese nebo jak se bude příběh dále vyvíjet (tzv. *anticipace*). Monitorování je proces, kterým by měl žák sledovat vlastní porozumění textu. Sledování, zda text dává smysl a naplňují se cíle čtení, si žák může potvrdit v průběhu čtení kladením otázek ověřujících vlastní porozumění (*Chápu smysl textu? Co autor sděluje? Rozumím tomu, co je sdělováno?*), porozumění hlavním myšlenkám textu. Pokud žák část textu nepochopí, měly by následovat kroky (opatření), které mu v porozumění napomohou. Nejčastěji se žák při čtení vrací a úsek textu čte znovu, aby své neporozumění odstranil. Další možný postup je čtení zpomalit, aby žák získal větší časový prostor pro pochopení textu. Někteří čtenáři využívají takového postupu, že ve čtení pokračují bez ohledu na jeho

neporozumění a snaží se najít vysvětlení již přečteného textu v úseku následujícím, který jim rozšíří kontext o další informace. V souvislosti s otázkami, jimiž si čtenář ověřuje své chápání textu, odkazuje P. Gavora i na možnost naučit žáky formulovat otázky vztahující se přímo k aktuálnímu obsahu textu. Tyto otázky však nemohou být faktografického charakteru, musí úzce souviset s vyvozováním (op. cit., s. 86). Metakognitivní procesy spojené se závěrečnou fází, tj. po přečtení textu, napomáhají čtenáři odhadovat, zda dosáhl stanoveného cíle, zda získal nové informace, zda je případně může využít pro své potřeby. Na kognitivní a metakognitivní rovinu je možné dále navázat rovinou hodnotovou či postojovou (afektivní), v jejímž rámci žák vyslovuje názor na obsah textu, vyjadřuje k němu svůj postoj a hodnotí, co přečetl.

Postupy, které žák uplatňuje uvědoměle a záměrně během čtení (logicky i před ním a po něm), jsou označovány jako *čtenářské strategie*. Ty se časem zautomatizují, žák si jejich užívání neuvědomuje a stávají se *čtenářskými dovednostmi*. Velmi zjednodušeně lze tvrdit, že jak čtenářské strategie, tak čtenářské dovednosti vycházejí ze stylu učení z textu. Čtenář cíleně využívá čtenářských strategií zejména tehdy, pokud se setkává s textem obtížným a pokud jeho čtenářské dovednosti (dosud uplatňované zautomatizované postupy) selhávají. Hledá tedy způsob, jak se vypořádat s náročnějším úkolem. Čtenářské dovednosti můžeme tedy charakterizovat jako činnosti zautomatizované, jejichž výsledkem je čtení rychlé, správné, plynulé, účinné a zejména s porozuměním.⁷

Lze tvrdit, že rozdíl mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi tkví v jejich záměrnosti a stupni zautomatizování. Vždy však směřují ke stejnému cíli a jejich výsledek může být totožný. To, že obě metodiky mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA pracují s dovednostmi, proto nepovažujeme za náhodné. Ověřují, do jaké míry se postupem času vědomá činnost stává skrze využívání potřebných strategií (práce s textem) činností zautomatizovanou. Domníváme se, že přesnou hranici mezi čtenářskými dovednostmi a strategiemi by bylo možno stanovit jen velmi obtížně. Navíc, jak již bylo dříve naznačeno, pozornost by měla být zaměřena spíše na výsledek, tzn. jak se daří čtenáři dekodovat text, porozumět mu, vytvořit jeho význam, interpretovat ho atd., nikoli na hledání teoretických rozdílů.

Na základě reflexe uvedených teoretických východisek jsme pro potřeby vlastních výzkumných záměrů zpracovali návrh vhodných kroků, které respektují koncept čtenářské gramotnosti šetření PIRLS a zároveň členění P. Gavory (1991) na aktivity před čtením, v jeho průběhu a po čtení. K jednotlivým úrovním práce s textem jsme se pokusili navrhnout otázky, které vycházejí z požadavků H. Grecmanové a E. Urbanovské (2007, s. 54–55) na jejich formulaci a zároveň zohledňují strategii kladení otázek, jimiž je monitorována kvalita recepce textu. Domníváme se, že svým zpracováním vyhovují také nárokům L. Liptákové a kol. (2011, s. 211–2012) na začleňování výzvoově-otázkových podnětů, na něž J. Svobodová (2000, s. 87) na základě vlastních výzkumných šetření nahlíží jako na iniciátory komunikace ve výuce mateřštiny.

⁷ Pro naši potřebu (při monitorování výuky) jsme pracovali s klasifikací čtenářských dovedností výzkumu PIRLS (I. Kramplová; E. Potužníková, 2005, s. 68), která rozlišuje následujících sedm položek: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu. S vymezením čtenářských dovedností se setkáváme také ve výzkumu PISA (např. I. Kramplová, 2011, s. 9–11), jenž měl za úkol prostřednictvím jednotlivých úloh sledovat pět základních dovedností: nalezení informace, celkové porozumění, interpretaci, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu.

Úkoly zaměřené na *vyhledávání explicitně uvedených informací* směřují k nalezení údaje, který odpovídá danému účelu čtení – vyhledání určitých myšlenek; vyhledání určitých slov nebo slovních spojení; rozpoznání prostředí, v němž se příběh odehrává (místa, času apod.); nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena). Využívají otázek typu: „Vyhledej ...“ / „Kdo ...?“ / „Kde ...?“ / „Kdy ...?“ / „Kam ..?“ / „Jak reagoval(a) ...?“ / „Co odpověděl(a) ...?“ / „Ve které pasáži je uvedeno ...?“ / „Co udělal(a) ...?“ / „Co se stalo s ...?“

V rámci *vyvozování závěrů* jsme se zaměřili na pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi; vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení; určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno; nalezení zobecněných vyjádření v textu a popsání vztahu mezi dvěma postavami. Pro tento postup práce navrhuje využívat následující otázky: „Co z uvedeného vyplývá ...?“ / „Jaké motivy, pohnutky vedly k tomu, že ...?“ / „Co bylo příčinou toho, že ...?“ / „Proč chtěl hlavní hrdina udělat ...?“

Pro *interpretaci a integraci myšlenek a informací* navrhuje pracovat s úkoly sledujícími odhadování významu neznámých slov; rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu; posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci; porovnání různých informací z textu; odvození nálady a atmosféry příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě. Za vhodné považujeme pracovat s následující podobou otázek: „Co ti autor sděluje?“ / „Proč ...?“ / „Co můžeme o postavě na základě toho, co o ní víme, říct?“ / „Jaký(á) byl(a) ...?“ / „Jak se choval(a)“ / „K čemu takové jednání/chování vede?“ / „Jak se postava cítila, když ...?“ / „Co bys dělal(a), kdybys byl(a) v situaci hlavního hrdiny?“ / „Jak bys vyřešil(a) situaci/ problém?“

Při *zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* je vhodné věnovat se posouzení věrohodnosti popisovaných událostí; popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu; posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu a také rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu. Otázky, které navrhuje zařadit, jsou následující: „Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný.“ / „Kterými slovy bys nejuvážlivěji popsal příběh?“ / „Která slova potvrzují, že ...?“ / „Může obsah textu ovlivnit tvůj postoj či názor?“ / „Jak autor přistupuje k textu? Chce poučit? Rozesmát? Chce, aby se čtenář zamyslel? Dolož příklady z textu.“ / „Která pasáž nemůže být z textu vypuštěna? A proč?“ / „Schvaluje autor jednání hlavního (vedlejšího hrdiny)“ / „Jaký je postoj autora k této postavě? Dolož příklady z textu.“

2 VYBRANÉ VÝSTUPY VLASTNÍCH ŠETŘENÍ

Uvědomujeme si, že stav rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku v dnešní edukační realitě je problematické postihnout v celé jeho šíři. Naše výzkumné snahy se z toho důvodu opíraly o některé z výsledků mezinárodního výzkumu PIRLS, které díky realizaci dotazníkových šetření stále poskytuje cenné didaktické výstupy. Příležitost srovnávat úroveň porozumění textu žáků jednotlivých zemí spojená s možností zohlednit a dále komparovat způsoby jejího dosahování, a to jak ve školském, tak v rodinném prostředí, je z našeho pohledu nedocenitelná.

Na počátku jsme pracovali s výstupy výzkumu PIRLS z roku 2001, jehož výsledky ukázaly, že čeští (ale i slovenští) pedagogové využívají učebnice mateřského jazyka při rozvíjení porozumění textu jako základní zdroj. Platnost tohoto výstupu jsme ověřovali skrze monitorování výuky mateřštiny v průběhu roku 2010. Neomezovali jsme se však pouze na sledování aktivit spojených s rozvíjením porozumění textu a užitým

didaktickým prostředkem. S odstupem můžeme konstatovat, že zvolený úhel pozorování se ukázal jako nosný. Zjistili jsme totiž, že 72 % sledované výuky mateřského jazyka se zakládalo na práci s didaktickými prostředky a že při výuce mateřštiny ve 2. až 5. ročníku ZŠ se téměř 30 % pozorovaného času pracovalo s učebnicí. Ta byla nejhojněji užívána ve fázi osvojování nového učiva a pak při jeho upevnování.

Následné výzkumné snahy se soustředily na kvalitu začleňovaných činností, jež směřují k rozvíjení jednotlivých úrovní porozumění textu právě prostřednictvím učebnic, popř. dalších didaktických prostředků. Ukázalo se, že v 1. ročníku ZŠ se učitelé věnovali téměř výhradně budování základní (počáteční čtenářské) gramotnosti a při výuce čtení se cíleně zaměřovali jen na upevnování jeho techniky (více k tomu viz R. Metelková Svobodová, 2013). Učitelé 2. ročníku zařazovali převážně úkoly ověřující pamětní reprodukci informací z textu a ve všech dalších ročnících, tj. ve 3. až 5. ročníku ZŠ, byl takový typ zadání rovněž výrazně preferován. Pokud bychom měli stručně shrnout výsledky monitorování výuky jazykové a komunikačně-slohové složky musíme konstatovat, že zjištěný stav rozvíjení porozumění textu na všech jeho úrovních nelze zatím pokládat za uspokojivý.

Obdobné závěry vyplynuly také z navazujícího pozorování výuky literární výchovy na 1. stupni ZŠ v roce 2011. Ve všech vyučovacích jednotkách znatelně převažovalo zastoupení úloh zaměřených na pamětní reprodukci či jednoduché vyhledávání informací z textu, a to u více než 53 % zadání. Další postupy porozumění, tj. vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek, se objevily shodně u necelých 22 % úkolů. Podotýkáme, že jakkoli se tento procentuální výsledek jeví být uspokojivý, údaje, k nimž jsme dospěli v jednotlivých ročnících, se velmi odlišovaly. Nejvíce opomíjenými se ukázaly být úlohy vyžadující hodnocení obsahu a jazyka textu (zaznamenáno pouze 2,9 % ze všech zadání), což koresponduje s výsledky měření výzkumů PIRLS i PISA – se zadáními tohoto druhu se žáci při výuce zpravidla nesetkávají, proto je při testování zvládají hůře. V obdobném duchu se nesly výsledky pozorování výuky v roce 2013, jímž jsme ověřovali platnost původních zjištění. Přestože byly zaznamenány jisté posuny v rozložení úloh na jednotlivých úrovních porozumění, práce s textem soustředující se na jeho hodnocení a jazyk se stále nevyskytovala v dostatečné míře (srov. Tabulka 1). Závěry pozorování výuky 1. stupně ZŠ navíc umocnily výstupy monitorování výuky mateřštiny na 2. stupni ZŠ, které prokázaly obdobný stav. Téměř 50 % úkolů se soustředilo na jednoduché vyhledávání explicitně uvedených informací a jen 14 % úloh sledovalo hodnocení jazyka a prvků textu. Zbývajících 38 % zadání směřovalo k interpretaci textu a vyvozování závěrů z něj.

Procentuálně vyjádřené výstupy našeho pozorování komparujeme s procentuálním zastoupením jednotlivých postupů porozumění v testech mezinárodního šetření PIRLS (a prePIRLS), které jsou metodikou výzkumu stanoveny (srov. E. Potužníková, 2010, s. 13). Tabulkou 1 provádíme celkové srovnání. Upozorňujeme zejména na sloupec uvádějící údaje o testech prePIRLS, přestože se jedná o testy, jež jsou ve výzkumu PIRLS záměrně pojaty jako testy méně náročné a jsou určeny především pro hodnocení základních čtenářských dovedností. V porovnání s rozložením testových úloh PIRLS je patrné, že jsou upřednostněny úkoly vyhledávající explicitně uvedené informace (50% zastoupení), jež odpovídají čtenářským dovednostem na úrovni základní (bázové, rané, počáteční čtenářské) gramotnosti. Testové nástroje PIRLS však zadání na této úrovni porozumění zařazují jen u 20 % úkolů. Srovnáme-li výsledky získané monitorováním výuky literární výchovy v moravskoslezském regionu, dojdeme k závěru, že práce

s texty na úrovni prvního postupu porozumění zřetelně dominuje, kdežto hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu je nápadně zanedbáváno. Výsledky českých žáků mladšího školního věku na této úrovni porozumění si proto dovoluujeme vyhodnotit jako nedostatek způsobený stavem edukace, neboť se zadáními tohoto typu se žáci ve výuce setkávají jen zřídka. Z výsledků tedy plyne, že učitelé průměrně zařazují pouze jeden úkol vyžadující hodnocení textu v každé třetí vyučovací hodině literární výchovy a že zaznamenaný stav výuky by odpovídal spíše požadavkům testů prePIRLS.

Málo potěšitelné výstupy poskytlo i doplňující pozorování výuky mateřského jazyka na 2. stupni českých ZŠ. Učitelé preferovali úlohy na nejnižší úrovni vyhledávání informací a četnost zadání tohoto typu dvojnásobně převyšovala zastoupení úkolů v testech PIRLS. Obtížnější úlohy vyžadující zpracování informací, tj. postup porozumění – vyvozování závěrů a interpretace, se ve výuce neobjevily ani v rozsahu, v němž jsou zařazeny v testovacích nástrojích pro žáky mladšího školního věku PIRLS; obdobně tomu bylo i u úkolů hodnotících obsah a jazyk textu.

Tab. 1: Komparace zastoupení procesů porozumění

POSTUPY POROZUMĚNÍ	prePIRLS	PIRLS	VÝUKA LV 1. STUPEŇ 2011	VÝUKA ČJ 1. STUPEŇ 2013	VÝUKA ČJ 2. STUPEŇ
vyhledávání informací	50 %	20 %	53,3 %	45,5 %	48 %
vyvozování závěrů	25 %	30 %	21,9 %	13,8 %	38 %
interpretace	25 %	30 %	21,9 %	30,6 %	
hodnocení textu		20 %	2,9 %	7,9 %	14 %

Za nezbytnou součást mapování stavu výuky mateřského jazyka považujeme i kvalitu zpracování aktuálně užívaných učebnic, tedy nejčastěji uplatňovaných didaktických prostředků.⁸ Provedení obsahových analýz několika učebnicových sad pomohlo dokreslit pohled na jednu z důležitých komponent procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Analýzou jazykových učebnic zohledňující primárně zastoupení souvislých textů a jejich další využití při formování jeho porozumění na všech úrovních jsme zjistili, že tři české nejčastěji používané učebnice jazyka nezpracovávají potřebným způsobem a v dostatečném rozsahu nabízený potenciál implementovaných textů. Obdobně v tomto ohledu dopadly také analyzované slovenské jazykové učebnice. Náš pohled doplnily také analýzy čítanek sledovaných nakladatelství. Při jejich obsahové analýze jsme vycházeli z koncepce učebnic, tj. vyhodnocovali jsme úkoly, které jsou přiřazeny ke každé ukázce a které se týkají nejen její literárněvýchovné interpretace, ale i porozumění textu, od něhož se interpretace musí nutně odvíjet.

Avšak ani analýzou nejčastěji používaných čítanek, jejich pracovních sešitů a metodických příruček jsme nedospěli k pozitivním výsledkům. Došli jsme ke zjištění, že 60 % zadání se vztahuje k porozumění textu na úrovni základní gramotnosti, tzn. opět je vyžadováno především vyhledávání explicitně uvedených informací. Nejnáročnější úroveň porozumění (hodnocení obsahu textu) se objevila v českých čítanekách jen u 14 % úkolů a u slovenských čítanek pro 2. až 4. ročník pouze ve 4 %.

⁸ Odkazujeme na výsledky analýz tří nejčastěji užívaných učebnicových sad v Moravskoslezském kraji, jimiž v roce 2010 a 2011 byly učebnice nakladatelství Alter, Nová škola a SPN. Analýza byla realizována také u jedné slovenské učebnicové sady, která je aktuálně schválená a užívaná při výuce mateřského jazyka na Slovensku (blíže k výsledkům viz R. Metelková Svobodová, 2013).

Povzbudivěji vynívají až výsledky doplňujících analýz nově vydaných čítanek nakladatelství Fraus, a to jak pro 1. stupeň, tak pro 2. stupeň ZŠ, a čítanek nakladatelství SPN pro 2. stupeň ZŠ. V Tabulce 2, již sumarizujeme dosažené výsledky, uvádíme pouze údaje získané analýzami čítanek a pracovních listů určených pro výuku na 1. stupni ZŠ.⁹

Tab. 2: Komparace zastoupení procesů porozumění

POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	ČÍTANKY ALTER, NOVÁ ŠKOLA, SPN	SLOVENSKÉ ČÍTANKY	ČÍTANKY DIDAKTIS	ČÍTANKA FRAUS (4. R.)	PRACOVNÍ LISTY 2013
vyhledávání informací	20 %	59 %	61 %	43 %	18 %	78,8 %
vyvozování závěrů	30 %	15 %	26 %	24 %	26 %	12,1 %
interpretace	30 %	12 %	9 %	26 %	30 %	6,4 %
hodnocení textu	20 %	14 %	4 %	7 %	26 %	2,7 %

Ukazuje se, že jak nejčastěji užívané české čítanky, tak slovenské čítanky se soustřeďují zejména na vyhledávání jednodušších faktografických údajů (kde či kdy se příběh odehrál, kdo je hlavní postava aj.). Úkoly náročnějšího charakteru, jež žáky vedou k přemýšlení o textu (o jeho obsahu a jazyce), k vyvozování závěrů na základě textu či k uvažování o příběhu a usouvztažňování jeho obsahu s vlastními čtenářskými zkušenostmi, jsou v čítankách zastoupeny méně, než by bylo zapotřebí.

Je zřejmé, že učebnice nejsou jedinou využitelnou didaktickou pomůckou a že velký díl práce by měli zastat učitelé. Navíc údaje uvedené ve třetím sloupci Tabulky 1 naznačují, že stav výuky literární výchovy se na budování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku příliš efektivně nepodílí. Bylo zjištěno, že učitelé náročnější zadání obsažené ve výukových materiálech do své výuky nezařazují. Poukazujeme zejména na rozdíl mezi počtem úkolů hodnotících text v čítankách a výskyt úloh tohoto druhu v hodinách literární výchovy (srov. Tabulka 2, zejména 2. sloupec) – byl zaznamenán výrazný úbytek zadání. Obdobně vynívá také výsledek monitorování výuky v roce 2013 (srov. čtvrtý sloupec Tabulky 1) a dále pak výsledky dosažené analýzou pracovních listů (srov. poslední sloupec Tabulky 2). Závěr, k němuž docházíme, odkrývá pravděpodobně problematická místa školní edukace, která se odrážejí ve výsledcích českých žáků v mezinárodním testování.

Přestože zjištěná data považujeme za znepokojivá, domníváme se, že je potřebné přijmout je i jako fakt pozitivní: vedou k poučení a dávají podněty pro oborovou didaktiku a školskou praxi. Lze v nich totiž hledat rezervy základního školství. Předpokládáme, že pokud budeme v pedagogické praxi věnovat intenzivní pozornost kvalitní a poučené práci s textem ve výuce mateřského jazyka (ačkoli rozvíjení čtenářské gramotnosti nepovažujeme výhradně za úkol učitelů mateřštiny), významně se to projeví i na úrovni porozumění textu žáků v dalších kolech mezinárodních testování. Na základě výstupů našich badatelských snah docházíme k jednoznačnému, avšak nepřekvapujícímu závěru – učitele je nezbytné považovat za hlavního činitele formování čtenářské gramotnosti žáků. Učitelova kompetence práci s textem učít se odvíjí od jeho teoretické znalosti procesu porozumění textu a vhodného didaktického uchopení, tj. schopnosti transformace teoretických poznatků do pedagogické praxe.

⁹ Jak v dotazníkovém šetření PIRLS (2001), tak v námi provedeném šetření v roce 2013 se ukázalo, že pracovní listy jsou českými učiteli na 1. stupni ZŠ preferovaným zdrojem ve výuce mateřštiny v souvislosti s budováním žákovských čtenářských dovedností.

Naše další realizované výzkumné snahy navíc odhalují, že řada učitelů 1. stupně ZŠ nemá žádné povědomí o výzkumech čtenářské gramotnosti.¹⁰ Výzkumy PIRLS a PISA znalo na počátku roku 2013 sice 60 % učitelů s pedagogickou praxí do pěti let, ale jen necelých 12 % učitelů s praxí nad pět let. Za zarážející považujeme, že téměř 70 % učitelů s delší praxí nezná ani jeden z výzkumů. Na základě odpovědí učitelů s delší pedagogickou praxí se domníváme, že oni sami nejeví zájem o aktivní sebevzdělávání se v této oblasti, neboť s běžně dostupnými materiály (přístupnými na internetu) se neseznámilo 75 % z nich, přestože 40 % z nich tvrdí, že informace o čtenářské gramotnosti čerpají právě z internetu. Z odpovědí učitelů usuzujeme, že se nesnaží přistupovat k budování čtenářské gramotnosti svěřených žáků aktivně. Jejich cílem zřejmě není obsáhnout co nejkvalitněji celou problematiku a posílit vlastní pedagogické a didaktické kompetence. Přejímají pouze zpracované návody a hotové produkty, které bez dalších úprav a zamyšlení se nad jejich úrovní zařazují do výuky.

Zjištěnou situaci vnímáme jako znepokojivou, neboť výsledky naznačují, že učitelé na základě své neznalosti a neinformovanosti nejsou schopni identifikovat zadání vztahující se k náročnějším postupům porozumění a z toho důvodu si dovolí obtížnější zadání integrovaná v učebnicích vypustit (srov. údaje z Tabulky 1 a 2). Řešení komplikované situace shledáváme spíše na úrovni státní než školské, avšak tuto státní oblast nechceme předjímat.¹¹

3 PROCES RECEPCE TEXTU

3.1 Teoretická východiska

Pro ucelenost pohledu na zkoumanou problematiku považujeme za vhodné stručně upozornit na komplikovanost procesu recepce textu. Opíráme se zejména o myšlenky slovenských odborníků, a to hlavně P. Gavory (1991, 2008), O. Zápotočné (2001) a Ľ. Liptákové a kol. (2011) a Ľ. Liptákové (2012). Vycházíme z toho, že text má svá specifika a jedná se o souvislý verbální útvar. Poskytuje informace různého charakteru skrze psané verbální prostředky a nezřídka bývá doplněn prostředky neverbálními, tj. grafy, obrázky, schémata. Text je v komunikační lingvistice charakterizován jako intencionální (adresný), soudržný a situačně zakotvený výsledek komunikace (srov. E. Höflerová, in E. Poláková (ed), 2008, s. 70–71).

Porozuměním textu se myslí činnost spočívající v získávání informací z textu a jejich následném vnitřním zpracování recipientem. Ľ. Liptáková a kol. (2011, s. 195) vymezuje ve shodě s P. Gavorou (1991, s. 16) tři fáze recepce textu: *vnímání – porozumění – zapamatování si*.

Vnímání (percepce) psaného textu spočívá nejen v jeho grafické analýze, ale i v uvědomění si fonologické struktury mluvené řeči. Ta je při čtení považována za důležitou zejména proto, že při výrazném čtení naznačuje, zda recipient textu rozumí, např. zda ho člení na úseky a klade důraz na správnou část textu (srov. O. Zápotočná, 2001, s. 285; P. Gavora, 2008, s. 53). Zvládnutá technika čtení (vnímání textu) je dovednost, kterou lze pokládat za předstupeň nutný pro recepci textu. Neznamena to však, že mezi oběma dovednostmi existuje vždy lineární vztah (srov. P. Gavora, 2008, s. 53). To, že si žák osvojil techniku čtení, ještě nezaručuje, že je schopen přečtenému

¹⁰ V roce 2013 bylo v Moravskoslezském kraji provedeno dotazníkové šetření, jehož respondenty se stalo sto vyučujících 1. stupně ZŠ.

¹¹ Pozitivně nahlížíme na aktivity České školní inspekce ČR, která na svých webových stránkách prezentuje několik analyticko-metodických publikací souvisejících se sledovanou problematikou.

textu porozumět.¹² V pedagogické praxi proto pokládáme za nezbytné, aby učitel cíleně a co nejrychleji směřoval od období nácviku čtení k úrovni vyšší, tedy k porozumění. O. Zápotočná (2001, s. 279; 2008, s. 64–74) spatřuje neúspěchy slovenských žáků¹³ v šetření PIRLS zejména v délce období, které je počátečnímu nácviku čtení věnováno. Tvrdí, že vzhledem k fonologickému pravopisu slovenštiny by měli mít žáci ze Slovenska oproti žákům z anglicky mluvících zemí výhodu. Doporučuje zkrátit prvotní nácvik techniky čtení a věnovat větší pozornost porozumění již v samotných počátcích vnímání textu, jako je tomu u žáků z anglicky mluvících zemí. Ti jsou totiž k porozumění textu vedeni od úplného začátku, protože si psanou podobu slova ihned spojují s jeho významem. Na Slovensku, ale i v Čechách spíše přetrvává zastaralá koncepce pojetí čtení, potažmo gramotnosti, která se věnuje zejména preciznímu, bezchybnému a současně rychlému čtení, aniž by byla výrazněji sledována dovednost přečtenému porozumět.¹⁴ Žáci z anglicky mluvících zemí, přestože mají v počátcích zvládnutí techniky čtení zjevně méně výhodnou pozici, dosahují v mezinárodních šetřeních pravidelně lepších výsledků než žáci z České republiky a Slovenska.

Porozumění textu je náročný proces, hrají v něm totiž roli nejen informace, které jsou v textu zakotveny, ale i vědomosti a zkušenosti čtenáře. P. Gavora (1991, s. 23) vymezuje tři druhy spojení, bez nichž není možné textu porozumět. Jedná se jednak o *spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu*, jež je označují, a jednak o *spojení mezi jednotlivými prvky textu*, tj. slovy, větami a nadvětnými útvary. Třetí spojení musí nastat mezi *prvky textu a prvky vědomostní (kognitivní) struktury čtenáře*.

V případě prvního uvedeného spojení pracuje P. Gavora (2008, s. 55–58) s termíny *propozice* a *schéma*. *Propozici* vnímá jako základní významovou jednotku složenou ze skupiny pojmů, které jsou vzájemně obsahově prolnuté. Vztahy mezi jednotlivými pojmy jsou uspořádány hierarchicky, přičemž nejvyšší úroveň tvoří tzv. *makropropozice*, tj. dominantní (shrnutá) myšlenka textu. *Schémat* jsou považována za způsoby, jakými se informace v paměti člověka uchovávají. Při čtení se nám tedy vědomosti o tématu textu či představy a zkušenosti člověka s ním spojené vybavují ze sémantické paměti. Tam jsou uloženy v podobě schématu prožité události, situace. Při čtení se pak aktivizují, případně i upravují, modifikují (viz dříve práce s textem před čtením – *evokace*). Schémata napomáhají nejen při porozumění textu, ale jejich přínos tkívá i v tom, že je lze využívat při tzv. *prognózování* (op. cit., s. 59–60), tj. předvídání toho, co bude obsahem následujících částí textu či textu celého. Další význam využívání schémat spočívá v tom, že hrají nezastupitelnou roli při zapamatování si nových informací (jsou začleněny do schémat), případně při jejich dalším vybavování.

¹² Vnímání textu je jinými slovy proces, při němž čtenář registruje a současně odlišuje grafické prvky textu, tj. písmena, slabiky, slova či mezery mezi nimi, a přiřkládá jim určitý význam. Lidské oko se při čtení (v našich podmínkách) pohybuje, a to po řádcích směrem zleva doprava. Nejedná se o pohyb plynulý, neboť oko se občas zastaví. Tento jev je označován jako *fixace*. Po ní následuje další pohyb oka, a to buď vpřed na další část textu, nebo zpět na část, kterou již čtenář vnímal. Tyto pohyby jsou nazývány *sakádami*. Veškeré oční pohyby jsou neuvědomělé, tzn. čtoucí jedinec zvládne popsat obsah přečteného textu, avšak není schopen zaznamenat pohyby vlastních očí. Aktuálně lze k tomuto účelu využívat moderních technologií, tzv. Eye Trackeru (blíže k němu v oddílu 3.2).

¹³ Obdobně vidíme také situaci v českých školách.

¹⁴ Zajímavé je v této souvislosti upozornit na rozdíl mezi hlasitým čtením vyspělých čtenářů a čtenářů, kteří si techniku čtení teprve osvojují. Podle F. Smitha (in P. Gavora, 2008, s. 53) vyspělý čtenář nejprve napsané slovo na základě vizuálních vjemů identifikuje s jeho významem (porozumí mu) a teprve poté ho vysloví (přečte). Jinak je tomu u žáků, kteří se číst učí. Ti napsané slovo nejprve přečtou, tj. zvukově realizují písmena na hlásky, a až poté si ho spojí s jeho významem. U nich jde tedy primárně o realizaci zvukovou a na ni navazuje porozumění.

Druhý zmiňovaný typ spojení, tj. *spojení mezi jednotlivými prvky textu*, se vztahuje ke schopnosti porozumět slovům textu, vztahům mezi nimi, vazbám existujícím na větné úrovni a ke schopnosti vyhledat hlavní informace obsažené v textu. Porozumění nejnižší jednotce textu, tj. slovu, spočívá v identifikování grafické stránky slova s jeho významem. Začínajícímu čtenáři činí zpravidla potíže zvládnutí techniky hlasitého čtení, spojení písmen s hláskami. P. Gavora (2008, s. 61) konstatuje, že postupně se i v této fázi stává hlasité čtení plynulejším, rychlejším a přesnějším, což zároveň zlepšuje i porozumění. Lepšímu porozumění textu výrazně napomáhá také skutečnost, že slova nestojí v textu izolovaně, nýbrž jsou kumulována do slovních spojení (*kolokací*).

Porozumění větám, jež chápeme jako jednotky vyjadřující ucelenou myšlenku v rámci textu, se zakládá na schopnosti usouvztažnit slova v ní obsažená. F. Smith (in P. Gavora, 2008, s. 66) vidí vztah mezi slovy a větou jako vzájemně se podporující. Slova přispívají k lepšímu porozumění větě, stejně jako věta hraje významnou roli při porozumění jednotlivým slovům. Z důvodu kvalitnějšího porozumění se tedy čtenář někdy vrací k již přečteným úsekům textu, a to jak na větné, tak na slovní úrovni.

Pro *porozumění vztahům mezi větami* textu je potřeba vycházet z jeho organizace. Věty za sebou nejsou řazeny nahodile, jsou propojeny *myšlenkově* i *formálně* (srov. např. E. Höflerová, in E. Poláková (ed.), 2008, s. 70–71). Myšlenkově soudržné (kohezní) texty, tedy ty, které nabízejí lehce identifikovatelné vztahy mezi myšlenkami, jsou pro potřeby zdokonalování porozumění textu upřednostňovány. Také soudržnost formální výrazně podporuje zmíněnou schopnost. Návaznost vět v textu zpracovává i teorie zabývající se modelem vztahů mezi větami, *teorie aktuálního větného členění*. Podle ní je každá věta složena ze dvou částí, a to *východiska* (tématu) a *jádra* výpovědi (rématu), přičemž téma představuje již známou informaci a réma přináší poznatky zcela nové, které téma obohacují či rozšiřují. Pokud tedy žák rozumí informacím obsaženým ve větách správně, měl by být schopen analyzovat, co je téma a co réma (stará a nová informace).

Ještě obtížnějším a vůbec nejdůležitějším stupněm v rámci tohoto spojení je schopnost žáka označit v přečteném textu hlavní informace. Jedná se o klíčovou schopnost při využívání textu jako zdroje nových informací a při učení se z něj. P. Gavora (1991, s. 47–54; 2008, s. 69–70) potvrzuje, že se jedná o dovednost, která žákům (a později i dospělým) činí nemalé potíže. Ze školy totiž nemají vypěstovaný návyk texty hodnotit z hlediska relevantnosti sdělovaných informací. Nejsou dostatečně vedeni ani k tomu, aby se pokoušeli informace uvedené v textu zevšeobecňovat či hledat jejich informační jádro. Aby se žákům tato činnost dařila, musí umět hlouběji proniknout do obsahu textu, tzn. měli by pochopit vztahy mezi informacemi, měli by zvládnout odlišovat podstatné od nedůležitého a současně informace z různých částí textu usouvztažňovat. Nemohou tedy pracovat s textem pouze na úrovni větné, je nutné, aby pronikli do celkové *makrostruktury* textu.

V souvislosti se třetím typem spojení pokládáme za potřebné upozornit na dva významné procesy, které souvisejí s kognitivní strukturou čtenáře – na *elaboraci* a *inferenci*. Elaborace (P. Gavora, 1991, s. 29) je proces, díky kterému si recipient vytváří vazby mezi informacemi uvedenými v textu a svými dosavadními vědomostmi. Interakce mezi starým a novým napomáhá lépe pochopit poznatky nově získané. Za inferenci neboli vyvozování (op. cit., s. 30) se označují dílčí dedukce nebo závěry, které propojují dosavadní vědomosti s novými informacemi získanými z textu. Za inference jsou pokládány i kognitivní operace, díky nimž jsou dedukce či závěry vytvářeny.

Typickým výsledkem inference je tzv. přemostění, tj. doplnění informací tam, kde se v textu neobjevují explicitně, ale vystupují pouze implicitně. Schopnost vyvozovat, doplňovat informace úzce souvisí s dosavadními zkušenostmi čtenáře a jeho vědomostmi o daném tématu, což potvrzují např. výzkumy A. L. Brownové a kol. (in P. Gavora, 1991, s. 31). Ty prokázaly, že procesy elaborace a inference je potřeba pokládat za nedílnou součást komplikovaného procesu porozumění textu. To je nutné chápat jako proces aktivní, tvořivý a zároveň konstruktivní. Jedná se o činnost vnitřně členitou, jejíž průběh se pokoušeli vysvětlit W. Kintsch a T. A. van Dijk (in P. Gavora, 1991, s. 23). Celý proces rozdělili na *fázi mikroprocesů* (lokálního porozumění textu – postupuje od slova ke slovu a od věty k větě) a *fázi makroprocesů* (globální porozumění a způsob vytváření si informačního jádra textu recipientem).

Ačkoli existují i další teorie o porozumění textu, které se využívají např. ve specializovaných výzkumech řeči (autonomní a interaktivní), pozornost jim věnovat nebudeme. Ve vztahu k rozvíjení porozumění textu ze strany žáků základní školy, zvláště pak žáků 1. stupně ZŠ, je totiž potřebné vyzvednout právě člení jako vícedimenzionální činnost, která se nedá redukovat na přesné a rychlé dekodování textu (O. Zápotočná, 2001, s. 302). Je třeba připomínat, že se jedná o proces, jehož nedílnou součástí je vytváření významu. O. Zápotočná (op. cit.) vymezuje tři systémy, které jsou při čtení klíčové: *graficko-fónický*, *syntaktický* a *sémantický*. Znamená to, že dítě si vytváří význam a smysl textu za podpory všech tří systémů. Dokonce i v případě, má-li problémy s graficko-fónickým dekodováním, rozumí významu slov a jazykovému kontextu (viz také O. Zápotočná, 2008, s. 64–74). Z toho důvodu považujeme i my kognitivní složku porozumění textu za základní pro úspěšné porozumění (srov. L. Liptáková, 2012, s. 66–69).

Poslední fáze recepce textu je označována jako *zapamatování si nových informací*. P. Gavora (1991, s. 85) ale tvrdí, že jak proces *porozumění*, tak *zapamatování si* probíhají při učení současně. Oba procesy se vzájemně podporují a zapamatování si nové informace je kvalitnější, pokud jí recipient rozumí. Zároveň je schopen porozumět textu lépe, zapamatoval-li si informace z jeho předešlých částí. Ačkoli je možné zapamatovat si text celý, tj. naučit se ho z paměti bez porozumění, tento postup nelze považovat za efektivní. Naopak – zapamatování si nových informací je trvalejší, pokud je žák pochopí, neboť své porozumění může opřít o informace, které si z textu již osvojil.

3.2 Aktuální výzkumné snahy

Naše další badatelské úsilí se soustřeďuje nejen na mapování stavu edukace v moravskoslezském regionu,¹⁹ ale současně začíná využívat moderní technologii Eye Tracking, kterou nově disponuje Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. Pilotní testování bylo realizováno se žáky 4. ročníku základní školy v průběhu května 2014, přičemž toto měření bylo prováděno v rámci specifického vysokoškolského výzkumu zmiňované univerzity (SGS14/PdF/2014).

Dominantním cílem testování je sledovat čtenářské strategie užívané žáky při čtení souvislého textu. Zároveň je pozornost věnována ověřování následného porozumění, tzn. pokoušíme se mapovat celý proces recepce textu (blíže k tomu oddíl 3.1). Vzhledem ke skutečnosti, že využívaná technologie umožňuje dokonale sledovat pohyb lidského oka, tj. zaznamenává data a poskytuje je pro následnou analýzu

¹⁹ Je znovu prováděno jak dotazníkové šetření (respondenty jsou učitelé i žáci), tak také monitorování výuky mateřštiny. Obojí probíhá na 1. i 2. stupni ZŠ.

a vyhodnocování, odkrývá se nám možnost zjistit, jak testovaní žáci přistupují k četbě souvislých textů a jak poté řeší zadání, jimiž je ověřováno porozumění přečteného textu.

Při tvorbě testových nástrojů jsme pracovali s výše naznačenými teoretickými východisky o textu a jeho recepci. Zároveň nebyla pominuta ani osvědčená metodologie mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS, která specifikuje jednotlivé úrovně porozumění textu. Ty byly zohledněny při tvorbě úkolů ověřujících žakovské porozumění textu.

Na tomto místě by bylo vhodné zmínit, že všichni respondenti pracovali se třemi souvislými texty, které se záměrně vyznačovaly odlišnou náročností. Každý text byl provázen přibližně šesti zadáními rozdílné obtížnosti (jiné úrovně porozumění), jimiž byla zjišťována úspěšnost řešení úkolů a současně způsob, jak žáci s texty pracují. V současné době jsou zaznamenaná data vyhodnocována a aktuálně se hodláme soustředit na to, zda u jednotlivých respondentů dochází ke změnám v přístupu k práci s textem s jeho zvyšující se náročností. K tomuto účelu nám slouží nejčastěji užívaný způsob zobrazení, a to zobrazení počtu fixací a sakád (viz poznámka výše).

Pevně doufáme, že výsledky tohoto pilotního měření poskytnou důležité vstupní informace o procesu recepcie textu žáků mladšího školního věku, které budeme rozhodně dalšími testováními ověřovat. Naším primárním cílem je, abychom ze zjištěných výstupů byli schopni vyvozovat nosná pedagogicko-didaktická východiska pro učitele působící v praxi.

ZÁVĚR

Závěrem si dovolíme zdůraznit, že pokládáme za žádoucí soustředit se cíleně na posílení těch kompetencí učitelů, které souvisejí s výukou porozumění textu. Pedagogové kvalitně vybavení by měli být schopni vytvářet nabídku co nejširší škály zajímavých a tematicky atraktivních textů (popř. ukázek textů), jimiž žáky zvládnou zaujmout a následně také motivovat i ke čtení mimo školu. Čtenářské aktivity žáků lze posílit intenzivněji, pokud učitel předem zpracuje podněcující otázky, jež zohledňují efektivní práci s textem, aby o něm žáci se zaujetím přemýšleli. Nutné je zapojit rozvoj myšlení jak nižšího, tak vyššího řádu, které vede k porozumění textu a souvisejícím úvahám o něm. Potřebnou diskusi o přečteném lze motivovat zejména tím, jak se liší prožívání a vnímání jednotlivých částí textu právě na základě rozdílnosti čtenářských kompetencí žáků. Vzniká tak dostatečný prostor pro kvalitně vedenou diskusi o textu, jež by pod vedením poučeného učitele neměla sklouznout pouze do faktografické roviny, jak to doposud ve školách zaznamenáváme.

LITERATURA

Gavora, P. (1991). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171–181.

Gavora, P. (2006). Čítance, písance a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. *Slovo o slove*. Sborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

- Gavora, P. a kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. a kol. (2003). *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizujúce metódy vo výuce, prostredok ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Havel, J., & Najvarová, V. a kol. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV.
- Kramplová, I. a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- Liptáková, E. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, E. a kol. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove.
- Mareš, J. (1997). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, roč. 18, č. 1, s. 7–21.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- Poláková, E., Spálová, L., & Höfflerová, E. (2008). *Efektivní sociálně-mediální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Potužníková, E. (ed.). (2010). *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: ČSAV.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Pupala, B., & Zápotočná, O. (eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava Ostravská univerzita v Ostravě.

Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti.
In Pupala, B., & Zápotočná, O. (eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.

Zápotočná, O. (2008). Optika merania a hodnotenia čitateľskej gramotnosti a jej dôsledky pre prax vyučovania čítania. *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, ročník 14. Prešov.

KONTAKT

Doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Mlýnská 5, 702 00 Ostrava
597092644
radana.metelkova@osu.cz

6 PRÍPRAVA TESTOVACÍCH NÁSTROJOV Z CUDZÍCH JAZYKOV PRE CIEĽOVÚ SKUPINU ISCED 2 V PROJEKTE NÚCEM-U „ZVYŠOVANIE KVALITY VZDELÁVANIA NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH S VYUŽITÍM ELEKTRONICKÉHO TESTOVANIA“

Jana Kucharová, Peter Kiripolský

Abstrakt:

V kapitole sa venujeme príprave a nastavovaniu testovacích nástrojov z anglického a nemeckého jazyka pre vzdelávací stupeň ISCED 2 a žiakov na jazykovej úrovni A1 a A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Zároveň prezentujeme výsledky ich skúšobného testovania na školách, ktoré sa uskutočnilo v priebehu školského roku 2013/2014. Podľa platnej pedagogickej dokumentácie v Slovenskej republike má žiak počas nižšieho sekundárneho vzdelávania dosiahnuť v prvom cudzom jazyku (anglický jazyk) jazykovú úroveň A2 a v druhom cudzom jazyku (nemecký jazyk) úroveň A1.2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave doteraz v rámci projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania* realizoval prvé skúšobné testovania ucelených testov a testovacích zošitov (súborov testových úloh). Budú súčasťou elektronickej databázy testovacích nástrojov, ktorá po naplnení bude prístupná širokému spektru učiteľov, ktorí vyučujú na rôznych stupňoch vzdelávania a na rôznych typoch škôl. Preto je v ďalšom procese realizácie vyššie uvedeného projektu potrebné implementovať odporúčania a závery, ktoré vyplývajú z výsledkov prvej etapy skúšobných testovaní.

Kľúčová slova:

cieľová skupina ISCED 2, anglický jazyk, nemecký jazyk, špecifikácia testu, obsahový rámec, dizajn testu, testové úlohy, testovací zošit, výsledky skúšobných testovaní

Abstract:

The chapter deals with preparing and setting up testing tools for the English and German languages for ISCED 2 (Lower Secondary) level of education and for pupils at A1 and A2 levels as defined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We also present the evaluation of the pilot testing which took place at schools in school year 2013 / 2014. According to the valid education standards of the Slovak Republic, successful completion of lower secondary education results in the achievement of A2 level in the first foreign language (English) and A1.2 level in the second foreign language (German) as defined by CEFR. The National Institute for Certified Educational Measurements (NÚCEM) in Bratislava has already carried out the

first pilot testing of integral tests and test books (compilation of testing tasks) within the framework of *Increasing the Quality of Primary and Secondary Education through the Use of Electronic Testing (E-testing)* project. These will be part of the electronic data bank of testing tools, which upon completion will be placed at the disposal of a wide range of teachers who teach at different levels of education and also at different school types. Therefore it is important to implement the recommendations and conclusions which emerged from the outcomes of the first phase of the pilot testing in subsequent realization of the forementioned project.

Key words:

ISCED 2 target group, English language, German language, test specification, test Contents, test design, test items, test book, pilot test results

ÚVOD

Hodnotenie výsledkov vzdelávania je neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu na všetkých typoch škôl. Okrem priebežných testov, ktoré si plánujú a pripravujú učitelia jednotlivých predmetov v rámci vyučovacích hodín počas celého školského roka, sú na Slovensku realizované aj tzv. národné merania, za ktoré je zodpovedný Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave (ďalej len NÚCEM). Ide o tieto testovania:

1. Testovanie 5 – testovanie žiakov piateho ročníka základných škôl z matematiky a vyučovacieho jazyka (slovenského jazyka a literatúry resp. maďarského jazyka a literatúry). V súčasnosti prebieha nastavovanie testovacích nástrojov a v novembri 2014 je plánovaná generálna skúška testovania žiakov piateho ročníka základných škôl.
2. Testovanie 9 – testovanie žiakov deviateho ročníka základných škôl z matematiky a vyučovacieho jazyka (slovenského jazyka a literatúry, resp. maďarského jazyka a literatúry, ukrajinského jazyka a literatúry) a slovenského jazyka a slovenskej literatúry (v školách s vyučovacím jazykom maďarským).
3. Maturitná skúška – externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky z vyučovacích jazykov (slovenský jazyk a literatúra, maďarský jazyk a literatúra, ukrajinský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra – v školách s vyučovacím jazykom maďarským), matematiky a cudzích jazykov (úroveň B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (ďalej SERR) v rámci stredných odborných škôl a úroveň B2 podľa SERR v rámci gymnázií).

Okrem realizácie národných meraní rieši NÚCEM v Bratislave od marca 2013 do novembra 2015 národný projekt Európskeho sociálneho fondu s názvom *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*, spolufinancovaný z prostriedkov EÚ (ďalej aj ZKV). Do projektu je zapojených niekoľko stoviek učiteľov základných a stredných škôl, ktorí po absolvovaní vstupného vzdelávania a ďalších priebežných vzdelávaní vytvárajú testovacie nástroje – testové úlohy z rôznych vyučovacích predmetov – z vyučovacích jazykov, cudzích jazykov, prírodovedných a spoločenskovedných predmetov pre rôzne stupne vzdelania – pre stupeň ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3. Jedným z kľúčových cieľov projektu je vytvorenie elektronickej databázy testových úloh z jednotlivých predmetov, prístupnej učiteľom, z ktorej budú môcť čerpať úlohy nielen na priebežné testovanie v rámci jednotlivých tematických okruhov a celkov počas školského roka, ale aj na tvorbu školských testov. V týchto dvoch rovinách – tvorba a následné skúšobné

testovanie ucelených testov a testových úloh zoskupených v testovacích zošitoch – prebieha v rámci spomínaného projektu napĺňanie databázy elektronických úloh.

Cieľom nášho príspevku je prezentovať doterajšie výsledky realizácie projektu ZKV v oblasti výučby anglického a nemeckého jazyka ako prvého a druhého cudzieho jazyka. V rámci oboch jazykov sa budeme zaoberať dvoma čiastkovými oblasťami – prípravou a výsledkami skúšobného testovania testov a testovacích zošitov pre vzdelávací stupeň ISCED 2, ktoré zodpovedajú jazykovým úrovňam A1 a A2 podľa SERR.

Príspevok je členený na tri základné časti. V prvých dvoch častiach sa zaoberáme prípravou testovacích nástrojov – testov a testovacích zošitov z anglického a nemeckého jazyka pre cieľovú skupinu ISCED 2 v rámci projektu ZKV. Zároveň prezentujeme výsledky skúšobných testovaní ktoré sme doteraz v tejto oblasti realizovali. V záverečnej, tretej časti príspevku, formulujeme závery a odporúčania, na základe ktorých je potrebné pokračovať v príprave testovacích nástrojov z cudzích jazykov pre príslušnú cieľovú skupinu v ďalšej etape riešenia projektu.

Pri tvorbe testových úloh a pri zostavovaní testov z cudzích jazykov vychádzame z komunikatívneho prístupu, preferovaného vo výučbe cudzích jazykov približne od polovice 70-tych rokov minulého storočia. V tomto období dochádza v rámci didaktiky cudzích jazykov k presadzovaniu nových predstáv o vyučovaní a osvojovaní cudzieho jazyka a ako hlavný cieľ cudzojazyčnej výučby sa do popredia dostáva rozvíjanie komunikatívnej kompetencie a formovanie osobnosti vyučovaného (žiaka, študenta atď.). V tejto súvislosti je kladený dôraz na používanie jazyka v komunikačných situáciách bežného života. Jeho výučba je preto zameraná na rozvíjanie všetkých komunikačných jazykových zručností: receptívnych (počúvanie a čítanie s porozumením) a produktívnych (písanie a hovorenie), hoci produktívne komunikačné jazykové zručnosti nie sú a zatiaľ ani nebudú súčasťou testovania na výstupe zo základnej školy. S takýmto vnímaním nadobúdania jazykových kompetencií úzko súvisí aj testovanie a jeho ciele. Ak chceme zistiť, do akej miery boli splnené komunikatívne ciele vo výučbe cudzích jazykov (porozumenie hovorenej podoby jazyka, písomnej podoby jazyka (textov), a produkcia písomných a ústnych jazykových štruktúr), nestačí použiť testy zamerané na sledovanie úrovne osvojenia gramatiky a slovnej zásoby. Dosiahnutie vyššie uvedených vzdelávacích cieľov si vyžaduje použitie primeraných, metód a stratégií. Pri overovaní úrovne ich dosiahnutia je potrebné použiť adekvátne testovacie nástroje.

Testovacie nástroje z cudzích jazykov, ktoré vytvárame v rámci vyššie spomínaného projektu, sú preto zamerané na rozvíjanie jednotlivých komunikačných jazykových zručností a na zisťovanie úrovne osvojenia poznatkov z gramatiky a lexiky. Zároveň však dodávame, že pri ich nastavovaní zohľadňujeme aj testovanie vyšších poznávacích schopností žiakov, ktorí by na primeranej úrovni mali byť schopní aplikovať poznatky (najmä pri čítaní s porozumením). Keďže ide o elektronické testové úlohy, sú zamerané predovšetkým na receptívne zručnosti – počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením. Hoci sa gramatika a lexika neradí ku komunikačným jazykovým zručnostiam, zastáva vo výučbe jazyka dôležité miesto, pretože správne osvojenie a používanie jazykových štruktúr a slovnej zásoby je dôležitým predpokladom korektného ústneho a písomného jazykového prejavu. Preto sa v rámci projektu tvoria zvlášť úlohy aj na testovanie úrovne osvojenia poznatkov z gramatiky a lexiky a je ako samostatná časť integrovaná aj do testov. Úlohy na rozvíjanie komunikačných jazykových zručností písania a hovorenia v súčasných podmienkach riešenia projektu

nie sú realizovateľné. Niektoré ich parametre sú však už súčasťou elektronického systému, v rámci ktorého bude možné pracovať s databázou elektronických úloh, a ktorý sa pripravuje do budúcnosti, nie iba na realizáciu projektu, preto veríme, že v budúcnosti sa budeme venovať aj tvorbe úloh na testovanie produktívnych komunikačných jazykových zručností.

1 PRÍPRAVA TESTOV Z ANGLICKÉHO A NEMECKÉHO JAZYKA PRE CIEĽOVÚ SKUPINU ISCED 2 V RÁMCI PROJEKTU „ZVYŠOVANIE KVALITY VZDELÁVANIA NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH S VYUŽITÍM ELEKTRONICKÉHO TESTOVANIA“

Podľa súčasne platnej legislatívy v Slovenskej republike je na všetkých základných školách od tretieho ročníka zavedená povinná výučba anglického jazyka a v deviatom ročníku základnej školy má úroveň nadobudnutia jazykových kompetencií žiakov zodpovedať jazykovej úrovni A2 podľa SERR. Učitelia ani žiaci nemajú v súčasnej dobe vedomosť o tom či a do akej miery si osvojili dané jazykové zručnosti na úrovni A2 pri výstupe z deviateho ročníka základnej školy v celonárodnom meradle. Aby sa lepšie prepojilo vzdelávanie na stupňoch ISCED 2 a ISCED 3 a získali sa informácie o kvalite vzdelávania na ISCED 2 plánuje sa v rámci národného merania *Testovanie 9* aj monitorovanie základných kompetencií v anglickom jazyku na úrovni A2 podľa SERR. Na základe rámcového učebného plánu sa v šiestom ročníku základnej školy žiaci začínajú učiť druhý cudzí jazyk. Tento vyučovací predmet je však časovo veľmi nízko dotovaný, preto nemožno očakávať, že žiaci si cudzí jazyk osvoja na dostatočnej úrovni. Pri tvorbe a príprave testovacích nástrojov z nemeckého jazyka je preto potrebné mať na zreteli fakt, že pre väčšinu žiakov na slovenských základných školách je nemecký jazyk druhým cudzím jazykom a vzhľadom na jeho nízku hodinovú dotáciu nie je učebný pokrok markantný. Preto cieľovým modelom v rámci vyučovacieho predmetu nemecký jazyk pre vzdelávací stupeň ISCED 2 je dosiahnutie jazykovej úrovne A1.2 podľa SERR.

1.1 Skúšobný test z anglického a z nemeckého jazyka

Pri tvorbe testovacích nástrojov z anglického jazyka, ktoré overujú osvojenie jazykových zručností na jazykovej úrovni A2 podľa SERR sme mali možnosť nadviazať na predchádzajúce skúšobné testovania v rámci projektu Hodnotenie kvality vzdelávania na základných a stredných školách v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania (ďalej len HKV).¹ Prvé skúšobné testovania realizované v nadväzujúcom projekte ZKV prebiehali v novembri 2013. Z cudzích jazykov sme pre cieľovú skupinu používateľ základov jazyka (A1 a A2 podľa SERR) pripravili dva testy z anglického jazyka (A2.1 a A2.2²) a jeden test z nemeckého jazyka (A1.2). Vzhľadom na termín ich realizácie (začiatok školského roku) boli koncipované ako vstupné skúšobné testy.

1.1.1 Špecifikácia skúšobných testov

Vstupný skúšobný test pre úroveň A2.1 z anglického jazyka bol určený pre žiakov deviateho ročníka základných škôl. Vstupný skúšobný test pre úroveň A1.2 z nemeckého jazyka bol určený pre žiakov prvého ročníka stredných škôl a gymnázií.

¹ Vzorový test a zhrnutie skúseností zo skúšobných testovaní sú dostupné v publikácii: Mišová, M. (2013). Zbierka úloh pre vzdelávací stupeň ISCED 2. Anglický jazyk (úroveň A2 podľa SERR pre jazyky). Bratislava: NÚCEM.

² V príspevku sa venujeme len testu A2.1, ktorý bol testovaný na žiakoch 9. ročníka ZŠ.

Testy boli použité na vstupné testovanie. Slúžili na diagnostikovanie stavu a úrovne vedomosti a zručnosti žiakov, na možnú úpravu a skvalitnenie vyučovacieho procesu a na overenie nastavenia úrovne súčasnej pedagogickej dokumentácie.

Obsahom a úrovňou zodpovedali jednotlivé testové úlohy požadovanej jazykovej úrovni podľa SERR a zároveň korešpondovali s pedagogickou dokumentáciou platnou pre daný typ školy, predmet a ročník, teda s príslušným Štátnym vzdelávacím programom z anglického a nemeckého jazyka (2008). Keďže skúšobné testy boli určené na vstupné testovanie, overovali sa nimi najmä predchádzajúce vedomosti a zručnosti žiakov, konkrétne učivo prebrané na základnej škole. Čas určený na riešenie testov bol 90 minút.

Skúšobné testy z oboch jazykov tvorili tri základné časti (obsahové rámce): počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, gramatika a lexika. Ich cieľom bolo overiť úroveň nadobudnutia jazykových kompetencií žiakov v receptívnych jazykových zručnostiach, v gramatike a lexike. Témy jednotlivých testových úloh boli v rámci testu rôzne a vychádzali z platnej pedagogickej dokumentácie. Skúšobné testy sa skladali z úloh s výberom odpovede (ďalej len ÚVO) a úlohy s krátkou odpoveďou (ďalej len ÚKO), pričom testy obsahovali rôzne typy úloh. Všetky úlohy boli viazané na príslušný východiskový text. Pokyny k jednotlivým testovým úlohám boli v slovenskom jazyku. V skúšobných testoch bolo použitých 12 textov, 4 texty v rámci počúvania s porozumením, 4 texty v rámci čítania s porozumením a 4 texty v rámci gramatiky a lexiky.

1.1.2 Obsahová štruktúra skúšobných testov

Obsahová štruktúra skúšobného testu z anglického a nemeckého jazyka bola vytvorená pre každú jeho časť – pre každý jeho obsahový rámec osobitne a je znázornená v nasledujúcich tabuľkách.

Tab. 1: Obsahová štruktúra skúšobných testov z anglického a nemeckého jazyka – počúvanie s porozumením

Cieľ:	Overiť schopnosť žiaka presne a efektívne počúvať hovorený prejav v cudzom jazyku, porozumieť mu a získať z neho tie informácie, ktoré sú potrebné na splnenie úlohy.
Čas:	cca 30 minút
Počet textov:	4 texty rôznej dĺžky Žiak si vypočuje každý text dvakrát. Na prečítanie zadania každej úlohy má žiak 1 minútu. Na dokončenie úlohy má žiak 1 minútu.
Dĺžka textov:	Odporúčaný rozsah všetkých štyroch textov je spolu približne 2 – 2,5 normostrany.
Charakteristika textov:	Texty na počúvanie sú nahrané hovoriacimi, pre ktorých je daný cudzí jazyk rodným jazykom alebo pracovným jazykom, ktorý zvládli na pokročilej úrovni (C1, C2), používajú medzinárodne akceptované varianty štandardnej výslovnosti, nehovoria miestnym dialektom, výslovnosť majú zreteľnú, tempo reči primerané, artikulujú pomaly. V textoch nie sú slangové, špecifické a málo frekventované technické výrazy, nahrávka je bez sprievodných rušivých zvukov. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie).

Typy textov, formát:	Mali by byť zastúpené texty monologického aj dialogického charakteru. Pri počúvaní nesmie byť problém rozlíšiť hovoriacich (odporúčame najviac troch).
Zameranie textov, zdroje:	Texty zodpovedajú ústnemu jazykovému prejavu, tematicky sú blízke cieľovej skupine. Sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia, internet). Pre potreby testovania môžu byť čiastočne didakticky upravované.
Tematické okruhy:	Texty obsahujú témy týkajúce sa každodennej problematiky ľudského života (základné osobné a rodinné informácie, nakupovanie, miestny zemepis, škola, zamestnanie) a predvídateľných každodenných záležitostí. Sú v súlade s platnou pedagogickou dokumentáciou pre zodpovedajúcu jazykovú úroveň. Texty nesmú byť po obsahovej stránke pre žiaka stresujúce alebo diskriminujúce.
Testované vedomosti a zručnosti:	Schopnosť porozumieť frázam a výrazom vzťahujúcim sa na podstatné oblasti ľudského života: <ul style="list-style-type: none"> • identifikovať tému diskusie (globálne počúvanie s porozumením), • zachytiť hlavné body v krátkych, zreteľných a jednoduchých odkazoch a hláseniach, (selektívne), • pochopiť jednoduché pokyny (detailné) • porozumieť základným informáciám v krátkych nahraných pasážach, • nepriame testovanie miery osvojenia jazykových kompetencií.
Počet testových položiek:	Celkový počet položiek je 20, ku každému textu 5.
Typy testových úloh:	<ul style="list-style-type: none"> • úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností, • priradovanie, • dopĺňovanie.
Kritériá hodnotenia:	Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 20 bodov. Pravopisné chyby sú prípustné, pokiaľ nenarušajú porozumenie.
Obťažnosť položiek:	veľmi ľahké – 2, ľahké – 4, stredne obťažné – 13, veľmi obťažná – 1

Tab. 2: Obsahová štruktúra skúšobných testov z anglického a nemeckého jazyka – čítanie s porozumením

Cieľ:	Overiť schopnosť žiaka presne a efektívne čítať rôzne texty v cudzom jazyku, porozumieť im a získať z nich informácie, potrebné na splnenie úlohy.
Čas:	Anglický jazyk: 35 min.
	Nemecký jazyk: 30 min.
Počet úloh:	Anglický jazyk: 3 texty rôznej dĺžky a náročnosti

	Nemecký jazyk: 4 texty rôznej dĺžky a náročnosti
Dĺžka textov:	Odporúčaný rozsah všetkých troch textov je spolu približne 650 – 700 slov.
Charakteristika textov:	Texty sú prevzaté z autentických materiálov, čiastočne didakticky upravované. Týkajú sa problematiky z každodenného života a konkrétnych predvídateľných situácií. Slangové výrazy a dialektizmy sú neprípustné. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie).
Typy textov, formát:	Jednoduché osobné listy, inzeráty, prospekty, jedálne lístky, časové harmonogramy, zoznamy, brožúry, krátke novinové články opisujúce udalosti, jednoduché návody na obsluhu prístrojov.
Zameranie textov, zdroje:	Texty zodpovedajú písomnému jazykovému prejavu, tematicky sú blízke cieľovej skupine. Sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia). Pre potreby testovania môžu byť čiastočne didakticky upravované.
Tematické okruhy:	Texty obsahujú témy týkajúce sa každodennej problematiky ľudského života (základné osobné a rodinné informácie, nakupovanie, miestny zemepis, zamestnanie) a predvídateľných každodenných záležitostí. Sú v súlade s platnou pedagogickou dokumentáciou a zodpovedajú danej jazykovej úrovni (AJ – A2, NJ – A1.2). Texty nesmú byť po obsahovej stránke pre žiaka stresujúce alebo diskriminujúce.
Testované vedomosti a zručnosti:	<ul style="list-style-type: none"> • celkové čítanie s porozumením (globálne), • čítanie korešpondencie (detailné), • čítanie na orientáciu (selektívne), • čítanie na získanie informácií a pochopenie argumentácie (selektívne, detailné), • čítanie pokynov (detailné).
Počet testových položiek:	Anglický jazyk: celkový počet položiek je 20 (rozloženie k textom 7 – 6 – 7). Nemecký jazyk: celkový počet položiek je 20, ku každému textu 5.
Typy testových úloh:	<ul style="list-style-type: none"> • určenie pravdivosti či nepravdivosti výpovede, • úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností, • prirad'ovanie, • doplňovanie.
Kritériá hodnotenia:	Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 20 bodov.
Obt'aznosť položiek:	veľmi ľahké – 2, ľahké – 4, stredne obt'azné – 13, veľmi obt'azné – 1

Tab. 3: Obsahová štruktúra skúšobných testov z anglického a nemeckého jazyka – gramatika a lexika

Cieľ:	Overiť pomocou receptívnych a produktívnych kontextualizovaných úloh, ako žiak zvládol stanovený rozsah gramatických štruktúr a slovnej zásoby
--------------	--

	a jeho schopnosť používať jazyk v rôznych kontextoch.
Čas:	30 minút
Počet textov:	4 texty rôznej dĺžky
Dĺžka textov:	Rozsah všetkých textov spolu je približne 600 – 650 slov.
Charakteristika textov:	Texty sa týkajú problematiky každodenného života a konkrétnych predvídateľných situácií. Obsahovo sú zamerané na témy vymedzené pedagogickou dokumentáciou z príslušného jazyka a SERR. Môže ísť o autentické, didakticky upravené alebo účelovo zostavené texty na primeranej úrovni náročnosti. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom (obrázky, fotografie). Slangové výrazy a dialektizmy v textoch nie sú prípustné. Testované jazykové štruktúry a slovná zásoba v týchto textoch zodpovedajú danej jazykovej úrovni.
Typy a formát textov:	Osobné listy, informačné letáky, prospekty, jedálne lístky, programy a časové harmonogramy, brožúry, krátke novinové články (opis udalostí, podujatí, rozhovory, témy príbuzné testovaným žiakom), jednoduché pokyny (spojené so známymi témami – škola a pod.).
Zameranie textov, zdroje:	Texty zodpovedajú písomnému jazykovému prejavu, tematicky sú blízke cieľovej skupine. Texty môžu byť prevzaté z autentických materiálov a zdrojmi v takomto prípade môžu byť masovokomunikačné prostriedky (tlač, rozhlas, televízia, internet), propagačné materiály a rôzne letáky či brožúry. Ide o texty písané pre širokú verejnosť, ktoré spadajú do rámca žiackych skúseností a sú napísané pre čitateľov, ktorí sú vekovo a záujmovo porovnateľní s testovanými žiakmi.
Tematické okruhy:	Texty obsahujú všeobecné témy, s ktorými sa žiaci stretávajú v každodennom živote (základné osobné a rodinné informácie, nakupovanie, škola, šport, kultúra, svet okolo nás, zamestnanie, príbehy, rozprávania, záujmy, opisy osôb, miest) a predvídateľných každodenných udalostí. Sú v súlade s platnou pedagogickou dokumentáciou a zodpovedajú zadanej jazykovej úrovni a stupňu vzdelávania. Texty nesmú byť po obsahovej stránke pre žiaka diskriminujúce alebo útočné.
Testované vedomosti a zručnosti:	Overiť, či je žiak schopný vhodne a správne doplniť do textu chýbajúce slovo, overiť zvládnutie slovnej zásoby v rozsahu pedagogickej dokumentácie z daného jazyka a gramatickú jazykovú kompetenciu (morfológická a syntaktická správnosť).
Počet testových položiek:	Celkový počet položiek je 20, ku každému textu 5.
Typy testových úloh:	<ul style="list-style-type: none"> • doplnenie chýbajúceho slova, • úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností, • úloha s krátkou odpoveďou – tvorba správneho gramatického tvaru, • úprava lexikálneho tvaru alebo priradovanie slov do kontextu.
Kritériá hodnotenia:	Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 20 bodov. Pravopisné a gramatické chyby v tejto časti testu nie sú prípustné.
Obťažnosť položiek:	veľmi ľahké – 2, ľahké – 4, stredne obťažné – 13, veľmi obťažné – 1

1.1.3 Dizajn skúšobných testov z anglického a nemeckého jazyka

Na základe pokynov vyplývajúcich zo špecifikácie testov a obsahovej štruktúry jednotlivých častí testov boli vytvorené skúšobné testy z anglického a z nemeckého jazyka pre jazykovú úroveň A2.1 určený žiakom deviateho ročníka základnej školy (anglický jazyk) a pre jazykovú úroveň A1.2 určený žiakom prvého ročníka stredných škôl (nemecký jazyk). Dizajn tohto testu podľa jeho základných obsahových rámcov (počúvanie s porozumením, gramatika a lexika a čítanie s porozumením) je popísaný v nižšie uvedených tabuľkách č. 4 a 5. Rozdiel medzi testami z anglického a nemeckého jazyka je v usporiadaní častí testu (obsahových rámcov). V teste z anglického jazyka je časť zameraná na testovanie gramatiky a lexiky zaradená hneď za počúvanie s porozumením. V teste z nemeckého jazyka je táto časť zaradená na koniec testu – až za úlohy zamerané na testovanie komunikačných jazykových zručností počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením. V rámci typov úloh k jednotlivým obsahovým rámcom testov nie sú výrazné rozdiely. V testoch z oboch cudzích jazykov sú použité v zásade rovnaké typy úloh (úloha s alternatívnou možnosťou odpovede, priradovanie, doplňovanie, pravda/nepravda). Obe testy obsahovali tiež rovnaký počet testových položiek (60). Rozdiel možno pozorovať iba v ich rozložení v jednej z častí testu – v časti čítanie s porozumením. V teste z anglického jazyka sa autori rozhodli vytvoriť tri texty s rozložením položiek 7 – 6 – 7. Cieľom uprednostnenia menšieho počtu textov s väčším rozsahom, ku ktorým sa viažu testové položky, bolo prispôbenie sa vekovej skupine žiakov a ich očakávanej jazykovej úrovni. V teste z nemeckého jazyka bola štruktúra obsahového rámca čítanie s porozumením obdobná ako pri obsahovom rámci počúvanie s porozumením. Túto časť testu tvorili štyri texty s rozložením položiek 4 x 5.

Tab. 4: Dizajn skúšobného testu z anglického jazyka pre jazykovú úroveň A2

Časť testu	Poradie úlohy	Úloha	Typ úlohy	Stručný popis úlohy	Počet položiek
<i>Počúvanie s porozumením</i>	1.	Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností	ÚVO	Žiaci budú počúvať 5 krátkych textov. Ku každému textu bude vytvorená jedna položka s tromi obrázkami. Žiaci budú vyberať správny obrázok.	5
	2.	Priradovanie (výber z 8 možností)	ÚVO	Žiaci budú počúvať 5 krátkych textov, ku ktorým priradia jednu z 8 ponúkaných možností uvedených v banke na začiatku úlohy.	5
	3.	Doplňovanie poznámok do tabuľky (krátke odpovede)	ÚKO	Žiak doplní na základe vypočítaného textu číslo alebo názov, meno, alebo fakty.	5
	4.	Doplňovanie slov do vety	ÚKO	Žiak doplní do vety na základe vypočítaného textu gramaticky aj lexikálne vhodné slovo.	5

<i>Gramatika a lexika</i>	5.	Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností	ÚVO	Žiak vyberie z troch možností správnu možnosť, ktorá sa hodí do textu. Orientácia na gramatiku.	5
	6.	Tvorba správneho lexikálneho tvaru (slovotvorba)	ÚKO	Žiak vytvára a následne dopĺňa do textu vhodnú lexikálnu jednotku. Základný tvar slova, ktoré je potrebné upraviť, je na danom mieste uvedený v zátvorke. Orientácia na lexiku.	5
	7.	Priradovanie – výber z banky slov	ÚVO	Žiak dopĺňa do súvislého textu chýbajúce slová, ktoré má k dispozícii v banke slov pred textom. V banke sa nachádza osem slov, z ktorých tri slová sú distraktory. Slová v banke sú v tvare v akom patria na požadované miesto v texte, teda nie sú uvádzané v základnom tvare. Orientácia na lexiku.	5
	8.	Doplňovanie (modifikovaný cloze test)	ÚVO	Žiak na základe kontextu doplní do vety chýbajúce slovo. Možnosti nie sú dané. Orientácia na gramatiku.	5
<i>Čítanie s porozumením</i>	9.	Priradovanie	ÚVO	Žiak priradí do rozhovoru alebo príbehu sedem chýbajúcich viet z desiatich. Alebo žiak priradí nadpisy k siedmim krátkym textom pričom vyberá z desiatich možností.	7
	10.	Pravda / nepravda	ÚVO	Východiskový text je rozdelený na tri odseky. Žiak má k dispozícii šesť tvrdení, o ktorých má rozhodnúť či sú pravdivé	6

				alebo nepravdivé a označiť odsek, v ktorom sa o danom tvrdení hovorí.	
	11.	Doplňovanie (open-ended task)	ÚKO	Žiak dokončí vetu na základe porozumenia textu doplnením chýbajúcej informácie. Veta je sformulovaná tak, aby žiaka naviedla na hľadanie informáciu. Riešenie úlohy si nevyžaduje domýšľanie odpovedí, hodnotenie a pod. (informácie sú sformulované v texte). Žiak môže použiť slová alebo slovné spojenia, ktoré boli použité v texte.	7

Tab. 5: Dizajn skúšobného testu z nemeckého jazyka pre jazykovú úroveň A1.2

Časť testu	Poradie úlohy	Úloha	Typ úlohy	Stručný popis úlohy	Počet položiek
<i>Počúvanie s porozumením</i>	1.	Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností	ÚVO	Žiaci budú počúvať 5 krátkych replík. Ku každej z replík bude vytvorená jedna položka s troma obrázkami. Žiaci budú vyberať správny obrázok.	5
	2.	Priradovanie (výber z 8 možností)	ÚVO	Žiaci budú počúvať 5 krátkych replík. Ku každej priradia jednu z 8 ponúkaných možností. (napr. škola, spolužiaci, povolanie, typ dovolenky).	5
	3.	Doplňovanie poznámok do tabuľky (krátke odpovede)	ÚKO	Žiak doplní na základe vypočítaného textu číslo alebo názov, meno, alebo fakty (napr. cestovný poriadok, program...).	5
	4.	Doplňovanie slov do vety	ÚKO	Žiak doplní do vety na základe vypočítaného textu gramaticky aj lexikálne vhodné slovo.	5
<i>nie s porozumením</i>	5.	Pravda / nepravda	ÚVO	Žiak na základe prečítaného textu rozhodne či je daná	5

				výpoveď správna alebo nesprávna.	
	6.	Viacnásobné priradovanie	ÚVO	Žiak priradí do štruktúrovaného textu (interview) otázky uvedené v banke úloh. Tri z uvedených otázok sú distraktormi.	5
	7.	Priradovanie	ÚVO	Žiak priradí vhodný nadpis spomedzi 10 nadpisov k 7 krátkym textom (napr. inzeráty)	5
<i>Gramatika a lexika</i>	8.	Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností	ÚVO	Žiak vyberie z troch možností správnu možnosť, ktorá sa hodí do textu.	5
	9.	Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností	ÚVO	Žiak vyberie z troch možností správnu možnosť, ktorá sa hodí do textu. Orientácia na gramatiku.	5
	10.	Priradovanie – výber slov z banky	ÚVO	Žiak vyberie z 8 možností takú, ktorá sa hodí do textu po gramatickej i lexikálnej stránke. Orientácia na SZ.	5
	11.	Doplňovanie (slovtvorba)	ÚKO	Žiak správne zmení slovo uvedené v položke a dá ho do správneho tvaru.	5
	12.	Doplňovanie (modifikovaný cloze test)	ÚKO	Žiak na základe kontextu doplní do vety chýbajúce slovo. K dispozícii má začiatkové písmená chýbajúceho slova.	5

1.2 Realizácia skúšobných testov z anglického a nemeckého jazyka

Skúšobné testovanie uceleného testu z anglického a nemeckého jazyka pre jazykovú úroveň A2.1 a A1.2 podľa SERR bolo realizované v novembri 2013. Cieľovú skupinu pre anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk tvorili žiaci deviateho ročníka základných škôl. Cieľovou skupinou skúšobného testu z nemeckého jazyka boli žiaci prvého ročníka

stredných škôl. Hoci jazyková úroveň tohto testu (A1.2 podľa SERR) zodpovedá stupňu vzdelávania ISCED 2, bolo v našich podmienkach nutné realizovať testovanie na stredných školách najmä z toho dôvodu, že jeho predmetom bolo učivo prebrané na základnej škole. Tento posun vzdelávacieho stupňa vyplýva predovšetkým z toho, že nemecký jazyk sa ako druhý cudzí jazyk vyučuje na základných školách len od šiesteho ročníka, a časovo je tento vyučovací predmet dotovaný veľmi nízkym počtom vyučovacích hodín a preto reálne žiaci dosahujú úroveň A2 z nemeckého jazyka až po ukončení prvého ročníka strednej školy. Testovanie, ako vyplýva z názvu samotného projektu, prebiehalo elektronickou formou. Keďže išlo o prvé takéto testovanie v počiatkovej etape riešenia projektu, prebiehalo len v provízornom elektronickom systéme. Tento systém neumožňoval riešenie celého testu. Ako problematiku sa ukázalo testovanie počúvania s porozumením, pretože prostredníctvom systému nebolo možné vypočúť si nahrávky k úlohám. Preto sme napokon pristúpili k rozdeleniu skúšobného testovania na dve etapy. V prvej etape sme testovali čítanie s porozumením, gramatiku a lexiku, v druhej počúvanie s porozumením. Toto riešenie bolo za daných podmienok jediné možné, no treba priznať, že je nedostatočné, pretože rozdelením na dve časti stratili testy svoju celistvosť. Zvolený postup mal za následok aj podstatné zníženie vzorky testovaných žiakov pri testovaní časti počúvanie s porozumením, pretože fyzicky nebolo možné odnieť nahrávky a zúčastniť sa testovania na všetkých školách. Napriek tomu si myslíme, že príprava a nastavovanie vhodných testovacích nástrojov musí prejsť aj takouto skúšobnou etapou, aby postupne smerovalo k príprave naozaj kvalitných testových úloh v daných podmienkach.

Samotné testovanie v školách prebiehalo za pomoci školských administrátorov, správcov sietí a učiteľov. Každý testovaný žiak dostal vlastný prístup (prihlasovacie meno a heslo) do provízorného systému, v ktorom prebiehalo testovanie. Na viditeľnom mieste na lište zobrazovacieho okna sa žiakom odpočítaval čas zostávajúci do konca riešenia testu. Prácu s jednotlivými typmi úloh si žiaci mohli vyskúšať na tzv. DEMO-teste. K riešeniam jednotlivých testových úloh sa mohli kedykoľvek vrátiť, až do okamihu odoslania riešení. Bezprostredne po odoslaní odpovedí bol žiak oboznámený s počtom bodov, ktoré dosiahol v teste a s percentom úspešnosti riešenia testu.

1.3 Výsledky skúšobného testovania z anglického a nemeckého jazyka

Po realizácii skúšobného testovania v školách boli jeho výsledky vyhodnotené a štatisticky spracované klasickými štatistickými metódami ale zároveň aj metódou IRT (Item response theory), ktorá ponúka presnejšiu analýzu testu a testových položiek.

1.3.1 Výsledky skúšobného testovania z anglického jazyka

V rámci skúšobného testovania testu pre jazykovú úroveň A2.1 z anglického jazyka, ktorý bol určený pre žiakov deviateho ročníka základnej školy, boli doteraz spracované výsledky častí testu gramatika a lexika a čítanie s porozumením. Výsledky časti počúvanie s porozumením, ktorej testovanie prebiehalo za daných podmienok osobitne a do veľkej miery obmedzene, zatiaľ nemáme k dispozícii.

1.3.1.1 Výsledky skúšobného testovania gramatiky, lexiky a čítania s porozumením

Test na jazykovej úrovni A2.1 bol realizovaný v novembri 2013 na rôznych základných školách v rámci Slovenskej republiky. Z celkového počtu 542 žiakov, ktorí test absolvovali, bolo 270 chlapcov, čo zodpovedá 49,8 % a 272 dievčat, čo tvorí 50,2 % z celkového počtu testovanej vzorky. Vzorku tvorilo 185 žiakov (34,1 %) s výborným koncoročným hodnotením, 178 žiakov (32,8 %) dosiahlo stupeň chválitebný, 127 žiakov (23,4 %) stupeň dobrý, dostatočné hodnotenie malo 44 žiakov (8,1 %).

S klasifikačným stupňom nedostatočný sa vo vzorke nevyskytol ani jeden žiak a 8 žiakov (1,5 %) svoje hodnotenie neuviedlo. Základné štatistické charakteristiky testu prehľadne uvádzame v nasledujúcej tabuľke č. 6.

Tab. 6: Základné charakteristiky testu z anglického jazyka – časti čítanie s porozumením a gramatika a lexika

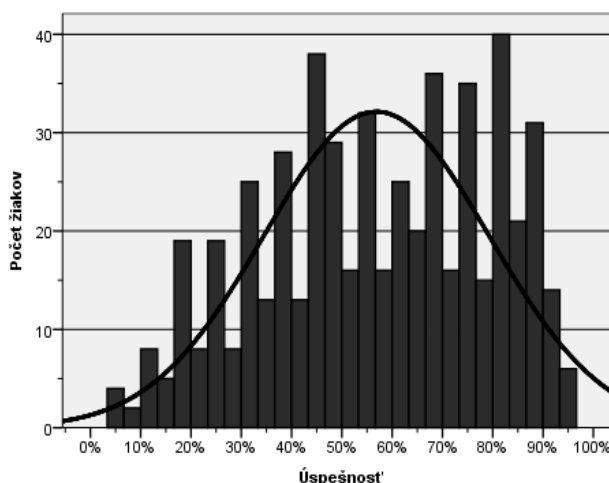
	Test
	ANJ9A2.1
Počet testovaných žiakov	542
Maximum	95,7
Minimum	6,5
Priemer	56,9
Štandardná odchýlka	22,4
Štandardná chyba priemernej úspešnosti	1,0
Cronbachovo alfa	,93

Z tabuľky vyplýva, že najvyššia dosiahnutá úspešnosť bola 95 % a naopak najnižšia bola 6,5 %. Priemerná úspešnosť bola 56,9 %. Štandardná odchýlka (22,4) vyjadruje mieru rozptýlenia úspešnosti žiakov od aritmetického priemeru. Čím je táto hodnota vyššia, tým sú väčšie rozdiely vo výkonoch žiakov. Priemerná úspešnosť testu (56,9 %) poukazuje na to, že z hľadiska použitia testu na vzájomné porovnanie výsledkov žiakov, je test optimálne nastavený.

Graf 1 Histogram úspešnosti

Jednotkári dosiahli v teste priemernú úspešnosť 72,4 %, ktorá bola výrazne vyššia ako priemer dvojkárov (54,3 %) na úrovni strednej vecnej signifikancie a vyššia ako priemer trojkárov (44,9 %) a štvorkárov (39,6 %) na úrovni silnej vecnej signifikancie. Medzi priemernou úspešnosťou dvojkárov a trojkárov ako aj dvojkárov a štvorkárov bol rozdiel na úrovni miernej vecnej významnosti. Medzi trojkármi a štvorkármi nebol štatisticky významný rozdiel. Celková miera korelácie medzi známku a úspešnosťou bola silná, mala hodnotu $r=0,518$.

Anglický jazyk pre 9. ročník ZŠ - úroveň A2.1 - histogram úspešnosti



Úlohy 01 – 04 boli zamerané na testovanie mikro-zručností, ktoré sa sústreďujú na gramatickú a lexikálnu kompetenciu. Úlohy boli tvorené upravovanými textami, v ktorých boli vynechané rôzne slová. Žiak buď vyberal správnu odpoveď z ponúkaných možností alebo ju musel vytvoriť. Žiak nerieši úlohy v izolovaných

vetách, ale v určitom kontexte, čo mu určitým spôsobom môže prácu uľahčovať. Na druhej strane môže byť správne riešenie podmienené pochopením súvislostí.

V prvej úlohe mali žiaci vybrať správnu odpoveď z troch ponúkaných možností. Úloha bola orientovaná na testovanie gramatických kompetencií. V druhej úlohe žiak upravoval slovo v základnom tvare podľa jeho postavenia vo vete napríklad na podstatné meno, prídavné meno atď. V tejto úlohe sa vyskytla najťažšia položka testu, ktorú vyriešilo iba 5 % žiakov. Problémy robila aj žiakom s vyššou úrovňou schopností. Žiaci v nej mali vytvoriť z podstatného mena *fun* prídavné meno *funny*.

Položka č.9:

There are also different interactive and 9/ (fun) programmes, for instance, shows with exotic birds.

V úlohe 3 mal žiak uvedených osem plnovýznamových slov, z ktorých tri boli distraktormi. Tieto slová mal na základe pochopenia významu doplniť do textu. Pri analýze testu prostredníctvom IRT sa zistilo, že tri z piatich položiek v tejto úlohe majú rozdielne fungovanie (DIF). Vo všetkých prípadoch položky znevýhodňovali chlapcov oproti dievčatám. V štvrtej úlohe žiak dopĺňal päť vynechaných slov, pričom nemal k dispozícii žiadne možnosti. Ide teda o produktívnu úlohu, pri ktorej môže čiastočne využívať aj strategickú kompetenciu.

Podľa IRT analýzy sa v tejto časti testu nachádzala najľahšia aj najťažšia položka. Z celkového počtu (4) položiek, ktoré mali nízku rozlišovaciu schopnosť sa v tejto časti nachádzali tri.

Na testovanie makro-zručností boli zamerané úlohy 5 – 7. Išlo o úlohy, ktoré mali overiť schopnosť žiakov pochopiť obsah, podstatu alebo hlavnú myšlienku textu – úloha 5, v ktorej žiaci mali priradovať sedem nadpisov k jednotlivým odsekom súvislého textu, pričom k úlohe mali tri distraktory, vyhľadať potrebnú informáciu v texte – úloha 6 – kde žiaci rozhodovali o pravdivosti alebo nepravdivosti tvrdení (tvrdenie parafrázuje informáciu z textu) a navyše vybrať odsek, v ktorom sa daná informácia nachádza (text je rozdelený na tri odstavce označené písmenami A, B, C). V tejto úlohe položka č. 33 mala takmer nulovú koreláciu so zvyškom testu. Napriek tomu, že správnu odpoveď volilo až 37 % žiakov, nízka hodnota korelácie naznačuje, že to boli skôr slabší či priemerní žiaci. Žiaci s vyššou úrovňou schopnosti prednostne volili odpoveď (A) – pravda a odsek B pred správnu odpoveďou.

Položka č.33:

V texte odznelo:

Sea City Museum is open 7 days a week from 10 a.m. to 5 p.m. including holidays. It is closed on Christmas Eve, Christmas Day, Boxing Day and New Year's day.

Žiaci mali o nasledujúcom tvrdení rozhodnúť, či je pravdivé alebo nepravdivé:

33 *Museum is closed on 31st December.*

Predpokladáme, že žiaci si neuvedomili, že New Year's day je 1. januára a nie 31. decembra.

Pri položke č. 35 bola najpreferovanejšou voľbou odpoveď (B) – nepravda a odsek C, ktorú volila viac ako polovica žiakov. Silnejšia pozitívna korelácia tohto distraktora naznačuje, že si ho vybrala aj časť žiakov s najvyššou úrovňou schopnosti.

Súčasťou textu bola tabuľka, v ktorej bolo uvedené:

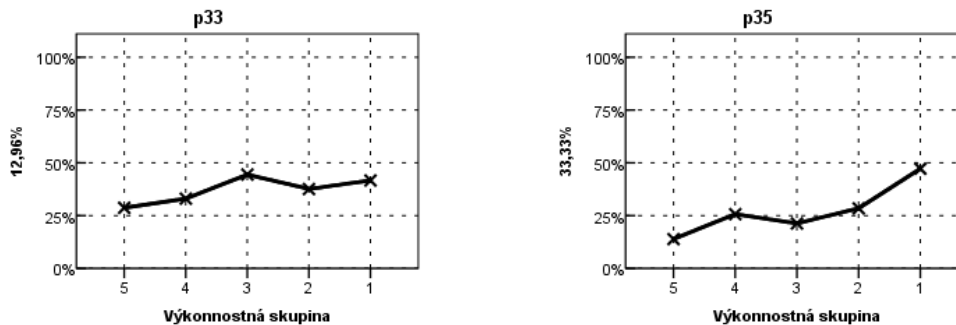
Annual museum pass:
Adult £30, Family £60, Concessions £21

Rovnako ako v položke 33 mali žiaci o nasledujúcom tvrdení rozhodnúť, či je pravdivé alebo nepravdivé.

35 *It's possible to buy a ticket to museum for 1 year.*

V tomto prípade sa domnievame, že pre žiakov bolo neznáme slovo „*annual*“, ktoré ani nezodpovedá danej jazykovej úrovni.

Graf 2 Citlivosť položiek 33 a 35



(Pigová, 2014, s. 19)

V úlohe 7 mali žiaci doplniť do viet požadovanú informáciu na základe prečítaného textu. Žiaci museli v prvom rade nájsť konkrétnu informáciu v texte a následne ju doplniť. Išlo o produktívnu úlohu kde žiaci nemajú možnosť výberu.

V teste sa nevyskytla žiadna položka, ktorá by mala vysokú neriešenosť. Najvyššiu neriešenosť dosiahli položky 45, 43 a 46 (okolo 7 %). Keďže ide o koncové položky, berieme do úvahy možnosť, že žiaci nemali dostatok času na vyriešenie. Vysoká reliabilita testu, o ktorej svedčí hodnota vyjadrená koeficientom Cronbachovho alfa (0,93) a minimálny výskyt kritických hodnôt jednotlivých položiek svedčí o vhodne zostavenom teste.

1.3.2 Výsledky skúšobného testovania z nemeckého jazyka

Výsledky skúšobného testovania testu pre jazykovú úroveň A1.2 z nemeckého jazyka prezentujeme podľa etáp jeho realizácie. Najskôr sa zaoberáme výsledkami testovania čítania s porozumením, gramatiky a lexiky. Následne sa venujeme výsledkom skúšobného testovania časti počúvanie s porozumením.

1.3.2.1 Výsledky skúšobného testovania čítania s porozumením, gramatiky a lexiky

Test z nemeckého jazyka na úrovni A1.2 v novembri 2013 absolvovalo 250 žiakov 1. ročníka stredných škôl. 53,6 % vzorky tvorili chlapci, 46,4 % dievčatá. Podľa známky z nemeckého jazyka bolo vo vzorke 58,4 % jednotkárov, 30,4 % dvojkárov, 9,6 % trojkárov a 1,6 % štvorkárov. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad základných charakteristík testu z nemeckého jazyka.

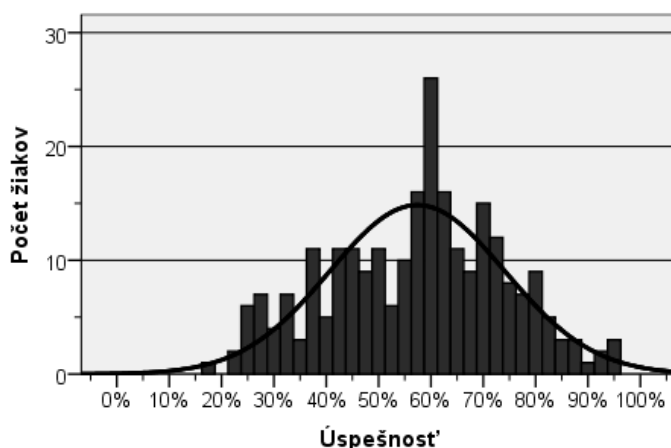
Tab. 7: Základné charakteristiky testu z nemeckého jazyka – časti čítanie s porozumením, gramatika a lexika

	Test
	NEJ1
Počet testovaných žiakov	250
Maximum	95,0
Minimum	17,5
Priemer	57,4
Štandardná odchýlka	16,8
Štandardná chyba priemernej úspešnosti	1,1
Cronbachovo alfa	,84

Úspešnosť riešenia týchto častí skúšobného testu z nemeckého jazyka je znázornená formou grafu.

Graf 3 Histogram úspešnosti

Nemecký jazyk pre 1. ročník SŠ – úroveň A1.2 – histogram úspešnosti



Dievčatá dosiahli v teste priemernú úspešnosť 59,5 % a chlapci 55,6 %. Rozdiel nie je štatisticky významný. Jednotkári dosiahli v teste priemernú úspešnosť 61,6 %, ktorá bola vyššia ako priemer dvojkárov (56,2 %) na veľmi miernej úrovni vecnej signifikancie a vyššia ako priemer trojkárov (41,4 %) na strednej úrovni vecnej signifikancie. Štvorkárov bolo

vo vzorke veľmi málo (1,6 %), preto ich výsledky neporovnávame s výsledkami ostatných výkonových skupín. Medzi priemernou úspešnosťou dvojkárov a trojkárov bol rozdiel významný na strednej úrovni vecnej signifikancie. Medzi trojkármi a štvorkármi nebol významný rozdiel. Celková miera korelácie medzi známku a úspešnosťou bola stredná, mala hodnotu $r=0,352$.

Prvých 20 položiek testu meralo úroveň rozvoja komunikačnej zručnosti čítanie s porozumením a ďalších 20 položiek testu meralo úroveň osvojenia a správneho používania gramatických štruktúr a lexikálnych jednotiek. Priemerné skóre v časti čítanie s porozumením bolo 13,79 a štandardná odchýlka 3,81, čo v percentách predstavovalo úspešnosť 68,9 %. Priemerné skóre v časti gramatika a lexika bolo 9,17 a štandardná odchýlka bola 3,69, čo predstavovalo úspešnosť 45,85 %. Jednotlivé časti

testu spolu korelovali ($r=.602$, $p<.001$). Položky v časti čítanie s porozumením mali priemerne vyššiu rozlišovaciu schopnosť. Rozdiel ale nebol veľmi výrazný. Najlepšie rozlišujúce položky v tejto časti (na základe korelácie položky so zvyškom testu) boli 6, 7, 8, 9. Išlo o typ úlohy viacnásobné priradovanie – priradovanie otázok k interview. V časti gramatika a lexika to boli položky 26, 27, 28, 30. Išlo o typ úlohy priradovanie – výber z banky slov. Jednotlivé časti tvorili subtesty s reliabilitou $\alpha=0.775$ (rovnaká pre obidve časti). Zo štatistických výsledkov skúšobného testovania ďalej vyplýva, že položky úloh s výberom odpovede (najmä pri čítaní s porozumením) mali menšiu rozlišovaciu silu na to, aby vedeli spoľahlivo rozlíšiť slabších žiakov od lepších. Test obsahoval 40 položiek: jednu veľmi obťažnú, 8 obťažných, 13 stredne obťažných, 10 ľahkých a 8 veľmi ľahkých položiek. 9 položiek malo nízku citlivosť, čo znamená, že rozdiel medzi priemernou úspešnosťou najlepšej a najslabšej skupiny žiakov bol nižší ako 30 %.

Najproblematickejšou sa pri štatistickom spracovaní výsledkov skúšobného testovania ukázala položka č. 19. Bola súčasťou úlohy typu *úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností* a patrila do obsahového rámca *čítanie s porozumením*. V texte bola veta: *Peters Mutter arbeitet in einem Lebensmittelgeschäft. Sie sitzt in der Kasse und arbeitet den ganzen Tag mit Geld.* Následne mali žiaci vyriešiť nasledovnú úlohu:

Položka č. 19:

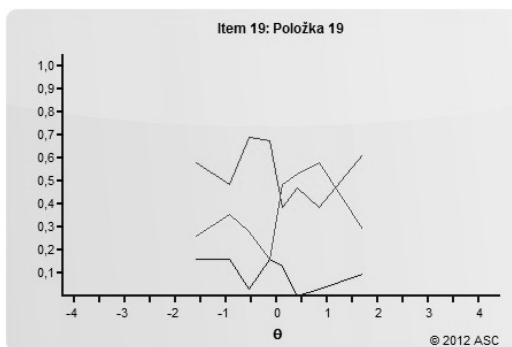
Peters Mutter ist ...

Kassiererin.

Verkäuferin.

Bankangestellte.

Graf 4 Analýza položky 19



(Hajdúk, 2014, s. 38)

Správnu odpoveď A si slabší žiaci vybrali častejšie ako jednotlivé distraktory. Distraktor B si lepší žiaci vybrali podstatne častejšie ako podpriemerní žiaci. Položka záporne korelovala so zvyškom testu. Vzorke odpovedí nie sú v súlade s modelom. Celkovo je položka problematická a vyžaduje si detailnejšiu didaktickú analýzu. Z výsledkov testu je zjavné, že žiaci nevedeli rozlíšiť správnu odpoveď *Kassiererin* (*pokladnička*) od *Verkäuferin* (*predavačka*). Znamená to, že text pochopili globálne, unikla im však detailná informácia, porozumenie ktorej sme testovali.

Hodnotu bodovo biseriálnej korelácie nižšiu ako 0,3 malo 17 položiek čo svedčí o nedostatočnej rozlišovacej schopnosti položiek. Znamená to, že takéto položky dokázali len veľmi slabo alebo vôbec nedokázali odlíšiť lepších žiakov od slabších.

Žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 57,4 % so štandardnou chybou priemeru 1,1 %. Reliabilita testu vyjadrená koeficientom Cronbachovho alfa bola 0,84 aj napriek výskytu slabšie rozlišujúcich položiek v teste.

1.3.2.2 Výsledky skúšobného testovania počúvania s porozumením

Test z nemeckého jazyka, časť počúvanie s porozumením, pozostával z 20 položiek. Do testovania bolo zapojených iba 76 žiakov, čo je malý počet na to, aby sme mohli zo štatistickej analýzy vyvodzovať všeobecne platné závery. Nižšie uvádzame niektoré štatistické parametre položiek a testu ako celku, avšak pri ich interpretácii treba byť zdržanlivý práve kvôli malému počtu žiakov vo vzorke. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad základných charakteristík skúšobného testu z nemeckého jazyka – časť počúvanie s porozumením.

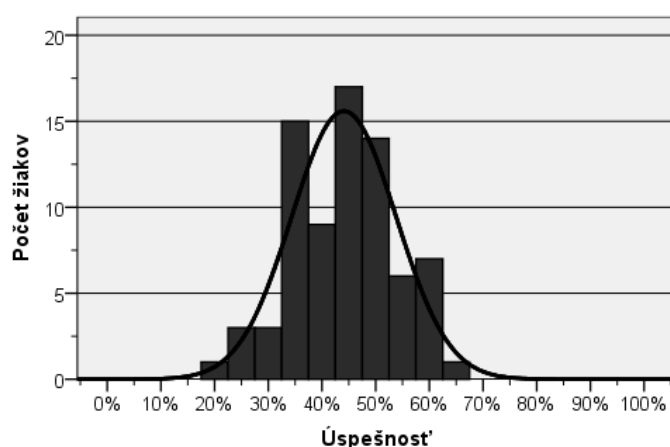
Tab. 8: Základné charakteristiky testu z nemeckého jazyka – časť počúvanie s porozumením

	test
	N113P
Počet testovaných žiakov	76
Maximum	65,0
Minimum	20,0
Priemer	44,1
Štandardná odchýlka	9,7
Štandardná chyba priemernej úspešnosti	1,1
Cronbachovo alfa	.20

Úspešnosť riešenia tejto časti skúšobného testu z nemeckého jazyka je znázornená formou grafu.

Graf 5 Histogram úspešnosti

Nemecký jazyk pre 1. ročník SŠ – úroveň A1.2 – počúvanie – histogram úspešnosti



Test obsahoval 3 veľmi ľahké položky, 4 ľahké položky, 2 stredne obtiažné položky, 6 obtiažných položiek a 5 veľmi obtiažných položiek. Položku č. 15 nevedel správne vyriešiť ani jeden žiak (išlo o úlohu s krátkou odpoveďou – dopĺňovanie informácií do tabuľky). žiaci počúvali text o bratoch Grimmovcoch, v ktorom odznelo: *Seit 1806 beginnen die Brüder, Märchen*

zu sammeln. Žiaci mali do tabuľky doplniť informáciu, ktorá je odpoveďou na otázku, čo zbierali bratia Grimmovci. Ako odpoveď sa vyžadovali doplnenie jedného slova *Märchen* (rozprávky). Aj napriek tomu, že táto položka podľa nášho názoru nebola vhodne zvolená, pretože patrí k všeobecným vedomostiam, väčšina žiakov ju neriešila, alebo ju nedoplnili správne.

Položka č. 15:

15.	Was sammeln die Brüder?	
-----	-------------------------	--

Point Biserial položiek hovorí o rozlišovacej schopnosti položiek. Čím má vyššiu hodnotu, tým spoľahlivejšie rozlišuje daná položka slabších a lepších žiakov. Minimálna hodnota, ktorú by mal P.Bis. položky dosiahnuť, je 0,3. V tomto teste ani jedna položka neprekročila túto hodnotu, niektoré položky dokonca záporne korelovali so zvyškom testu. Položky tohto testu iba veľmi slabo, alebo vôbec nedokázali odlišiť lepších žiakov od slabších. 6 položiek testu (čo je takmer jedna tretina) malo vyššiu neriešenosť ako 20 %, z toho jednu položku neriešilo až viac ako 50 % žiakov. Všetky tieto položky boli súčasťou úloh s krátkou odpoveďou – dopĺňovania informácií do tabuľky alebo dopĺňovania slov do viet. V teste sa vyskytli aj extrémne ľahké, aj extrémne ťažké položky, položky s vysokou neriešenosťou, a 100 % položiek malo nižší Point Biserial ako požadované minimum. Nespoľahlivosť testu potvrdzuje aj Cronbachovo alfa, ktoré má mimoriadne nízku hodnotu 0,2.

2 PRÍPRAVA TESTOVÝCH ÚLOH Z ANGLICKÉHO A NEMECKÉHO JAZYKA PRE CIEĽOVÚ SKUPINU ISCED 2 V RÁMCI PROJEKTU NÚCEM-u „ZVYŠOVANIE KVALITY VZDELÁVANIA NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH S VYUŽITÍM ELEKTRONICKÉHO TESTOVANIA“

Okrem prípravy a skúšobného overovania testov prebieha v rámci projektu ZKV aj príprava a skúšobné testovanie testových úloh z jednotlivých vyučovacích predmetov, ktoré sú zoskupené v tzv. testovacích zošitoch. Testovacie zošity sú súbory testových úloh zostavené bez vopred zadefinovanej detailnej špecifikácie. Neslúžia na skúšobné testovanie testu ako celku, ale jednotlivých testových úloh, ktoré budú na základe štatistických výsledkov zo skúšobného testovania zaradené do elektronickej databázy úloh prístupnej učiteľom. V rámci projektu sa z anglického a nemeckého jazyka doteraz uskutočnilo jedno skúšobné testovanie testovacieho zošita 1.

2.1 Pribeh skúšobného testovania testovacieho zošita 1 z cudzích jazykov

Skúšobné testovanie testovacieho zošita 1 prebiehalo v školách vo februári 2014. V rámci anglického aj nemeckého jazyka boli súčasťou testovacieho zošita 1 úlohy určené pre jazykovú úroveň A2 podľa SERR. Cieľovou skupinou, ktorá slúžila ako vzorka na testovanie, boli žiaci deviataho ročníka základnej školy pre anglický jazyk a žiaci druhého ročníka strednej školy pre nemecký jazyk. Dôvodom voľby tejto cieľovej skupiny na skúšobné testovanie úloh z nemeckého jazyka je vyššie spomenutý fakt, že nemecký jazyk sa vyučujú ako druhý cudzí jazyk, s ktorým žiaci začínajú až v 6. ročníku základnej školy. Skúšobné testovanie bolo realizované obdobne ako skúšobné testovanie testov. V rámci oboch jazykov je však potrebné poukázať na jeden zásadný rozdiel – vzhľadom na skutočnosť, že nebolo možné do provizórneho elektronickeho systému zakomponovať nahrávky k úlohám na počúvanie, úlohy zamerané na túto komunikačnú jazykovú zručnosť neboli súčasťou tohto testovacieho zošita.

2.2 Výsledky skúšobného testovania testovacieho zošita 1 z anglického a nemeckého jazyka

Všetky testové úlohy, ktoré boli skúšobne overované v rámci testovacieho zošita 1 boli následne vyhodnotené a štatisticky spracované. Z hľadiska štatistického vyhodnotenia však nešlo o podrobnú analýzu ako pri testoch, ale skôr o určenie základných štatistických charakteristík k jednotlivým položkám testových úloh.

2.2.1 Výsledky skúšobného testovania testovacieho zošita 1 z anglického jazyka

Testovací zošit 1 z anglického jazyka pre úroveň A2 sa skúšobne testoval vo februári 2014. Testovací zošit tvorilo päť úloh po piatich položkách (spolu 25) zameraných na čítanie s porozumením a tri úlohy každá po piatich položkách (spolu 15) zameraných na gramatiku a lexiku. Na vypracovanie testu mali žiaci 60 minút.

V prvej a druhej úlohe mali žiaci dopĺňať do viet vhodné slovo na základe prečítaného textu. V tretej a štvrtej úlohe boli v texte vynechané celé vety alebo frázy. Môže ísť aj dvojice viet, ktoré sa používajú spolu (napr. krátke odpovede). Príklad: *Do you play the piano? Yes, I do* alebo *No, I don't*. Za textom bolo uvedených osem možností, pričom tri z nich boli distraktory. Posledná úloha zameraná na čítanie s porozumením bola úloha, v ktorej žiaci rozhodovali o pravdivosti alebo nepravdivosti jednotlivých tvrdení na základe prečítaného textu, rozdeleného na tri označené odseky (a, b, c). Navyše mali označiť jeden z odsekov, na základe ktorého sa rozhodli o pravdivosti/nepravdivosti.

Prvé dve gramaticko-lexikálne úlohy boli produktívnymi úlohami. Žiaci v nich mali do textu dopĺňať chýbajúce slová, pričom nemali k dispozícii žiadne možnosti. Úloha s výberom odpovede bola posledná. Žiak dopĺňal do textu vynechané slová, pričom mal na výber z troch možností. Úloha testovala gramatické kompetencie.

Skúšobného testovania sa zúčastnilo 744 žiakov deviateho ročníka základných škôl. Priemerné skóre bolo 22,69, čiže priemerná úspešnosť dosiahla 56,73 %. Z hľadiska obťažnosti sa dve položky javia ako veľmi ľahké a jedna ako veľmi ťažká. Všetky úlohy, resp. položky korelovali dobre, čiže dostatočne rozlišovali medzi žiakmi. Ostatné parametre nemali kritické hodnoty.

2.2.2 Výsledky skúšobného testovania testovacieho zošita 1 z nemeckého jazyka

Testovací zošit 1 pre jazykovú úroveň A2 z nemeckého jazyka pozostával z dvoch častí. Prvú časť tvorilo šesť úloh (30 testových položiek) zameraných na čítanie s porozumením. Štyri úlohy (20 testových položiek) boli úlohami s výberom odpovede (pravda / nepravda, viacnásobné priradovanie, úloha s alternatívnou možnosťou odpovede s výberom z troch možností). Posledné dve úlohy v časti čítanie s porozumením (10 testových položiek) boli úlohami s krátkou odpoveďou (doplňovanie – zhrnutie obsahu textu). Druhú časť testovacieho zošita 1 z nemeckého jazyka tvorilo šesť úloh zameraných na gramatiku a lexiku (30 testových položiek). Prvé tri z nich (15 položiek) boli úlohami s výberom odpovede (priradovanie – výber z banky slov) a ďalšie tri (15 položiek) boli úlohami s krátkou odpoveďou (doplňovanie chýbajúcich slov do textu). Na vyriešenie všetkých testových úloh v testovacom zošite mali žiaci čas 100 minút.

Skúšobného testovania testovacieho zošita 1 z nemeckého jazyka sa zúčastnilo spolu 628 žiakov druhého ročníka stredných škôl. Na základe štatistických výsledkov bolo priemerné skóre testovacieho zošita 1 z nemeckého jazyka 28,26, štandardná odchýlka 11,58. Testovaní žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 47,1 %. Úlohy zamerané na čítanie s porozumením sa na základe štatistickej analýzy (parameter obťažnosti) javili ako

náročnejšie, nakoľko obsahovali viac (až 8) veľmi obtiažných položiek. Dve z nich dokonca nekorelovali so zvyškom testovacieho zošita, mali len slabú alebo nemali žiadnu rozlišovaciu schopnosť a pravdepodobnosť správnej odpovede na ne nenarastala so zvyšujúcou sa úrovňou schopností žiakov. Obidve boli súčasťou úlohy typu pravda / nepravda.

Príklad: položka č. 1:

V texte bolo napísané: *Wer nach etwas süchtig ist, kann die Finger davon nicht lassen. Er braucht zum Beispiel immer wieder Kaffee oder Zucker in Süßigkeiten.* Žiaci mali následne posúdiť, či je nasledujúca výpoveď pravdivá alebo nepravdivá: *Wer ohne Schokolade nicht aushalten kann, ist schon süchtig.* Znovu teda ide o položku zameranú na detailné čítanie.

Táto úloha, prvá v testovom zošite, sa podľa výsledkov skúšobného testovania javí ako najproblematickejšia. Pri učive z gramatiky a lexiky žiaci napriek niekoľkým pomerne náročným úlohám v testovom zošite nepreukázali vážne problémy. Nepriaznivé parametre mala iba jediná položka úlohy typu *doplňovanie chýbajúcich slov do testu*.

Položka č. 56:

Können deutsche Schüler ohne Computer leben? Können sie eine Woche lang ohne Medien wie Fernseher, Radio oder mp3-Player aushalten? An der Wilhelm-Lorenz-Realschule in Ettlingen (Baden-Württemberg) haben das Schüler aus zwei Klassen gemacht. Es war eine Idee 56 Lehrerin. Správna odpoveď bola *ihrer* – privlastňovacie zámeno v genitíve ženského rodu. Túto položku testovacieho zošita vyriešilo správne iba 12 žiakov (1,91 %).

Naše zistenia zrejme vychádzajú z reálnej situácie na školách, kde sa v rámci výučby jazykov často venuje neprimerane veľká pozornosť výučbe gramatiky a lexiky, žiaľ, často na úkor iných komunikačných jazykových zručností a stratégií – najmä počúvania a čítania s porozumením.

3 ZÁVERY A ODPORÚČANIA VYPLÝVAJÚCE Z VÝSLEDKOV DOTERAZ REALIZOVANÝCH SKÚŠOBNÝCH TESTOVANÍ Z ANGLICKÉHO A NEMECKÉHO JAZYKA

Skúšobné testovania uskutočnené v novembri 2013 a vo februári 2014 boli prvými v rámci projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“. Na základe pozorovania ich priebehu a interpretácie ich štatistických výsledkov sme zistili, že:

- pre žiakov nie je problém riešiť úlohy v elektronickom prostredí,
- bolo zaznamenaných viac chýb z nepozornosti a viac priekleпов ako pri papierovej forme testu (nesprávne hláskovanie, veľké a malé písmená), preto je potrebné upozorniť žiakov pred riešením testu na pozornejšie vyplňanie odpovedí a na možné skreslenie automatického vyhodnotenia vzhľadom na tieto chyby,
- žiaci oceňujú okamžitú spätnú väzbu o počte správne vyriešených úloh v teste,
- spracovanie úlohy v elektronickom prostredí nespôsobilo problém s komunikáciou východiskového textu a úlohy, ktorá sa k nemu viaže,
- je potrebné zabezpečiť pre všetkých korektné podmienky pre priebeh testovania,

- keďže sa nemecký jazyk na vzdelávacom stupni ISCED 2 vyučuje ako druhý cudzí jazyk, je potrebné zabezpečiť v dostatočnom predstihu vzorku žiakov, ktorá bude mať dostatočnú výpovednú hodnotu,
- nahrávky k úlohám z cudzích jazykov zameraným na počúvanie s porozumením musia byť integrované do elektronického systému, aby bolo skúšobné testovanie realizovateľné na dostatočnej vzorke testovaných žiakov,
- implementácia nahrávok do systému je dôležitá aj z dôvodu, aby mohlo prebehnúť skúšobné overovania testu,
- na základe štatistických analýz je nutné upraviť v špecifikácii testov obťažnosť položiek zo štvorstupňovej na päťstupňovú,
- v rámci výučby cudzích jazykov je potrebné venovať viac času a priestoru rozvíjaniu receptívnych komunikačných jazykových zručností (počúvanie a čítanie s porozumením),
- v rámci počúvania a čítania s porozumením je potrebné zameriavať sa na úlohy a položky, ktoré si vyžadujú detailné porozumenie a sú spojené s produktívnou zručnosťou písania – teda najmä na úlohy s krátkou odpoveďou typu *doplňovanie*,
- žiakov treba viesť k strategickému riešeniu úloh, k premýšľaniu o jednotlivých možnostiach a distraktoroch, k riešeniu úloh v kontexte celého textu, na ktorý sa viažu.

ZÁVER

Cieľom kapitoly bolo prezentovať doterajšie výsledky prípravy a nastavovania testovacích nástrojov z anglického a nemeckého jazyka pre žiakov na jazykovej úrovni A1 a A2 zodpovedajúcej vzdelávaciemu stupňu ISCED 2. Ako sme už uviedli vyššie, išlo o prvé testovania realizované NÚCEM-om v rámci projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“. Táto problematika je ešte nová, neprebádaná, a to hneď z dvoch hľadísk: z hľadiska spôsobu testovania – novinkou je samotné elektronické testovanie a z hľadiska jazykovej úrovne – NÚCEM sa doteraz orientoval prevažne na prípravu testovacích nástrojov pre jazykovú úroveň B1 a B2 v rámci národných meraní (externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky). Myslíme si však, že postupne so zavádzaním nového elektronického systému slúžiaceho na elektronické testovanie a jeho skvalitňovaním a prispôbením pre cudzie jazyky, s pribúdajúcim množstvom kvalitných testových úloh a so zlepšením organizácie ďalších skúšobných testovaní, ktoré budú postupne realizované v rámci riešenia projektu, sa nám postupne podarí vytvoriť a sprístupniť učiteľom kvalitné úlohy a testovacie nástroje z anglického a nemeckého jazyka aj pre jazykové úrovne A1 a A2.

LITERATÚRA

Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 10. München: Goethe-Institut.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education.

- Hajdúk, M. (2014). *Správa zo štatistického vyhodnotenia testu NJ A1.2*. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.
- Hughes, A. (1994). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kutlíková H. (2014). *Štatistické vyhodnotenie testovacieho zošita z anglického jazyka – úroveň A2.1*. Bratislava: NÚCEM.
- Kutlíková H. (2014). *Štatistické vyhodnotenie testovacieho zošita 1 z nemeckého jazyka – úroveň A2*. Bratislava: NÚCEM.
- Marko, M. (2014). *Správa zo štatistického vyhodnotenia testu Anglický jazyk 9*. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.
- Mišová, M. (2013). *Zbierka úloh pre vzdelávací stupeň ISCED 2*. Anglický jazyk (úroveň A2 podľa SERR pre jazyky). Bratislava: NÚCEM.
- Pigová, M. (2014). *Správa zo štatistického spracovania pilotného testu*. Anglický jazyk – úroveň A2.1 (pre 9. ročník ZŠ). Bratislava: NÚCEM.
- Pigová, M. & Mrva, M. (2014). *Správa zo štatistického spracovania testu Nemecký jazyk, úroveň A1.2*. Bratislava: NÚCEM.
- Žilová, R. et al. (2008) Štátny vzdelávací program. Nemecký jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha isced 2 úroveň a1. Bratislava: ŠPÚ.
- Žilová, R. et al. (2008) Štátny vzdelávací program. Nemecký jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha isced 2, isced 3 úroveň a2. Bratislava: ŠPÚ.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. *Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: ŠPÚ, 2006.
- Štátny vzdelávací program*. Anglický jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 2. Úroveň A2. Bratislava: ŠPÚ: 2008.
- Štátny vzdelávací program*. Nemecký jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 2. Úroveň A1. Bratislava: ŠPÚ: 2008.
- Štátny vzdelávací program*. Nemecký jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 2. Úroveň A2. Bratislava: ŠPÚ: 2008.

KONTAKT

Mgr. Jana Kucharová, Ph.D.
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Röntgenova 28, 851 01 Bratislava
+421 2 32782604
jana.kucharova@nucem.sk

Mgr. Peter Kiripolský
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Röntgenova 28, 851 01 Bratislava
+421 2 32782604
peter.kiripolsky@nucem.sk

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

AHELO, 11, 15, 28, 29, 31

Č

čitateľská gramotnosť, 21, 32, 82

D

didaktické kompetence, 78

E

egzamin, 33, 35, 36, 37, 40, 42

evalvácie, 15, 17

externí evaluace, 3, 12, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53

F

funkční gramotnost, 76, 80, 82

G

gramotnost, 6, 10, 13, 76, 80, 81, 82, 84, 96

H

hodnocení, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 77, 81, 88, 89, 90

hodnotící škála, 44, 52

I

IALS, 80, 81

ISCED 2, 3, 13, 98, 99, 100, 101, 110, 117, 120, 121

K

kompetence, 13, 48, 51, 79, 81, 90, 91

kompetencie, 16, 18, 30, 100, 118

kvalita školy, 44

M

matematická gramotnosť, 60

medzinárodné testovanie, 11, 15, 17, 21

N

NÚCEM, 3, 8, 13, 31, 32, 98, 99, 101, 117, 120, 121

P

PIRLS, 4, 11, 15, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 57,
76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 95, 96

PISA, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 45, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 91, 96

S

skúšobné testovanie, 109, 100, 117, 120

Š

školní inspekce, 4, 8, 10, 12, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 55,
91

T

testovanie, 3, 17, 18, 19, 28, 99, 100, 102, 103, 106,
110, 111, 112, 120

testové úlohy, 6, 11, 19, 98, 99, 100, 102, 118

JMENNÝ REJSTŘÍK

B

Booth, 67, 69, 74

C

Cizek, 34, 42

G

Gavora, 18, 30, 81, 82, 86, 93, 94, 95, 97
Grecmanová, 97

H

Hajdúk, 117, 123
Hamilton, 34, 42
Höflerová, 97

J

Ježková, 45, 46, 48, 53

K

Kaščák, 16, 18, 19, 32
Kovařovic, 46, 54

L

Liessmann, 16, 31
Liptáková, 82, 83, 85, 86, 92, 95, 97

M

Mareš, 86, 97
Marton, 67, 69, 74
Mayya, 69, 74
Metelková Svobodová, 3, 77, 78, 79, 89, 90, 97, 98

N

Najvarová, 97

P

Parmová, 46, 54
Pigová, 114, 123
Poláková, 92, 94, 97
Porubský, 16, 32
Potuzníková, 85, 87, 89, 97, 98
Průcha, 83, 86, 98
Pupala, 16, 18, 19, 32, 98

R

Rabušicová, 81, 98

S

Skalková, 80, 98
Spilková, 79, 80, 98
Szaleniec, 3, 33, 39, 41, 42, 43

Š

Štech, 16, 17, 19, 26, 32

U

Urbanovská, 97

W

Wuttke, 17, 18, 32

Z

Zajícová, 86
Zápotočná, 18, 30, 32, 84, 85, 93, 95, 97, 98

Národní testování a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.
Recenzovali: Doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D., Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 124
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA, s.r.o, Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN **978-80-7464-656-0**