

**Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty
Ostravské univerzity v Ostravě**



PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A EVALUACE 2014

**Sborník příspěvků XI. ročníku mezinárodní konference
Pedagogická diagnostika a evaluace 2014**



Ostravice 9. 10. – 10. 10. 2014

Za jazykovou a obsahovou správnost odpovídají autoři příspěvků.

Editoři: doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
 Olga Knežlíková

Recenzovala: prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
 Ostravská univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta OU © 2014

ISBN 978-80-7464-651-5

Publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě

OBSAH

JMENNÝ REJSTŘÍK	4
ÚVOD	5
PODMÍNKY PRO DIAGNÓZU RODINY Angelika Barczyk – Neseľ	6
DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST PROFESNÍ PŘÍPRAVY PEDAGOGŮ Jana Buchtová, Karolína Najzarová	12
KOMENTÁŘE K SOUČASNÉMU STAVU HUDEBNÍ VÝCHOVY NA ČTYŘLETÝCH VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČR Libuše Černá	18
ZA VŠETKÝM HLÍDAJ RODINU Jana Ferencová, Martina Džuganová	23
GRAMOTNOSŤ AKO PREDMET TESTOVANIA Lucia Ficová, Zuzana Hirschnerová	34
HODNOTÍCÍ KOMPETENCE UČITELE V PROBLEMATICE SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY Vendula Homoky	45
OSOBNOSTNÍ ROZVOJ STUDENTŮ UČITELSTVÍ Petra Kandilovová, Veronika Borská, Kateřina Žurková	52
ANALÝZA OBTÍŽNOSTI TEXTU UČEBNIC PŘÍRODOVĚDY ZPRACOVANÝCH DLE RVP ZV Ondřej Šimik	62
ASPEKTY PRIPÍSANIA ZODPOVEDNOSTI V KONTEXTE NÁRODNÉHO TESTOVANIA Michaela Ujházyová	76
SOCIÁLNÍ PEDAGOG SE ZAMĚŘENÍM NA PEDAGOGIKU VOLNÉHO ČASU JAKO ODBORNÁ PODPORA UČITELE VE ŠKOLE Tomáš Čech, Petr Soják	84
FUNKCIONALIZM KSZTAŁCENIA WOBEC RYNKU I ZYSKU A AUTOEWALUACJA JAKO MOŻLIWOŚĆ POSZUKIWANIA ODPOWIEDZI NA PYTANIE O TO, ZE WZGLĘDU NA CO KSZTAŁCIMY Janina Świrko-Pilipczuk	93

JMENNÝ REJSTŘÍK

Barczyk – Nesel Angelika	(6)
Borská Veronika	(52)
Buchtová Jana	(12)
Čech Tomáš	(84)
Černá Libuše	(18)
Džuganová Martina	(23)
Ferencová Jana	(23)
Ficová Lucia	(34)
Hirschnerová Zuzana	(34)
Homoky Vendula	(45)
Kandilovová Petra	(52)
Najzarová Karolína	(12)
Soják Petr	(84)
Šimik Ondřej	(62)
Świrko-Pilipczuk Janina	(93)
Ujházyová Michaela	(76)
Žurková Karolína	(62)

ÚVOD

Sborník příspěvků již XI. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2014 konané v krásném prostředí Ostravice v Moravskoslezských Beskydech představuje výsledky výzkumných, analytických pedagogických i koncepčních aktivit akademických pracovníků vysokých škol, studentů doktorských studijních programů i učitelů z praxe zaměřených na problematiku pedagogické diagnostiky, pedagogického hodnocení a pedagogické evaluace

Editoři sborníku rádi vyslovují předpoklad, že se stane užitečným příspěvkem k výměně informací o vývoji teorie i praxe pedagogické diagnostiky a pedagogické evaluace v účastnických zemích, ke sjednocování odborných názorů a stanovisek, k ovlivňování příslušné vzdělávací politiky a tvůrčí praxe a současně inspirací k dalším žádoucím a nejlépe společným a koordinovaným aktivitám v rámci řešení výzkumných úloh nebo inovačních projektů.

Ostravice 9.10.2014

Josef Malach, Olga Knejzlíková
editoři

PODMÍNKY PRO DIAGNÓZU RODINY

(Family diagnosis criteria)

Angelika Barczyk – Nesel

Resume / Abstrakt: Diagnóza rodiny může mít více či méně podrobný charakter v závislosti na tom, k jakému účelu má sloužit. Hodnotí se plnění pečovatelské, socializační a výchovné funkce, ale rovněž jiných funkcí, které mají vliv na procesy a výsledky péče a výchovy.

V aktuálních tendencích poznávání rodiny se ustupuje od její charakteristiky jako systému vlastností a závislosti a na rodinu se nahlíží spíše jako na specifický systém. Velkou roli zde hraje dosahování různých cílů, schopnost poradit si s problémy a krizovými situacemi. Z perspektivy systémové diagnózy rodiny se používají specifické kategorie popisu, jako jsou např.: soudržnost, adaptabilita, komunikace. V každé z fází života rodiny existuje jiný model péče a výchovy, proto se také metodologie diagnózy rodiny musí rozvíjet. To mimo jiné znamená, že se diagnostik snaží o autodiagnostiku rodiny a jejích členů, směřuje k tomu, aby rodina sama poznala své přednosti a nedostatky.

Polská praxe diagnostiky rodiny nabízí mnoho standardizovaných výzkumných technik - domácích i adaptovaných zahraničních. Při kombinaci nepřímých a přímých způsobů poznání rodiny má pedagog - diagnostik větší možnost poznat její skutečný obraz a význam pro různé zkoumané výchovné jevy.

Klíčová slova: profil rodiny, rodina jako systém, dynamismus rodiny, komplexní diagnóza, selektivní diagnóza, diagnostické prostředky, nástroje diagnózy, odborná diagnóza

Abstract: Family diagnosis may be more or less detailed depending on its intended purpose. It includes assessment of the performance of protective, socialising and educational functions as well as other functions that are important for the processes and outcomes of care and upbringing.

The current trends in family studies tend to approach family as a system rather than a set of features and dependencies. Of importance here is the manner of achieving various goals, coping with difficulties and crisis situations. From the systemic family diagnosis perspective, some specific descriptive categories are used such as cohesion, adaptability, communication. As every stage of family life has a different model of care and upbringing, family diagnosis methods must follow suit. This means, among others, that the diagnostician should strive to achieve self-diagnosis of the family and its members, and self-awareness of its strengths and weaknesses.

Polish family diagnosis practice offers a number of standardised study techniques, both developed domestically and adapted internationally. By combining direct and indirect family study methods, a family counselor – diagnostician can obtain the actual picture of the family and its impact on various educational phenomena in question.

Key words: family profile, family as a system, family dynamics, comprehensive diagnosis, selective diagnosis, diagnostic means, diagnostic tools, specialised diagnosis

Každý diagnostický proces probíhá za situace určité nejistoty. Použití diagnostických strategií vyžaduje specifické kompetence. To je zvláště důležité v kontextu odpovědnosti, kterou ukládá diagnostikovi kognitivně-rozhodující charakter psychopedagogického výzkumu.

Správný diagnostický kontakt je definován jako situace, v níž jsou splněny podmínky, které umožňují otevřené a upřímné vyjadřování myšlenek, pocitů a úsudků. Základní vlastnosti

diagnostického kontaktu, na rozdíl od obvyklého interpersonálního kontaktu, jsou docela samozřejmé.

Oblastí, která činí značné obtíže vzhledem k různým jejím podmínkám, je právě rodina. Setkáme se zde s různými formami odporu. Signály jeho vzniku mohou být následující (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 37-39):

- dlouhé mlčení,
- změna tématu rozhovoru,
- intelektualizace,
- racionalizace,
- používání neosobních forem,
- nekonkrétnost výpovědi,
- somatické příznaky,
- vědomá lež,
- otevřené odmítnutí.

Všechny tyto signály jsou pro zkušeného diagnostika důležitým diagnostickým materiálem. U mnoha zkoumaných osob totiž explorační jejich života vyvolává strach, stud nebo také pocit viny.

Průběh diagnostického kontaktu kromě toho záleží také na osobnosti diagnostika. Velice důležité jsou zde osobní predispozice a kompetence, které svědčí o profesionalitě diagnostika - jedná se zejména o takové dovednosti, jako ubírat se stejným směrem jako zkoumaná osoba, umění empaticky reagovat, náklonnost, otevřenost a koncentrace na "tady a teď". Tyto schopnosti podmiňují diagnostické kompetence a dovednosti diagnostika a chrání jej, aby se nedopustil evidentních chyb.

K poznávacím mechanismům, které modifikují průběh diagnostického procesu, patří nepochybně:

- propojení selektivní funkce diagnózy s funkcí edukační;
- přehnané zohledňování podmínek fungování jednotky v jejích konkrétních životních podmínkách;
- tendence k poznávací decentraci při hodnocení podmínek vývoje jednotky a individuálních faktorů spojených s prostředím společenského života;
- holistický kognitivní styl při hodnocení systému jednotlivých faktorů, které vytvářejí situaci jednotky nebo skupiny;
- využívání autodiagnózy subjektů výzkumu.

Již z tohoto přehledu vyplývá závěr, že diagnostik si musí uvědomovat vlastní omezenost a chyby, které vyplývají nejen z omezení metodologického aparátu, ale také z omezení osobních.

Často diagnostikovaným prostředím je rodina, která je považována za základní oblast vlivů působících na vývoj a fungování dítěte. Právě v rodině, kromě dobrých vzorců chování, je nutno hledat také zdroje emočních poruch, poruch chování, problémů ve škole nebo neschopnosti poradit si v životě či sociální nepřizpůsobivosti.

Rozsah problematiky při diagnóze rodiny je různý, v závislosti na příčinách, proč se k této diagnóze přistupuje. Poznávání rodiny je nesmírně častou, téměř všeobecnou potřebou v pedagogické praxi. Rodina je poznávána jak z individuální perspektivy jednotky (jejích výchovných problémů, problémů ve škole, zájmů), tak z preventivně terapeutické perspektivy, kdy jsou objektem zájmu výchovné skupiny - např. pokud jde o problém agrese mezi vrstevníky, problém drog ve škole apod.

S definicí rodiny jako výchovného prostředí se setkáváme vždy, pokud jí přiřazujeme určité úkoly a funkce - např. adoptivní rodiny, náhradní rodiny, rodinná pohotovost, nebo v případě pedagogických expertíz vyhotovených pro potřeby soudu.

K základním podmínkám pro diagnózu rodiny, kromě již výše uvedených všeobecných podmínek pedagogické diagnózy, patří (Kawula, 1997a):

- nezbytnost institucionálně-skupinového chápání rodiny skrze hodnocení kvality realizace jejích základních úkolů;
- provádění specifického hodnocení plnění důležitých funkcí - socializačních, pečovatelských, výchovných a jiných, které mají význam pro procesy a efekty výchovy.

Zájem badatelů je zaměřen na takové elementy rodiny, jako jsou její formální struktura, fungování ve společnosti, styl a organizace života uvnitř rodiny. Provádí se zejména výzkum následujících vlastností (Piekariski, 1985):

- rozdělení rolí a funkcí v rodině,
- rozdělení moci, autority,
- vazby a vztahy mezi členy rodiny,
- organizace života,
- normy a standardy chování uznávaných v rodině,
- komunikace,
- tradice, obřadnost, symbolika,
- materiální podmínky,
- existenční podmínky a okolí,
- kontakty rodiny s jinými společenskými strukturami.

V předmětné literatuře lze najít různé rejstříky a přehledy zkoumaných problematik v oblasti rodiny. Kdysi se věnovala pozornost hlavně ekonomickým a materiálním podmínkám rodiny. Od jisté doby začal výzkum rodiny stále častěji zahrnovat neekonomickou problematiku. Analýza sociálně-kulturního kontextu rodiny je v současné době nejen jednou ze základních principů pedagogické diagnózy, ale také jedním ze zásadních cílů této diagnózy.

Současná diagnóza rodiny se v polské diagnostické praxi řídí všeobecně rozšířenými zásadami jejího poznávání jako výchovného prostředí (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 114-119). E. Jarosz a E. Wysocka se při analýze této problematiky pokusili exponovat všeobecná pravidla pedagogické diagnózy rodiny, a to:

1. *Pravidlo hodnotícího charakteru diagnózy rodiny*

V souladu s tímto pravidlem je hodnocení rodiny a jejích vlastností základním způsobem identifikace tzv. prostředků rodiny, jejího potenciálu, sil, kompetencí, které může rodina využít v procesu výchovy.

2. *Pravidlo diagnózy pozitivní rodiny*

Podle tohoto pravidla má správná diagnóza rodiny spočívat ve shromažďování informací takovým způsobem, aby je bylo možné využít při navrhování lepšího fungování rodiny.

3. *Pravidlo zohledňování společenského kontextu rodiny*

V tomto kontextu se důležitou kategorií pedagogické diagnózy rodiny stávají socializační zkušenosti rodičů v jejich původních rodinách. S. Kawula doporučuje, aby se vztahy rodiny se systémem prostředí zkoumaly a identifikovaly na základě definovaných typů (Kawula, 1996):

- participace (spoluúčast, součinnost, inspirace),
- adaptace (akomodace),
- opozice, jako jsou pasivita, lhostejnost,
- opozice, jako jsou odmítnutí, rozpor zájmů a konflikt.

4. *Pravidlo relativity vlivu podmínek rodinného prostředí*

Toto pravidlo přikazuje zohledňovat při svém hodnocení skutečnost, že výskyt stejných podmínek a vlastností v rodinách neznámá de facto identičnost výchovných vlivů.

5. *Pravidlo holistického kognitivního stylu*

Toto pravidlo připomíná, že faktický obraz rodiny jako výchovného prostředí není založen na jednotlivých činnostech a izolovaných vlastnostech a podmínkách, nýbrž na spojitostech a závislostech mezi nimi.

6. *Pravidlo zohlednění dynamizmu rodiny*

Toto pravidlo hlásá, že rodina je dynamický systém a při diagnóze je potřeba uvědomit si fázi jejího vývoje (Ostoja – Zawadzka, 1999) a životní situaci, v níž se nachází.

7. Pravidlo autodiagnostiky rodiny a jejích členů

Toto pravidlo znamená, že diagnostik směřuje k tomu, aby rodina poznala sama sebe, zvláště své přednosti a nedostatky.

Kromě uvedených zásad lze v praxi diagnostiky rodiny rozlišit ještě dva všeobecné směry praktických metodologických řešení - komplexní a selektivní diagnózu (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 126-133). Příkladem návrhu komplexní diagnózy je mj. pedagogická typologie rodin podle S. Kawuly (1997b), která rozlišuje následující typy rodin:

- vzorové - které vytvářejí optimální výchovné podmínky;
- normální - průměrné rodiny, které vytvářejí příznivé podmínky pro správný rozvoj dětí a které se řídí všeobecně akceptovanými směry výchovy;
- schopné dostatečné výchovy - v těchto rodinách se vyskytují výchovné nedostatky, s nimiž si však rodina je schopna poradit bez zásahu zvenčí;
- neschopné dostatečné výchovy - většina elementů rodinného života již vybočuje poza rámec normální rodiny - nekompletní rodiny, rodiny prezentující nežádoucí vzory chování pro děti;
- patologické - v těchto rodinách dochází mj. k rozkladu manželského soužití, absenci vztahů, absenci stálého ekonomického základu, členové těchto rodin mají často problémy s právem (krádeže, přepadení, prostituce, tuláctví, parazitický styl života apod.).

Při pedagogické analýze rodiny se však často setkáváme se selektivní diagnózou. Při diagnostickém postupu se badatel soustředí na vybrané vlastnosti a efekty výchovy. V selektivní diagnóze se předmětem výzkumu stávají nejčastěji výchovné vlivy rodičů nebo náhradních pěstounů, jejich přístupy k výchově, styly výchovy, atmosféra výchovy. Z řešení používaných v této kategorii lze uvést jak tematické rozhovory, tak i standardizované nástroje, jako jsou inventáře, dotazníky, kterými se provádí měření hledaných vlastností rodiny.

Polská tradice psychopedagogické diagnostiky, zejména pak diagnostiky psychologické, disponuje poměrně velkým množstvím standardizovaných technik výzkumu interpersonálních vztahů v rodině. Pouze některé z nich, vzhledem ke kompetenčním omezením, lze použít v pedagogické diagnostice. Z polských prací jsou velmi rozšířeny např. Dotazník pro rodiče Marie Ziemské, Inventář postojů "V mém domě" Marie Ziemské a Průvodce identifikací chyb při výchově Antininy Grucké.

Mezi novější nástroje patří koncepce diagnózy rodinných systémů a stylů výchovy v rodině Marie Ryś (2001) nebo Test úkolové komunikace rodič-dítě Anny Frydrychowicz (2003). V praxi se při diagnostice rodiny doporučuje kombinovat přímé poznání s nepřímým - v takovém případě má pedagog největší šanci uchopit její skutečný obraz a význam pro různé výchovné jevy.

V typických diagnózách rodiny se jedná nejčastěji o:

- předvídání nebezpečí a použití prevence,
- objevování nesprávných jevů a přijímání vhodných opatření,
- nezbytnost navázat kontakty s rodinným soudem.

Často již samotná činnost - diagnostika členů rodiny má zásadní vliv na fungování rodiny, zejména při dobře provedeném sebepoznání zkoumaných osob. Rodiny si uvědomí svůj skutečný stav a podniknou změny k jeho nápravě.

Diagnóza rodiny tedy není pouze metodologickým zákrokem, ale také prvkem výchovného působení, který často ani jedna ze stran nedoceňuje. Často již jen kontakt s diagnostikem přináší trvalé zlepšení vztahů, spolupráce, komunikace a chápání rodinné homogenity v individuální různorodosti plánů, tužeb a způsobů jejich realizace.

Avšak je známo, že rozsah problémů rodinného života je mnohem širší, než bylo dosud uvedeno. Tento stav věcí výstižně ilustruje výrok H. Sęk, která konstatovala, že „rodinné

poradenství je takovou formou sociální praxe, v níž se setkávají představitelé různých oborů - sociologové, pedagogové, psychologové, lékaři, právníci“ (Sęk 1985, s. 51). Důležitou otázkou se v této problematice stává odborné rodinné poradenství. Rodinné poradenství bylo dlouhou dobu roztržštěné. V ordinacích vedených do roku 1990 Sdružením pro plánování rodiny dominoval lékařský aspekt (sexuální výběr, uvědomělé mateřství) rozšiřovaný o psychologickou a sociologickou interpretaci předmanželských a manželských rad. Psychologické poradny (organizované v rámci resortu zdravotnictví a sociální péče) podporovaly rodiny, jejichž členové byli pacienti těchto poraden.

V současné době se dostupnost rodinných poraden a jejich rozsah v Polsku stále značně liší od evropských států a je stále nedostatečná. Odborníci se již mnoho let snaží rozšířit v Polsku evropské vzory rodinného poradenství (Brażiel, Badora, 1997, s. 424 – 425).

Výraznou filozoficko-teologickou formaci, která má svůj zdroj v křesťanství, má farní rodinné poradenství, které se zabývá rodinným životem člověka v jeho jednotlivých fázích, počínaje od jeho přípravy až po jeho konec (Kukułowicz, 1991, s. 295 – 304).

Jak empirické výzkumy, tak rodinná praxe světských a církevních poraden potvrzuje vysokou poptávku po této formě pomoci (Brażiel, Badora, 1997, s. 427 – 428). V dosavadním vývoji odborného poradenství byly vytvořeny jeho základní formy: přímé - realizované "kamennými" poradnami a nepřímé - realizované korespondenčně nebo telefonicky.

Zde je potřeba uvést také poradenskou činnost resortu spravedlnosti. V záležitostech dítěte a rodiny jsou toto poradenství povinny poskytovat rodinné soudy a Rodinná diagnostická a konzultační střediska, jako speciální instituce v oblasti diagnózy a poradenství v záležitostech neproletých osob, péče o děti a jiných rodinných záležitostech (Bojarski, Kruk, Skrętowicz, 2014). Vznik těchto poraden vyplývá hlavně ze změn v soudnictví - zejména z ustupování od restriktivního přístupu k preventivním činnostem, které mají za účel chránit zájmy dítěte a zajistit správné fungování rodiny.

Prezentace kompletního katalogu středisek rodinného poradenství překračuje rámec této práce. Je potřeba zdůraznit, že rodinné poradenství je významným prvem sociální praxe a stále je aktivně se rozvíjejícím předmětem teoretických úvah a inovativních aktivit ve prospěch diagnostické, terapeutické a poradenské praxe.

Bibliografie:

Bojarski, T., Kruk, E., Skrętowicz E. (2014). Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz. Warszawa: LexisNexis.

Brażiel, J., Badora, S. (1997). (red.) Formy pracy opiekuńczo – wychowawczej. Częstochowa: WSP

Frydrychowicz, A. (2003). Test Komunikacji Zadaniowej Rodzic – Dziecko. TKZ R-D: podręcznik. Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Jarosz, E., Wysocka E. (2006). Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kawula, S. (1996). Studia z pedagogiki społecznej. Olsztyn: WSP.

Kawula, S. (1997a). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo – wychowawcza. W: S. Kawula, J. Brażiel, A. Janke, Pedagogika rodziny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kawula, S. (1997b). Próba pedagogicznej typologizacji rodziny. W: S. Kawula, J. Brażiel, A. Janke. Pedagogika rodziny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kukułowicz, T. (1991). Rodzinne poradnictwo parafialne. „Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego” nr 31.

Ostoja – Zawadzka, K. (1999). Cykl życia rodzinnego. W: B. de Barbaro (red.) Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piekarski, J. (1985). Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej – główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne „Ruch Pedagogiczny” nr 2 – 3.
Ryś, M. (2001). Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
Sęk, H. (1985). Wybrane koncepcje teoretyczne jako podstawa poradnictwa małżeńskiego i rodzinnego. W: M. Kozakiewicz (red.) Wybrane zagadnienia poradnictwa małżeńskiego i rodzinnego. Warszawa: PZWL.

Kontakt:

doc. dr Angelika Barczyk-Nessel
Katedra Pedagogiki
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda
41-400 Mysłowice, ul Powstańców 19
tel.: +48 322 253 905
fax.: +48 322 253 930
e-mail: souconna@wp.pl

DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST PROFESNÍ PŘÍPRAVY PEDAGOGŮ

Jana Buchtová, Karolína Najzarová

Resume / Abstrakt: V příspěvku se autorky zaměřují na roli dramatické výchovy v profesní přípravě budoucích pedagogů. Dramatická výchova výrazně přispívá k rozvoji postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů, proto se jeví jako jedna z významných nástrojů v pregraduální přípravě pedagogů.

Součástí příspěvku je také nástin výzkumu, který je zaměřen právě na sledování významu dramatické výchovy v této oblasti. Tento výzkum je součástí projektu SGS (Studentská grantová soutěž), jehož cílem je zjistit, zda a jak prvky sebezkušenostní výuky vedou k rozvoji sledovaných pedagogických dovedností.

Klíčová slova: pedagog, pedagogické kompetence, dramatická výchova, výzkum, profesní příprava pedagogů

Abstract: In this article the authors focus on the role of Dramatic education in the training of the future teachers. Drama in education significantly contributes to the development of human attitudes, skills, character traits and mental processes. Therefore it appears to be the one of the important tools in undergraduate preparation of teachers.

The article also outline the research that is focused just on the monitoring of the importance of Dramatic education in this area. This research is part of SGC (Student Grant Competition), whose objective is to determine whether and how the elements of experiential learning leads to the development of teaching skills monitored.

Key words: teacher, teaching skills, drama education, research, professional training of teachers

ÚVOD

Učitelství povolání je bezesporu povoláním náročným a zodpovědným. Učitelé jsou mocnými činiteli výchovy, mohou významně působit na celkový vývoj svých žáků. Povolání učitele je v současné společnosti vnímáno jako významné, a to především z důvodu značného podílu učitele v procesu socializace žáků. Právě proto, že pedagog hraje významnou roli ve formování osobnosti svých svěřenců (dětí, žáků či studentů), je nezbytné, aby toto povolání vykonával člověk, jenž je schopen a připraven zvládnout tak zodpovědnou funkci. Právě přípravou pedagogů (učitelů) se věnujeme v tomto příspěvku. Pojem příprava pedagogů je však velice rozsáhlým tématem, proto se konkrétněji zaměřujeme na dramatickou výchovu jako na jednu z metod pro formování a přípravu budoucích učitelů.

1 OSOBNOST UČITELE A JEHO PROFESE

Obsáhnout komplexně osobnost učitele a jeho profesi není snadné. Nahlédneme-li do odborné literatury věnující se problematice učitelství povolání, můžeme se setkat například s těmito pojetími: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci*

a výsledky tohoto procesu. ... Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 261).

Podobně hovoří i Pařízek (1988), který přikládá učiteli významnou úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Právě na učiteli je závislá realizace stanovených cílů a obsahu výchovy a vzdělávání. Významný je také jeho podíl na motivaci žáků k učení, na volbě metod, kterými jsou žáci podporováni k osvojování vědomostí, dovedností a návyků, a k utváření postojů a životního způsobu.

Kořa (1994, s. 5) tvrdí, že „*učitelé jsou důležitými činiteli ve společnosti*“. Mají moc ovlivňovat názory, postoje, ideje a chování mladých lidí. Umožňují zprostředkování hodnot, tradic a návyků, čímž je ve společnosti zajištěno předávání kulturních vzorců dalším generacím. Dle stejného autora je základním úkolem učitelů pomoci žákům a studentům při učení, předávat vědění a utvářet situace pro efektivní učení.

Role učitele se stejně jako společnost stále mění. Dle Walterové (2001, s. 11-12) stoupají nároky na osobnost učitele – na jeho činnost ve třídě, potažmo ve škole. Učitel je *manažerem* práce ve třídě, stává se *diagnostikem* učebních stylů žáků, *poradcem* v obtížných učebních situacích. Dále také *řídí komunikaci* ve skupinách žáků, které jsou různorodé (žáci pocházející z odlišného kulturního či sociálního prostředí, integrování žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním apod.). Významnou rolí učitele je také role *pečovatele*, který se stará o zdraví a bezpečnost žáků, o sociální klid apod. Učitel je zároveň *vychovatelem a ochráncem* morálních, kulturních a duchovních hodnot. Je taktéž *inovátorem* hledajícím nové možnosti ve výukových a výchovných situacích a v neposlední řadě taktéž *tvůrčím pracovníkem*, který se podílí na utváření školního vzdělávacího programu, připravuje nová témata, volitelné předměty, zájmové aktivity žáků a další činnosti.

2 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE

Definovat osobnost učitele a jeho profesi je stále námětem mnoha diskusí. Taktéž je tomu i s požadavky, které jsou kladeny na pedagogy. Poměrně novým termínem, který zasahuje do této oblasti, jsou (pedagogické) učitelské kompetence. Podobně jako u definování osobnosti učitele se liší názory a vymezení profesních učitelských kompetencí.

Kompetence můžeme definovat jako „*specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale taky postojů, které jednotlivec užívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25).

V *Pedagogickém slovníku* jsou pedagogické kompetence charakterizovány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 103). V témže zdroji autoři rozdělují kompetence do dvou základních skupin, a to kompetence osobnostní a profesní. Do kompetencí osobnostních řadí zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmovou spolupráci, sociální vnímavost a reflexi. Kompetence profesní představují především odbornou znalost předmětu, zároveň také kompetence komunikativní, diagnostické, řídicí a další.

Jak již bylo zmíněno, formulace pedagogických kompetencí se u jednotlivých autorů liší. Předmětem této práce však není komparace rozmanitých pojetí pedagogických kompetencí různých autorů. V následujících řádcích uvedeme některé přístupy k dané problematice.

Vašutová J. (2004) formulovala sedm kompetencí: předmětovou (oborovou); didaktickou a psychodidaktickou; pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující.

Odlíšné pojetí přinesl V. Švec (in Cisovská, H., 2005), který vytvořil tři skupiny profesních kompetencí. První skupina je označena jako *kompetence k vyučování a výchově*, kde spadá

vše související s obsahem výuky – tzn. plánování výchovně vzdělávacího procesu, jeho vedení a diagnostikování. Druhá skupina – skupina *osobnostních kompetencí* zahrnuje osobnostní kvality učitele, mezi něž jsou řazeny např. odpovědnost za vlastní pedagogická rozhodnutí, flexibilita, autenticita, dále zde řadí také empatii, asertivitu a dovednost akceptace druhých i sebe sama. Třetí skupinou jsou *rozvíjející kompetence*, které poskytují učitelům možnost zlepšit svůj vyučovací styl a autoregulovat své pedagogické působení.

K výčtu kompetencí přidáváme i strukturu, která byla vytvořena v rámci projektu MŠMT ČR - Podpora práce učitelů (Vašutová, 2001). Tato struktura profesních kompetencí je značně rozsáhlá, proto vybereme pouze ty, které vnímáme jako stěžejní pro tento příspěvek a pro náš výzkum. V užším výběru zmíníme tedy kompetence *sociální, prosociální, komunikativní, diagnostickou a hodnotící, intervenční*.

Zaměříme-li se na podrobnější deskripci těchto vybraných kompetencí, jsou pojímány takto:

- *kompetence sociální* – zahrnují hlavně dovednost jednat v rozmanitých nesnadných pedagogických i lidských situacích a umět je řešit, dále vyznat se v dynamice sociální skupiny, ve vztazích, rolích a pozicích, umět působit na klima skupiny apod.,
- *kompetence prosociální* – umět řešit konfliktní situace, pomoci těm, jež to potřebují, umět vzájemně podporovat atd.,
- *kompetence komunikativní* – představuje především dovednost navazovat a podporovat rozvoj komunikace s žáky, rodiči, spolupracovníky a dalšími,
- *diagnostická a hodnotící kompetence* – zahrnují diagnostikování projevů žáka a jeho výkonů a také všeho, co na výkon působí, dále rozpoznání potenciálu žáků a volbu vhodných přístupů a rovněž podporu sebereflexe žáků,
- *intervenční kompetence* – do této kompetence lze zahrnout především řešení rozmanitých výchovných momentů, problémového chování žáků, v neposlední řadě také dovednost pro práci s rozmanitou skladbou žakovské skupiny (minority, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami apod.).

Dle našeho názoru se nelze na jednotlivé kompetence dívat samostatně, jelikož propojenost mezi nimi je značná. Podíváme-li se například na poslední strukturu profesních kompetencí, kterou jsme v tomto příspěvku uvedly, vnímáme mimo jiné spojitost sociální a komunikativní kompetence (jednání v rozmanitých pedagogických situacích je neodmyslitelné bez dovednosti komunikace apod.). Je potřeba zdůraznit, že u osobnosti učitele se velký význam přikládá především jejich osobnostní a sociální složce. Jsme ztotožněny s názorem H. Cisovské (2005), podle níž je propojení osobnostní a sociální stránky osobnosti učitele tak úzké, že je vhodné pohlížet na ně jako na ucelenou kompetenci, kterou autorka nazývá osobnostně sociální. Tuto kompetenci definuje jako „*soubor intrapersonálních a interpersonálních dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a vlastností, které umožňují jedinci sociální chování a jednání odpovídající dané sociální situaci, danému problému. Učitelé umožňuje obratné a efektivní chování a jednání v odpovídajících pedagogických standardních i nestandardních situacích*“ (Cisovská, H., 2005, s. 23).

Právě na oblast osobnostně sociální kompetence se chceme zaměřit ve svém výzkumu, který přiblížíme níže. Nyní však nastíníme, že předmětem výzkumu bude hledání souvislostí mezi dramatickou výchovou a jejím vlivem na rozvoj osobnostně sociální kompetence u studentů učitelství.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MOŽNOSTI V ROZVÍJENÍ OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

V této části příspěvku se chceme ve stručnosti zaměřit na dramatickou výchovu. Samotný pojem dramatická výchova je velice rozsáhlý a záměrem tohoto příspěvku není věnovat se dramatické výchově jako samostatnému tématu. Naším úmyslem je nastínit, jak může

dramatická výchova působit na rozvoj profesních kompetencí – konkrétně osobnostně sociální kompetence. Přesto uvádíme základní charakteristiku dramatické výchovy a dále pak její cíle. Již cíle dramatické výchovy jasně poukazují na to, že dramatická výchova má jednoznačně možnost podporovat rozvoj osobnostně sociálních kompetencí.

Dramatická výchova je dle E. Machkové (1998, s. 32) „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince“. Dramatická výchova staví na zkoumání, objevování a chápání vztahů mezi lidmi a situací reálných i fantazijních. Zkoumání se uskutečňuje ve fiktivních situacích, a to skrze hru v roli.

Podle J. Valenty (1997, s. 40-42) zasahuje dramatická výchova do oblasti postojů, schopností a dovedností a také do oblasti vědomostí. To znamená, že dramatická výchova může vést žáky (studenty) k reflexi vlastních postojů a také k jejich přetváření. I v oblasti rozvoje schopností a dovedností má dramatická výchova zcela jistě své místo. Ne jinak je tomu i ve sféře vědomostí, které dramatická výchova přináší takřka vždy. Ať už jde o vědomosti odborné, o sobě, druhých, pocitech apod.

Dále J. Valenta (1997) definuje dílčí cíle dramatické výchovy, které dělí do čtyř oblastí; cíle v oblasti: *vnímání a prožívání, myšlení, výrazu, interakce a komunikace*. Tyto cíle popíšeme konkrétněji – tzn. vyobrazíme, co konkrétně má dramatická výchova rozvíjet, co si má žák (student) prostřednictvím dramatické výchovy osvojit, v jakých oblastech má být rozvíjen.

1. cíle v oblasti vnímání a prožívání

- empatie – vcítění se do druhých, popř. do situací apod.
- identifikace zájmových sfér a potřeb – odkrývání a vnímání potřeb jednotlivců či skupin, vnímání jejich rozporů i shod
- percepce a senzitivita vůči okolí – citlivé vnímání, naslouchání pozorování apod.
- prožívání – vyvolávání určitých prožitků
- sebepoznání – poznávání sebe sama, sebereflexe, ztvárnění sebe samého
- vnímání norem a hodnot – poznávání různorodých sociálních norem

2. cíle v oblasti myšlení

- anticipace (předvídaní) – vytváření domněnek o tom, co by se mohlo stát, následná evaluace domněnek a srovnání se skutečností
- plánování a rozhodování – plánování, vytváření rozhodnutí
- pochopení jevů, pojmů a vztahů – chápání, zpracovávání myšlenek, hodnocení a analyzování apod.
- představivost a fantazie – využívání fantazie, vytváření různorodých představ apod.
- rekapitulace – hledání příčin jevů a situací
- řešení problémů a konfliktů – hledání příčin problémů, vytváření strategií pro jejich řešení
- systémové a globální myšlení – hledání souvislostí mezi jevy, rozmanitých vazeb, vytváření hypotéz o důsledcích změn ve vztazích a jevech
- strategie „myšlení o vlastním myšlení“ – analyzování svého vlastního procesu myšlení, nalézání míst snadného a obtížného procesu učení
- věcné informace – získávání vědomostí, informací apod.

3. cíle v oblasti osobního i uměleckého výrazu

V této oblasti vnímáme důležitou především oblast nonverbální komunikace – tzn. uvědomování si svých neverbálních signálů, sledování jejich důsledků, řízení neverbální komunikace apod.

4. cíle v oblasti interakce a komunikace

- dynamika mezilidských vztahů – poznávání vztahů a jejich ovlivňování
- intrasubjektová komunikace – posilování kladného sebevědomí, uvědomování si vlastní vnitřní komunikace a vnitřních procesů
- komunikace a komunikační strategie – navazování komunikace, prosazování se, poznávání a osvojování rozmanitých taktik komunikace, vnímání komunikace druhých **atd.**
- vedení a podřízení se – vnímání pocitů v situacích vedení a podřízení se, osvojování metod vedení apod.

Při pohledu na výčet cílů dramatické výchovy, které jsme nyní uvedly, je zřejmé, že dramatická výchova může přispívat k rozvoji osobnostně sociálních kompetencí. Na základě tohoto přesvědčení chceme uskutečnit výzkum, který podrobněji představíme v následujících řádcích.

4 STUDENTSKÝ VÝZKUM

V předešlých odstavcích jsme vytvořily jakýsi přehled profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon učitelského povolání. Otázka, kterou si nyní klademe, zní: Jak mohou být tyto kompetence formovány a posilovány v průběhu pregraduální přípravy učitelů? Jelikož se v tomto příspěvku zaměříme na dramatickou výchovu, zúžíme předešlou otázku: Může dramatická výchova ovlivňovat formování profesních kompetencí? Vzhledem k tomu, že spektrum pedagogických kompetencí je poměrně rozsáhlé, zaměříme se na kompetenci osobnostně sociální. Konečná formulace stěžejní otázky tedy zní: **Má dramatická výchova vliv na rozvoj osobnostně sociálních kompetencí budoucích pedagogů?**

Jako studentky pedagogiky, které v rámci studia samy absolvovaly předměty s dramatickým zaměřením, můžeme na základě vlastních zkušeností zhodnotit, že se dramatická výchova podílí na formování osobnostně sociálních kompetencí. Jsme si vědomy, že se nejedná o nikterak mimořádné zjištění, když vyjádříme názor o pozitivním vlivu dramatické výchovy na rozvoj těchto kompetencí, avšak vnímáme jako významné prohloubit informace o tom, jak konkrétně se dramatická výchova podílí na rozvoji osobnostně sociálních kompetencí. Právě touto problematikou se mimo jiné chceme zabývat v rámci SGS projektu (Studentská grantová soutěž), který organizuje Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. V rámci tohoto projektu, který je nazván *Profesionální příprava učitelů prostřednictvím sebezkušenostní výuky* budeme sledovat, zda a jak působí rozličné metody výuky (mezi něž se řadí i dramatická výchova) na rozvoj pedagogických dovedností a kompetencí u studentů pedagogických oborů zaměřených na vzdělávání.

V závěru příspěvku nastíníme konkrétnější údaje o metodologii tohoto výzkumu, který se zaměřuje na roli dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociálních kompetencí.

Cílem výzkumu je zjistit, zda a jak prvky dramatické výchovy v průběhu pregraduální přípravy ovlivňují rozvoj osobnostně sociálních kompetencí budoucích pedagogů.

Hlavní otázkou výzkumu je, jak konkrétně dramatická výchova napomáhá k rozvoji osobnostně sociálních kompetencí u studentů pedagogiky?

Výzkum je kvalitativně zaměřen, přičemž hlavní výzkumnou technikou je polostrukturovaný rozhovor. Mezi otázky, které budou pokládány respondentům, mohou patřit například tyto:

- *Co jste se v rámci hodin dramatické výchovy naučil/a?*
- *V čem konkrétně (v jaké oblasti) vnímáte změnu, pokrok či rozvoj?*
- *Čím Vás dramatická výchova obohatila nebo naopak ochudila?*
- *V čem vidíte největší přínos dramatické výchovy pro své učitelské povolání?*

Respondenty výzkumu jsou studenti Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Jedná se o studenty, kteří v průběhu svého studia absolvovali předmět dramatická výchova již v několika semestrech. Předpokládaný počet studentů ve výzkumném vzorku je 10-15.

ZÁVĚR

Role pedagoga (učitele) prochází neustálými změnami. Společnost klade na toto povolání nové požadavky. S měnícími se nároky na osobnost pedagoga/učitele by se měla měnit i struktura přípravy těchto pracovníků. V tomto příspěvku jsme se snažily poukázat na významnou roli dramatické výchovy v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. Domníváme se, že právě dramatická výchova může významně přispět k rozvoji osobnostně sociálních kompetencí a tím podpořit formování osobnosti studenta pedagogiky, který pak bude dobře vybaven a připraven pro výkon svého pedagogického/učitelského povolání.

LITERATURA

- Cisovská, H. (2005). *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kořa, J. (1994). Učitel a jeho profese. In Kasíková, H., Vališová, A. a kol., *Pedagogické otázky současnosti* (5-18). Praha: ISV.
- Machková, E., (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS.
- Pařízek, V., (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (1997). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (19-46). Praha: Pedagogická fakulta.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Walterová, E. (2001). Proměny funkcí školy a rolí učitele. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (9-18). Praha: Pedagogická fakulta.

KONTAKT

Bc. Jana Buchtová

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 709 00

Tel.: 59 709 2661

e-mail: D13342@student.osu.cz

Bc. Karolína Najzarová

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 709 00

Tel.: 59 709 2661

e-mail: D13346@student.osu.cz

KOMENTÁŘE K SOUČASNÉMU STAVU HUDEBNÍ VÝCHOVY NA ČTYŘLETÝCH VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČR

Libuše Černá

Resume / Abstrakt: Příspěvek pojednává o problematice důležitosti a prospěšnosti hudebního vzdělávání studentů středních škol. Poukazuje na nezbytnost přítomnosti hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích středních školách v současnosti. Upozorňuje na neutěšený stav předmětu hudební výchova, dotýká se jeho prestiže a také problematiky naplňování požadavků kurikulárních dokumentů.

Klíčová slova: hudební výchova, všeobecně vzdělávací střední školy, rámcový vzdělávací program

Abstract: The contribution concerns to importance and benefits of musical education for high school students. It emphasizes urgent need of musical education for non-specialized high schools. And it focuses on insufficiency of current estate of this subject, touches its reputation and fulfilling of goals described in official curricular documents.

Key words: Non-specialized High Schools, Musical Education, Educational Framework Programme

ÚVOD

Prosím, Obecně lze hudební výchovu definovat jako společenský a kulturně determinovaný proces hudebního rozvoje člověka. Hudebně výchovný proces je nezbytný pro předávání hudby novým pokolením a jeho specifčnost vyplývá z jeho zvláštních rysů a způsobů předávání informací, rozvinutí hudebních schopností všech žáků, umožnění nastupující generaci pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět tak k harmonickému rozvoji osobnosti, rozvoji estetických citů a třibení vkusu (Fukač, Vysložil, & Macek, 1997).

Nezpochybnitelná oprávněnost názoru veřejnosti na prospěšnost či v pravém slova smyslu nezbytnost přítomnosti hudební výchovy na středních školách je opakovaně potvrzována výsledky nejrůznějších výzkumů a šetření, ze kterých vyplývá mimo jiné, že „hudebníci“ dosahují lepších výsledků v řadě činností zdánlivě či prvoplánově s hudební výchovou nesouvisejících. V celém dvacátém století lze mapovat generačně - propagační úspěšné kampaně, ve kterých hrály významné úlohy takové osobnosti, jako např. Václav Holzknecht, Vladimír Karbusický, Eva Kröschlová, Emil Hradecký, Jarmila Vrchotová – Pátová, František Lýsek, Ivan Poledňák, Jaroslav Herden, Petr Eben, Ilja Hurník a další. Nejvýraznější se tyto snahy projeví v 2. pol. 70. let realizací tzv. *činnostního pojetí hudební výchovy* (aktivní, kreativní a integrativní hudební výchova prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností vede žáka k porozumění hudebnímu umění a hudbě, k jejímu aktivnímu vnímání a využívání jako svébytného prostředku komunikace).

1 K VÝZNAMU HUDEBNÍ VÝCHOVY NA GYMNÁZIÍCH

V současné společnosti klesá míra povědomí důležitosti odpovědného a odborného provozování uměleckých výchov (spolu s hudební také výtvarné, literární a dramatické) na všech typech škol. V oblasti středoškolského vzdělávání je hudební výchova realizována (až na malé výjimky) pouze na gymnáziích (Richter, 2011). Kromě institucí vysokoškolského vzdělávání existují v České republice pro všechny typy škol Rámcové vzdělávací programy, které vymezují minimální požadavky toho, co by mělo být na školách vyučováno. Rámcové vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) je určen pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Vzdělávací obsah je rozdělen do několika oblastí, přičemž hudební obor je v tomto dokumentu zařazen pod oblast Umění a kultura. Vzdělávací obsah tvoří tři základní činnosti – produkce, recepce a reflexe. Jinými slovy cílem je žáky naučit hudbu tvořit, vnímat a zároveň o ní přemýšlet. Očekávané výstupy žáků jsou v RVP GV uvedeny ve dvou oblastech – produkce, recepce a reflexe. Očekávané výstupy první oblasti jsou obsahově podobné, jako u základních škol, ovšem na vyšší úrovni.

Pro první a druhý ročník čtyřletého gymnázia má předmět hudební výchova v učebním plánu vymezenou pevnou časovou dotaci, a to dvě hodiny týdně. Ve třetím a čtvrtém ročníku se hudební výchova realizuje spolu s výtvarnou výchovou v rámci předmětu estetická výchova. *„Zařazení předmětu hudební výchova do těchto ročníků a jeho časová dotace je v plné kompetenci ředitele gymnázia.“* (MŠMT ČR, 1999). Ve výzkumu veřejného mínění z roku 2010, ve kterém se měřila sedmistupňovou škálou důležitost školních předmětů, se hudební výchova (spolu s výtvarnou výchovou) umístila podle prestiže na jednom z posledních míst – přesněji na 16./17. místě. Stejně tak jako rozvoj estetického citění a smysl pro krásu se tato kompetence objevila na jednom z posledních míst spolu s utvářením postojů k evropským hodnotám (Walterová, 2010).

Problém nedostačující časové dotace pro hudební výchovu bezesporu souvisí s kritizovanou prestiží předmětu. Daná dotace pro kvalitní výuku hudební výchovy nestačí a přes všechny snahy a upozornění se navýšení nepodařilo prosadit. Dá se konstatovat, že v důsledku dnešních koncepčních snah děti ve škole nepřetěžovat, nelze v blízké budoucnosti se zvýšením dotace hodin hudební výchovy počítat. Paradoxně jsou naopak posilovány předměty jako český jazyk a matematika, které měli již dříve svou adekvátní dotaci (Bělohlávková & Pecháček, 2008)

Smutným zjištěním je, že ředitelé některých gymnázií by nejraději zcela potlačili estetickou výchovu, neboť podle nich oblast Umění a kultura nezakládá žádné podstatné klíčové kompetence. S tímto tvrzením však nelze souhlasit!

V posledních letech se nově ve větší míře (v některých průzkumech je to i více než 50%) objevuje také názor ředitelů středních škol, že hudební výchova, popř. estetická výchova, je zbytečná a měla by se nahradit informatikou, případně výukou cizích jazyků. Z izolovaného pohledu manažerské úrovně by mohla být prezentace takového názoru v jistém smyslu snad i pochopitelná, je však v přímém protikladu s faktem, že využívání výsledků práce sborových těles, či výstavy jsou právě podle ředitelů jedním z nejvhodnějších nástrojů a prostředků k propagaci školy. O něco více alarmující však je skutečnost, že názory na nepotřebnost výchov lze (naštěstí prozatím spíše pouze v kuloárových diskusích) zaslechnout i mezi mladou generací vysokoškolských učitelů, jejichž profesionálním oborem je obecná pedagogika. Tento názor může pramenit z absence základních vědomostí o významu třeba i nesmělých tvůrčích a recepčních uměleckých pokusů žáků pro rozvoj osobnosti a představuje značné nebezpečí nejen pro tzv. esteticko-výchovné obory, ale zejména, pokud by se dále rozšiřoval,

pro rozvoj budoucích mladých generací obecněji. Učitelé zmíněných disciplín nemají být totiž pouze zprostředkovateli a koordinátory přípravy konkrétních tvůrčích počínů, ale musí ve svém působišti hrát důležitou roli jakéhosi garanta kulturního života regionu s přesahem do roviny etické (Richter, 2011).

Další zprostředkovávané efekty provozování uměleckých aktivit s dětmi či studenty, jakými jsou rozvoj emocionality, paměti, představitivosti, kombinačních schopností, přesah do roviny budování sociálních vztahů včetně prevence negativních sociálních jevů atd., jsou zcela zřejmé a ponecháváme je v této chvíli bez podrobnějšího komentáře. K tomu je nezbytné, aby učitel umělecko-výchovných oborů byl vzdělán mimo vlastní hudební nebo např. výtvarnou tvůrčí erudici také v oborech estetika, teorie umění, hudební (a samozřejmě i obecná) psychologie, sociologie, pedagogika, didaktika, v komparaci dějin uměleckých oborů v diachronním i synchronním smyslu, tak, jak se to děje (alespoň prozatím) v souladu s akreditační politikou MŠMT v současné době právě na pedagogických fakultách (Richter, 2011).

Při rozhodování o zařazení předmětu hudební výchova do učebního plánu by měl ředitel gymnázia zohlednit zájmy žáků v této vzdělávací oblasti. (MŠMT ČR, 1999). RVP ukládají školám tvořit si vlastní osnovy – tedy Školní vzdělávací programy, přičemž musí dbát na to, aby jimi vyhověli požadavkům a cílům uvedeným v RVP. Učitelé se tedy spolupodílejí na tvorbě osnov, mají možnost projevit vlastní názor a kreativitu, samozřejmě však s ohledem na povinnosti plynoucí z RVP. Současná doba přináší stále více diskuzí o náplni a způsobu výuky hudební výchovy. Lze si jen obtížně představit, jak časově náročná musí být příprava pedagoga na ideální hodinu hudební výchovy a zavděčit se všem účastníkům výuky. Při neformálních rozhovorech s žáky a studenty jsem se u několika jedinců také setkala s názorem, že by hudební výchovu zrušili. Z odpovědí na dotazování, jaký k tomu mají důvod, jsem vyvodila možné nepochopení úlohy pedagoga v tomto předmětu, kdy se například učitel snaží obsáhnout velké množství látky v relativně malé hodinové dotaci, případně nutí žáky zpívat, hrát na hudební nástroje, či se jinak aktivně hudebně projevovat v kolektivu, což bývá stále velký problém.

Snahou RVP je propojovat vzájemně podobné předměty, tedy například hudební výchovu s výtvarnou výchovou. Myšlenka je to dobrá, ale způsob jejího uskutečnění je poměrně složitý. Problém spočívá v tom, že učitelé většinou rozumí buď jen hudbě nebo naopak jen výtvarnému umění. V České republice je prozatím nedostatek učitelů, kteří jsou schopni tyto dvě umělecké oblasti skloubit, nicméně lze očekávat, že schopnost adekvátně propojovat hudební výchovu s jinými předměty a počet učitelů, kteří toto efektivně dokážou bude postupně narůstat.

K problematice důležitosti hudební výchovy na středních školách se na konferenci *Musica viva in schola XVI* vyjádřil Mgr. Lubor Kloda (2000): *„Hudební výchova na středních školách typu gymnázia se možná může jevit z hlediska hudební výchovy jako úzký obor a dokonce lze spekulovat o tom, jestli není například v kontextu s propracovaností hudební výchovy na základních školách poněkud ve stínu zájmu. Pro řadu studentů představuje tato hudební výchova reálně poslední možnost systematického vzdělávání, potažmo získání kladného postoje k hudbě a kultivaci hudebního vkusu. Lze se domnívat, že její kvalita popřípadě nedostatek kvality, ovlivní zpětný pohled na předchozí hudebně výchovné snažení pedagogů základních škol a také ovlivní potřebu kontaktu s hudbou v budoucnosti u těchto žáků. Z tohoto důvodu nelze podceňovat důležitost středoškolské hudební výchovy, i když se jedná o předmět volitelný.“*

V roce 1969 rakouský hudební sociolog a pedagog Kurt Blaukopf dospěl na základě svých poznatků k názoru, že právě hudební výchova by se měla stát činitelem napravujícím

negativní důsledky tzv. „vizuálního imperialismu“ (měl na mysli pro masovou kulturu charakteristický znak optického signálu, který nedává vnímateli šanci přemýšlet). „*Kdo by se v budoucnosti chtěl spokojit s pomalými úředníky, nelogicky myslícími architekty, pomalu reagujícími automobilisty a piloty, se spisovateli bez invence nebo úzce specializovanými techniky, ten jistě doporučí nepotřebnost hudební výchovy na všeobecně vzdělávací škole.*“ (Říha & Ašenbrennerová, 2005).

Jeho teorie se v následujících desetiletích v mnohém ohledu potvrdila, jak uvedla ve svém příspěvku zaměřeném na nezbytnost předmětu hudební výchova u nás autorka Mgr. Dana Novotná. Předložila konkrétní výsledky provedené výzkumné sondy, zaměřené na téma hudební výchova na čtyřletých gymnáziích. Z její výzkumné sondy bohužel vyplývá, že ani v současné době hudební výchova nemá pozici natolik silnou, aby se nemuselo čelit případným názorům o její nezbytnosti, dotaci apod. I dnes můžeme zaznamenat názory, že by mimoškolní hudební aktivity byly dostačující k celkem slušnému rozvoji studenta gymnázia. Ale kvůli nedostatečným znalostem z oblasti hudební teorie by pak přibývalo lidí, kteří by po slyšeném či viděném hudebním představení byli schopni vyjádřit svůj estetický prožitek pouze na úrovni „líbí – nelíbí“, ale nebyli by již schopni odpovědět proč (Říha & Ašenbrennerová, 2005).

ZÁVĚR

Přistupujeme-li k řešení jakékoliv otázky týkající se hudební výchovy, musíme se rozhodnout, jaké zvolíme základní východisko: buď podlehneme již značně rozšířené skepsi, nebo budeme s nekončícím optimismem hledat nové cesty kupředu, opírajíce se o drobná, ale stále nalézaná pozitivní zjištění. Při vědomí vědecké objektivitě musíme akceptovat oba možné přístupy a nalézat jejich spojení. Skepse a nespokojenost byly ostatně vždy v minulosti aktuálním reflexím stavu všeobecného hudebního vzdělávání vlastní. Současně byly ale také významným faktorem motivačním, neboť neochota smířit se s domněle neblahým stavem vždy vítězila a vedla k hledání nových cest (Richter, 2011).

LITERATURA

- Bělohávková, P., & Pecháček, S. (2008). *Kontexty hudební pedagogiky III*. Praha: Univerzita Karlova.
- Fukač, J., Vysloužil, J., & Macek, P. (1997). *Slovník české hudební kultury*. Praha: Editio Supraphon.
- Kloda, L. (2000). *Musica viva in schola XVI*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ministretvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (1999). *Učební dokumenty pro gymnázia*. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ucebni_dok_gymnazia.pdf
- Richter, V. (2011). Zpívají středoškoláci? *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 7(2).
- Říha, J., & AŠENBRENEROVÁ, I. (2005). *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Walterová, E. (2010). *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

KONTAKT

Mgr. Libuše Černá
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava-Mariánské Hory
liba.czerna@seznam.cz
+420 605 705 844

ZA VŠETKÝM HĽADAJ RODINU

Jana Ferencová, Martina Džuganová

Resume / Abstrakt: Zázemie je nielen o peniazoch: Socio-ekonomický status a jeho prelínanie do názorov a výkonov 15-ročných žiakov na Slovensku v štúdiu PISA (Programme for International Student Assessment).

Štúdia PISA meria matematickú, čitateľskú a prírodovednú gramotnosť 15-ročných žiakov vo vyše 60 krajinách sveta. Okrem sledovania samotných výkonov žiakov prináša aj možnosť prepojiť dosiahnuté skóre s prostredím, v ktorom žijú. Medzi dôležité indikátory zázemia žiakov patrí Index ESCS – ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu. Ten odráža nielen vzdelanie rodičov a ich postavenie v zamestnaní, ale napríklad aj počet kníh v domácej knižnici.

V rámci zúčastnených krajín patrí Slovensko medzi krajiny s veľmi výrazným vplyvom socio-ekonomického zázemia na výkon žiakov. Rodinné prostredie sa prirodzene odráža v kľúčových postojoch a názoroch. Tým ovplyvňuje nielen aktuálne dosiahnuté skóre, ale aj možnosti vývoja a schopnosti žiaka v budúcnosti.

Príspevok prináša bližší pohľad na oblasti, v ktorých 15-roční žiaci na Slovensku rozmýšľajú prekvapujúco podobne bez ohľadu na domáce prostredie. Zaoberá sa však najmä položkami, v ktorých je vplyv zázemia markantný. Špeciálna pozornosť je venovaná tým názorom, pri ktorých miera súhlasu korešponduje s dosiahnutými výsledkami. Od všeobecných vyjadrení prechádza ku konkrétnym matematickým pojmom. Z toho, čo všetko je pre nezanedbateľnú časť 15-ročných žiakov na Slovensku neznámym pojmom, niekedy až zamrazí.

Kľúčové slová: štúdia PISA, Index ESCS, výkon žiaka, parametre ESCS

Abstract: The family background is not only about money: socio-economic status and its connection to opinions and the performance of 15-year-old students in the PISA (The Programme for International Student Assessment) survey.

The PISA survey aims to measure the mathematical, *scientific*, and *reading literacy* of 15-year-old students in more than 60 countries. Apart from allowing us to observe achievement scores, the PISA enables us to connect the pupil's performance with his or her environment (family, class, or school). The ESCS (PISA Index of economic, social and cultural status) belongs to a group of important indicators of a pupil's environment. The ESCS Index reflects not only the educational and employment status of pupil's parents, but also, for example, the number of books in a household.

Among the countries surveyed, Slovakia belongs to a group of nations where the socio-economic status of a student has a significant impact on his or her performance. The family background (environment) is “visible“ in key attitudes and opinions. It has an influence not only on the current achieved score (in PISA testing) but also on the future development of a student's skills.

The paper takes a closer look at the areas in which 15-year-old students have surprisingly similar attitudes regardless of their background. However more attention is given to the items where the influence of a student's background is significant. Special attention is paid to those opinions that correspond to the achieved results. We will move from some general declarations to more specific mathematic terms. Surprisingly (and it as a disconcerting conclusion) a high proportion of Slovak 15-year-old students are not familiar with (or sometimes have „never even heard of“) really simple math.

Key words: PISA measurement, Index ESCS, student achievement, ESCS parameters

ÚVOD

Medzinárodná štúdia PISA prináša zúčastneným krajinám výsledky, ktoré už majú vo svete svoj kredit. Majú svojich prívržencov, ale aj kritikov. Aj napriek kritike má táto štúdia svoje jedinečné pridané hodnoty, ktoré poskytuje krajinám, vzdelávacím inštitúciám, ale aj samotným pedagógom. Každá krajina, ktorá sa štúdie zúčastnila, má možnosť tieto výsledky zhodnotiť a využiť ich na revitalizáciu vzdelávania, jeho obsahu, procesov, ale taktiež aj na posilnenie postavenia učiteľa a žiaka v spoločnosti.

Veľkou pridanou hodnotou štúdie PISA je, že okrem sledovania výkonu žiakov v matematickej, čitateľskej, prírodovednej gramotnosti¹, je aj vyhodnocovanie tohto výkonu v prepojení so sociálno-ekonomickým a kultúrnym zázemím žiaka. PISA taktiež prináša zaujímavé a cenné výsledky týkajúce sa postojov žiakov, ich správania a prístupu k učeniu v závislosti na pohlaví, Indexe ESCS², charaktere rodiny a charakteristik školy.

1 INDEX ESCS A AKO S NÍM PRACUJE ŠTÚDIA PISA

1.1 Index ESCS

Sociálno-ekonomický a kultúrny status zahŕňa viacero parametrov týkajúcich sa zázemia žiaka. Vyjadruje sa Indexom ESCS, ktorý je vypočítaný z ukazovateľov ako sú **vzdelanie rodičov** (na základe ISCED klasifikácie), **povolanie rodičov** (na základe ISEI klasifikácie) a **materiálne vybavenie a vlastníctvo v domácnostiach**. Index ESCS je medzinárodné porovnateľný. (Koršňáková & Tomengová, 2004); (OECD, 2013)

1.2 Index ESCS v štúdii PISA

PISA v rámci publikovaných medzinárodných prehľadov uvádza, do akej miery je sociálno-ekonomické a kultúrne zázemie žiaka spojené s jeho výkonom v rámci vzdelávacieho systému, v rámci školy, ale aj na úrovni žiaka. Tento obraz čiastočne reflektuje rozdielnosti v zdrojoch, ktoré tento sociálno-ekonomický a kultúrny status tvoria. Podrobnejšie analýzy nám taktiež poskytujú informácie aj o iných oblastiach, ktoré sú spojené s týmto statusom, ale neboli priamo merané Indexom ESCS.

Napríklad na úrovni vzdelávacieho systému sa vysoký Index ESCS týka väčšieho bohatstva a vyšších výdavkov na vzdelávanie v danej krajine. Na úrovni školy je jeho vyššia hodnota spájaná s charakteristikami komunity, v ktorej sa škola nachádza a ktoré by mohli mať vplyv na výkon žiaka, ide napríklad o bezpečné prostredie, dostupnosť knižníc, múzeí a podobne. Na individuálnej úrovni žiaka je jeho výkon spojený s postojom jeho rodičov k všeobecnému vzdelávaniu a so záujmom o vzdelávanie ich dieťaťa. (OECD, 2013)

¹ V piatom cykle PISA 2012 sa sledoval výkon žiakov aj v oblasti riešenia problémov a finančnej gramotnosti, ktorá bola voliteľnou doménou.

² Index ESCS – PISA INDEX OF ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL STATUS – hodnota Indexu ESCS je vytvorená na základe najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov prepočítaného na počet rokov vzdelávania, najvyššieho postavenia rodičov v zamestnaní (meranom prostredníctvom ISEI: 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.

Zdroj: *Education at a Glance, OECD, Paris, 2002, Glossary.*

2 INDEX ESCS Z POHLADU SLOVENSKA

2.1 Kde zaradil Index ESCS Slovensko?

Slovensko patrí medzi krajiny s najväčším vplyvom sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia žiaka na jeho výkon. Jedným z ukazovateľov tvoriacich Index ESCS je aj vzdelanie rodičov. „Vyššie vzdelanie rodiča je u nás pre žiaka významná výhoda. Slovensko sa spolu s Belgickom, Nemeckom, Maďarskom a Luxemburskom zaradilo medzi krajiny s najväčšími rozdielmi vo výsledkoch žiakov podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov.“ (Koršňáková & Tomengová, 2004).

Aj takéto výsledky priniesla štúdia PISA Slovensku v roku 2003, kedy sa Slovensko zapojilo do štúdie po prvýkrát. Aké výsledky priniesol posledne ukončený cyklus štúdie PISA 2012 Slovensku? Je vplyv sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia slovenského žiaka na jeho výkon stále vysoký? Odpovede na tieto otázky, ale aj iné zaujímavé zistenia prinášame ďalej.

2.2 Index ESCS v kontexte výsledkov Slovenska v štúdii PISA 2012

Výsledky slovenských žiakov v piatom cykle štúdie PISA nie sú vnímané ako uspokojivé. Výkony žiakov v testovaných oblastiach matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti sú štatisticky významne³ nižšie, ako je priemerný výkon krajín OECD. V porovnaní s rokom 2009 došlo k štatisticky významnému poklesu výkonu 15-ročných žiakov vo všetkých testovaných oblastiach.

Hlavnou sledovanou oblasťou v PISA 2012 bola oblasť matematickej gramotnosti, a preto aj vplyv sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia žiaka bol sledovaný hlavne vo vzťahu k jeho výkonu v matematike.

Pre krajiny OECD v štúdii PISA 2012 v priemere platí, že nárast Indexu ESCS o jeden bod predstavuje aj priemerné zvýšenie výkonu o 39 bodov. Slovensko patrí ale medzi krajiny, kde je vplyv zázemia na výkon výrazne vyšší, čo predstavuje pri zvýšení Indexu ESCS o jeden bod priemerný nárast výkonu o 54 bodov. (OECD, 2013)

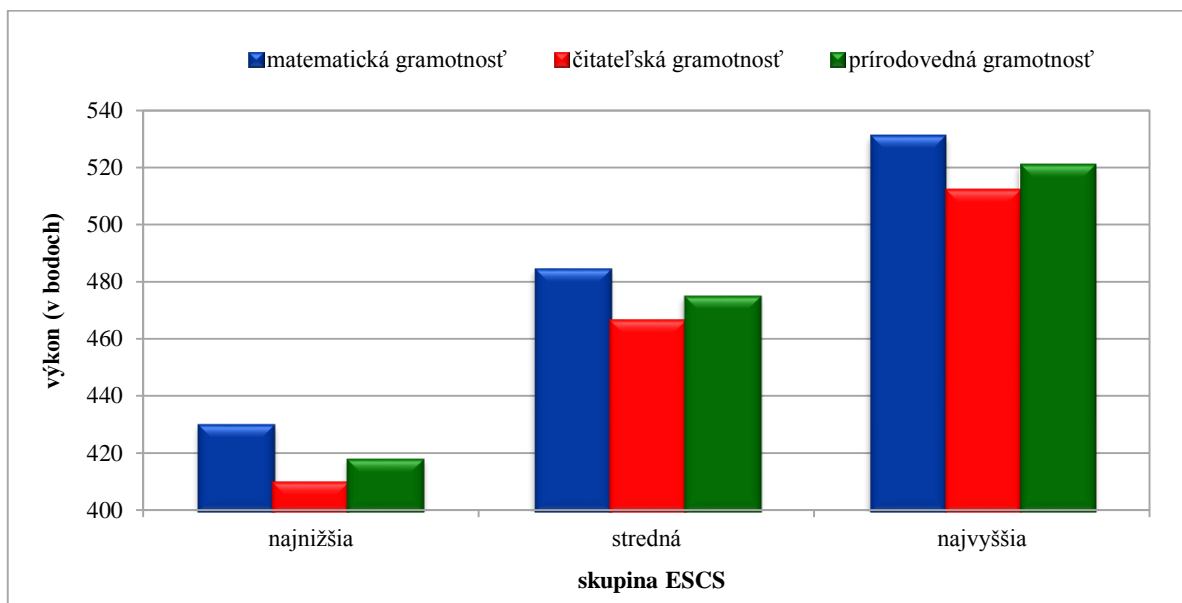
„V roku 2009 patrila Slovenská republika medzi krajiny, kde bol vplyv ESCS na výkon porovnateľný s priemerom krajín OECD.“ (Koršňáková, Kováčová & Heldová, 2010)

3 PARAMETRE VSTUPUJÚCE DO VÝPOČTU HODNOTY INDEXU ESCS A ICH VPLYV NA VÝKON ŽIAKA Z POHLADU SLOVENSKA

3.1 Najnižšia, stredná a najvyššia skupina žiakov v kontexte Indexu ESCS

Pre názornejší obraz danej problematiky sú žiaci rozdelení podľa hodnoty Indexu ESCS do troch rovnako početných skupín (tercily). Hodnoty Indexu ESCS sa v rámci Slovenska pohybujú od -4,07 do 2,69. Najnižšiu skupinu tvoria žiaci s najnižšími hodnotami Indexu ESCS od -4,07 do -0,65. V tejto skupine je zároveň aj najnižšie priemerné skóre výkonu žiakov vo všetkých troch sledovaných oblastiach gramotností. Strednú skupinu tvoria žiaci s hodnotami Indexu ESCS od -0,64 do +0,15. Priemerný výkon žiakov v tejto skupine je porovnateľný s priemerným výkonom žiakov celej vzorky testovaných žiakov v štúdii PISA 2012 na Slovensku. Najvyššiu skupinu tvoria žiaci s hodnotami Indexu ESCS od +0,16 do +2,69 a ich priemerné bodové skóre výkonu je najvyššie. Grafické zobrazenie spomínaných zistení je na Grafe 1. Rozdiely v priemerných výkonoch sledovaných troch skupín sú štatisticky významné v matematickej, čitateľskej a aj prírodovednej gramotnosti.

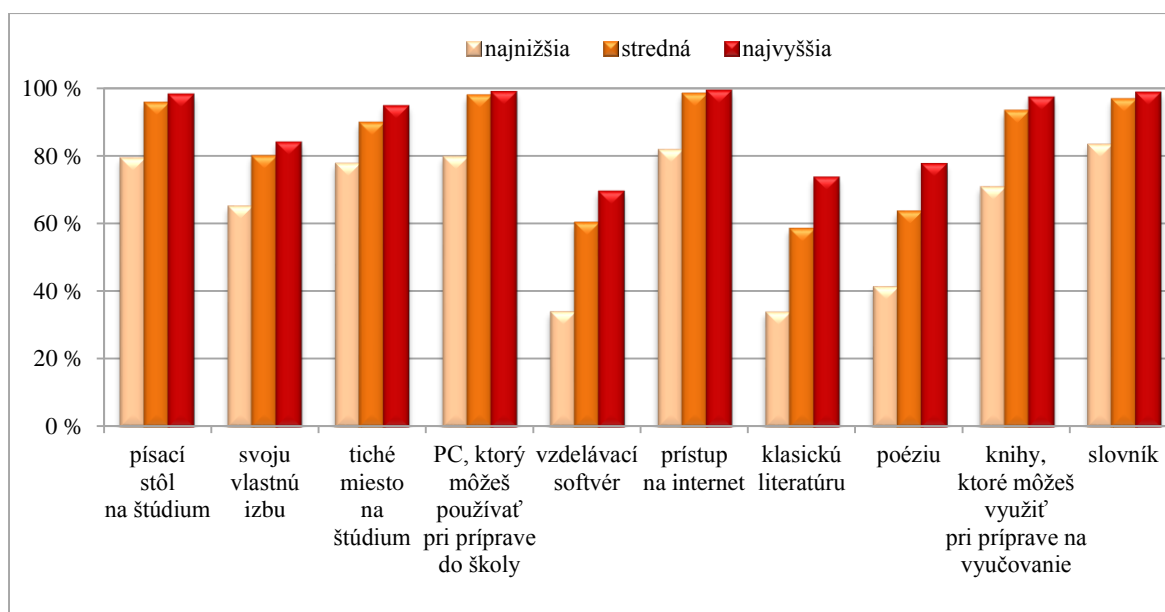
³ Štatistické významnosti rozdielov sa overovali využitím zabudovaných nástrojov IEA IDB Analyzer, ktoré zohľadňujú spôsob výberu vzorky a jeho medzinárodné štandardy. Rozdiely opisované v ďalšom texte sú štatisticky významné ($p < 0.05$), pokiaľ nie je vyslovene uvedené inak.



Graf 1 Skupiny žiakov podľa Indexu ESCS a dosiahnutý výkon v matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti.

3.2 Materiálne vybavenie domácností a Index ESCS

Prínosným pre pochopenie vzťahu zázemia žiaka s jeho výkonom môže byť aj pohľad na samotný Index ESCS a na percentuálne zastúpenie niektorých jeho parametrov v domácnostiach. Výsledky uvedeného percentuálneho zastúpenia znázorňuje Graf 2. Tieto výsledky sme získali z odpovedí žiakov na otázku⁴, ktorá bola súčasťou skupiny otázok žiackeho dotazníka týkajúcich sa rodiny a domácnosti žiaka.



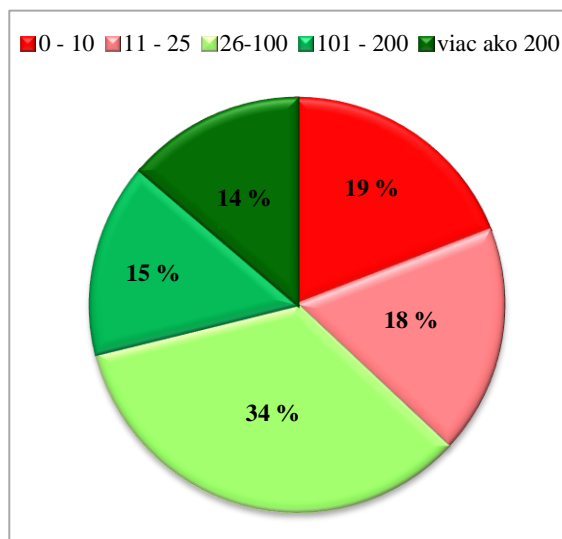
Graf 2 Vybavenie domácností žiakov podľa skupín Indexu ESCS.

⁴ „Máš doma...“ – žiaci odpovedali zaškrtnutím odpovede Áno alebo Nie na tieto možnosti: písací stôl na štúdium?, svoju vlastnú izbu?, tiché miesto na štúdium?, počítač, ktorý môžeš používať pri príprave do školy?, vzdelávací softvér?, prístup na internet?, klasickú literatúru?, poéziu?, umelecké diela?, knihy, ktoré môžeš využiť pri príprave na vyučovanie?, technické príručky?, slovník?, umývačku riadu?, DVD prehrávač?, videokameru?, digitálny fotoaparát?, kosačku?

V najnižšej skupine zaznamenávame aj najnižšie percentuálne zastúpenie jednotlivých parametrov vstupujúcich do výpočtu hodnoty Indexu ESCS, naopak v najvyššej skupine je toto zastúpenie najvyššie. Zaujímavým ukazovateľom je, že počítač, ktorý môžu žiaci využiť na štúdium, má doma 80 % žiakov najnižšej skupiny a 90 % žiakov najvyššej skupiny. O niečo nižšie zastúpenie, ale stále výrazne nadpriemerné, majú vo všetkých troch skupinách knihy, ktoré žiaci môžu využiť na štúdium. V období výrazne sústredenom na elektronické vzdelávanie zastúpenie vzdelávacieho softvéru v najnižšej skupine dosahuje hodnotu 34 % a v najvyššej je to 69 %. Prečo je tomu tak, že žiaci majú doma počítače, ktoré môžu využívať na prípravu do školy, ale softvér, ktorý by ich reálne mohol do školy pripraviť v niektorých rodinách absentuje? Môže ísť napríklad o nízku propagáciu alebo podporu využívania vzdelávacieho softvéru v rámci škôl a v rámci domáceho vzdelávania. V publikácií, ktorú vydala agentúra EACEA⁵, týkajúcej sa kľúčových údajov o vzdelávaní a inováciách v IKT⁶ nájdeme tiež hodnotenia k danej problematike. Tieto hodnotenia podporujú náš predpoklad, nakoľko uvedená správa konštatuje: „V dostupnosti IKT zariadení nie je veľký rozdiel medzi školami, ale vyučovanie ovplyvňuje nedostatok vzdelávacích softvérov a pomocného personálu.“ (EACEA, 2011)

3.3 Parametre Indexu ESCS a ich vplyv na výkon žiaka

Ak by sme sa v rámci dostupných výsledkov štúdie PISA 2012 pozreli na **vplyv vzdelávacieho softvéru** na výkon slovenských žiakov, tak štatisticky významné rozdiely pozorujeme len v skupine žiakov s najnižšími hodnotami Indexu ESCS. Keď sa v rámci tejto skupiny zameriame výlučne na žiakov, ktorí vlastnia počítač (80 % žiakov), zistíme štatisticky významne vyšší výkon v matematike u tých, ktorí majú aj vzdelávací softvér oproti tým, ktorí vzdelávací softvér doma nemajú resp. nemôžu využívať. Spomínaný rozdiel v dosiahnutom priemernom skóre z matematiky tejto skupiny predstavuje 20 bodov (462 bodov oproti 442 bodom).



Ďalším parametrom, vstupujúcim do výpočtu hodnoty Indexu ESCS, sú knihy. Vo výskume PISA žiaci odpovedajú prostredníctvom žiackych dotazníkov na otázky ako napríklad: Koľko kníh máte doma?, Máš doma klasickú literatúru?, Máš doma knihy, ktoré môžeš využiť pri príprave na vyučovanie (napríklad encyklopédiu)? Výsledky odpovedí na otázku: „Koľko kníh máte doma?“⁷ sú graficky zobrazené na Grafe 3. Môžeme konštatovať, že 63 % našich 15-ročných žiakov má doma k dispozícii viac ako 25 kníh. Na druhej strane iba necelých 30 % žiakov má doma viac ako 100 kníh.

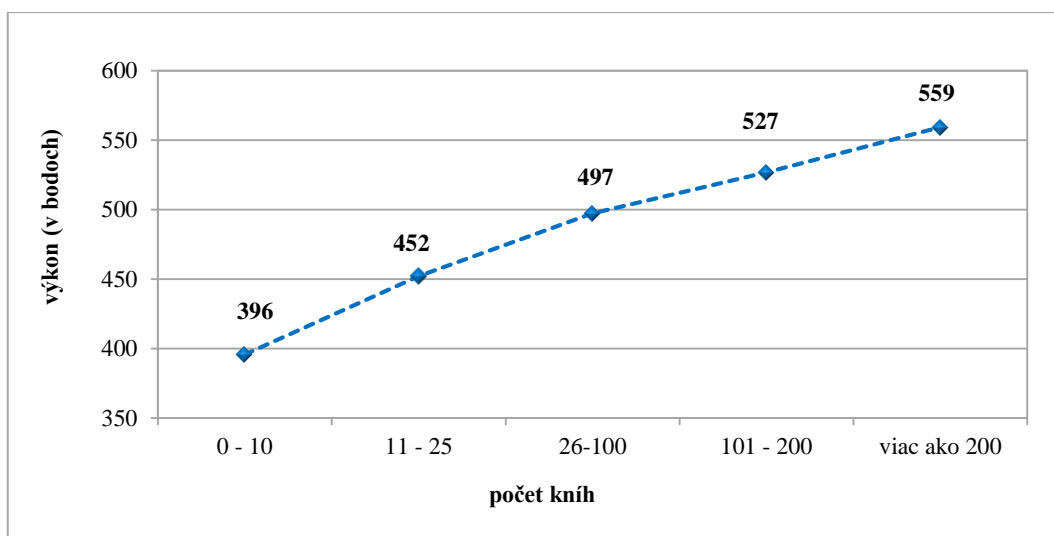
Graf 3 Percentuálne zastúpenie počtu kníh v domácnosti žiakov

⁵ EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

⁶ IKT – Informačno-komunikačné technológie

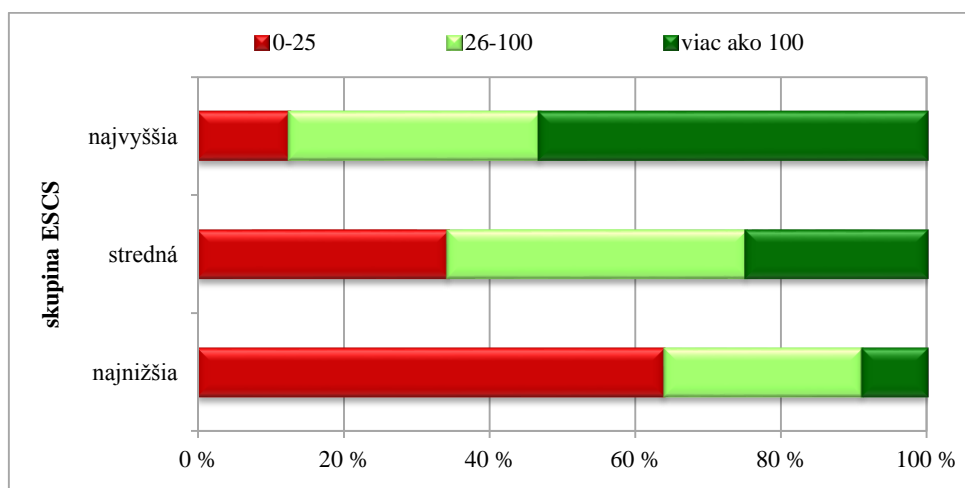
⁷ **Koľko kníh máte doma?** (Na metrovú policu sa zvyčajne zmestí asi 40 kníh. Nepočítaj noviny, časopisy, ani vlastné školské učebnice). Žiaci odpovedali zaškrtnutím políčka pri jednej z týchto možností: 0-10 kníh; 11-25 kníh; 26-100 kníh; 101-200 kníh; 201-500 kníh; Viac ako 500 kníh.

Na Grafe 4 je možné sledovať, že so zvyšujúcim sa počtom kníh v domácnosti sa zvyšuje aj výkon žiakov v matematickej gramotnosti a tento rozdiel je štatisticky významný. Vyšší počet kníh v domácnosti súvisí s vyššími hodnotami Indexu ESCS žiaka.



Graf 4 Počet kníh v domácnosti a priemerný dosiahnutý výkon v matematickej gramotnosti

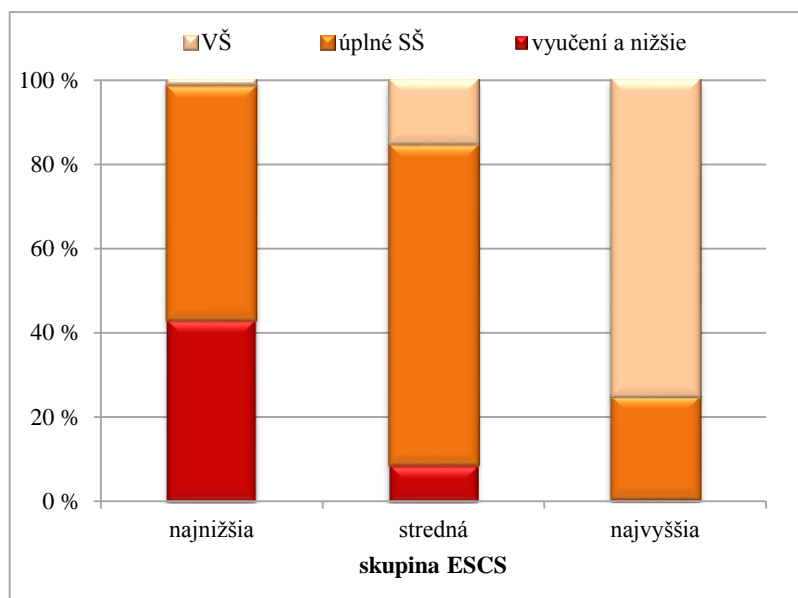
Ak sa pozrieme na zastúpenie počtu kníh v domácnostiach vo vzťahu k hodnote Indexu ESCS v nami rozdelených 3 skupinách (Graf 5), tak môžeme povedať, že viac ako 60 % našich 15-ročných žiakov patriacich do najnižšej skupiny nemá doma viac než 25 kníh. Naopak skupina žiakov s najvyššími hodnotami Indexu ESCS, ktorá preukazuje aj najvyšší výkon v rámci matematickej gramotnosti, má toto nízke zastúpenie počtu kníh v domácnosti pomerne malé a to 12 %.



Graf 5 Percentuálne zastúpenie počtu kníh v rámci skupín podľa Indexu ESCS

Dosiahnuté vzdelanie je faktor, ktorý sprevádza človeka celý život. Na základe dosiahnutého vzdelania závisí naše ďalšie smerovanie, naša práca, naše postavenie v spoločnosti a v konečnom dôsledku aj schopnosť byť v živote úspešný. Vzdelanie rodičov ovplyvňuje nielen kvalitu života rodiny, ale aj dosahovanie výsledkov jej členov v práci, v škole a v reálnom živote. Toto tvrdenie môžeme podporiť aj výstupom na Grafe 6, kde vidíme, že

zastúpenie vysokoškolského vzdelania rodičov v skupine žiakov s najnižšími hodnotami Indexu ESCS, ktorá zároveň dosahuje aj najnižší výkon v škole, je necelých 1,5 %.



Graf 6 Percentuálne zastúpenie vzdelania rodičov v skupinách Indexu ESCS

V jednej zo svojich publikácií profesor Hvozdík (Hvozdík, 1973) konštatoval, že za neúspechom žiaka je v 70 až 80 % rodinné prostredie, pričom je potrebné brať do úvahy aj vplyvy, akými sú materiálne podmienky, kultúrna úroveň, vzdelanie rodičov, úroveň psychosociálneho zázemia a úroveň výchovného pôsobenia rodičov na deti.

Ďalším analýzami v otázke vplyvu vzdelania rodičov na výsledky ich dieťaťa v škole sa zaoberal aj profesor Gary Marks. Vo svojej práci analyzoval vplyv povolania a vzdelania rodičov na výsledky dieťaťa v škole. Vo väčšine prípadov bol vplyv vzdelania matky väčší ako vplyv vzdelania otca. Naopak v prípade povolania bol vplyv otca omnoho väčší. Signifikantne významný vplyv na výsledky dieťaťa v škole má príjem celej rodiny, ktorý bol vo väčšine prípadov ovplyvnený práve povolaním otca. Matka naopak zohráva veľkú úlohu v socializačných procesoch dieťaťa a to je možno vysvetlením jej väčšieho vplyvu na výsledky dieťaťa v škole z pohľadu vzdelania. (Marks, G. 2007)

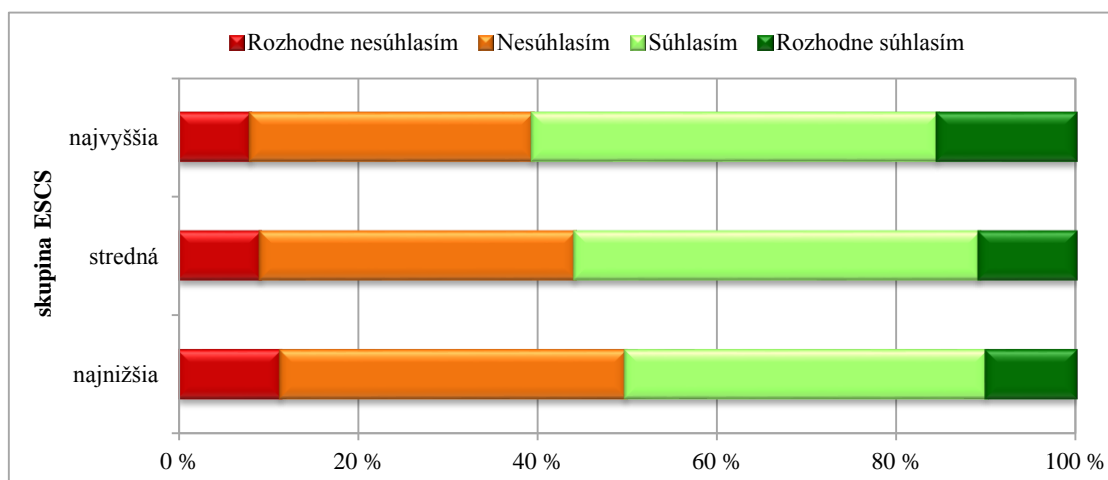
3.4 Postoje 15-ročných žiakov v kontexte Indexu ESCS na Slovensku

PISA 2012 oproti predchádzajúcim cyklom výrazne rozšírila skúmané oblasti prostredníctvom žiackych dotazníkov. Odpovede žiakov týkajúce sa ich skúseností s matematikou prinášajú pri hlbších analýzach zaujímavé výsledky, ktoré môžu byť užitočné pri pochopení výsledkov a následne tieto zistenia potom môžu pomáhať pri zvyšovaní efektivity a účinnosti opatrení vo vzdelávacej politike krajiny.

Jednou z otázok⁸ bola aj otázka týkajúca sa oblasti hodnotenia žiaka. Žiak vyjadril svoj postoj k známke, ktorou je hodnotený z matematiky. Výsledky tohto hodnotenia za Slovenskú republiku hovoria o tom, že 56 % žiakov si myslí, že z matematiky dostávajú dobré známky.

⁸ „Z matematiky dostávam dobré známky“ – žiaci pomocou stupnice súhlasu: Rozhodne súhlasím, Súhlasím, Nesúhlasím a Rozhodne nesúhlasím vyjadrili svoj postoj k uvedenému výroku.

Podobný výsledok preukazujú aj žiaci jednotlivých skupín Indexu ESCS. Ako je vidieť na Grafe 7, v každej z týchto troch skupín viac ako 50 % žiakov súhlasí s tvrdením, že z matematiky dostávajú dobré známky. Uvedené môže vyjadrovať aj spokojnosť žiaka so známku, ktorú dostáva za svoje vedomosti z matematiky, ale rovnako aj spokojnosť rodiny a okolia s jeho výsledkami z matematiky. Nakoľko ak rodina a okolie považujú jeho výsledky za dobré, tak aj samotný žiak potom hodnotí svoje výsledky podobne.

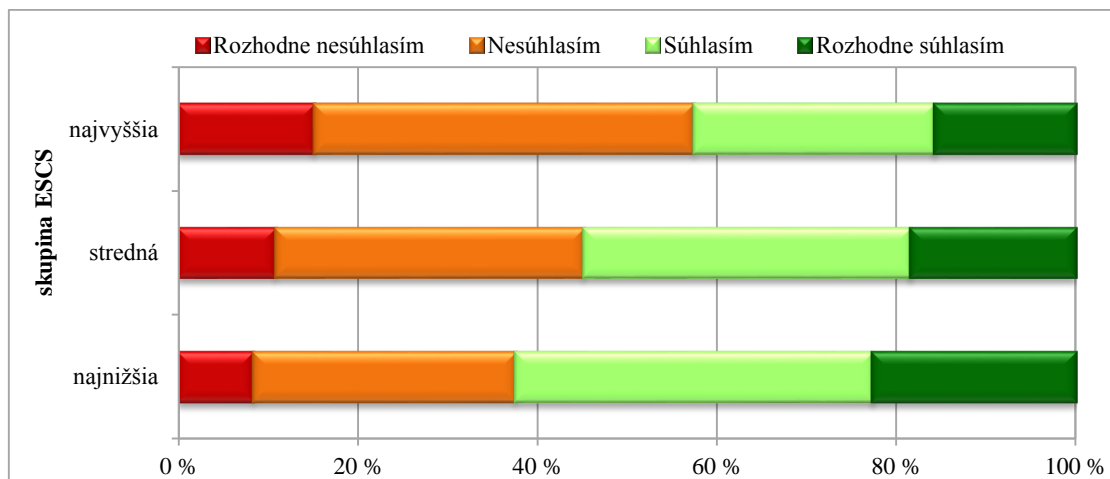


Graf 7 Skupiny žiakov podľa ESCS a súhlas s tvrdením – Z matematiky dostávam dobré známky

Ak tento postoj dáme do kontextu s výkonom žiaka, tak pozorujeme štatisticky významný rozdiel vo výkone medzi žiakmi, ktorí si myslia, že z matematiky dostávajú dobré známky v porovnaní so žiakmi, ktorí si to nemyslia. Žiaci, ktorí si myslia, že z matematiky dostávajú dobré známky, dosahujú v priemere vyšší výkon ako žiaci, ktorí si to nemyslia. Signifikantne významný bodový rozdiel vo výkone týchto žiakov je 62 bodov v prospech žiakov, ktorí si myslia, že z matematiky dostávajú dobré známky. Z tohto dôvodu môžeme predpokladať, že pozitívne sebahodnotenie žiaka a pozitívne hodnotenie jeho okolia má vplyv na jeho výkon a rovnako aj jeho dobré výsledky dávajú základ pre pozitívne sebahodnotenie. V kontexte tejto problematiky je veľmi významné aj zistenie (Drotárová, E. 1987), ktoré hovorí o tom, že sociálne znevýhodnení žiaci potrebujú k zvýšeniu svojho výkonu predovšetkým pochvalu a naopak, žiaci s vyšším sociálnym postavením nereagujú na pochvalu zvýšením výkonu. Naopak, potrebujú skôr upozornenie na chyby v činnostiach, ktoré robia.

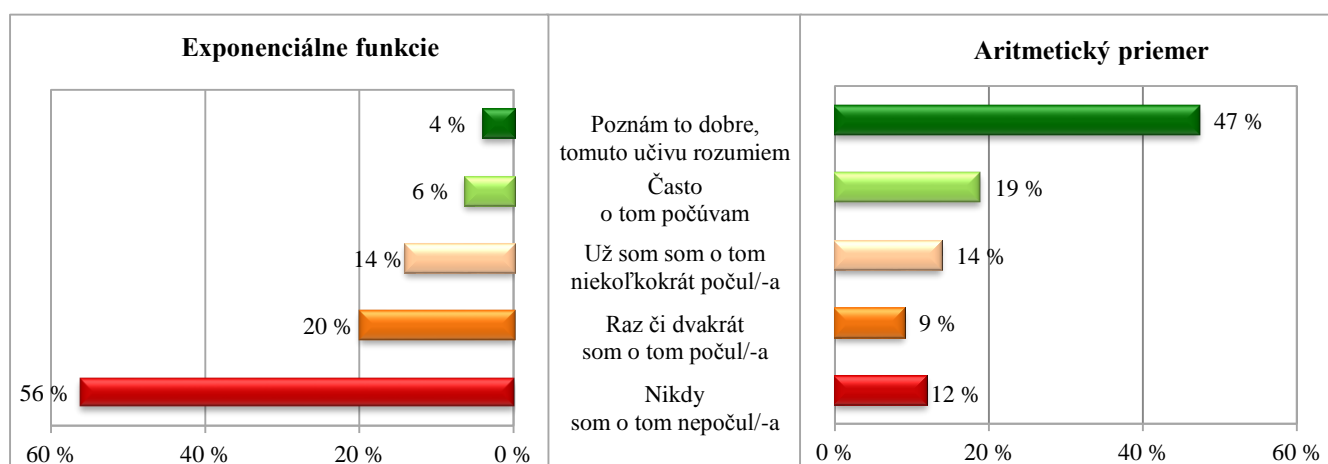
Iným zaujímavým tvrdením⁹, ktoré nás môže v mnohom poučiť je tvrdenie, ktoré odzrkadľuje žiakovo sebavedomie v rámci svojich schopností zvládať matematiku. Ako vidíme na Grafe 8 v skupine žiakov s najnižším Indexom ESCS viac ako 60 % súhlasilo s týmto tvrdením. Tento poznatok nám dáva impulz k tomu, aby sme okrem iných otázok v budúcnosti riešili aj otázku vnútornej motivácie žiaka, ktorá tak úzko súvisí s jeho dosiahnutými výsledkami.

⁹ „V matematike jednoducho nie som dobrý“ – žiaci pomocou stupnice súhlasu: Rozhodne súhlasím, Súhlasím, Nesúhlasím a Rozhodne nesúhlasím vyjadrili svoj postoj k uvedenému výroku.



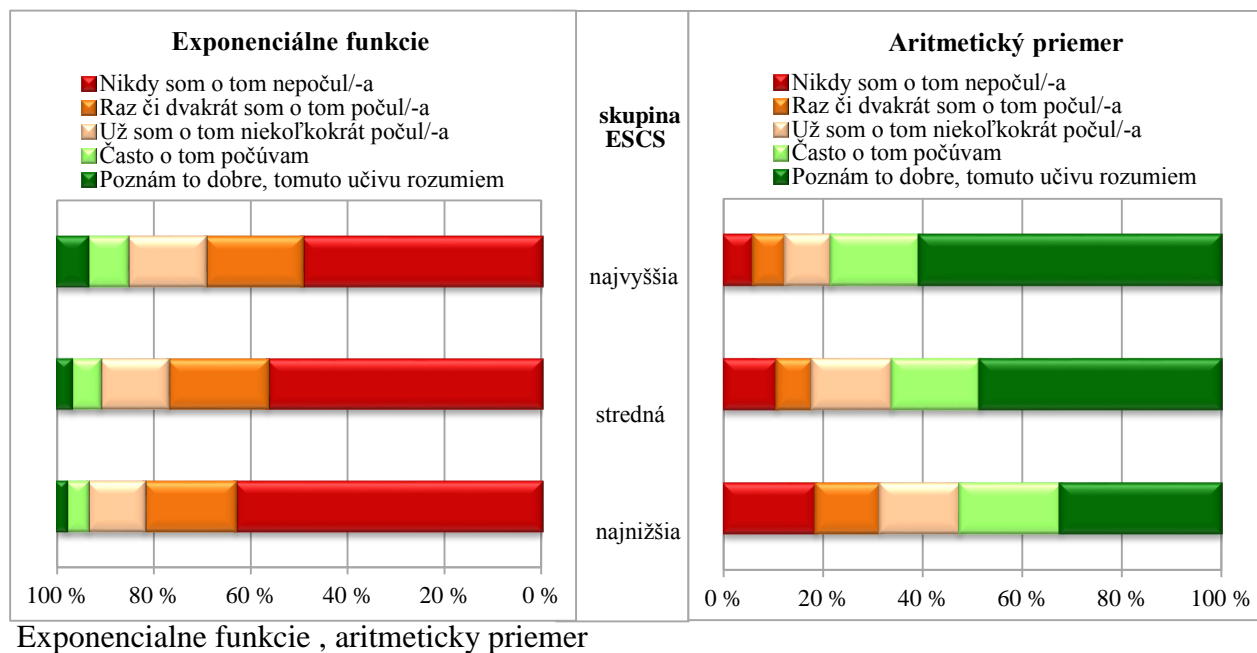
Graf 8 Skupiny žiakov podľa ESCS a súhlas s tvrdením – V matematike jednoducho nie som dobrý/-á

Vyjadrenie sa žiakov k pojmom, ktoré sa v matematike používajú pomerne často, nám pomôže viac objasniť obsah výučby, ale aj záujem žiaka o samotný obsah vzdelávania v danej oblasti. Ak 15-ročnému žiakovi položíme otázku: „Zamysli sa nad učivom z matematiky. Do akej miery sú ti známe výrazy: exponenciálne funkcie a aritmetický priemer?“, neprekvapí nás, že približne polovica z nich o exponenciálnych funkciách nikdy nepočula (Graf 9). Učivo exponenciálnych funkcií nie je obsahom vzdelávania v daných ročníkoch škôl, ktoré naši 15-roční žiaci navštevujú. Prekvapujúcim až zarážajúcim je ale fakt, že takmer 21 % žiakov nanajvýš raz či dvakrát počulo o aritmetickom priemere resp. o ňom nikdy nepočulo. Aritmetický priemer je učivo, ktoré sa vyučuje v 6. ročníku základných škôl.



Graf 9 Do akej miery sú ti známe výrazy: exponenciálne funkcie a aritmetický priemer?

Rovnako môžeme tieto odpovede našich žiakov analyzovať aj podľa ich hodnoty Indexu ESCS a na nasledujúcom grafe (Graf 11) vidíme, že opäť alarmujúcou skupinou sú žiaci najnižšej ESCS skupiny, kde viac ako 30 % žiakov o aritmetickom priemere nikdy nepočulo, prípadne raz či dvakrát počulo.



Graf 10 Percentuálne zastúpenie žiakov podľa Indexu ESCS a ich odpovede na otázku: Do akej miery sú ti známe výrazy: exponenciálne funkcie a aritmetický priemer?

ZÁVER

Sociálno-ekonomické a kultúrne zázemie žiaka odráža jeho hodnota Indexu ESCS. V našom príspevku sme chceli bližšie priblížiť, čo sa za spomínanou hodnotou konkrétne skrýva. Žiakov sme rozdelili na tri rovnaké skupiny podľa ich hodnoty Indexu ESCS. V niektorých parametroch vstupujúcich do hodnoty Indexu ESCS sa skupiny veľmi podobajú. V iných výrazne líšia. Práve u týchto parametrov pozorujeme aj výrazný vzťah a vplyv na výkon žiaka. Napríklad sú to parametre ako vzdelanie rodičov, kde v najnižšej skupine žiakov podľa hodnoty Indexu ESCS, má len 1 % žiakov aspoň jedného rodiča s vysokoškolským vzdelaním.

Z uvedených analýz, ktoré sa priamo aj nepriamo dotýkajú zázemia žiaka vyplýva, že žiaci patriaci do najnižšej skupiny Indexu ESCS nielen výrazne posúvajú celkové skóre slovenských žiakov, ale na zlepšenie svojho výkonu majú aj najhoršie podmienky. Tiež môžeme konštatovať, že táto skupina žiakov nám znižuje dosiahnuté skóre a celkový dopad znižovania v piatom cykle štúdie PISA - PISA 2012 je v porovnaní s predchádzajúcimi cyklami väčší.

LITERATÚRA

Drotárová, E. (1987), *Pohľady do problematiky motivácie k učeniu žiakov základnej školy. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 22 (2), 99-120.

EACEA (2011); Eurydice: *Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách*, Brusel: Eurydice (ISBN: 978-92-9201-203-8, DOI: 10.2797/674, EC-30-11-094-SK-C

Hvozdič, J. (1973), *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*, Bratislava: SPN.

Koršňáková, P., & Tomengová, A. (2004). *PISA SK 2003 – Národná správa*, Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Koršňáková, P., Kováčová J., & Heldová D. (2010). *Národná správa OECD PISA SK 2009*, Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

Marks, G. (2007), *Are Father's and Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance? Recent International Evidence*. Social Indicators Research.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, Paríž: OECD Publishing.

KONTAKT

AUTOR:

Mgr. Jana Ferencová
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
+421 2 68260212
e-mail: jana.ferencova@nucem.sk

SPOLUAUTOR:

Ing. Martina Džuganová
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
+421 2 68260209
e-mail: martina.dzukanova@nucem.sk

GRAMOTNOSŤ AKO PREDMET TESTOVANIA

Lucia Ficová, Zuzana Hirschnerová

Resume / Abstrakt: Úroveň gramotnosti žiakov predstavuje jeden z kľúčových ukazovateľov kvality edukačného procesu na každom stupni vzdelávania. Je ukazovateľom využiteľnosti osvojených poznatkov, zručností, kompetencií žiakov v ich reálnom, osobnom aj profesionálnom živote. V tomto ponímaní je pochopiteľná neustále narastajúca požiadavka na testovanie úrovne gramotností, pretože informácie o úrovni kognitívnych poznatkov sa javia ako čiastkovo postačujúce. Táto skutočnosť je rozhodujúca aj pri realizácii projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*. V príspevku poukážeme na špecifiká realizovaných testov z čitateľskej a matematickej gramotnosti s podporou štatistickej analýzy výstupov týchto testov. Pozornosť budeme venovať aj implementovaniu prvých poznatkov do procesu ďalšej prípravy testov.

Kľúčové slová: gramotnosť, čitateľská gramotnosť, matematická gramotnosť, testovanie, kvalita vzdelávania.

Abstract Literacy levels of students is a key indicator of the quality of the educational process at every level of education. Is an indicator of utilization of acquired knowledge, skills and competencies of students in their real personal and professional life. In this sense it is understandable growing demands for testing the level of literacy, because information on the level of cognitive knowledge appear to be partially sufficient. This is also crucial to the project *Improving the quality of education at primary and secondary schools using computer based testing*. This paper will highlight the specificities of the tests on reading and numeracy supported by statistical analysis of outputs of these tests. Attention will be given to implementing the initial knowledge in the process of preparing the next test.

Key words: literacy, reading literacy, mathematical literacy, testing, quality in education.

ÚVOD

Pojem **gramotnosť** zaradujeme do spoločenskovednej pojmovej kategórie, pre ktorú je charakteristické jej rozširovanie, obohacovanie či konštruovanie zodpovedajúce poznaniu, rozličným prístupom a predstavám, ale aj potrebám danej doby. Nemôžeme ju preto vnímať ako neutrálnu, pevne definovanú zručnosť, nezávislú od meniacich sa historických, sociálnych, politických a kultúrnych podmienok, ale naopak, ako isté „politikum“ („policy“), ktoré určuje, aké a ktoré spoločensko-kultúrne kompetencie „gramotného človeka“ sú jej nevyhnutnou súčasťou (Zápotočná, 2004). Pôvodný význam pojmu sa obmedzoval na ovládanie jazyka ako nástroja používaného na dosiahnutie a zdieľanie písaných informácií. V súčasnosti pomenúva schopnosti používať kognitívne zručnosti spôsobmi, ktoré zodpovedajú socioekonomickému vývinu, na rozvoj kapacity pre sociálne uvedomenie a kritickú reflexiu ako základu a predpokladu pre vlastné rozvíjanie a tiež sociálnu zmenu. Pre tento komplexnejší význam je dôležité chápať ho vo viacerých dimenziách: lingvistickej, kognitívnej, sociokultúrnej, emocionálnej, somatickej a edukačnej (Zápotočná, 2001).

UNESCO definuje gramotnosť ako „schopnosť identifikovať, chápať, interpretovať, tvoriť, hodnotiť, komunikovať a používať písané texty v rôznych kontextoch.“ Je to kontinuálny proces učenia, umožňujúci jednotlivcovi dosahovať svoje ciele, rozvíjať svoje poznanie a vzdelávací potenciál tak, aby bol schopný plne fungovať – participovať vo svojej komunite a širšej spoločnosti. Gramotnosť chápeme ako komplex jazykových kompetencií, zahŕňujúcich nielen čítanie a písanie, ale aj hovorenie, počúvanie, myslenie a komunikovanie, v ich vzájomnej prepojenosti a neoddeliteľnosti (Harris, Hodges, 1978 in Zápotočná, 2012). Takto široko vnímaný význam pojmu gramotnosť je vo výraznej miere totožný so všeobecnými cieľmi vzdelávania a stáva sa aktuálnym aj pre proces overovania si dosiahnutej kvality vzdelávania, teda aj testovania.

Od 70. rokov minulého storočia sa pojem gramotnosť spája s prívlastkom **funkčná gramotnosť**. Práve v súvislosti so sociokultúrnou dimenziou gramotnosti sa jej význam bližšie špecifikoval ako „schopnosť efektívne sa zapájať a participovať na rozličných skupinových a spoločenských aktivitách, vyžadujúcich používanie gramotnosti (čítania, písania a počítania); ako aj o samostatné využívanie gramotnosti v prospech vlastného individuálneho rozvoja i rozvoja spoločnosti“ (Harris, Hodges, in Zápotočná, 2012). Podľa identifikovania typov informácií, okruhov ľudských činností, oblastí, v ktorých sa gramotnosť využíva a funguje sa postupne pojem gramotnosť používa s rôznymi prívlastkami (napr. akademická, prírodovedná, ekonomická, profesijná, cudzojazyčná, právna, politická, technická, poľnohospodárska, publikačná, počítačová, informačná, občianska...).

V pedagogickej praxi sa v súčasnosti najčastejšie uvažuje o **čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti**. Tieto sú aj predmetom medzinárodných meraní kvality vzdelávania a sú preto považované za jeden z kľúčových ukazovateľov kvality edukačného procesu. Sústreďujú sa práve na schopnosť žiakov využívať nadobudnuté poznatky a vedomosti v kontextoch reálnych situácií.

Testovanie obsahov na rôznej úrovni je realizované aj prostredníctvom národného projektu - **Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania**, ktorého riešiteľom je *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM)*. Cieľom projektu je inovovať a realizovať systém meraní na úrovni školy a na národnej úrovni v rámci nižšieho sekundárneho a vyššieho sekundárneho vzdelávania, ktorý umožní hodnotiť kvalitu vzdelávania, monitorovať vývoj vzdelávania na základných a stredných školách a ovplyvňovať strategické rozhodnutia v oblasti vzdelávacej politiky. Projekt je zameraný na skvalitňovanie vyučovacieho procesu žiakov nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania vytvorením a zavedením súboru elektronických nástrojov hodnotenia (úlohy, testy a dotazníky) na overovanie vedomostí a kľúčových kompetencií žiakov, zavádzaním nových foriem hodnotenia úrovne vedomostí žiakov a sledovaním faktorov ovplyvňujúcich kvalitu škôl. V projekte sú realizované testovania, ktorých cieľom je pilotovanie položiek (úloh), ktoré na základe štatistických parametrov môžu byť zaradené do jednej z dvoch bánk úloh (školská banka, NÚCEM banka). Okrem pilotovania položiek sa realizuje aj pilotovanie testov, ktoré môžu byť zaradené do jednej z bánk presne tak ako v prípade položiek (úloh). Naša pozornosť bude zameraná na testy z čitateľskej a matematickej gramotnosti, kde sa pokúsime o zachytenie continuity od nižšieho sekundárneho vzdelávania k vyššiemu sekundárnemu vzdelávaniu. Testy boli skúšobne testované na primeranej vzorke žiakov. Výsledky z týchto testovaní budú použité pre následnú úpravu položiek a celkové zvýšenie kvality testov.

1 Matematická gramotnosť

Matematická gramotnosť je schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené rozhodnutia, používať a zaoberať sa matematikou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám jeho života ako konštruktívneho, zaujatého a rozmyšľajúceho občana (OECD PISA, 2004, str. 7). Štúdia OECD PISA definuje vo svojich cieľoch jednotlivé testované oblasti ako súbor vedomostí a zručností potrebných pre úplné uplatnenie sa v spoločnosti. V rámci danej definície ide o schopnosť žiaka aplikovať vedomosti a zručnosti z kľúčových oblastí vyučovacieho predmetu; analyzovať a efektívne komunikovať svoje názory a postoje; riešiť a interpretovať problémy v rozličných situáciách.

1.1 Testy z matematickej gramotnosti

Pri zostavovaní testov z matematickej gramotnosti bola pozornosť zameraná na obsah, kde bolo snahou v súlade s kritériami tvorby testov, pokryť všetky vzdelávacie oblasti a zabezpečiť z hľadiska vyšších a nižších myšlienkových operácií ich vyváženosť. Pri myšlienkových operáciách sme vychádzali z revidovanej Bloomovej taxonómie. V rámci dvojdimenzionálnej štruktúry bola pozornosť v rámci dimenzie poznatkov zameraná na konceptuálne a procedurálne poznatky a v rámci dimenzie kognitívnych procesov na úroveň aplikácie až hodnotenia. V nasledujúcej časti svoju pozornosť zameriame na výsledky v rámci štatistickej analýzy, ktorá bola realizovaná prostredníctvom metódy IRT (Teória odpovede na položku).

Tab. 1 Základná charakteristika testov z matematickej gramotnosti

	ISCED2	ISCED3	ISCED3
Označenie testu	MG5	MG1	MG4
Počet položiek	35	35	30
Uzavreté úlohy	17	21	16
Otvorené úlohy	18	14	14
Tematické okruhy (počet položiek)			
Čísla, premenné a početové výkony s číslami	15	9	5
Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy	4	7	7
Geometria a meranie	10	9	10
Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika	4	7	9
Logika, dôvodenie, dôkazy	2	3	4
Vyhodnotenie položiek	1 bod za správnu odpoveď 0 bodov za nesprávnu odpoveď		

*MG5, MG1, MG4 - test z matematickej gramotnosti pre konkrétny ročník základnej alebo strednej školy

Tabuľka 1 špecifikuje základné charakteristiky použitých testov v rámci jednotlivých ročníkov základnej a strednej školy. Testy MG5 a MG1 boli 35-položkové, test z MG4 bol 30 položkový. Vo všetkých testoch bolo pokrytých všetkých päť tematických okruhov s rôznorodým zastúpením v rámci konkrétneho testu. Testy boli pripravené ako normatívne testy s očakávanou úspešnosťou 50 – 60 %.

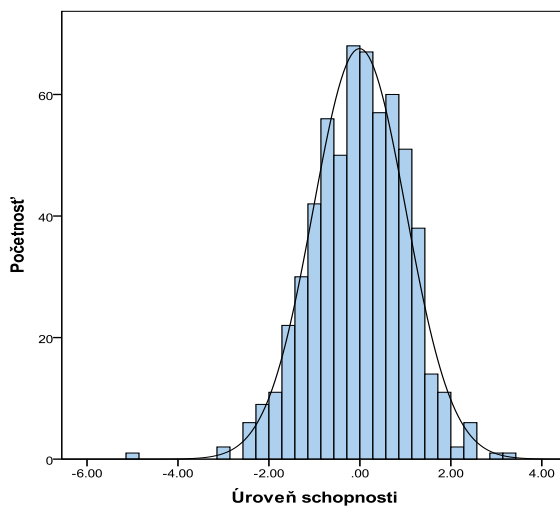
Tab. 2 Štatistická analýza testov z matematickej gramotnosti metódou IRT (Teória odpovede na položku)

	ISCED2	ISCED3	ISCED3
Označenie testu	<u>MG5</u>	<u>MG1</u>	<u>MG4</u>
Počet žiakov	617	617	464
Reliabilita testu	0,871	0,749	0,779
Priemerná úspešnosť	64,25 %	56,46 %	48,36 %

Tabuľka 2 uvádza počet žiakov, ktorí test vypracovali. Hodnota reliability dosiahla rôznu úroveň v rámci jednotlivých testov. Pri teste MG5 možno vzhľadom na počet položiek testu konštatovať, že hodnota je primeraná, t. j. test možno označiť za vyhovujúce meradlo matematickej gramotnosti skupiny testovaných žiakov. V teste MG1 sa pri počte položiek 35 javí táto hodnota pomerne nižšia a vzhľadom na cieľ testovania by mala dosahovať podstatne vyššie hodnoty. V prípade testu MG4 mohla byť realibilita testu ovplyvnená nižším počtom testovaných žiakov. Najvyššia priemerná úspešnosť žiakov bola dosiahnutá pri teste MG5 a najnižšia priemerná úspešnosť žiakov bola pri teste MG4, čím možno predikovať, že test z MG4 bol pomerne náročný.

1.1.1 Test z matematickej gramotnosti pre 5. ročník základnej školy (MG5)

Na obrázku 1 môžeme vidieť rozloženie úrovne schopnosti odhadnutej prostredníctvom IRT (Teória odpovede na položku). Úroveň schopnosti má tvar podobný normálnemu rozloženiu. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajné odchýlky pri Gaussovom rozložení.



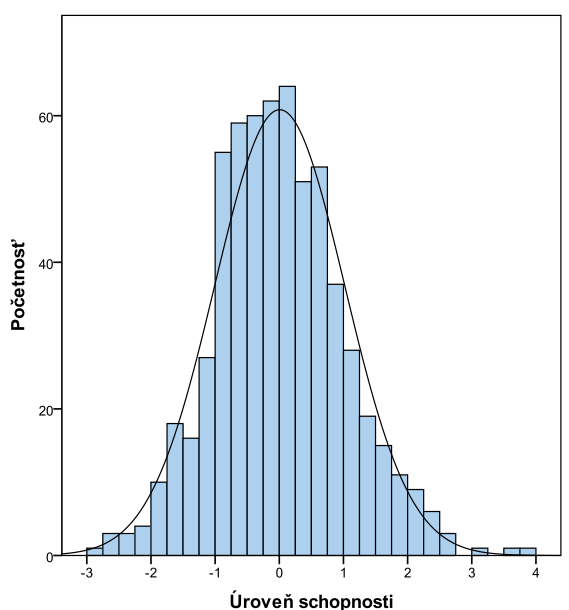
Obr. 1 Rozloženie schopnosti žiakov v teste MG5

Test meral najpresnejšie na úrovni schopnosti $\theta = -0,800$. Táto úroveň zodpovedá podpriemerným žiakom. Priemerná schopnosť zodpovedá $\theta = 0$. Záporné hodnoty vypovedajú o slabších schopnostiach. Kladné o lepších schopnostiach. V prípade $\theta = 1$ je možné si predstaviť, že schopnosti žiaka sú 1 smerodajnú odchýlku nad priemerom. Možno konštatovať, že test celkovo meral dostatočne presne najmä žiakov, ktorých úroveň schopnosti bola podpriemerná. V teste bolo málo položiek, pre lepších žiakov. Znamená to, že

v budúcnosti je potrebné zabezpečiť vyváženosť položiek v rámci jednotlivých úrovní náročnosti. Pri analýze rozdielov v úrovni schopnosti medzi chlapcami a dievčatami v závislosti od ich známky sme pri štatistickej analýze pracovali len so žiakmi, ktorí dosiahli známku 1 až 3. Do analýzy sme nezahrnuli žiakov so známkou 4, pretože ich bolo v testovanom súbore veľmi málo. Najvýraznejšie rozdiely v úrovni schopnosti sú medzi jednotkármi a trojkármi. Priemerná úroveň schopnosti chlapcov a dievčat so známkou 2 sa výrazne nelíšila. Na základe korelačnej analýzy možno konštatovať, že jednotlivé obsahové okruhy spolu korelovali. Všetky korelačné koeficienty sú signifikantné pri $p < 0.01$. V rámci obsahových okruhov je najsilnejší vzťah medzi subtestom „Geometria“ a „Čísla, premenné a početné výkony s číslami“. Najslabší vzťah k ostatným subtestom a aj k celkovému skóre, resp. odhadu schopnosti podľa IRT má subtest „Logika, dôvodenie a dôkazy“. Hodnoty korelačných koeficientov môžu byť ovplyvnené aj počtom položiek v jednotlivých subtestoch, ale celkovo sú ich hodnoty dostatočne vysoké (výrazný nepomer medzi počtom položiek v jednotlivých obsahových okruhoch). Hrubé skóre silno koreluje s odhadnutou úrovňou schopnosti podľa IRT, čo možno považovať za prirodzené.

1.1.2 Test z matematickej gramotnosti pre 1. ročník základnej školy (MG1)

Obrázok 2 zobrazuje rozloženie úrovne schopnosti odhadnutej prostredníctvom IRT (Teória odpovede na položku). Úroveň schopnosti má tvar podobný normálnemu rozloženiu. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajné odchýlky pri Gaussovom rozložení.



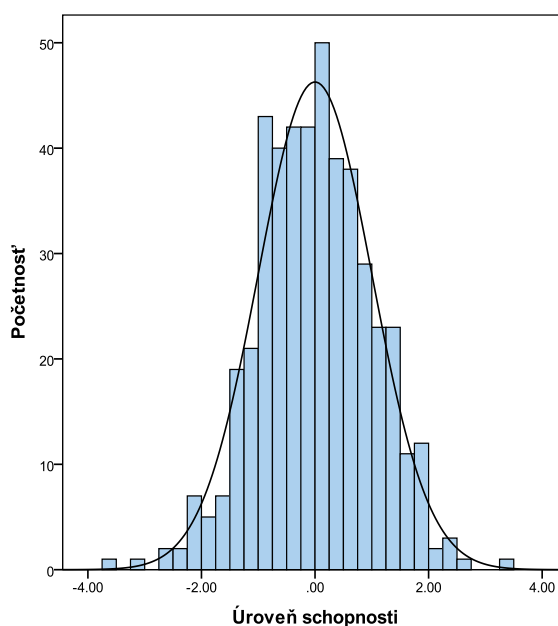
Obr. 2 Rozloženie schopnosti žiakov v teste MG1

Test obsahoval položky z takmer všetkých úrovní obtiažnosti. Najviac položiek malo obtiažnosť od 0 do 0,8. Test obsahoval jednu mimoriadne obtiažnú položku a niekoľko veľmi jednoduchých položiek. Test bol primeraný úrovni schopnosti žiakov, ale do budúcnosti by bolo potrebné zvážiť, či by nebolo vhodnejšie nahradiť mimoriadne ľahké a ťažké položky inými. Tak isto je potrebné nahradiť, resp. prepracovať položky so zápornou koreláciou s testom. Priemerná schopnosť bola u chlapcov vyššia ako u dievčat. Najvýraznejší rozdiel v závislosti od pohlavia bol medzi žiakmi so známkou 2 a 3. Z korelačnej analýzy je zrejmé, že jednotlivé obsahové okruhy spolu korelujú. Všetky korelačné koeficienty sú signifikantné.

V rámci obsahových okruhov je najsilnejší vzťah medzi subtestom „Geometria“ a Čísla, premenné a počtové výkony s číslami“. Najslabší vzťah k ostatným subtestom a aj k celkovému skóre, resp. odhadu schopnosti podľa IRT má subtest „Logika, dôvodenie a dôkazy“. Hodnoty korelačných koeficientov môžu byť ovplyvnené aj počtom položiek v jednotlivých subtestoch. Hrubé skóre silno koreluje s odhadnutou úrovňou schopnosti podľa IRT, čo možno považovať za prirodzené.

1.1.4 Test z matematickej gramotnosti pre 4. ročník základnej školy (MG4)

Na obrázku 3 prezentujeme rozloženie úrovne schopnosti odhadnutej prostredníctvom IRT (Teória odpovede na položku). Úroveň schopnosti má tvar podobný normálnemu rozloženiu. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajné odchýlky pri Gaussovom rozložení.



Obr. 3 Rozloženie schopnosti žiakov v teste MG4

Test meral najpresnejšie priemerných žiakov. Môžeme vidieť, že test dokázal lepšie (nižšia chyba merania) odmerať nadpriemerných ako podpriemerných žiakov (chyba merania s narastajúcou úrovňou schopnosti stúpa pomalšie). Celkovo by mala byť chyba merania pri danom počte položiek mierne nižšia. Je to spôsobené pravdepodobne tým, že mimoriadne ťažké položky, ktoré boli v teste, dokázali len veľmi slabo rozlišovať medzi žiakmi (čím silnejšie rozlišujúce položky, tým väčšia presnosť merania). Porovnanie priemernej úrovne schopnosti chlapcov a dievčat nebolo realizované z dôvodu nižšieho počtu žiakov v jednotlivých skupinách (dievčatá so známku 3 a 4). Z korelačnej analýzy je zrejmé, že jednotlivé obsahové okruhy spolu korelovali. Všetky korelačné koeficienty sú významné pri $p < 0.01$. V rámci obsahových okruhov je najsilnejší vzťah medzi subtestom „Geometria“ a „Čísla, premenné a počtové výkony s číslami“. Najslabší vzťah k ostatným subtestom a aj k celkovému skóre, resp. odhadu schopnosti podľa IRT má subtest „Logika, dôvodenie a dôkazy“. Hodnoty korelačných koeficientov môžu byť ovplyvnené aj počtom položiek v jednotlivých subtestoch, ale celkovo sú ich hodnoty dostatočne vysoké (výrazný nepomer medzi počtom položiek v jednotlivých obsahových okruhoch). Hrubé skóre silno koreluje s odhadnutou úrovňou schopnosti podľa IRT, čo možno považovať za prirodzené.

2 Čitateľská gramotnosť

Čitateľská gramotnosť je porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich a zaangažovanie čitateľa do čítania za účelom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti (PISA, 2009). Je vnímaná ako súhrn vedomostí, zručností a stratégií, ktoré jednotlivec buduje po celý život. Dôležitou súčasťou je motivácia čitateľa čítať, pričom zahŕňa emocionálne a ďalšie charakteristiky týkajúce správania sa jednotlivca, ako je záujem o čítanie, potešenie z čítania, schopnosť sebakontroly počas čítania, vnímanie sociálneho rozmeru čítania a podobne. Pre zostavenie testu je kľúčové presné vymedzenie predmetu testovania. Štandardne ním je obsah zadefinovaný v Štátnom vzdelávacom programe. Vzhľadom k celkovému charakteru čitateľskej gramotnosti a jej nadpredmetovému postaveniu je identifikovanie obsahu možné na základe činností, ktoré žiak pri čítaní vykonáva. Podľa PISA 2003 sú to: nájdenie a získanie informácie, integrácia a interpretácia, uvažovanie a hodnotenie. Výber textu je ďalšou dôležitou súčasťou tvorby testu zásadne ovplyvňujúcou kvalitu testu a jeho validitu. Texty rozlišujeme podľa formy na súvislý, nesúvislý, kombinovaný a zložený. Podľa typu ich rozlišujeme na opis, rozprávanie, výklad, argumentáciu, návod, protokol a zápisnicu. Okrem typov textov sme pre jednotlivé ročníky zadali maximálny možný počet slov.

2.1 Testy z čitateľskej gramotnosti

Pri zostavovaní testov z čitateľskej gramotnosti sme pozornosť venovali predovšetkým primeranému zastúpeniu činností pri čítaní textov a vhodnému výberu textov. Pomenovali sme aj požiadavky na kognitívnu úroveň položiek. Dôsledne sme vychádzali z revidovanej dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie. Počas testovania v novembri 2013 boli realizované 3 testy z čitateľskej gramotnosti (5. ročník základnej školy a 1. a 4. ročník strednej školy). Testy boli pripravené ako normatívne testy s očakávanou úspešnosťou 50 – 60 %. Opíšeme špecifikáciu týchto testov a prezentujeme výsledky štatistickej analýzy realizovanej metódou IRT.

Tab. 3 Základná charakteristika testov z čitateľskej gramotnosti

	ISCED2	ISCED3	ISCED3
Označenie testu	ČG5	ČG1	ČG4
Počet položiek	35	40	40
Počet textov	4	8	5
Uzavreté úlohy	35	28	25
Otvorené úlohy		12	15
Činnosti (počet položiek)			
Nájdenie a získavanie informácie (informácie uvedené explicitne)	16	29	13
Integrácia a interpretácia myšlienok (informácie uvedené implicitne)	14	6	12
Uvažovanie a hodnotenie (Integrácia a interpretácia informácií)	5	4	15
Vyhodnotenie položiek	1 bod za správnu odpoveď 0 bodov za nesprávnu odpoveď		

*ČG5, ČG1, ČG4 - test z čitateľskej gramotnosti pre konkrétny ročník základnej alebo strednej školy

V tabuľke 3 sú opísané základné charakteristiky testov. Je z nej zrejmé, že testy sa odlišujú počtom položiek, počtom použitých textov aj zastúpením položiek zameraných na jednotlivé

činnosti pri čítaní. Tieto rozdiely sú ovplyvnené predovšetkým schopnosťami cieľovej skupiny žiakov. V teste ČG5 sú rovnomerne zastúpené položky viažuce sa k informáciám uvedeným explicitne a implicitne. Menší počet položiek je zameraný na integráciu a interpretáciu informácií. Toto rozloženie považujeme za primerané a zodpovedajúce schopnostiam žiakov v tomto veku. Test ČG1 obsahuje vysoký počet položiek zameraných na identifikovanie informácií uvedených explicitne. Tento počet sa javí vysoký, čomu zodpovedá aj vysoká úspešnosť uvedená v tabuľke nižšie. V teste ČG4 sú položky rozložené rovnomerne, čo považujeme za primerané.

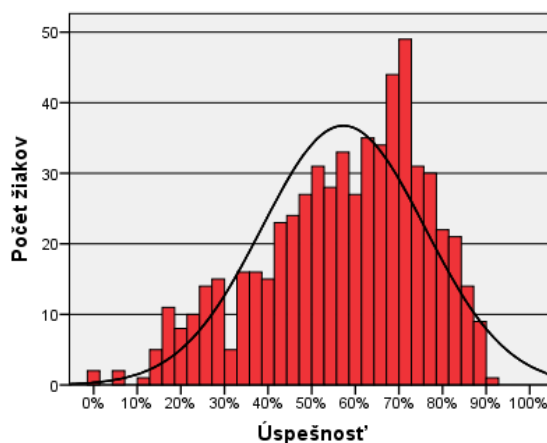
Tab. 4 Štatistická analýza testov z čitateľskej gramotnosti metódou IRT (Teória odpovede na položku)

	ISCED2	ISCED3	ISCED3
Označenie testu	ČG5	ČG1	ČG4
Počet žiakov	603	631	616
Reliabilita testu	0,86	0,764	0,686
Priemerná úspešnosť	57,3	72	56

Hodnota reliability dosiahla rôznu úroveň. Primeraná hodnota bola nameraná len v teste ČG5. Vyššiu ako požadovanú úspešnosť dosiahli aj žiaci, ktorí riešili test ČG1. Žiaci riešiaci test ČG5 a ČG4 dosiahli požadovanú úspešnosť. Môžeme konštatovať, že test ČG1 bol pre žiakov málo náročný. Tieto zistenia je možné dať do kontextu so základnými charakteristikami testov. Na nízky počet položiek zameraných na integráciu a interpretáciu sme upozornili už vyššie. Je pravdepodobné, že položky tohto typu mali byť posilnené aj v teste ČG4. V nasledujúcom texte sa pokúsime pomenovať dôvody týchto skutočností.

2.1.1 Test z čitateľskej gramotnosti pre 5. ročník základnej školy (ČG5)

Obrázok 4 prezentuje úrovne schopnosti vyjadrenej metódou IRT (Teória odpovede na položku). Úroveň schopnosti nemá ideálny tvar podobný normálnemu rozloženiu predovšetkým na hodnotách úspešnosti 70 – 75 %. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajné odchýlky pri Gaussovom rozložení.



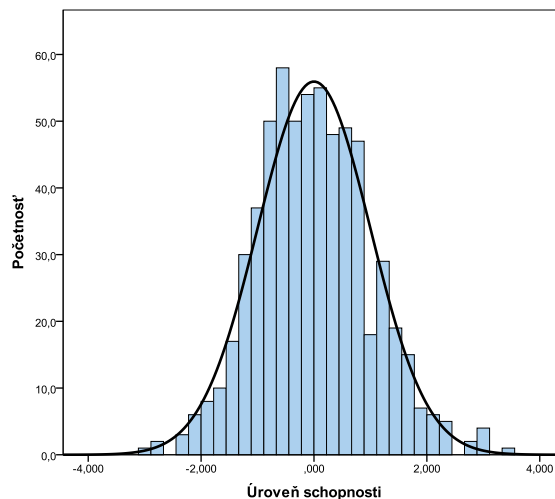
Obr. 4 Rozloženie schopnosti žiakov v teste ČG5

Pri analýze priemernej úspešnosti chlapcov a dievčat bol identifikovaný štatisticky významný rozdiel na veľmi miernej úrovni vecnej signifikancie. Celková korelácia známky s úspešnosťou mala hodnotu $r = 0,523$, čo môžeme považovať za vysokú koreláciu. V teste sa však objavili aj položky, ktoré mali slabú ba až zápornú rozlišovaciu schopnosť. Priemernú

úspešnosť žiakov so známku 5 nie je možné porovnávať vzhľadom na nízky počet týchto žiakov. Z položkovej analýzy testu vyplýva, že obsahoval položky s rôznou dosiahnutou úspešnosťou. Bolo v ňom väčšie množstvo položiek s vyššou úspešnosťou. Test obsahoval 3 veľmi ťažké položky, 14 stredne ťažkých položiek, 17 ľahkých a jednu veľmi ľahkú položku. Táto skutočnosť pravdepodobne ovplyvnila celkovú úspešnosť a slabšiu rozlišovaciu schopnosť. Korelácia položiek so zvyškom testu taktiež poukazuje na problematiku položiek. Slabú rozlišovaciu schopnosť malo 8 položiek a 2 položky dosiahli dokonca záporné hodnoty P. Bis. Pri dôslednej položkovej analýze je možné presne identifikovať kritické položky. Uvedené skutočnosti ponúkajú možnosť ďalšej úpravy položiek testu pre zvýšenie jeho kvality. Štatistické zistenia nepoukazujú na zásadnú potrebu meniť konštrukciu testu, pomer položiek k rôznym typom informácií v texte alebo kognitívnu náročnosť položiek.

2.1.2 Test z čitateľskej gramotnosti pre 1. ročník strednej školy (ČG1)

Obrázok 5 prezentuje úroveň schopnosti vyjadrenú metódou IRT (Teória odpovede na položku). Úroveň schopnosti má tvar podobný normálnemu rozloženiu. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajnú odchýlku pri Gaussovom rozložení.

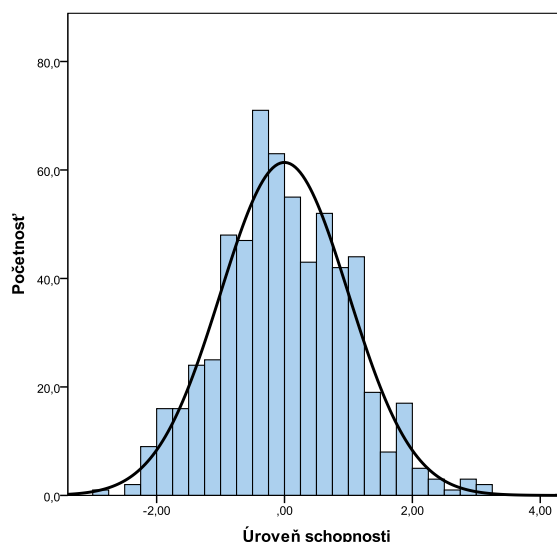


Obr. 5 Rozloženie schopnosti žiakov v teste ČG1

Hodnota reliability testu dosiahla hodnotu $\alpha = 0,764$. Pri počte položiek 40, je táto hodnota pomerne nižšia a vzhľadom na cieľ testovania by mala dosahovať podstatne vyššie hodnoty. Priemerná úroveň schopnosti bola u chlapcov a dievčat ekvivalentná. V teste sa však vyskytujú dve položky, ktoré potenciálne znevýhodňujú chlapcov (DIF). Najvýraznejší rozdiel medzi pohlaviami bol v skupine žiakov so známku 2 a 3. Skupina žiakov so známku 4 nebola zahrnutá pre nízky počet. Test obsahoval príliš veľa položiek z podpriemerných úrovní ťažnosti. Najviac položiek malo ťažnosť v intervale od -1,5 do -0,5. Test obsahoval 17 mimoriadne a veľmi ľahkých položiek, čo spôsobilo, že test nebol primeraný úrovni schopnosti žiakov. Z faktorovej analýzy testu vyplýva, že v teste sú položky, ktoré slabo korelujú so zvyškom testu. Zo štatistickej analýzy jednoznačne vyplýva, že sú v ňom obsiahnuté položky, ktoré významne ovplyvňujú jeho kvalitu a je vhodné ich pre ďalšie použitie testu upraviť. Pri úprave testu je potrebné posilniť položky s vyššou kognitívnu náročnosťou a položky s vyššou náročnosťou na prácu s informáciami uvedenými v texte. Tieto úpravy znamenajú podstatný zásah do konštrukcie testu.

2.1.3 Test z čitateľskej gramotnosti pre 4. ročník strednej školy (ČG4)

Na obrázku 6 môžeme vidieť rozloženie úrovne schopnosti odhadnutej prostredníctvom IRT. Úroveň schopnosti má tvar podobný normálnemu rozloženiu. Dáta boli škálované na $M = 0$ (M - priemer) a $SD = 1$ (SD - smerodajná odchýlka), čiže hodnoty úrovne schopnosti je možné interpretovať ako smerodajné odchýlky pri Gaussovom rozložení.



Obr. 6 Rozloženie schopnosti žiakov v teste ČG4

Reliabilita testu dosiahla hodnotu $\alpha = 0,685$. Táto hodnota je nedostatočná, obzvlášť pri počte položiek $N=40$ by mala dosahovať podstatne vyššie hodnoty. V teste sa nachádza 8 položiek, ktoré majú veľmi nízku až zápornú hodnotu korelácie so zvyškom testu. Nižšia hodnota korelačných koeficientov môže byť spôsobená aj tým, že test neposudzuje jednoliaty, homogénny konštrukt. Priemerná schopnosť bola u chlapcov mierne vyššia ako u dievčat. Najvýraznejší rozdiel v závislosti od pohlavia je medzi žiakmi so známku 2 a 3. Z celkového hľadiska však rozdiel v úrovni schopnosti nebol markantný. Test obsahoval položky z takmer celého pásma náročnosti. Najviac položiek malo obťažnosť v oblasti priemeru (-1,0; 1,0). Test obsahoval nedostatočné množstvo položiek pre lepších žiakov (od úrovne 1,0 po 2,0). Test meral najpresnejšie na intervale schopnosti (-2;0). Najviac informácií teda prinášal test o mierne podpriemerných žiakoch. Z faktorovej analýzy testu vyplýva, že aj z jej pohľadu je kvalita testu výrazne ovplyvnená identifikovanými položkami, ktoré záporne, resp. slabo korelujú so zvyškom testu. Z uvedeného vyplýva, že pri úprave testu je potrebné zvýšiť náročnosť vybraných položiek, posilniť predovšetkým skupinu položiek zameraných na interpretáciu a integráciu informácií v texte. Tieto úpravy si vyžadujú aj menší zásah do konštrukcie testu.

ZÁVER

Proces tvorby testu je dlhodobý a náročný. Napriek tomu, že sú k dispozícii odborné východiská pre optimálne nastavenie procesu jeho tvorby je potrebné každý test niekedy aj opätovne overiť na primeranej vzorke žiakov pilotným testovaním. Štatistické spracovanie výsledkov testovania ponúka informácie, na základe ktorých je vhodné upraviť test tak, aby mal požadované vlastnosti. Tvorba testu z gramotnosti je predovšetkým z dôvodu predmetu

testovania veľmi náročná. Vymedzenie obsahu vzdelávania, ktorý chceme testovať a zadefinovanie kvality poznatkov žiakov, ktoré chceme merať, je podstatne zložitejšia ako pri konkrétnych vyučovacích predmetoch, ktoré majú tieto oblasti pevne zadefinované v štátnych vzdelávacích programoch. Nadpredmetové postavenie gramotnosti takéto presné zadefinovanie neumožňuje. O to väčší dôraz je potrebné klásť na úvodné zadefinovanie špecifikácie testu a predovšetkým na dôsledné pilotovanie vytvorených testov.

Vyhodnotenie výsledkov pilotných testov je dôležité realizovať dôsledne s cieľom identifikovania špecifických vlastností jednotlivých položiek so zameraním na dosiahnutie ich požadovaných vlastností v súlade so špecifikáciou testu a špecifikačnou tabuľkou. Len tak je možné dosiahnuť, aby test zameraný na citlivý a veľmi špecifický predmet testovania dosiahol požadované vlastnosti a poskytol informácie o žiakoch v oblasti, ktoré sú nepochybne veľmi zodpovedným ukazovateľom celkovej kvality nadobudnutého vzdelania žiaka.

LITERATÚRA

Hajdúk, M. (2014). Správa zo štatistického vyhodnotenia testu MG5. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.

Hajdúk, M. (2014). Správa zo štatistického vyhodnotenia testu MG1. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.

Hajdúk, M. (2014). Správa zo štatistického vyhodnotenia testu MG4. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.

Kubáček, Z., Kosper, F., Tomachová, A., Koršňáková, P. (2004) PISA SK 2003 – Matematická gramotnosť. Správa. Bratislava: ŠPÚ

Marko, M. (2014) Správa zo štatistického vyhodnotenia testu ČG1. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.

Marko, M. (2014) Správa zo štatistického vyhodnotenia testu ČG4. Analýza prostredníctvom IRT. Bratislava: NÚCEM.

Mrva, M. (2013) Správa zo štatistického spracovania testu Čitateľská gramotnosť pre 5.ročník ZŠ.

Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In. Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.) Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál.

Zápotočná, O. (2012). Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Bratislava: VEDA

KONTAKT

PaedDr. Lucia Ficová, PhD.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava 5

02/32 78 26 19

Lucia.Ficova@nucem.sk

Mgr. Zuzana Hirschnerová, PhD.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava 5

02/32 78 26 19

Zuzana.Hirschenrova@nucem.sk

HODNOTÍCÍ KOMPETENCE UČITELE V PROBLEMATICE SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vendula Homoky

Resume / Abstrakt: Sebehodnocení žáků je jednou z důležitých součástí hodnotícího procesu ve školním prostředí, které žákům umožňuje přemýšlet o své práci a zároveň směřovat ke svému cíli. Příspěvek je zaměřen na prezentaci výsledků výzkumného šetření, které se zabývá hodnotící kompetencí učitele na prvním stupni základní školy. Zároveň autorka prezentuje nástin výzkumných metod pro další zkoumání v dané problematice.

Klíčová slova: hodnocení, kompetence, žák, učitel, vyučovací proces

Abstract: Self-assessment of students is one of the important part of the evaluation process in the school environment that enables pupils to think about their work as well as towards his goal. The paper is focused on presenting the results of the research that deals with evaluating teacher competence in primary school. At the same time the author presents an outline of the research methods for further research in the field.

Key words: evaluation, competence, pupil, teacher, teaching process

ÚVOD

Hodnocení je součástí každé činnosti, které nás provází dennodenně a ve vyučovacím procesu je přirozenou a neoddelitelnou součástí, kde hraje roli nejen žákův podaný výkon, ale také osobnost učitele. Samotné hodnocení není činnost, která je příliš jednoduchá a jednoznačná, přináší druhým jak pocity radosti, tak i pocity smutku a méněcennosti. Každý učitel má k hodnocení svůj postoj a tento postoj nemusí být vždy správný. Na jedné straně je celá řada učitelů, kteří si vystačí s pětistupňovou klasifikační stupnicí a na druhé straně je spousta učitelů, kteří volí různé a rozmanité způsoby hodnocení, které nejenom vzájemně propojují, ale jejich vhodnost volí na základě individuálních potřeb svých žáků. Velmi důležitá je hodnotící kompetence učitele, která má vliv na hodnocení nejen žákova podaného výkonu, ale také jeho možnosti a schopnosti, které samotný žák má. Velký význam má totiž vztah mezi žákem a učitelem, který by měl být založen na partnerství nejen při vyučovacím procesu, ale také při procesu hodnocení. Žák by měl být ze strany učitele veden k ohodnocení svého podaného výkonu a uvědomění si svých možností, což ho posune k zamyšlení se nad sebou samým a správným vedením ho dovede až ke schopnosti sebehodnocení. Sebehodnocení hierarchicky spadá do rámce, ve kterém je zahrnuto hodnocení jako takové, následuje formativní hodnocení a poté je zahrnuto právě samotné sebehodnocení.

V tomto příspěvku se zaměřím na teoretické aspekty hodnocení, sebehodnocení a hodnotící kompetence učitele na 1. stupni základní školy. Největší podíl práce je zaměřen na analýzu zjištěných výsledků výzkumného šetření v rámci své diplomové práce, která nese název *Hodnotící kompetence učitele z pohledu studentů učitelství a učitelů základní školy*. V tomto příspěvku též zmíním nástin dalšího výzkumného šetření v rámci dané problematiky.

1 VÝZKUMNÉ TÉMA

1.1. Teoretická východiska

Vymezení školního hodnocení v odborné literatuře existuje v mnoha podobách. Dle mého názoru je velmi výstižné pojetí Slavíka (1999, s. 23), který poukazuje na to, že za školní hodnocení je možné chápat „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.

Školní hodnocení má své specifické funkce, jednou z velmi důležitých funkcí by mělo být utvářet, rozvíjet či formovat podobu žákova učení. Za tuto funkci se staví především formativní hodnocení, které poskytuje žákovi zpětnou vazbu ve správný čas. V zahraničí je označováno jako hodnocení pro učení (assessment **for** learning) oproti hodnocení učení (assessment **of** learning). Tento typ hodnocení je takovým hodnocením, které slouží hlavně žákovi samotnému, k jeho pokroku a zlepšování se. Za cíl formativního hodnocení je považováno, aby každý žák byl schopný ohodnotit sám sebe, svůj vlastní výkon, svou cestu pokroku tzn. sebehodnocení (Starý et. al., 2008).

Schopnost sebehodnocení žáka není činnost, která je příliš přirozená. Žáci se musí naučit kritéria pro ohodnocení jejich práce a interpretovat sebehodnotící prostředky pro další kroky ve výuce. Žák je schopný sebehodnocení ve chvíli, kdy je schopen zkoumat svou vlastní práci, silné a slabé stránky a to za účelem podání lepšího výkonu. V rámci sebehodnocení porovnává svou vlastní práci oproti tomu, čeho se snaží dosáhnout. Na základě posouzení svých slabých a silných stránek se rozhodne, jak bude postupovat dál na cestě k cíli a promyslí, co by pro to měl udělat (Moss, C. M., Brookhart, S. M., 2009).

Dle mého názoru stále není sebehodnocení žáků automatickou součástí vyučovacího procesu. Sebehodnocení žáka by mělo být propojeno s hodnocením učitelem. Tyto dva typy hodnocení by se měly společně propojovat a zároveň doplňovat. Důležité ovšem je, aby byl sám učitel schopný své žáky správnou cestou k plnohodnotnému sebehodnocení přivést tak, aby tato činnost byla pro žáka automatická a přirozená.

Na základě zprávy OECD¹⁰ z roku 2012 o hodnocení vzdělávání v ČR je zřejmé, že v současné době neexistuje ucelený systém hodnocení, který by byl vnímán celistvě a zároveň by propojoval všechny části hodnocení. Je patrné, že je třeba posílit rámec hodnocení a zaměřit se především na zlepšování výsledků žáků. V České republice převládá tradiční přístup, kde při hodnocení zaujímá hlavní roli učitel, ale je málo využíváno takového hodnocení, při kterém je podporováno učení žáků. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi žákem a učitelem, která bezpochyby napomáhá učení. Z těchto zjištění je patrné, že Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků především prostřednictvím formativního hodnocení¹¹, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, než pouze prostřednictvím sumativního hodnocení¹², které výsledky učení zaznamená a vykáže. V České republice se na hodnocení žáků podílejí zejména a především samotní učitelé, kteří hrají v procesu hodnocení významnou roli. Zavedením školních vzdělávacích programů se odpovědnost učitelů za hodnocení ještě zvýšila, školy jsou povinny určovat a zveřejňovat kritéria, podle kterých jsou

¹⁰ Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

¹¹ Formativní hodnocení neboli zpětnovazební poskytuje hodnotící informaci ve správnou chvíli, kdy se určitá činnost nebo výkon dá ještě zlepšit (Slavík, 1999).

¹² Sumativní hodnocení se orientuje na získání konečného celkového přehledu o dosahovaných výkonech. Většinou bývá jeho cílem žáka hodnotit o jeho úspěchu po delším časovém úseku (Slavík, 1999).

jejich žáci hodnoceni. Žáci jsou v každém předmětu hodnoceni různými způsoby, objevuje se písemné a ústní zkoušení či testy, začíná se objevovat i vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí. Ovšem v České republice nadále převládá tradiční hodnocení a není systematicky uplatňováno hodnocení, jehož smyslem a cílem je pomoci žákovi v učení (Santiago et al., 2012).

Nelze opomenout důležité poznatky ze zahraničí, které přináší projekt KMOFAP¹³. Z tohoto projektu vyplývá, že pro rozvoj sebehodnocení žáků je prvním a zároveň nejtěžším momentem naučit žáky přemýšlet o své práci. Důležitým stimulem pro sebehodnocení žáků je vrstevnické hodnocení. Jak pro vrstevnické hodnocení, tak pro sebehodnocení žáků je podstatné, že žáci mohou dosáhnout určitého cíle, ke kterému směřují, jsou schopni posoudit, co je třeba ještě udělat, aby byl jejich cíl dosažen. Tento způsob žákům pomáhá kontrolovat a řídit své činnosti a zároveň rozvíjet své možnosti (Black & William, 2004).

Domnívám se, že sebehodnocení žáků není pro řadu učitelů důležité, ovšem je potřeba s touto skutečností pracovat. Dle mého názoru je sebehodnocení žáků skutečně velmi významným posunem v jejich životě, a proto jsem přesvědčena, že by žáci měli mít vůbec tu možnost ohodnotit svůj výkon a svou cestu pokroku. Problematika sebehodnocení žáků se jeví jako perspektivní téma, které je vhodné ke zkoumání a zaslouží si mnohem větší pozornost.

2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

2.1. Cíle výzkumu a hypotézy

Na základě prostudované odborné literatury byl stanoven výzkumný cíl. Hlavním cílem tohoto výzkumu je především zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi učiteli základních škol, studenty učitelství pro základní školy prezenčního studia a studenty učitelství pro základní školy kombinovaného studia v preferenci hodnotících kompetencí.

Byly stanoveny následující tři výzkumné otázky a dvě zastřešující hypotézy.

VP1 Jaké je pořadí Q-typů hodnotících kompetencí mezi všemi respondenty od nejvíce preferovaných po nejméně preferované?

VP2 Existují statisticky významné rozdíly v preferenci hodnotících kompetencí mezi učiteli základních škol, studenty prezenčního studia učitelství pro první stupeň a studenty kombinovaného studia učitelství pro první stupeň základní školy?

VP3 Vyskytují se mezi skupinami respondentů statisticky významné rozdíly v preferenci hodnotících kompetencí, které respondenty rozdělují na clustery?

H1 V preferenci hodnotících kompetencí se vyskytuje vztah mezi studenty prezenčního studia, studenty kombinovaného studia a učiteli v praxi?

H2 V celém vzorku respondentů existují clustery, mezi nimiž je statisticky významný rozdíl v hodnocení preferencí kompetencí daných Q-typů.

Tyto hypotézy se dále dělily do čtyř subhypotéz a ke každé subhypotéze byla stanovena hypotéza nulová. Testovány byly tedy subhypotézy a hypotézy nulové.

¹³ Projekt King's – Medway - Oxfordshire Formative Assessment Projekt (KMOFAP), který se uskutečnil v letech 1999-2001 (Starý, 2007).

2.2. Výzkumné metody

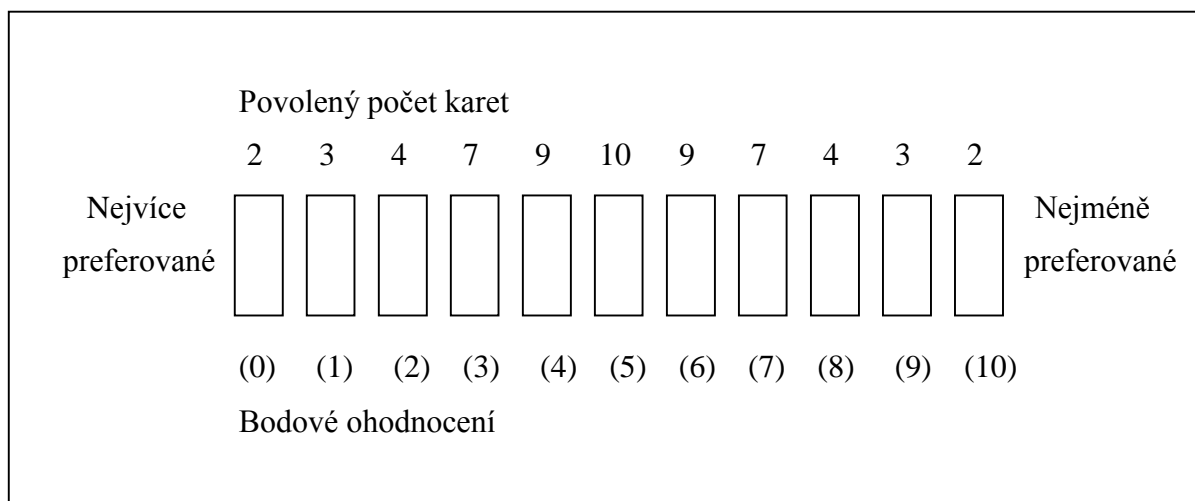
Vzhledem k cílům výzkumu, výzkumným otázkám a stanoveným hypotézám jsem se rozhodla volit design kvantitativního výzkumného šetření. Volila jsem kvantitativní metodu Q-metodologii. Tato metoda sbírá přesná data, která se opírají o statistické podložení. Výběr vzorku byl formou metody sněhové koule.¹⁴ Celkový počet byl stanoven na 120 respondentů, kteří se dělili do 3 rovnocenných skupin: 40 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v prezenční formě, 40 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v kombinované formě a 40 učitelů na 1. stupni ZŠ.

2.3. Metody sběru dat

V rámci sběru dat jsem volila již zmíněnou Q-metodologii. Q-metodologie je jednou z pedagogických výzkumných metod, která je založena na souboru karet, které se nazývají Q-typy. Tyto Q-typy se třídí a na základě třídění jednotlivých osob se poté provádí korelace.

Respondenti pracovali s 60 Q-typy, které byly vytvořeny na základě odborné literatury. Úkolem každého respondenta bylo zařadit všechny výroky do předem stanoveného a neměnného schématu podle toho, jaké hodnotící kompetence preferují nejvíce, až po ty, které preferují nejméně. Podstatné je, že každé třídění karet se musí provádět podle určitého kritéria. Kritéria třídění bývají různá, v mém případě je to dle preferencí hodnotících kompetencí ve vzdělávání na prvním stupni základní školy (Kerlinger, 1972). Schéma bylo rozdělené podle tzv. kvazinormální distribuce do jedenácti sloupců, kde každý sloupec měl své bodové ohodnocení. Chráska (2007) právě uvádí, že „nejčastěji se požaduje takové rozdělení, které přibližně odpovídá normativnímu rozdělení tzv. kvazinormální distribuce“ (tabulka 1).

Tabulka 1 Schéma Q-třídění karet (kvazinormální distribuce)



Pozn. Čísla 2, 3, 4, ... 4, 3, 2 uvádějí v obrázku počty karet, které jsou povolené pro umístění do jednotlivých hromádek. Čísla (0), (1), (2), ... (8), (9), (10) uvádějí bodové ohodnocení pro jednotlivé Q-typy. Z tohoto schématu vyplývá, že respondenti mohou přiřadit pro nejvíce preferované a nejméně preferované pouze malé množství výroků. Větší počet výroků může být v neutrálních rovinách.

Z toho vyplývá, že při počtu karet 60, jako bylo v mém případě, se třídí do jedenácti hromádek podle schématu. Každá hromádka má jiné bodové ohodnocení. Vzhledem k tomu, že metoda Q-metodologie není příliš známá a je poměrně náročná, bylo potřeba, aby

¹⁴ Metoda sněhové koule (*snow-ball technique*) je založena na kombinaci účelového výběru a prostého náhodného výběru. Získáme kontakt na první respondenty, kteří nám dají kontakty na další vhodné respondenty (Hendl, 2012).

u každého respondenta nejprve proběhlo představení metody a poté dohlédnutí na jeho práci. Každý respondent měl stanovený čas, kdy musel práci dokončit. Čas byl zvolen 45 min. Tato podmínka byla stanovena z toho důvodu, že by docházelo k přehazování Q-typů a to zcela zbytečně.

Způsobů a možností, jakými lze provádět výzkum Q-třídění, je mnoho. V našem případě byl pro respondenty připraven formulář, který splňoval výše zmíněné schéma, do kterého účastníci výzkumu pouze vpisovali čísla daných výroků. Považovala jsem to za nejjednodušší a zároveň nejpřehlednější formu, jak získat data zpět.

2.4. Zpracování a vyhodnocení dat

Vzhledem ke zvolené výzkumné metodě bylo využito několik postupů při zpracování dat. Data byla zpracována nejprve v MS Excel. Poté byl ve statistickém software NCSS 2000 proveden Pearsonův korelační koeficient pro všechny možné dvojice respondentů. Dále byla provedena shluková analýza. A na závěr byl využit ve stávajícím software Studentův t-test a Mannův a Whitneyův test. Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,05$ tzn., vyvozené závěry výzkumu platí s pravděpodobností 95%.

3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Data byla zpracována nejprve v MS Excel, kde byly získány průměrné hodnocení jednotlivých Q-typů a také směrodatné odchylky, které ukázaly, jak jsou při hodnocení daných výroků respondenti zajedno. Poté byl ve statistickém software NCSS 2000 proveden Pearsonův korelační koeficient pro všechny možné dvojice respondentů, jehož výsledky byly zaznamenány do korelační matice. Dále byla provedena shluková analýza a to ve třech krocích. Nejprve byla provedena pro jednotlivé skupiny respondentů a zde nebyla nalezena žádná významná seskupení. Po tomto zjištění byla shluková analýza provedena pro jednotlivé skupiny respondentů mezi sebou. Což znamená, že se porovnávaly 3 skupiny. Tato analýza nepřinesla rozdělení na clustery, ale bylo zjištěno, že se mezi skupinami vyskytují určité rozdíly, pro potvrzení těchto rozdílů a zjištění jejich míry byl využit ve stávajícím software Studentův t-test a Mannův a Whitneyův test. Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,05$ tzn., vyvozené závěry výzkumu platí s pravděpodobností 95%. Tyto testy přinesly velmi zajímavé zjištění, že u jednotlivých Q-typů se skupiny respondentů skutečně liší. Studentův t-test našel 27 statisticky významných rozdílů mezi třemi skupinami respondentů. Po těchto zjištěních byla na závěr provedena shluková analýza pro všech 120 respondentů jako celek. Tato analýza přinesla velmi zajímavé zjištění, protože celek byl rozdělen na dvě velmi významné seskupení tedy clustery. V prvním clusteru se nachází 104 respondentů a v druhém clusteru se jich tedy nachází 16. Statistická analýza nám našla dva vzniklé clustery. V závěru výzkumu bylo vhodné zjistit, zda jsou mezi těmito skupinami statisticky významné rozdíly.

Na závěr byl proveden ve statistickém software NCSS 2000 Studentův t-test a Mannův a Whitneyův test. Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,05$ tzn., vyvozené závěry výzkumu platí s pravděpodobností 95%. V této konečné fázi výzkumu byly zjištěny statisticky významné rozdíly, které přinesly velmi zajímavé zjištění. Studentův t-test našel 18 statisticky významných rozdílů mezi dvěma skupinami. Z těchto zjištění jsem se pokusila o charakteristiku dvou skupin (clusterů), které byly během tohoto výzkumu objeveny. Dle významných statistických rozdílů mezi clustery nacházíme podstatně odlišné postoje k hodnocení žáků.

Cluster č. 1, tedy celkem 114 respondentů se dle získaných výsledků orientuje především na žáka. Preference jejich hodnotících kompetencí směřuje k tomu, aby byl žák do hodnotícího procesu začleněn, aby byl schopen reflektovat svůj výkon, podílel se na hodnocení a uvědomoval si jeho úspěchy. Tito respondenti kladou velký důraz na to, aby

hodnotili žáky takovým způsobem, který jim umožní vnímat svůj pokrok. Cluster č. 2, tedy 16 respondentů, je skupina, která se zaměřuje především na striktní hodnocení známou, bez sebemenších ohledů na individuální schopnosti žáků. Toto hodnocení je poté vede k tomu, aby si své žáky rozdělovali na skupiny podle jejich hodnocení, což znamená skupina jedničkářů, dvojkařů, trojkařů apod. Tato skupina respondentů bere hodnocení jako činnost, která je výhradně umožněna pouze učitelům. Z toho vyplývá, že žáci nemají žádnou možnost podílet se na hodnocení, protože dle názorů učitele o hodnocení nic nevědí (Mulačová, 2013).

4 NÁSTIN VÝZKUMNÝCH METOD PRO DALŠÍ ZKOUMÁNÍ

Vzhledem ke zjištěným výsledkům považuji za vhodné další zkoumání a to v rámci disertační práce, která nese název *Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků*. V rámci dalšího výzkumného šetření jsem se rozhodla pro design kvalitativního výzkumu. Zvolila jsem tedy kvalitativní metody v podobě přímého pozorování, hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, ohniskových skupin a analýzy materiálů. Výběr vzorku bude formou již zmíněné metody sněhové koule.

Kvalitativní výzkumná část bude realizována v kombinaci několika výzkumných metod, aby byla zajištěna metodologická a datová triangulace. V první fázi kvalitativního šetření se bude jednat o přímé zúčastněné pozorování ve školních třídách na 1. stupni ZŠ za použití předem připraveného záznamového archu pro pozorování.

Švaříček & Šedřová (2007) poukazují na to, že je vhodné k samotnému pozorování přidat metodu rozhovoru, protože nám tato kombinace může poskytnout komplexnější obrázek o dané situaci. V další fázi budou tedy vedeny hloubkové polostrukturované rozhovory. Nejprve to budou rozhovory vedené se samotnými učiteli, kde je podstatné dozvědět se, jak vůbec k samotnému hodnocení přistupují, jakým způsobem nejvíce hodnotí a zda ve vyučovacím procesu uplatňují sebehodnocení žáků. Ve třetí fázi budou vedeny hloubkové polostrukturované rozhovory se žáky. Tato fáze je pro naše šetření velmi důležitá, protože se dozvíme pocity z hodnotících činností od samotných žáků. Předpokládáme, že u dětí 5. ročníků základní školy je možné využít i polostrukturované ohniskové skupiny (*focus groups*), kde může dojít k odstranění bariér, a my se můžeme dozvědět podstatné informace, které bychom prostřednictvím individuálních rozhovorů mnohdy nezískali. Nejvíce nás bude zajímat, jak hodnocení žáci vnímají, zda se setkali s různými typy hodnocení a zda měli někdy možnost, aby se na hodnocení sami podíleli. Pokud ano, tak nás velmi zajímá, jakým způsobem se mohli do hodnocení zapojit, v jakém časovém rozmezí jim je sebehodnocení umožněno a v neposlední řadě nám bude zajímat, zda jejich názor na hodnocení byl přijat a v jaké míře. Pro rozhovory jak s učiteli, tak se žáky budu mít vždy připravené soubory otázek, na které se pokusím získat odpovědi, ovšem samotná časová náročnost bude ponechána vždy na respondentovi. V poslední fázi bude provedena analýza dokumentů. Přesněji budu analyzovat žákovské knížky, portfolia, práce žáků, sešity, apod. Velká pozornost bude věnována i hodnotícím a sebehodnotícím listům.

ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku je prezentace výsledků z výzkumného šetření z oblasti hodnotících kompetencí učitele na 1. stupni základní školy a zároveň nástin pro další zkoumání. Dle mého názoru je správné hodnocení žáků velmi stěžejní a zásadní nejen pro žákovo učení, ale i pro uvědomění si sama sebe a svých možností. Hodnotící kompetence učitele není jen o snaze objektivně hodnotit výkon žáka, ale být pro své žáky v hodnocení vzorem. To, na co se učitel zaměřuje, tedy v čem tkví jeho pozornost, vychází z jeho individuální koncepce vyučování, která se u jednotlivých pedagogů liší.

LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

- Black, P., & Wiliam, D. (2005). *Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practise. Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/ceeri/34260938.pdf>.
- Fischer, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academica.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MDS.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10379926>.
- Průcha, J. Walterová, E & Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D. & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221-242). Praha: Karolinum.
- Starý et. al. (2008). *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

KONTAKT

Mgr. Vendula Homoky
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
Základní škola Václava Havla
Na Valech 45, 290 01 Poděbrady
732647534
vendula.homoky@seznam.cz

OSOBNOSTNÍ ROZVOJ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Petra Kandilovová, Veronika Borská, Kateřina Žurková

Resume / Abstrakt: Příspěvek se věnuje jedné z možných forem profesionální přípravy budoucích učitelů, kterou je sebezkušenostní výuka. Podrobněji se zaměřuje na oblast osobnostního rozvoje a kompetence s ním související. V poslední části se objevuje nástin výzkumu, který stejně jako tento příspěvek vzniká v rámci projektu studentské grantové soutěže specifického vysokoškolského výzkumu.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, osobnostní kompetence, učitel, sebezkušenostní výuka, sebezkušenost, sebepoznání

Abstract: The paper deals with one of the possible forms of professional training of future teachers, which is experiential teaching. More specifically, focuses on personal development and skills related to it. In the last part appears outline research like this post created under the project of the student grant competition specific university research.

Key words: personal development, personal skills, teacher, experiential learning, self-experience, self-knowledge

ÚVOD

Je třeba si uvědomit, že se se zavedením povinné školní docházky předurčilo, že každé dítě starší šesti let bude téměř denně v těsném kontaktu s učiteli, kteří budou záměrně i nezáměrně formovat jeho osobnost. Nástroj, který k tomu budou využívat, je bez pochyb tím nejsložitějším pracovním nástrojem. A pokud mu učitel nerozumí, nemůže svou práci zcela jistě dělat dobře. Tak jako se kuchař musí před servírováním opravdových specialit nejdříve naučit všechny základní kulinářské postupy a technologie, tak i učitel musí kromě dosažení všech profesních kompetencí pochopit svou osobnost - nástroj, jemuž je v pregraduální přípravě učitelů věnována stále jen zanedbatelná pozornost. Poté, co učitel porozumí sobě, se mu daleko lépe daří rozumět svým žákům a může je tak rozvíjet tím správným směrem a třeba jen trochu jim pomoci k tomu, aby se jejich životy staly úspěšnými.

Zaujala nás slova Labusové (2014), která uvádí, že podle mnoha psychologických výzkumů se úspěšným rozumí takový život, který je autentický, který žijeme v harmonii se svými silnými i slabšími stránkami, přitom se nám daří naplňovat své vnitřní potřeby, plnit svá přání a jít kupředu, růst.

V návaznosti na výše řečené bychom tedy následující text věnovaly začátku cesty, s jejíž pomocí mohou budoucí učitelé v sobě a posléze i ve svých žácích začít rozvíjet poznání sebe sama. Uvědomit si, kdo jsem, kam směřuji, co mi v tom pomáhá a co brání, kde jsou mé hranice, co si potřebuji vyřešit, a nejen to se může podařit právě prostřednictvím sebezkušenostní výuky.

1 SEBEZKUŠENOSTNÍ VÝUKA – CESTA K SOBĚ SAMÉMU

*„Zkušenost není to, co člověka potká,
ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo.“*

Aldous Huxley

„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím.“
(čínské přísloví)

Jak nám naznačují oba citáty, zkušenost je v životě člověka velmi důležitá, výjimečná. Je to něco, co v nás zanechá stopu, zapíše se do nás a pozmění nás, byť mnohdy jen nepatrně. Ať už jde o zkušenost pozitivní či negativní, vždy nás něčemu novému přiučí a posune nás dál.

V této kapitole se budeme zabývat sebezkušenostní výukou, která je pro studenty – budoucí učitele – nepříliš známá. Naším příspěvkem chceme poukázat na to, jak je forma sebezkušenostní výuky potřebná nejen pro sociální pedagogy, ale v podstatě pro všechny pedagogy, kteří se snaží svým působením na dítě o jeho celkový osobnostní rozvoj.

Vališová a Kasíková (2007, s. 16) ve své publikaci hovoří, jaké poslání znamená být učitelem: „Být učitelem znamená stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.“ (pozn. aut. Učitelé nejsou zákonnými zástupci dítěte. Učitelé jsou tady pro dítě proto, aby mu pomohli poznat sebe sama, případně mu ukázat cestu a podporovat jej v jeho jedinečnosti. Nemá kráčet za ním ani před ním, ale vedle něj. Být průvodcem v jeho cestě vlastním životem.)

Dále autorky dodávají, že kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomyslet, ani na ni vstupovat. (pozn. aut. Jak se dozvíme z další kapitoly o osobnostním rozvoji a kompetencích učitele, nároky na učitelovu osobnost jsou vskutku vysoké. Nemysleme si, že je to takto špatně, ba naopak, jelikož učitel je ten, který bude dítěti jeho pravou rukou. Je důležité, aby učitelé poznali sebe sama, poznali své silné a slabé stránky a naučili se s nimi správně pracovat. Již ve svých letech na základní škole jsem se bohužel potkala s učiteli, kteří svou profesi nezvládali, jak tedy mohou pozitivně působit na žáky?)

Z vlastní zkušenosti mohu jedině souhlasit s následujícím výrokem Průchy (2002, s. 61): „Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.“ (pozn. aut. Z toho důvodu si myslím, že nestačí pregraduální příprava budoucích učitelů v takové podobě, jako je dnes. Po prostudování studijních oborů a sylabů vyučovaných předmětů, které nabízejí pedagogické fakulty po celé České republice, se nám nezdají příliš dostatečné. Veškerá příprava je zaměřená na odbornost oboru, tedy na to, CO budou učitelé vyučovat, nikoliv však na to, JAK budou vyučovat. Ano, základy obecné

pedagogiky či psychologie obory nabízejí, ale je to dostačující? Poznává budoucí učitel sám sebe v těchto předmětech? U oboru, jakým je například Pedagogika volného času, univerzity nabízejí předměty zaměřené na studenta. Například Sociální komunikaci, Zážitekovou pedagogiku či Sociálně-pedagogický výcvik a nutno podotknout, že tyto předměty doprovázejí studenta po celou dobu jeho studia. Obor Učitelství praktického vyučování na Univerzitě Hradec Králové nabízí předmět Rozvoj klíčových kompetencí. Syllabus napoví, že studenti budou znát podstatu, význam a faktory klíčových kompetencí. Dále si osvojí prostředky jejich rozvíjení a ve výcviku rozvinou své vlastní kompetence. V další kolonce se dovíme, že předmět je vyučován pouze v jednom semestru a v rozsahu 12 hodin za semestr... Podobné je to i u Učitelství českého jazyka a literatury, kdy se studenti v tomto předmětu ještě navíc učí začlenit klíčové kompetence do kurikulárních dokumentů. Obory Učitelství pro MŠ nebo pro ZŠ žádnou osobnostní přípravu nenabízejí...)

Jako studenti Sociální pedagogiky a absolventi oboru Vychovatelství jsme si za těch pár let vyzkoušeli na vlastní kůži prvky sebezkušenostní výuky. Pamatuji si, jak jsem nastoupila do prvního ročníku a vše bylo tak nové, nepoznané. Začalo to předmětem Dramatická výchova, který nás provázel celé studium. Sama na sobě jsem pozorovala, v čem se zlepšuji, objevovala jsem své slabé, ale i silné stránky. A nejen v tomto předmětu jsem se učila komunikovat, řešit situace asertivně a s nadhledem. A toto vám žádné teorie nedají, toto si musíte prožít. A je pak na vás, jak s tím naložíte, jak napovídá první citát v úvodu.

Sebezkušenostní učení má velice blízko k zážitkové pedagogice. Zážitekovou pedagogiku můžeme přiblížit v definici Hanuše a Chytilové (2009, s. 14), kteří uvádějí, že jde především o výchovu a o proces učení, kterému jde jednoznačně o rozvoj, růst osobnosti. V celém procesu je zdůrazňována emoční působivost procesu, která je vyvolávána prostředím, zvolenými prostředky a metodou, osobnostmi, které ve vzájemném působení a vlivech vytvářejí v čase jedinečné a originální pedagogické situace vedoucí k jednání a přes proces uvědomování jsou zvnitřněny jako jedinečná a neopakovatelná zkušenost, která pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny. (pozn. aut. Jako ukázkový příklad Zážitekové pedagogiky bych uvedla předmět vyučovaný na Ostravské univerzitě – Metodiku her a zábavné činnosti v bakalářském studiu, vedený doktorkou Kubičkovou. Předmět měl být původně vyučován každý týden, jednu hodinu a v učebně. Místo toho jsme jeli na víkend do přírody a tento víkend nás všechny naučil daleko víc než sezení v učebně. Všichni jsme na konci víkendu odjížděli natolik obohaceni, že si to jistě všichni pamatujeme dodnes.)

Zážiteková pedagogika ovšem není jen o tom, někam si vyjet do přírody a hrát hry. Hraní nás neučí, učíme se prostřednictvím hry. A proto je důležité, jak se ke všemu každý z nás postaví. Protože to, co do toho vložíme, se nám může jediné vrátit – ve formě zkušenosti, zážitku, vlastních emocí i ve zpětné vazbě. A z vlastní zkušenosti si dovolím tvrdit, že se to vrátí několikanásobně.

Základem zážitkové pedagogiky je podle Pelánka (2008) vlastní aktivita člověka, při které získává zážitky, těmi to ovšem nesmí skončit. Pokud je zážitek dále zpracován v reflexi, pak dochází k učení. Tento proces učení zážitkem schematicky znázorňuje Kolbův cyklus. Kolbův cyklus učení je složen ze čtyř cyklicky se opakujících fází: zkušenost – reflexe – hodnocení – plánování, přičemž na zážitkových akcích se pracuje spíše jen v prvních dvou fázích Kolbova cyklu: zkušenost – reflexe; lze tak hovořit spíše o spirále. (pozn. aut. Za dobu mého studia jsem se přesvědčila, jak je reflexe nesmírně důležitá. Kdysi jsem si myslela, že je přeci podstatné to, jak to prožívám já, nikdo jiný mi do toho přece nemá co mluvit. Postupem času jsem se naučila, že názory nebo i výtky ostatních mě mohou jediné posílit a posunout dopředu. Mohu se nad sebou zamyslet, poznat situaci z jiného úhlu pohledu. Člověk se tímto

učí, že není pouze jeho pravda, učí se naslouchat druhým. To mnohdy dnešní učitelé nejsou schopni – umět nejenom poslouchat děti, ale také vnímat jejich přání, problémy a názory, které mohou jedině usnadnit učitelovo poslání.)

Shrnutí podstaty zážitkové pedagogiky bych podtrhla ve výroku Jirásky (2004, In Gymnasion, 2004, č. 1, s. 13): „Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitku) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.“ (pozn. aut. Je tedy podstatné uvědomit si, proč chceme, aby se sebezkušenostní výuka praktikovala i u studentů učitelství a proč je důležitá. Chceme přeci, aby se našim dětem dostávalo nejenom profesionálního přístupu, ale především „lidského“ přístupu. Učitelé provázejí dítě velkou částí jeho života, stávají se mnohdy pro dítě vzorem. Je nutné, aby sám učitel byl osobností vyrovnanou, jelikož jedině tak může být dítěti smysluplným vzorem.)

V této kapitole jsme se pokusili nastínit důležitost sebezkušenostní výuky, a to jako prostředek, který vede k sobě samému, k poznání sebe sama, uvědomění si své podstaty. Na co vše se sebezkušenostní výuka zaměřuje, tomu se budeme blíže věnovat v další kapitole, zabývající se učitelovou osobností.

2 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ A KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE

Jedním ze základních a nejdůležitějších cílů výchovy je všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Respektování a rozvoj osobnosti dítěte by mělo být výchozím principem současného pedocentrického přístupu k výchově a vzdělávání. Následující kapitolu jsme tedy věnovaly osobnostnímu rozvoji a klíčovým kompetencím učitele, v kterých pro rozvoj žákovy osobnosti shledáváme značný význam.

Přikláníme se k následujícímu textu Vališové a Kasíkové (2011, s. 286 – 287), jež se věnuje třem oblastem, na které by učitel usilující o komplexní rozvoj žákovy osobnosti rozhodně neměl zapomenout:

V oblasti přístupu k žákům:

- Vidět žáka jako jednotu mnoha částí, která neustále prochází proměnou. (pozn. aut. „Neškatulkovat a nenálepkovat“ si žáky a nedávat přehnaný význam prvním dojmům.)
 - Vidět žáka jako člověka, který nemusí mít stejné názory jako jeho učitel.
 - Vidět žáka jako někoho, komu pomáhám v hledání cesty a nenutím mu jako jeho učitel své „životní pravdy“.
 - Dát žákům možnost spolupodílet se na vedení a tvorbě hodiny (bez toho, aby se zapomnělo na vedoucí roli učitele).
 - Neustále vytvářet příležitosti, ve kterých žáci zažijí úspěch v učení.
- (pozn. aut. Každý učitel by měl myslet na to, že jeho žáci jsou jedineční a každý je úspěšnější v něčem jiném. V ideálním případě by měl všechny žáky znát natolik, aby byl zážitek úspěchu přístupný všem. Když si vzpomenu na svá školní léta a matematickou hru „Zmrzlík“, kterou jsem prohrávala celý první stupeň, říkám si, že by bylo možná vhodné zvážit i zařazení některých aktivit, pokud jsem si vědoma, že v nich někteří žáci neustále zažívají neúspěch.

Není tím myšleno to, že nebudu dávat desetiminutovky z rovnic, protože s tím třetina třídy má problémy, ale pokud je žák dlouhodobě pouze neúspěšný, cítí se před celou třídou méněcenný, předmět vnímá negativně, přestane se snažit, nemá jej rád, může začít podvádět, vyhýbat se mu a z nevinné pro některé žáky zábavné hry „Zmrzlík“, vzniká záškoláctví a s ním další přidružené problémy. Uvědomujeme si, že to není úkol jednoduchý, ale pokud žák v rámci jednoho předmětu zažívá neúspěch, měl by učitel umět najít takovou aktivitu, v které naopak zažije úspěch. Snažit se o to, aby příležitost dostali opravdu všichni žáci. Protože každý úspěch je jistě motivací k tomu, aby žák překonal své další neúspěchy.)

V oblasti osobního vzdělání:

- Mít alespoň základní, ale skutečně odborné znalosti ze sociálního a osobnostního rozvoje. Rozumí se tím, že by učitel neměl vycházet jen z laických nebo subjektivních „teorií života“.

- Vyznat se v tématu osobnostního, sociálního i etického rozvoje a umět tato témata rozeznat v praxi, a to u sebe i u druhých.

(pozn. aut. Jak je zřejmé například ze Závěrečné zprávy průzkumu problematiky fakult vzdělávajících učitele, který byl realizován v rámci projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy IPN „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“ – IPN Kvalita, je potřeba mimo jiné posílit další kompetence učitelů, zejména v oblasti manažerských dovedností, soft skills a sebezkušenostního rozvoje (Švec et al., 2012). Sebezkušenostní výuka, která může být vhodnou formou pro základ tohoto rozvoje je zmiňována v předchozí kapitole a je hlavním tématem našeho výzkumu, o kterém bude zmínka v kapitole poslední.)

V oblasti vlastních osobních předpokladů:

- Být schopen změny na sobě samém, změny pracovních postupů.

- Uvědomit si, že učitel je ten, kdo je ve škole odpovědný za výchovu a vzdělání.

- Měl by být tolerantní, neměla by mu vadit různost.

- Mít na paměti, že pokud dá žákovi prostor, průběh a náplň hodiny nemusí odpovídat jeho představám.

- Být tvořivý.

- Být v kondici.

- Neustále se vzdělávat.

(pozn. aut. V rámci sebezkušenostní výuky, zejména v předmětech, které využívaly prvky dlouhodobých psychoterapeutických výcviků, jsme si někteří uvědomili, že bychom se chtěli stát kompetentnějšími i po terapeutické stránce a uvažujeme o absolvování některého z psychoterapeutických výcviků. Tato „ukázka“ práce se sebou samým i s ostatními nám ukázala cestu, kterou máme chuť se vydat. Sebezkušenostní výuka pro nás tedy byla i motivací k dalšímu vzdělávání a osobnostnímu rozvoji.)

Kirchner (2009, s. 89) uvádí, že člověk opravdu rozumí jen tomu, co sám může prožívat. (pozn. aut. Z tohoto důvodu by „rozvíjející“ předměty, jako je například Sociálně-psychologický výcvik, Osobnostní příprava a další semináře využívající sebezkušenostní učení, neměly v procesu „stávání se učitelem“ rozhodně chybět.

Pokud učitel jakousi formu rozvoje prožije sám na sobě, může si tak teorii týkající se rozvoje žáků doplnit o vlastní prožitky, což bezpochyby vede k hlubšímu pochopení celé problematiky rozvoje osobnosti. Dále nás k výše řečenému napadá, že budoucí učitel má vlastně velkou výhodu v tom, že na něj po celou dobu procesu výchovy a vzdělávání působí profese, kterou sám bude vykonávat. Může si tak projít rolí žáka a studenta základní, střední i vysoké školy, vnímat přitom, jak na něj působí všichni učitelé, metody, techniky atd. a

posléze sám svou profesi vykonávat s ohledem na již prožité. Může si vzpomenout na učitele, kterého měl rád, který ho něčím inspiroval, nebo si naopak vzpomenout na pocity, které jako žák měl, když ho učitel před celou třídou postavil do kouta. Vše, co si prožil jako žák či student a zároveň pozorovatel učitelské profese, může být inspirací pro období, až sám začne učit. A to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Sebezkušenostní výuka pracuje i s metodami, v kterých se studenti vrací do dětství. Studenti učitelství by tedy mohli do hodin přinášet témata z vlastních školních let a učit se řešit problémy, které sami zažili a které z největší pravděpodobností mohou potkat i jejich budoucí žáky. Vidíme v tom další možnosti rozvoje učitelovy osobnosti.)

Rogers (1985a, s. 17, in Nykl) v souvislosti s rozvojem osobnosti poukazuje na rozvíjející formu mezilidského vztahu: *„Každému člověku je vlastní potenciál růstu, který může být aktivován ve vztahu k jedné osobě (např. terapeutovi). Předpokladem je, že tato osoba prožívá a zároveň sděluje (klientovi) své vlastní reálné bytí, svoji vlastní emocionální náklonnost a nanejvýš senzibilní, nehodnotící porozumění.“* Dále dodává, že se nemusí jednat jen o vztah terapeutický, ale o všechny mezilidské vztahy, které usilují o zdravý psychologický rozvoj jedince. Což podle nás odpovídá i vztahu učitele a žáka. (pozn. aut. Asi každý z nás se během svých školních let setkal s učiteli, kteří byli „nedostupní“. Po pozdravení otevřeli učebnici, pustili projektor a dali se do výkladu látky. Celých 45 minut stály před třídou a snažili se ze všech sil předat co nejvíce informací z oboru, který vyučovali. Třída byla nucena jen poslouchat a dělat si poznámky. Takový učitel většinou nebyl tím nejoblíbenějším. A co se týká rozvoje dětské osobnosti asi ani nejvhodnějším. Řekly bychom, že dnes to platí ještě více. Učitel by v souvislosti s rozšiřujícími se sociálně patologickými jevy ve škole, ale i v celé společnosti, měl být dnes pro žáky především vzorem. A proto jsme rády, že zde byli i učitelé, kteří s příchodem do třídy přinášeli daleko více než jen vědomosti. Vytvářeli prostředí plné důvěry a vzájemného respektu. Více než do poznámek a knih se dívali nám žákům do očí. Zapojovali nás všechny do procesu vyučování. Nebáli se občas si s námi zažertovat nebo nám prozradit nějaká svá „tajemství“. Učili nás jak žít s lidmi a uplatnit se ve světě dospělých. Podali nám pomocnou ruku, když poznali, že jsme v úzkých. Znali naše životní příběhy. A za každou cenu nás bezpodmínečně přijímali takové, jací jsme byli. Tito učitelé nás rozvíjeli nejen znalostmi ze svých oborů, ale především tím, že nám ukazovali, že každý z nás může být dobrým člověkem.)

Předpokládá se, že budoucí učitel získá během pregraduální přípravy celou řadu schopností, dovedností a kvalit, které mu pak umožní úspěšně vykonávat svou profesi. V různých obměnách tedy můžeme mluvit o získání **profesní kompetence**.

Oblasti kompetencí učitele je u nás v posledních letech věnována stále větší pozornost. Ukázalo se, že výchovně – vzdělávací proces je tak rozmanitý a ovlivněný tolika faktory, že je velmi obtížné vyjmenovat všechny kompetence učitele, a přitom nezapomenout na nic důležitého. Někteří autoři dokonce hovoří o tom, že neexistuje model profesních kompetencí učitele, který by vystihl všechny stránky jeho pedagogických činností (Maňák, Janík, Švec 2008, s. 80).

I přes to všechno se kompetence učitele řada autorů pokusila identifikovat. My jsme si pro náš příspěvek vybraly dva pohledy, které korespondují s naším pojetím rozvoje učitelovy osobnosti. Tomu prvnímu se věnoval Švec (1999, s. 22) a kompetence rozdělil následovně:

- **Kompetence k výchově a vyučování.**
- **Kompetence osobnostní.**
- **Kompetence rozvíjející osobnost učitele.**

Stejný autor dále dodává, že jádrem profesních kompetencí učitele je kompetence osobnostní. Osobnostní kompetence spolu s kompetencí rozvíjející osobnost učitele dle autora ovlivňují utváření a zdokonalování kompetencí k výchově a vzdělávání. (pozn. aut. Osobnostní kompetenci vidíme jako základ, kterým se prostřednictvím kompetencí rozvíjejících osobnost učitele připraví živná půda pro výchovu a vzdělávání. Jak již bylo zmíněno v úvodu, je třeba, aby učitel nejdříve poznal sebe, svou osobnost, svůj vnitřní svět a porozuměl mu natolik, aby pak rozuměl svým žákům a uměl je rozvíjet tím správným směrem.)

Podruhé, poněkud podrobněji nahlédneme na problematiku kompetencí učitele společně s Vašutovou (2004, s. 106 – 109), jejíž vymezení zní následovně:

1. **Předmětová (oborová) kompetence** – osvojení znalostí daného oboru v potřebném obsahu a hloubce, schopnost transformovat poznatky do vzdělávacích obsahů a plánů, schopnost informace vyhledávat a pracovat s nimi.
2. **Pedagogická kompetence** – jedná se o znalost výchovy v teoretické i praktické rovině, schopnost učitele pomáhat rozvoji osobních kvalit dítěte, jeho dovednost se orientovat v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě dosavadních znalostí i současného trendu, znalost práv dítěte.
3. **Didaktická a psychodidaktická kompetence** – vyznačuje se schopností učitele ovládat strategie učení jak teoreticky, tak prakticky, schopnost využívat různých didaktických metod a brát přitom ohled na individuální potřeby dítěte, schopnost pracovat s informačními a komunikačními technologiemi.
4. **Diagnostická a intervenční kompetence** – schopnost pedagogické diagnostiky dítěte na základě znalostí jeho individuálních dispozic, schopnost identifikovat dítě se specifickými poruchami učení a chování a současně schopnost mu přizpůsobit výuku i vzdělávací plán.
5. **Manažerská a normativní kompetence** – znalost platných zákonů a norem vztahujících se k jeho profesi, dovednost organizovat a řídit práci dítěte, schopnost vést administrativu a evaluaci dítěte.
6. **Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence** – schopnost řešit náročné sociální situace, dovednost používat prostředky prevence a nápravy, znalost sociálních vztahů mezi žáky, znalost prostředků pedagogické a efektivní komunikace, schopnost komunikace s rodiči, zákonnými zástupci dítěte.

Profesně a osobnostně kultivující kompetence – učitel má bohatý vědomostní i kulturní rozhled, schopnost formování postojů a hodnot dítěte, schopnost řídit se zásadami profesní etiky učitele, schopnost spolupráce s ostatními učiteli, schopnost autoevaluace a sebereflexe, schopnost reagovat na změny ve výchovně-vzdělávacím procesu, schopnost reflexe potřeb a zájmů dítěte.

(pozn. aut. Osobnostní rozvoj a kompetence učitele patří k nejvíce reflektovaným tématům soudobé pedagogiky. Ideální by bylo, kdyby každý student učitelství odcházel do praxe se všemi výše jmenovanými kompetencemi, ale je to vůbec reálné? Věříme, že by se tomu přinejmenším dalo přiblížit. Je třeba si uvědomit, že učitel je jen člověk, a stejně jako ostatní lidé musí čelit životním nástrahám, ať už v osobním nebo profesním životě. Ze strany dítěte, jeho rodičů, potažmo celé společnosti, jsou na něj kladeny vysoké nároky. Proto se od něj očekává, že bude opravdu silnou a vyrovnanou osobností. Osobností, která bude schopna kráčet i méně vyšlapanými cestami. I z tohoto důvodu by se mělo přehodnotit dosavadní vzdělávání budoucích učitelů, ve kterém se stále více pracuje s rozvojem oborově-didaktického umu učitelské profese, zatímco oblast sociálně-psychologická je rozvíjena jen okrajově.)

Následující a zároveň poslední kapitola našeho příspěvku představuje náš výzkum, který je věnován profesionální přípravě učitelů prostřednictvím sebezkušenostní výuky, tedy i zmiňované sociálně-psychologické stránce rozvoje osobnosti.

3 PROFESIONÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM SEBEZKUŠENOSTNÍ VÝUKY

SGS, neboli Studentská Grantová Soutěž, má svou Radu, která při zasedání hlasuje o jednotlivých projektech vysokoškolského výzkumu.

Náš projekt s názvem „Profesionální příprava učitelů prostřednictvím sebezkušenostní výuky“ má za cíl zjistit, jestli působí metody vycházející z vybraných terapeutických směrů (především z integrované psychoterapie a transformačně systemické terapie) využitě v sebezkušenostní přípravě na rozvoj sledovaných pedagogických dovedností studentů oborů zaměřených na vzdělávání, a pokud ano, tak jak se toto působení projevuje. Projekt samotný je navrhován a plánován jako pilotní studie.

Sledovat se budou především pedagogické dovednosti budoucích učitelů, jako jsou například organizace a realizace výchovně-vzdělávacího procesu, diagnóza a hodnocení, sebehodnocení a sebereflexe apod.

Mezi výzkumné nástroje bude patřit přímé zúčastněné pozorování, dále polostrukturovaný rozhovor a analýza produktů činnosti.

Projekt bude probíhat formou seminářů. Docházet budou studenti oborů zaměřených na vzdělávání, kteří mají zájem se výzkumu účastnit. V semináři o rozsahu 50 hodin budou aplikovány experienciální metody a techniky, na základě kterých budeme předpokládat rozvoj osobnosti, rozvoj vlastního potenciálu, rozvoj dovedností v oblasti mezilidské komunikace, přípravu pedagogů na zvládání náročných pedagogických situací a práci s rizikovými dětmi atd. Protože tyto semináře povedou pedagogové zkušení a zblhlí ve svém oboru, dostane se studentům mnoho informací, získají opravdové zkušenosti a zapracují tím sami na sobě.

Díky různým technikám, metodám a prostředkům chceme studentům pomoci uvědomit si vlastní možnosti a hranice, přiblížit jim umění naslouchat, vést rozhovor, verbální i neverbální vyjadřování a mnoho dalšího. Domníváme se, že důležitá je nejen znalost učiva, ale také a především rozvinuté sociálně-emocionální kvality. Osobně jsem za dobu svého studia poznala pouze několik učitelů, kteří rozuměli své látce a zároveň dokázali nám žákům naslouchat, být spravedliví a uměli věci vysvětlit.

Do tohoto výzkumu bude zaangažováno 5 studentů katedry sociální pedagogiky, kteří na dané téma budou zpracovávat své diplomové práce. Na základě výsledků uvedených výzkumných nástrojů budou provádět závěry. Témata diplomových prací se liší jen v detailech, každá se ovšem bude opírat o jiný nástroj a také cíl práce a zkoumané kvality se budou různit.

Pokud získané výsledky budou příznivé a výzkum prokáže, že cílené působení sebezkušenostních a experienciálních aktivit vede ke zlepšení, vývoji, či změně ve sledovaných kompetencích a dovednostech, rádi bychom v budoucnu zařadili podobný seminář či předmět do běžné učební osnovy učitelských oborů a oborů zaměřených na vzdělávání.

ZÁVĚR

Po čtyřech letech vysokoškolského studia, které bylo minimálně z poloviny nabité sebezkušnostními aktivitami, jsme si zkusily, jak se píše o sebezkušnostní výuce a osobnostním rozvoji. A protože každá předchozí zkušenost ovlivňuje zkušenost následující, nebylo tomu jinak ani při našem psaní.

Nepřipravujeme se na profesi učitele, budeme sociálními pedagogy, ale obě profese vnímáme jako velmi podobné. Obě profese usilují o všestranný rozvoj člověka, obě vychovávají a pomáhají svým svěřencům řešit problémy, do kterých se dostali. Obě profese pracují s lidmi. Zatímco sociální pedagog už to má přímo v názvu své profese (sociální) a sociálně – psychologická stránka rozvoje osobnosti jej provází po celé studium, učitel v této oblasti v rámci pregraduální přípravy tolik rozvíjen není.

Když jsme se tuto informaci dozvěděly poprvé, napadla nás otázka: K čemu budou nastávajícím učitelům všechny vědomosti z oboru a didaktiky, když nebudou rozumět tomu, co považujeme v rámci pomáhajících profesí za nejdůležitější - své osobnosti? Budou pak umět „pracovat“ s osobností dětskou?

Opět se ozvala naše vlastní zkušenost a názor, že k profesi učitele nemáme daleko. Představovaly jsme si, jak by vypadalo naše studium a naše zkušenosti bez předmětů, které pracují se sebezkušnostním učením. Nejdříve jsme se shodly na tom, že by nás to tolik „nevtáhlo do děje“. Nejspíš bychom se nudily, neuměly bychom si teorii spojit s praxí, nebraly bychom tak vážně své silné a slabé stránky. Možná bychom ani neviděly problémy, se kterými samy bojujeme. Napadaly nás další a další věci, až jsme se dostaly k té nejdůležitější. Jsme toho názoru, že některé informace jsou tak jedinečné, že se nedají pochopit jinak, než tím, že se prožijí.

Sebezkušnostní výuku považujeme za příležitost k prožívání, kdy se člověk má možnost intenzivněji věnovat sám sobě, poznat se, vnímat přitom druhé, učit se i z jejich zkušeností se sebou samými a věříme, že by mohla být cenným pomocníkem i našim kolegům – studentům učitelství. Své názory se proto pokusíme podpořit i výzkumem a budeme doufat, že tak alespoň nepatrně přispějeme k tomu, aby na svou nelehkou cestu mezi školními lavicemi byli dostatečně připraveni.

LITERATURA

- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Jirásek, I. (2004). *Zážitkově pedagogické učení*. In Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press.
- Maňák, J., Janík, T. & Švec, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*. Praha: Grada.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Vališová, V., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vališová, V., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele – 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Akademické centrum studentských aktivit. *Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele*. (2012). Dostupné z:
<http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>.

Labusová, E. (2014). *Jsou dnešní děti přetížené?* Psáno pro o.p.s Sirius, projekt Šance dětem. Dostupné z <http://www.osobnirozvojonline.cz/rodina/jsou-dnesni-deti-pretizene>.

KONTAKT

Bc. Petra Kandilovová – D13737@student.osu.cz
Bc. Veronika Borská – D13722@student.osu.cz
Bc. Karolína Žurková – D13743@student.osu.cz
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra sociální pedagogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
Tel.: 597092661

ANALÝZA OBTÍŽNOSTI TEXTU UČEBNIC PŘÍRODOVĚDY ZPRACOVANÝCH DLE RVP ZV

Ondřej Šimik

Resume / Abstrakt: S kurikulární reformou vstoupil v platnost také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který platí již několik let. Na tuto skutečnost zareagovali také nakladatelé učebnic. V příspěvku analyzujeme obtížnost textu v současných přírodovědných učebnicích pro 1. stupeň ZŠ z hlediska syntaktické a sémantické obtížnosti. Text jako prostředek sdílení informací o světě hraje v přírodovědě významnou roli při chápání pojmů a vytváření generalizací. Učebnice, i přes expanzi informačních a komunikačních technologií do škol, má stále ve výuce poměrně významnou úlohu. Má však učitel relevantní a odborné podklady v procesu rozhodování o výběru učebnice, nebo tak činí pod tlakem marketingu? Výsledky výzkumné sondy, které v příspěvku uvádíme, mohou učitelům napomoci v procesu evaluace přírodovědných učebnic a následného rozhodování o jejich výběru z nabídky, jež je na současném trhu poměrně pestrá.

Klíčová slova: učebnice, přírodověda, hodnocení, výzkum, RVP ZV, obtížnost textu

Abstract: Curricular reform came into force also the Framework Educational Programme for Basic Education, which has been in force for several years. This fact also responded publishers of textbooks. In this paper, we analyze the difficulty of the text in the current science textbooks for the first grade of primary school in terms of syntactic and semantic difficulty. Text as a means of sharing information about the world in science has an important role in understanding concepts and making generalizations. Textbooks, despite the expansion of information and communication technologies to schools is still relatively important role in the teaching. However, the teacher has relevant expertise and materials in the process of deciding on the selection of textbooks, or do so under the pressure of marketing? The results of the our research probes which we show in this contribution could help teachers in the evaluation process of science textbooks and after in making decisions about their choice from the offering that is on the marketplace quite varied.

Key words: textbook, elementary science, evaluation, research, FEP, text difficulty

ÚVOD

Učebnice zůstává i ve 21. století nadále jedním z hlavních edukačních médiích při zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům. V 90. letech minulého století a v prvním desetiletí nového tisíciletí navíc expandoval trh s učebnicemi. Místo jedné sady učebnic jich je možno nalézt hned několik, v oblasti přírodovědy lze hovořit o desítkách učebnic. Na místě je otázka, jak kvalitně jsou tyto učebnice napsány? Jaké obtížnosti dosahují? Co se týče grafického zpracování, pak již při letmém srovnání lze usuzovat na jejich velkou barevnost. Maňák (2006, s. 73) k tomu poznamenává: „*dnešní učebnice mají vesměs přitažlivý vzhled a jsou v požadavku RVP, ale značné rozdíly vykazují v rozsahu učiva i v jeho zpracování.*“ V tomto článku se chceme zaměřit na poměrně podstatnou charakteristiku učebnice - vzhledem k jejímu účelu přenosu informací ze „světa vědy“ do „žákova světa“ – a tou je obtížnost výukového textu. Liší se jednotlivé učebnice přírodovědy nebo nikoli? Jak? To jsou některé z otázek, na které se pokusíme hledat odpovědi, jež by mohly pomoci učitelům, jako

subjektům, které spolurozhodují o tom, jaké učebnice budou společně se žáky využívat ve výuce.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Učebnici řadíme mezi didaktický prostředek výuky (Maňák, 1994) a s ohledem na její snadnou přenosnost a nepotřebnost žádného speciálního zařízení, si stále zachovává ve výuce relativně významné postavení, přestože lze v posledním desetiletí se do škol dostává stále častěji audiovizuální technika, počítače, interaktivní tabule a další. V posledních letech se připravuje projekt digitalizace škol. (MŠMT, 2013). Domníváme se však, že používání klasické, tištěné učebnice bude mít ještě řadu let přinejmenším setrvačnou tendenci, jelikož se úpadek učebnic, jako tištěnému médiu přisuzoval po revoluci v 90. letech minulého století. Definicí pojmu učebnice bylo v minulosti zpracováno již mnoho (např. Wahla, 1983; Průcha, 1998; Tolmáčiová, 2000; Švec, Filová, Šimoník, 2003). Zjednodušeně lze říci, že učebnice představuje soubor textů a obrázků, který (v ideálním případě) respektuje osnovy a je patřičně didakticky transformován pro potřeby výuky s přihlédnutím k psychologické charakteristice žáka a povaze daného vyučovacího předmětu. Každá učebnice má svoji vnitřní strukturu a obsahuje jak verbální, tak nonverbální komponenty. V tomto příspěvku se budeme zabývat analýzou verbální složky (textem a jeho obtížností), kterou Wahla (1983) zařazuje mezi informační složku učebnice. V našem výzkumu se zaměříme na výkladovou složku (Bednařík, 1981), kde zařazujeme výkladový text, jež je předmětem naší analýzy. Učebnice má samozřejmě také řadu funkcí (nejpodrobněji Zujev in Průcha, 1998 uvádí 8 funkcí). Michovský (1987) rozděluje 2 hlavní funkce – didaktickou a organizační. Ve funkci didaktické to je zejména funkce informativní, pomocí níž je žákům zprostředkována informace o učivu.

Výzkum učebnic v ČR nemá tak hlubokou tradici a není tak rozsáhlý jako v zahraničí, přesto již před rokem 1989 existovalo při pedagogickém nakladatelství v Praze Středisko pro teorii tvorby učebnic. V 90. letech 20. století a na počátku 21. století se výzkumem učebnic spíše individuálně zabývala řada autorů, např. Čapek (1995), Pluskal (1996a), Hudecová (2001), Hrabí (2007), Sikorová (2002, 2004, 2007), Průcha (1998, 2002, 2006). Významně také přispěl k výzkumu učebnic vznik Skupiny pro výzkum učebnic v Centru pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU, která se významnou měrou podílela na dvou souhrnných pracích věnovaných problematice učebnic (Maňák, Klapko, 2006; Maňák, Knecht, 2007). Při bližším prozkoumání výše uvedených prací lze konstatovat, že výzkumy jsou zaměřeny především na učebnice pro 2. stupeň ZŠ nebo pro SŠ. Učebnice pro primární školu jsou spíše ojedinělé, např. diplomová práce Veroniky Kecskés (2012) nebo práce staršího data (Pluskal, 1996a) věnující se učebnicím vlastivědy.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

2.1. Cíle výzkumného šetření

V našem výzkumném šetření jsme si stanovili následující výzkumné cíle:

- a) zjistit a porovnat míru syntaktické obtížnosti textu (T_s) přírodovědných učebnic pro 4. a 5. ročník hlediska ročníku a nakladatelství
- b) zjistit a porovnat míru sémantické obtížnosti textu (T_p) přírodovědných učebnic pro 4. a 5. ročník z hlediska ročníku a nakladatelství
- c) zjistit a porovnat celkovou míru obtížnosti textu (T) přírodovědných učebnic pro 4. a 5. ročník
- d) zjistit a porovnat koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu slov (i) a celkovém počtu pojmů (h)

2.2. Výzkumné metody

Jako výzkumnou metodu jsme použili míru obtížnosti didaktického textu (viz Pluskal, 1996b; Průcha, 1998) jež je poměrně často využívaná, především u výkladového textu. Jak uvádí Pluskal (1996b, s. 62) „je jejím pozitivním znakem didaktická reálnost“. Průcha (1998, s. 71-72) dokumentuje ověření validity tohoto výzkumného nástroje. Pracovali jsme s inovovanou metodikou M. Pluskala (1996b), kdy jsme při analýze použili 10 vybraných vzorků s cca 200 slovy. Kromě syntaktické a sémantické obtížnosti lze také relativně jednoduše vypočítat hustotu odborné informace (koeficient i a h – v celkovém počtu slov a pojmů).

Pro zjišťování relačních vztahů jsme použili Pearsonův korelační test, který je pro daný účel, vzhledem ke svému charakteru, vhodný (Janoušková, 2009, s. 61). Jednalo se o poměrové měření (pracovali jsme s číselnými hodnotami, kdy závislost mezi jednotlivými proměnnými není funkční). Hovořit lze tak o statistické (stochastické či korelační závislosti), jelikož obtížnost textu je ovlivněna komplexem různých vlivů, které nejsme schopni exaktně zachytit a popsat. Korelační závislost představuje více méně volnou závislost, kdy vztah mezi proměnnými je takový, že existence (změna) jedné proměnné či proměnných vyvolává existenci (změnu) jiné proměnné či proměnných jen s určitou pravděpodobností. (Bedáňová, 2011)

2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo vždy 10 vybraných celků o přibližně 200 slovech z každé učebnice. Výjimku tvořila jedna z pěti učebnic nakladatelství Alter (4. ročník, 2. díl), kde byly pouze 3 celky, a to z důvodu malého obsahu základního textu (pracovali jsme zde de facto s celým základním textem dané učebnice. Celkový počet vzorků byl 143, přičemž celkový počet vět 2462 a jednotlivých slov 29 439. Vzorky byly součástí celkem 15 učebnic přírodovědy (Člověk a jeho svět) od 6 nakladatelství. Všechny učebnice měly k počátku roku 2014 platnou schvalovací doložku MŠMT a deklarují zpracování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Jednalo se o následující učebnice (přesnější bibliografické citace viz použitá literatura): SPN: Přírodověda pro 4. ročník ZŠ, 2010; Přírodověda pro 5. ročník ZŠ; FRAUS: Příroda – Člověk a jeho svět pro 4. ročník ZŠ, 2010; Příroda – Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ, 2011; DIDAKTIS: Člověk a jeho svět – učebnice pro 4. ročník ZŠ, 2009; Člověk a jeho svět – učebnice pro 5. ročník ZŠ, 2011; PRODOS: Rozmanitost přírody – učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2008; Člověk a jeho zdraví – učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2008; NOVÁ ŠKOLA: Člověk a jeho svět – přírodověda pro 4. ročník, 2012; Přírodověda 5 – učebnice pro 5. ročník ZŠ, 2011; ALTER: Rozmanitost přírody 1. díl pro 4. ročník ZŠ, 2010; Rozmanitost přírody 2. díl pro 4. ročník ZŠ, 2011; Život na zemi 5 – Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví, 2011; Země ve Vesmíru 5 – Rozmanitost přírody, 2011; Člověk a technika 5, 2011.

Jednotlivé vzorky v každé učebnici jsme vybírali tak, aby byly tematicky rozdílné a pokrývaly tak svým charakterem pokud možno všechna zásadní témata (např. rostliny, živočichové, nerosty, půda, vesmír aj.)

3 VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jelikož neexistuje nějaká závazná norma obtížnosti textu učebnic, v interpretacích jsme se zaměřili na vzájemné porovnání zkoumaných učebnic a také jednotlivých nakladatelství, jakož i porovnání obtížnosti mezi 4. a 5. ročníkem. Pokusili jsme se alespoň rámcově srovnat s podobnými výzkumy, jež byly uskutečněny v minulosti. Nejprve si ukážeme souhrnné výsledky obtížnosti textu u všech zkoumaných učebnic. Tato data jsou zachycena v tabulce č.

1. Tučně jsou vyznačeny ty hodnoty, které se liší od průměru o více než jednu (*) nebo více než dvě (**) směrodatné odchylky. Kurzívou jsou vyznačeny podprůměrné hodnoty, jen tučně hodnoty nadprůměrné.

Z tabulky je patrné, že celková míra obtížnosti textu u většiny sledovaných učebnic se pohybuje okolo 20 bodů. To lze (srov. Průcha, 1998) hodnotit jako lehká obtížnost (ta může teoreticky nabývat hodnot od 0 do 100. Vzhledem k tomu však, že jde o učebnice pro 1. stupeň ZŠ lze tyto hodnoty akceptovat jako relativně přiměřené. Syntaktická obtížnost má menší rozptyl než sémantická, tzn., syntaktická obtížnost vykazuje větší podobnost mezi jednotlivými učebnicemi. Nadprůměrných hodnot dosahuje pouze učebnice nakladatelství FRAUS pro 5. ročník, naopak podprůměrných hodnot dvě učebnice (nakladatelství PRODOS – Rozmanitost přírody a také nakladatelství ALTER pro 4. ročník, taktéž Rozmanitost přírody). Podstatnější rozdíly (až téměř 4x) se objevují v sémantické obtížnosti textu, tedy v zastoupení pojmů (odborných, běžných, faktografických, číselných nebo opakovaných). Ovšem z průměru výrazněji vybočují pouze tři ze všech sledovaných učebnic. Při bližším hledání vysvětlení jsme dospěli k názoru, že velmi nízká T_p u učebnice nakladatelství ALTER (Země ve Vesmíru) je nejspíše dána tím, že učebnice se zabírá poměrně málo tématy (Slunce, pohyby Země, Měsíc) a pojmy se zde hodně opakují, řada jich je běžných (např. den, noc). Naopak velmi výrazně větší sémantickou obtížností se vyznačuje učebnice taktéž od nakladatelství ALTER (2. díl pro 4. ročník, Rozmanitost přírody). Tato učebnice je převážně zaměřena na témata neživé přírody (voda, vzduch, půda, nerosty, horniny) a má z části charakter pracovního sešitu (náměty na pokusy, prostor pro pozorování). Do analýzy jsme však zahrnuli pouze základní, výkladový text, který byl z tohoto důvodu ne příliš rozsáhlý, zato však relativně zhuštěn, tzn., obsahoval odborné pojmy, řadu nových pojmů, které se v textu příliš neopakovaly. Učebnice nakladatelství DIDAKTIS obecně vykazovaly poměrně vysokou sémantickou obtížnost. V porovnání s výzkumy zaměřenými na učebnice 2. stupně (viz např. Průcha, 1998, s. 64) je celková míra obtížnosti však v průměru o 10-15 bodů nižší, což by odpovídalo věkovým zvláštnostem dítěte v primární škole, které ještě (dle Piagetovy teorie) nemá plně vyvinuto pojmové myšlení, potřebuje více názornosti, příkladů.

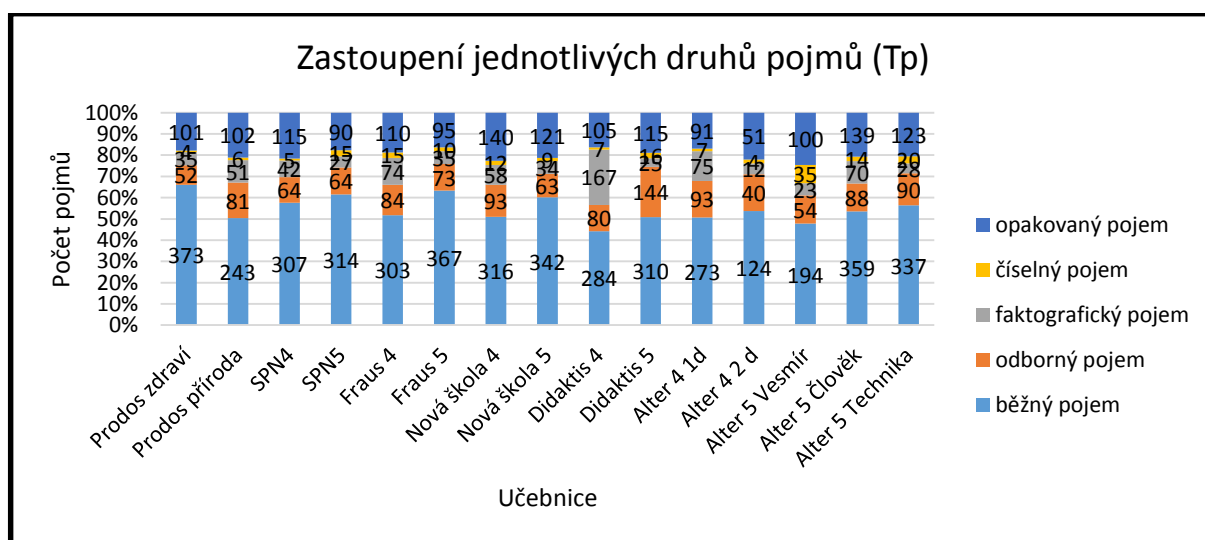
Učebnice jednotlivých nakladatelství	Syntaktická obtížnost textu T_s	Sémantická obtížnost textu T_p	Celková míra obtížnosti textu T
SPN4 - Přírodověda 4	8,71	8,81	17,52
SPN5 - Přírodověda 5	9,35	8,16	17,51
ALTER 4 1. díl Rozmanitost přírody	7,92*	10,39	18,31
ALTER 4 2. díl Rozmanitost přírody	8,33	20,37**	28,70**
ALTER 5 Země ve vesmíru	8,50	5,53*	14,03*
ALTER 5 Člověk a technika	9,89	11,83	21,72
ALTER 5 Život na Zemi	9,86	14,50	24,36*
PRODOS Člověk a jeho zdraví	8,73	9,36	18,10
PRODOS Rozmanitost přírody	8,20*	8,09	16,29*
DIDAKTIS 4 - Člověk a jeho svět	8,92	14,93*	23,85
DIDAKTIS 5 - Člověk a jeho svět	8,73	13,46	22,18
FRAUS 4 - Příroda 4	9,73	11,60	21,33
FRAUS 5 - Příroda 5	11,52**	10,40	21,91
NOVÁ ŠKOLA 4 - Přírodověda 4 - Člověk a jeho svět	8,43	12,98	21,40

NOVÁ ŠKOLA 5 - Přírodověda 5- Člověk a jeho svět	9,78	9,72	19,51
--	------	------	-------

Tabulka č. 1: Srovnání obtížnosti textu u učebnic přírodovědy pro 4. a 5. ročník ZŠ

Co se týče syntaktické obtížnosti textu, pak průměrná délka věty ve všech zkoumaných učebnicích je přibližně 12 slov (délka se pohybuje v průměru od 10,88 do 13,38 slov na učebnici). Lze říci, že v této kategorii se žádná učebnice nějak výrazně neodlišuje. Kratší věty jsou spojeny převážně s výčty rostlin, živočichů, nebo to jsou jednoduše formulované definice. Delší věty zpravidla slouží k bližšímu vysvětlení jevů, souvisí s tématy blízkými praktickému životu žáka (např. hygiena, bydlení, vývoj člověka od narození po smrt).

V kategorii sémantické obtížnosti textu lze také pozorovat de facto stejné proporcionální rozdělení pojmů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o učebnice pro 1. stupeň, dá se očekávat, že převažovat budou běžné pojmy, které jsou nutné k tomu, aby žák mohl porozumět pojmům odborným. Asi o třetinu méně jsme detekovali pojmy opakované. Odborné pojmy tvořily přibližně 10 až 20% všech pojmů. Poměrně značné rozdíly jsou mezi počty faktografických pojmů, mezi něž jsme počítali také názvy rostlin, živočichů, nerostů, hornin. U učebnice nakladatelství ALTER (2. díl pro 4. ročník) si lze povšimnout nízkých absolutních hodnot. To je dáno z důvodu malého rozsahu učebnice – k analýze jsme použili de facto všechny výkladový text (místo tradičních 10 vzorků po 200 slovech to zde byly jen tři vzorky) – v poměrném porovnání to ale není na závadu. Podrobné výsledky ukazuje graf č. 1.



Graf č. 1: Rozložení pojmů dle typu ve zkoumaných učebnicích přírodovědy

Zjištěné výsledky ukazují, že jedním z faktorů obtížnosti textu bude téma, tematické zaměření učebnice, resp. dílčích tematických celků. To je patrné nejvíce při porovnání celkem pěti učebnic nakladatelství ALTER, kde jsou i několikanásobné rozdíly v sémantické obtížnosti. Vzhledem k různému tematickému zaměření učebnic jsme se snažili porovnat mezi sebou souhrnně i jednotlivá nakladatelství, jelikož lze předpokládat, že všechny učebnice jednoho nakladatelství tvoří komplexní celek zahrnující většinu přírodovědných témat. Tabulka č. 2 ukazuje celkové výsledky. Pro tučně vyznačené údaje platí totéž co v tabulce č. 1.

Nakladatelství	Ts	Tp	T
SPN	9,02	8,49*	17,51*
ALTER	8,93	12,52	21,45
PRODOS	8,45*	8,73*	17,18*
DIDAKTIS	8,82	14,20*	23,02**
FRAUS	10,56**	11,00	21,56
NOVÁ ŠKOLA	9,07	11,35	20,4

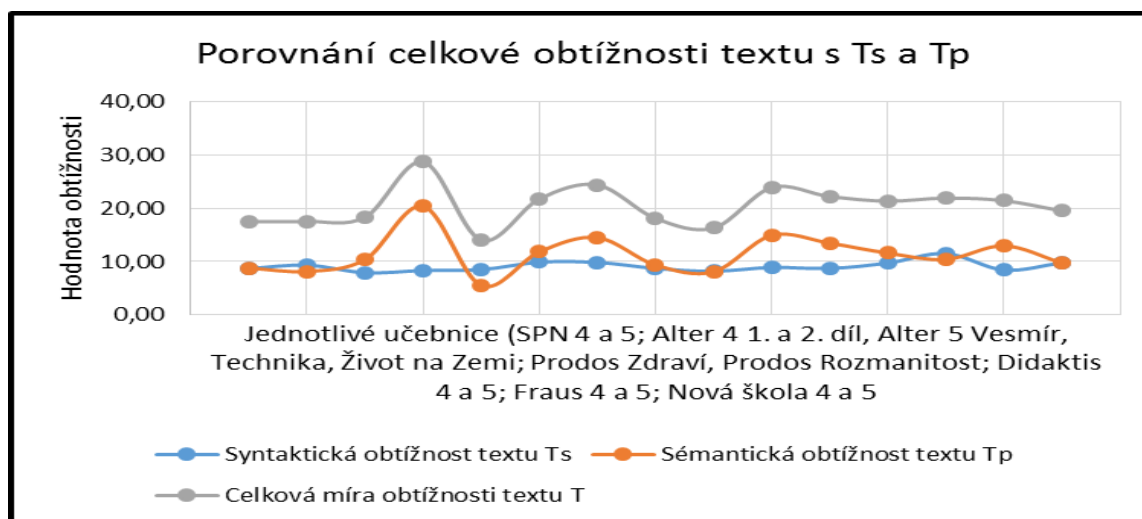
Tabulka č. 2: Srovnání obtížnosti textů u učebnic jednotlivých nakladatelství

Na základě výsledků můžeme říci, že na rozdíl od jednotlivých učebnic došlo ke „sblížení“ výsledků, rozdíl mezi nakladatelstvími činí maximálně něco pod 6 bodů. Výraznější odklon od průměru mají jen učebnice nakladatelství DIDAKTIS. V učebnici pro 4. ročník je uváděno mnoho rodových a druhových názvů (velkou část přírodovědného učiva zaujímá pojednání o biotopech), v případě učebnice pro 5. ročník je text podáván poměrně odborně, na rozdíl od ostatních učebnic např. kapitoly o buňce, virech a bakteriích. Také celková koncepce knihy je založena na odborné taxonomii (dle jednotlivých tříd), nikoliv tedy epizodicky, nebo dle biotopů, jako např. u učebnic nakladatelství SPN.

Získané výsledky obtížnosti lze alespoň rámcově srovnat s podobnými výzkumy, jež byly zaměřeny na stejný stupeň školy, resp. ročník. Měření obtížnosti textu provedl Pluskal, 1996a na vlastivědných učebnicích pro 4. ročník vydaných po roce 1992 – v 90. letech, když hodnoty se pohybují od 28,4 do 41,6). Nenalezli jsme výzkum zaměřený přímo na učebnice přírodovědy, k dispozici máme jen dílčí analýzu Průchy (1998), který porovnával různé učebnice 5 až 7. ročníku (mezi nimi i Přírodopis 5), avšak s tím, že v době analýzy byl 5. ročník ještě na druhém stupni ZŠ – hodnota T se rovnala 34,6. Pokud rámcově porovnááme s výsledky měření, které provedla Pytlová (2007), jež se věnovala učebnicím Přírodopisu pro 2. stupeň (hodnoty od 26,9 v 6. ročníku do 34,6 v 9. ročníku, pak lze říci, že námi zjištěné hodnoty odpovídají prvnímu stupni školy a nižšímu věkovému složení žáků. Pro částečné srovnání výsledků Ts poslouží i výsledky publikované Hrabí (2007), kde výsledky většinou nepřesahují 10 (a to se jedná o učebnice přírodopisu pro druhý stupeň ZŠ). Souhrnně pak Průcha (1998) navrhuje na základě dosavadních analýz stanovit maximální hodnoty pro daný ročník (22 bodů pro 4. ročník, 24 bodu pro 5. ročník). Při respektování tohoto doporučení je zřejmé, že učebnice, jež byly součástí našeho výzkumu, toto de facto splňují (hodnoty okolo 20 bodů), či spíše jsou pod touto hranicí. Při komparaci textu jednotlivých učebnic se nám jeví, že nová témata (jako rodina, bezpečnost, ochrana přírody, hygiena a zdraví) začleněná do RVP ZV, operují s nižším počtem odborných pojmů (než např. morfologie rostlin a živočichů), texty obsahují více běžných pojmů, které žáci znají, popisují často situace z běžného života. To však nemusí být nutně na závadu, právě naopak. Relativně úzké spětí se životem má v sobě aplikační náboj, který žákovi může umožnit lepší pochopení obsahu a jeho osvojení si na základě řady aplikačních úloh, které vhodně doplňují základní výkladový text, ale již nebyly přímo předmětem našeho měření.

V porovnání se staršími učebnicemi (viz výše) se jeví zjištěná celková obtížná náročnost textu jako nízká. Porovnání přímo se staršími učebnicemi přírodovědy však chybí. Autoři (viz např. Průcha, 1998) se obecně shodují, že celková obtížnost mezi 20 a 30 se dá považovat za nízkou. V tomto ohledu je možno říci, že zejména učebnice nakladatelství SPN a PRODOS dosahují velmi nízké obtížnosti textu. To je také možno intuitivně vyvodit při čtení jejich textů – autoři používají zpravidla krátké věty s minimem odborných pojmů, často se věty opakují, tatáž myšlenka je řečena více způsoby. To však nelze vnímat jako negativum. Jako přínosné se nám jeví grafické zobrazení jednotlivých druhů obtížnosti. Z následujícího grafu je zřejmá souvislost mezi celkovou obtížností T a sémantickou obtížností (Tp), což je

vyobrazeno téměř totožným tvarem dvou horních křivek. Jediné „vybočení“ z tohoto trendu je u učebnice Nová škola 4 (druhý sloupek teček zprava).



Graf č. 2: Grafické srovnání syntaktické, sémantické a celkové obtížnosti textu

Můžeme tedy konstatovat, že přímý vliv na celkovou obtížnost textu má zejména jeho sémantická obtížnost, která dosahuje u jednotlivých učebnic poměrně velkých individuálních rozdílů. V celkovém porovnání T však učebnice přírodovědy pro 4. a 5. ročník nevykazují extrémní obtížnost, naopak jejich obtížnost je spíše nízká. Uvedenou souvislost mezi Ts a T dokazuje i provedený korelační test pomocí Pearsonova koeficientu korelace (viz níže).

Jelikož jsme měřili obtížnost u všech dostupných učebnic se schvalovací doložkou MŠMT pro oba nejvyšší ročníky prvního stupně, naskytá se otázka, zda a případně jak se liší učebnice mezi 4. a 5. ročníkem. Předpokládali bychom, že vyšší stupeň obtížnosti by měly vykazovat učebnice pro 5. ročník, avšak na základě analýzy dat toto nemůžeme jednoznačně tvrdit. Pouze u syntaktické obtížnosti textu se tento předpoklad u velké většiny zkoumaných učebnic potvrdil. Tedy ne u celkové obtížnosti a sémantické obtížnosti. Nárůst/pokles jednotlivých druhů obtížností souhrnně ukazuje tabulka č. 3. Je třeba podotknout, že ve srovnání absentují učebnice nakladatelství PRODOS, jelikož učebnice jsou koncipovány pro 4. a 5. ročník společně, není tedy možno je striktně přiřadit k ročníku, úroveň obtížnosti by byla stejná, resp. bude se lišit až na základě konkrétního výběru učiva učitelem.

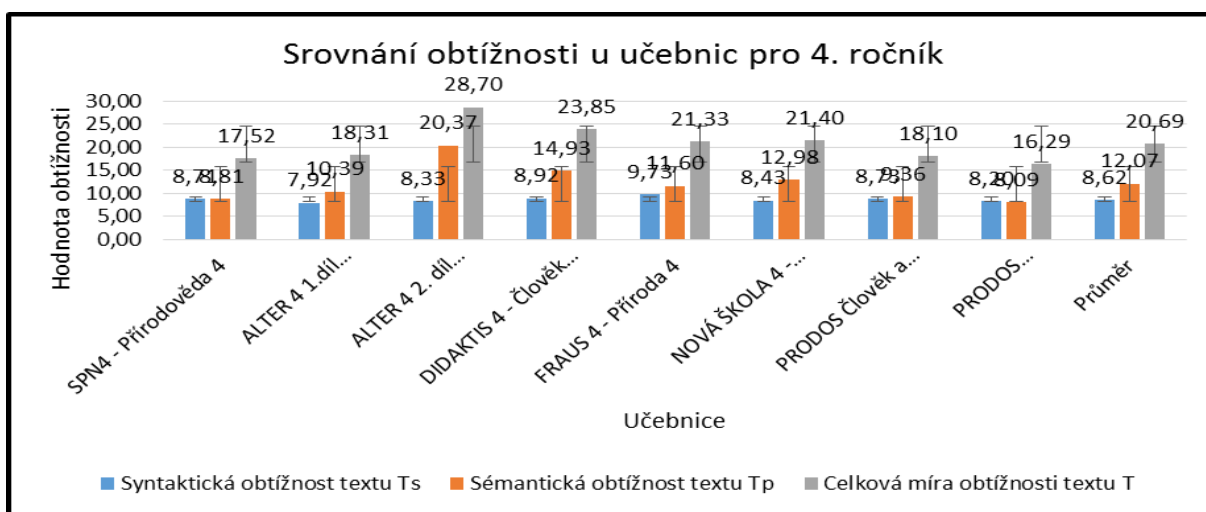
Nárůst/pokles obtížnosti mezi ročníky v %	Syntaktická obtížnost (rozdíl mezi 4. a 5. ročníkem)	Sémantická obtížnost (rozdíl mezi 4. a 5. ročníkem)	Celková obtížnost (rozdíl mezi 4. a 5. ročníkem)
SPN	+7,31	-7,27	+0,04
ALTER	+17,21	-30,95	-13,74
DIDAKTIS	-2,17	-9,88	-12,05
FRAUS	+18,30	-10,35	+7,95
NOVÁ ŠKOLA	+16,09	-25,10	-9,01

Tabulka č. 3: Porovnání nárůstu/poklesu jednotlivých druhů obtížnosti textu mezi učebnicemi 4. a 5. ročníku

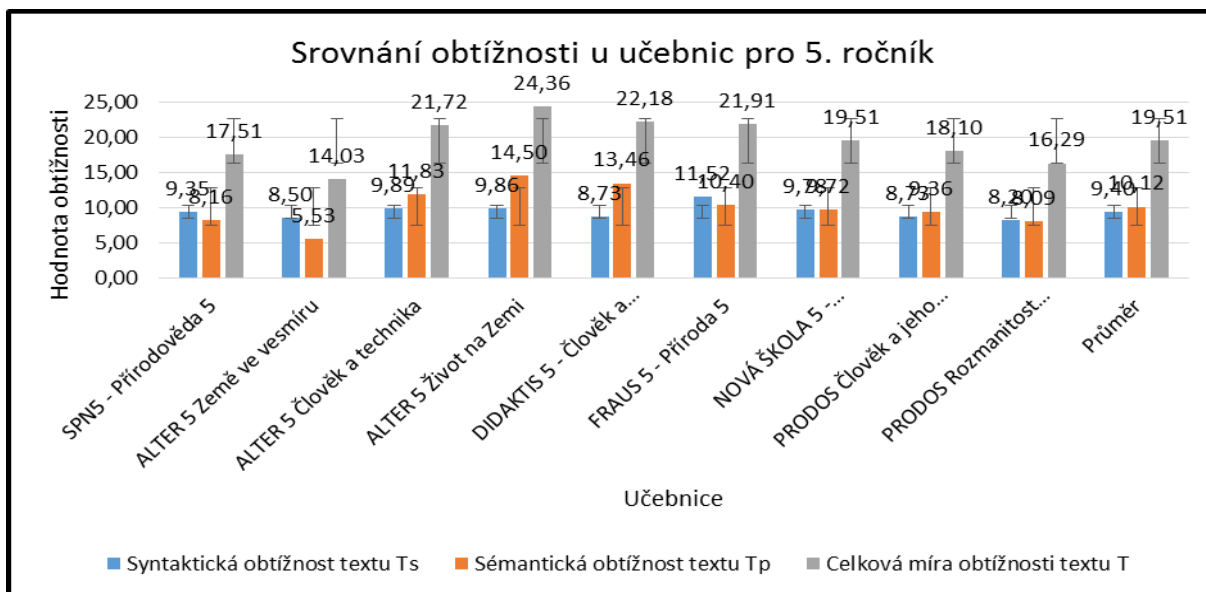
Sémantická obtížnost u všech nakladatelství klesá, je tudíž nižší v 5. než ve 4. ročníku, na rozdíl od obtížnosti syntaktické, kde je nárůst v průměru o něco přes 10%. U učebnic nakladatelství ALTER a NOVÁ ŠKOLA je pokles sémantické obtížnosti velmi výrazný (až k

30%). Pokud bychom porovnali celkovou obtížnost, pak učebnice SPN jsou co do obtížnosti textu velmi podobné a jedině učebnice FRAUS vykazují mírný nárůst celkové obtížnosti (o téměř 8%), naopak učebnice ALTER, NOVÁ ŠKOLA a DIDAKTIS vykázaly pokles obtížnosti přibližně o 10%. Domníváme se, že to je způsobeno tematickým řazením, jak jsme již naznačili výše (ve 4. ročníku je často pojednáno o biotopech a v té souvislosti je zmíněno mnoho faktografických pojmů, názvů, zatímco v pátém ročníku jsou témata zpravidla náročnější, ale vyskytuje se celkově méně pojmů – např. téma gravitace, vesmíru aj.)

Na první pohled v níže uvedené tabulce je zřejmé, že existuje relativně významný rozdíl mezi syntaktickou obtížností, kde zpravidla (kromě učebnic nakladatelství DIDAKTIS, kde rozdíl v tomto případě činí mezi ročníky jen nepatrný rozdíl okolo 2%) došlo k nárůstu syntaktické obtížnosti. Věty jsou tedy zpravidla delší a mají složitější strukturu, průměrně o cca 15%. Nejmenší nárůst lze pozorovat u učebnic nakladatelství SPN, největší naopak u nakladatelství FRAUS. Naopak jako překvapivé se na první pohled jeví, že ve všech nakladatelstvích jsou učebnice pro 5. ročník jednodušší co do sémantické obtížnosti, místy skutečně výrazně. Po zjištění tohoto poměrně zarážejícího faktu jsme se znovu podívali na konkrétní obsah jednotlivých učebnic a lze souhrnně říci, že to může být způsobeno výběrem témat, která autoři zakomponovali do jednotlivých učebnic. V učebnicích pro 5. ročník (vyjma nakladatelství DIDAKTIS), se také zpravidla objevují témata „novější“ (v návaznosti na RVP ZV) – např. rozmanitost přírody (podnebné pásy), důraz na přírodní podmínky, chov zvířat, ochrana přírody, hygiena a zdraví, vývoj člověka od narození, zdravá výživa, bezpečnost na silnici, rodičovství, kde autoři často používají velmi jednoduché věty blízké běžné mluvě. Texty tak obsahují méně odborných pojmů a zejména faktografických pojmů, mezi něž jsme řadili také názvy (rodová a druhová jména rostlin a živočichů). Tato jména byla většinou obsahem učebnic pro 4. ročník. Odtud si vysvětlujeme také (jako jeden z faktorů) jejich vyšší sémantickou obtížnost. Stejně tak výkladový text o složení rostlin, jejich těle, podobně i živočichů byl většinou součástí učebnic pro 4. ročník. Podrobné srovnání obtížnosti u učebnic dle ročníku nabízí dva následující grafy (3 a 4), v nichž jsou zachyceny ve sloupcích hodnoty T_s , T_p a T . Svislá čára značí směrodatnou odchylku, která vypovídá o rozdělení dat. Zjednodušeně lze říci, že pokud sloupec končí pod dolní hranicí svislé čáry, pak je hodnota obtížnosti výrazněji podprůměrná, pokud naopak sloupec je vyšší, pak i hodnota obtížnosti je výrazněji nadprůměrná. Učebnice nakladatelství PRODOS počítáme společně (jejich průměr), neboť jsou určeny pro 4. a 5. ročník dohromady.

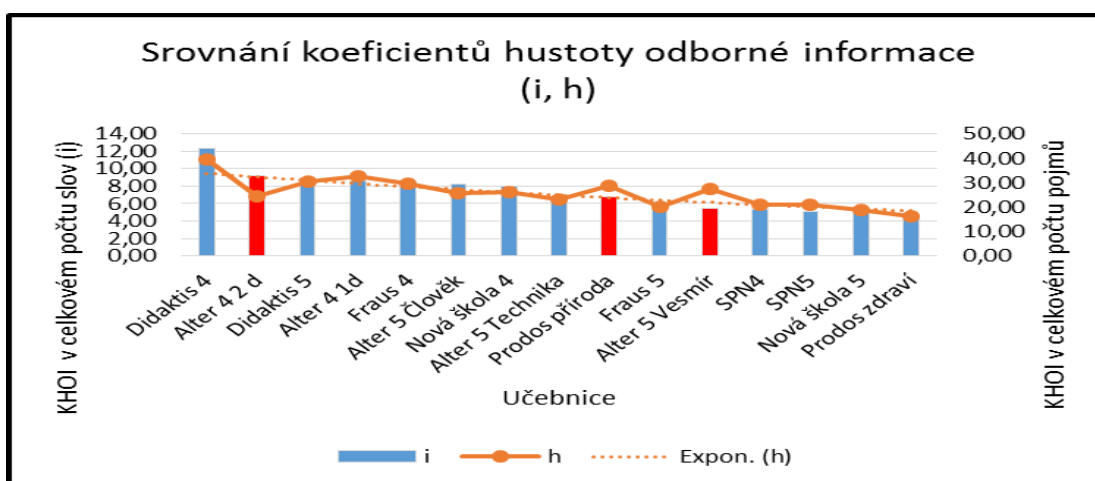


Graf č. 3: Srovnání obtížností u učebnic přírodovědy pro 4. ročník ZŠ



Graf č. 4: Srovnání obtížností u učebnic přírodovědy pro 5. ročník ZŠ

Zjišťovali jsme také koeficient hustoty odborné informace, tedy proporci pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu slov (i) a v celkovém počtu pojmů (h). Z níže uvedeného grafu č. 5 je patrná souvislost mezi oběma koeficienty až na tři výjimky (ALTER 4 2. díl, PRODOS Rozmanitost přírody a ALTER 5 Vesmír), tzn., že pokud je vyšší koeficient i , pak je i vyšší koeficient h . Koeficienty v grafu jsou uvedeny v procentech. Koeficient i se pohybuje od cca 6 do 12%, koeficient h od cca 18 do 35%. Tyto výsledky jsou reálné pro učebnice 1. stupně, jelikož např. Pluskal (1996b) uvádí, že koeficient i pro 2. stupeň je okolo 20% a koeficient h okolo 50% (to se týká poměrně náročného textu s tématem atmosféry), z čehož lze usuzovat, že hodnoty pro celou učebnici mohou být nižší. Největší rozdíly v hustotě odborné informace jsou mezi ročníky u nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, pak také u nakladatelství ALTER, naopak velmi podobné jsou učebnice SPN. Učebnice DIDAKTIS tradičně vykazují poměrně vysokou úroveň odbornosti (náročnosti) a s tím i zvýšení koeficientů i , h . Naopak učebnice PRODOS Zdraví je psána „povídavou“ formou, obsahuje témata týkající se běžného života, obsahují minimum odborných pojmů, což je rys nových témat zejména z tematické sub oblasti Člověk a jeho zdraví, která v ostatních učebnicích nejsou tak rozšířena, či úplně absentují.

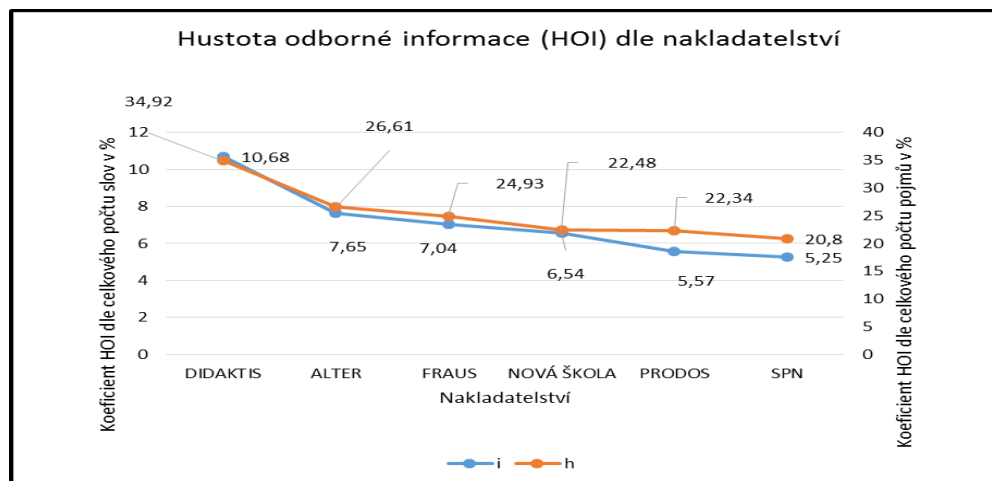


Graf č. 5: Porovnání koeficientů hustoty odborné informace v celkovém počtu slov a pojmů

Na grafu č. 6 jsme srovnali koeficienty odborné informace v textu mezi jednotlivými nakladatelstvími. Jsou seřazena sestupně od největší hustoty odborné informace (DIDAKTIS) po nejmenší hustotu (SPN). Pokud porovnáme konkrétní obsah učebnic mezi sebou, můžeme konstatovat, že rámcově uvedené výsledky odpovídají realitě. Učebnice SPN má text psán velmi jednoduše, srozumitelně, často opakuje pojmy, učebnice PRODOS je zde na předposledním místě, to je však dáno tím, že existuje rozdíl mezi učebnicí věnované Rozmanitosti přírody (vyšší hustota odborné informace) a Zdraví (nízká hustota odborné informace). Učebnice nakladatelství NOVÁ ŠKOLA jsou de facto na stejné úrovni jako učebnice PRODOS. O něco málo obtížnější se jeví učebnice ALTER. Celkové srovnání koeficientů odborné informace i , h pak ukazuje tabulka č. 4. Jelikož platí úzký vztah mezi celkovou obtížností textu a koeficientem hustoty odborné informace, i zde je patrné, že většího koeficientu dosahují učebnice pro 4. ročník. Rozdíly nejsou nikterak extrémní, ale dokazují to, že učebnice pro 5. ročník jsou co do hustoty odborné informace jednodušší.

	i	h
4. roč.	8,20%	27,89%
5. roč.	6,37%	23,60%

Tabulka č. 4: Celkové porovnání koeficientů odborné informace mezi ročníky



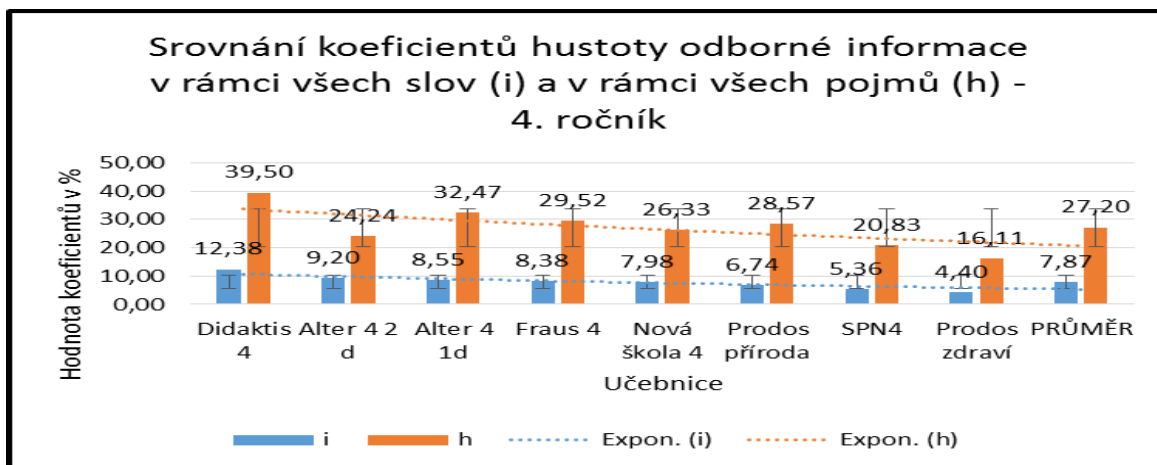
Graf č. 6: Srovnání koeficientů odborné informace mezi jednotlivými nakladatelstvími

Poslední dva grafy (č. 7 a 8) ukazují podrobné srovnání koeficientů hustoty odborné informace v celkovém počtu slov (i) a pojmů (h). Rovněž zde je patrná vzájemná souvislost (značená sestupnou tendencí – tečkované čáry). Svislé čáry opět značí směrodatnou odchylku. Pokud sloupec přesahuje tuto čáru, pak je příslušný koeficient nadprůměrný, pokud ji naopak nedosahuje, jsou jeho hodnoty podprůměrné.

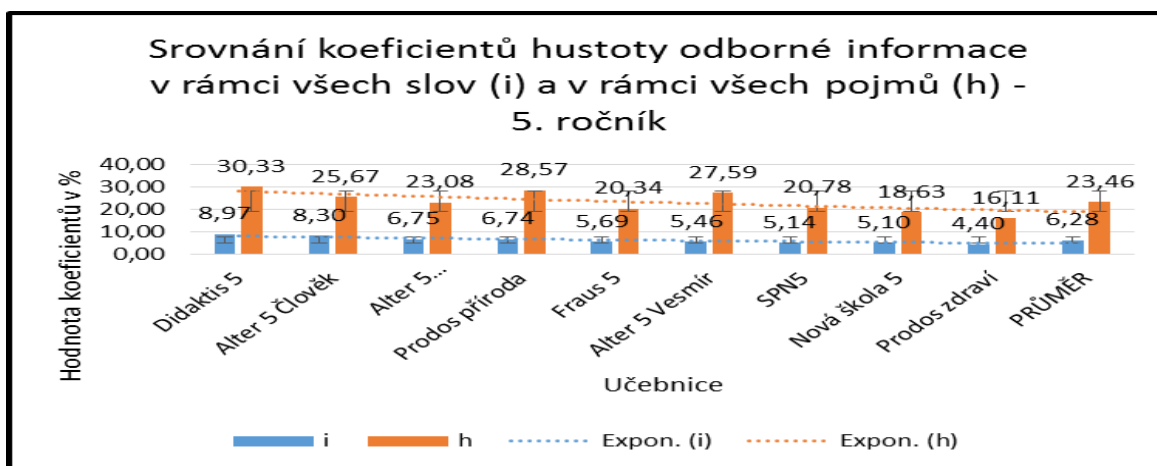
Zjištěné výsledky obtížnosti textu a koeficienty hustoty odborné informace jsme statisticky porovnali za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu. Výsledky udává souhrnně tabulka č. 5.

	p		p		p		P
T-Tp	0,968	i-T	0,638	h-T	0,177	T-ročník	0,885
T-Ts	0,220	i-Tp	0,713	h-Tp	0,274	Tp-ročník	0,826
Tp-Ts	-0,032	i-Ts	-0,231	h-Ts	-0,363	Ts-ročník	0,712

Tabulka č. 5: Pearsonův korelační koeficient mezi zjišťovanými daty (zjištění ne/závislosti)



Graf č. 7: Srovnání koeficientů hustoty odborné informace v učebnicích přírodovědy pro 4. ročník



Graf č. 8: Srovnání koeficientů hustoty odborné informace v učebnicích přírodovědy pro 4. ročník

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že existuje velmi těsná závislost mezi sémantickou obtížností a celkovou obtížností textu (vysoká T_s generuje taktéž vysokou T), naopak syntaktická obtížnost má jen slabou korelaci s obtížností celkovou a korelace mezi T_s a T_p prakticky neexistuje, tzn., že pokud má učebnice vyšší sémantickou obtížnost, neznamená, že by měla také vyšší syntaktickou (a opačně). Relativně vysoká míra závislosti byla také prokázána u hustoty odborné informace v celkovém počtu slov v souvislosti s celkovou obtížností textu a sémantickou obtížností textu. Jinak řečeno, čím vyšší hustota odborné informace v rámci celkového počtu slov, tím vyšší také T_p a T . Naopak závislost T_p a T na hustotě odborné informace v rámci pojmů je jen velmi slabá. Záporná korelace, avšak s nízkou závislostí se jeví ve vztahu hustoty odborné informace a syntaktickou obtížností. Je to logické, protože, čím složitější syntaktická obtížnost (delší věta), tím menší hustota odborné informace. Tato negativní závislost je o něco větší v rámci pojmů, než celkových slov. Naopak pokud se podíváme na korelaci ročníku a faktory obtížnosti, ve všech třech (T_s , T_p , T) vidíme relativně vysoký stupeň závislosti. Výsledky poměrně jednoznačně ukazují, že učebnice 4. ročníku se vykazují vyšší obtížností než učebnice 5. ročníku. Důvody jsme již naznačili výše.

ZÁVĚR

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že celková obtížnost učebnic přírodovědy zpracovaných dle RVP ZV se pohybuje okolo 20b, což s přihlédnutím k podobným výzkumům je velmi nízká obtížnost, která je ovlivněna cílovým příjemcem textu, žákem prvního stupně základní školy. Rozdíly mezi učebnicemi existují, avšak nejsou nějak významné. Učebnice s nejvyšší obtížností jsou od nakladatelství DIDAKTIS, naopak za ty s nejméně obtížným textem lze považovat učebnice SPN a PRODOS. Existují však rozdíly mezi jednotlivými učebnicemi konkrétního nakladatelství. Jako rozhodující pro obtížnost učebnice se jeví poměrně jednoznačně sémantická obtížnost, na kterou má nejspíše vliv tematického uspořádání učebnice. To je nejvíce patrné u pěti učebnic nakladatelství ALTER, které jsou tematicky dosti rozdílné (a tím i celkovou obtížností). Syntaktická obtížnost sledovaných učebnic je velmi podobná a nevykazuje téměř vůbec nějaký větší rozdíl. Zajímavé je zjištění, že učebnice pro 4. ročník se jeví jako obtížnější než učebnice 5. ročníku. To může být vlivem témat v nich začleněných. Ukazuje se, že nová témata (uvedená v RVP ZV) vykazují nižší obtížnost textu a jsou častěji začleňována do učebnic 5. ročníku (jedná se zejména o témata ochrany přírody, člověka a zdraví, mimořádných událostí, rodičovství aj.). Tento rozdíl v celkové obtížnosti je způsoben někdy až poměrně extrémními rozdíly v sémantické obtížnosti, zatímco syntaktická obtížnost je téměř ve všech sledovaných učebnicích přírodovědy vyšší v 5. ročníku. Koeficienty hustoty odborné informace jsou relativně nízké, tzn., že texty učebnic jsou povětšinou psány běžným jazykem, což když přihlédneme k věku žáků, pro které je určena, je pochopitelné a žádoucí. Ve srovnání s podobnými výzkumy učebnic staršího data vydání (zejména 90. let 20. století) se rýsuje fakt, že učebnice vykazují nižší obtížnost, zejména ty, které v našem měření vykazovaly hodnoty pod 20 bodů. Dle doporučení Průchy (1998) by měly učebnice pro 5. ročník vykazovat obtížnost okolo 24 bodů. Za tímto číslem však většina zkoumaných učebnic zaostává. Celkově řečeno obtížnost učebnic přírodovědy pro 4. a 5. ročník je podobná a rozhodovat o výběru budou nejspíše jiné faktory (grafické zpracování, otázky a úkoly pro žáky, celková organizace učebnice aj.).

LITERATURA

- Bedáňová, I. (2011). Hodnocení závislosti mezi 2 kvantitativními znaky. Dostupné z <http://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/Predn5/zavislos.htm>
- Bednařík, M. (1981). Problematika informační struktury učebnice fyziky. *Acta Univ. Palackiana Olomucensis*. 69. s. 225-241. Olomouc : UPOL.
- Čapek, V. (1995). Tvorba a výzkum učebnic dějepisu. In *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Série C* (s. 37 – 54). Pardubice: ÚJHS.
- Hrabí, L. (2007). Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In Maňák, J., & Knecht, P. (ed.) *Hodnocení učebnic* (s. 98 – 108). Brno: Paido.
- Hudecová, D. (2001). Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*. 51 (3), 327 – 336.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*. 19 (1), 56-72. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/PedOr09_1_VztahUrovneDidaktickeVybavenosti_Janouskova.pdf
- Kecskés, V. (2012). *Výzkum učebnic pro 1. stupeň ZŠ* (Diplomová práce). Ústí nad Labem : PdF UJEP. Dostupné z <http://theses.cz/id/zo2ipo/>

- Maňák, J. (1994). *Nárys didaktiky*. Brno: MU, Pedagogická fakulta.
- Maňák, J. (2006). Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In Maňák, J., & Klapko, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. (s. 73 - 78). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Klapko, D. (ed.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Knecht, P. (ed.). (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido.
- Michovský, V. (1981). *Nový model učebnice dějepisu. Tvorba učebnic, 3*. Praha: SPN.
- MŠMT. (2013). MŠMT chystá projekt digitalizace škol. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-chysta-projekt-digitalizace-skol>
- Pluskal, M. (1996a). *Teorie tvorby učebnic a metody jejich hodnocení* (Habilitační práce). Olomouc : UPOL.
- Pluskal, M. (1996b). Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*. 46 (1), s. 62-76.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In Maňák, J., & Klapko, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. (s. 9 – 21). Brno: Paido.
- Pytlová, M. (2007). *Obtížnost textu v některých učebnicích přírodopisu* (Diplomová práce). Olomouc : PdF UP. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/7imf5i/>>.
- Sikorová, Z. (2002). Konference IARTEM o učení a edukačních médiích. *Pedagogika*. 52 (3), 366-369.
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In Maňák, J., & Knecht, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. (s. 31 – 39). Brno: Paido.
- Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (2003). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tolmáčiová, T. (2000). Učebnice a výučba zeměpisu na základních školách v Slovenskej republike po roku 1992. In Wahla, A. (ed.) *Učebnice geografie 90. let*. (s. 76 – 82). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN.

Učebnice:

- Bradáč, P., Kolář, M. & kol. (2011). *Člověk a technika 5*. Praha: Alter.
- Čechurová, M., Havlíčková, J. & Podroužek, L. (2010). *Přírodověda 4*. Praha : SPN.
- Čechurová, M., Havlíčková, J. & Podroužek, L. (2011). *Přírodověda 5*. Praha : SPN.
- Dančák, M. (2008). *Rozmanitost přírody*. Olomouc: Prodos.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2010). *Příroda 4*. Plzeň: Fraus.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2011). *Příroda 5*. Plzeň: Fraus.
- Holovská, H., & Rukl, A. (2011). *Země ve Vesmíru 5*. Praha: Alter.
- Jančová, M., & Grigárková, M. (2010). *Člověk a jeho zdraví*. Olomouc: Prodos.
- Kholová, H. (2011). *Život na zemi 5*. Praha: Alter.
- Kholová, H. (2010). *Rozmanitost přírody 4/1*. Praha: Alter.
- Kolektiv. (2009). *Člověk a jeho svět - učebnice pro 4. ročník ZŠ*. Brno: Didaktis.
- Kolektiv. (2011). *Člověk a jeho svět - učebnice pro 5. ročník ZŠ*. Brno: Didaktis.
- Matyášek, J., Štiková, V., & Trna, J. (2011). *Přírodověda 5*. Brno: Nová škola.
- Novotný, A. & kol. (2008). *Rozmanitost přírody 4/2*. Praha : Alter.
- Štiková, V. (2012). *Člověk a jeho svět přírodověda pro 4. ročník*. Brno: Nová škola.

KONTAKT

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, PdF, Ostravská univerzita

Mlýnská 5, Ostrava, 701 03

597 092 677

Ondrej.simik@osu.cz

ASPEKTY PRIPÍSANIA ZODPOVEDNOSTI V KONTEXTE NÁRODNÉHO TESTOVANIA

Michaela Ujházyová

Resume / Abstrakt: Príprava, realizácia a interpretácia národného testovania je nielen súčasťou pedagogickej diagnostiky, je tiež významnou súčasťou sociálnej a politickej deliberácie. Previazanosť politického a pedagogického rozhodovania môže mať za následok konflikt cieľov konania či kritérií rozhodovania. Príspevok predstaví možné konceptuálne ukotvenie diskusií o pripísaní a akceptovaní zodpovednosti v celom procese národného testovania, s dôrazom na vzťah zodpovednej pedagogickej práce a zodpovednej politiky vzdelávania.

Kľúčová slova: národné testovanie, subjekt zodpovednosti, individuálna zodpovednosť, kolektívna zodpovednosť, pragmatizmus, etika

Abstract: Preparation, administration of national testing and the interpretation of statistical outputs is not only a tool of pedagogical diagnosis, but also an integral part of social and political deliberations. The overlap between the political and pedagogical decision-making often results in the clash between the aims and the criteria of the decision-making process. This paper introduces the viable conceptual framework on ascription and acceptance of liability and moral responsibility for the nationwide testing with the focus centred on the relationship between the responsible pedagogical work and sensible educational policy.

Key words: nationwide testing, subject of responsibility, liability, individual responsibility, collective responsibility, pragmatism, ethics

ÚVOD

Národné testovania sú hodnotiacim nástrojom vo viacerých rovinách: poskytujú hodnotenie žiaka, učiteľa, školy, a v neposlednom rade i hodnotenie vzdelávacieho systému. Zlučujú tak v sebe nástroj pedagogickej diagnostiky, politického rozhodovania, a nepriamo i rozhodovania o distribúcii finančných zdrojov.¹⁵ Príprava, realizácia a interpretácia výsledkov externého hodnotenia je preto veľmi citlivou otázkou a vyžaduje si úsilie o čo najširší spoločenský konsenzus vo vymedzení zodpovednosti v jednotlivých fázach testovania.

Podobne, ako si môžeme vypočítať viaceré príbehy o jednej a tej istej udalosti, tak sme často svedkami protirečiacich si súdov o tom, kto a prečo nesie zodpovednosť za kvalitu testovacích nástrojov, za dosiahnuté výsledky žiakov, alebo za implementáciu opatrení potrebných na to, aby boli tieto výsledky lepšie. Prítomnosť protirečiacich si interpretácií si uvedomuje aj Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej len NÚCEM), preto v projekte Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania (ďalej len ZKV) sleduje nielen vytvorenie databázy testových úloh

¹⁵ Zmapovaniu cieľov národného testovania na základoch a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania v európskych štátoch sa venovala aj správa Eurydice Národné testovanie žiakov v Európe: Ciele, organizácia a využívanie výsledkov (2009), ktorá identifikuje nasledujúce ciele: rozhodovanie o školskej kariére žiaka, meranie kvality vyučovania (meranie výkonu na úrovni škôl, menej bežne na úrovni výkonu učiteľov), efektívnosti vzdelávacej politiky, identifikácia individuálnych vzdelávacích potrieb (Eurydice, 2009).

a prípravu testovacích nástrojov, ale i objasnenie rozloženia zodpovednosti v priebehu testovania.

Konceptuálna analýza zodpovednosti ako filozoficko-etickej a právnej kategórie je predpokladom skúmania funkcie tohto pojmu v konkrétnej sociálnej praxi. Konceptuálne ukotvenie morálnych pojmov je určené etickou koncepciou, ktorú si na toto ukotvenie zvolíme. V príspevku vychádzam z pragmatistickej etiky (bližšie predstavujem len koncept zodpovednosti Marion Smileyovej) a nadväzujem na rozpracovanie tohto problému u nás.¹⁶ Krátkemu priblíženiu teoretického východiska je venovaná prvá časť príspevku *Zodpovednosť optikou pragmatizmu*. Druhá časť príspevku predstavuje aplikáciu pragmatistického konceptu zodpovednosti v kontexte praxe národného testovania¹⁷ na Slovensku a vplyvu realizácie čiastkových cieľov projektu ZKV na rozloženie zodpovednosti zúčastnených strán.

1 ZODPOVEDNOSŤ OPTIKOU PRAGMATIZMU

Proces pripísania zodpovednosti predpokladá jasný formálny i neformálny systém pravidiel konania, ktorý poskytuje normatívny rámec pre hľadanie odpovedí na to, či a ktoré pravidlá boli porušené, ako aj pre určenie toho, kto tieto pravidlá porušil. Hodnotenie, pripisovanie a prevzatie zodpovednosti však patrí medzi oblasti, v ktorých sa prejavujú protikladné tendencie vývoja spoločenských praktík. V európskom kultúrnom kontexte môžeme pozorovať na jednej strane tendenciu individualizovania zodpovednosti, ktorá sa prejavuje väčšou ťarchou zodpovednosti jednotlivca bez opory širšej komunity, a na strane druhej čoraz komplexnejšiu spleť sociálnych a politických vzťahov, pričom mechanizmus ich vzájomného pôsobenia je človeku často neznámy a mimo jeho dosahu.

V oblasti inštitucionálneho vzdelávania sa k uvedeným tendenciám pripájajú i ďalšie, napríklad vstup komerčného sektora a komodifikácia poznania, zdôrazňovanie funkcie sekundárneho vzdelávania ako prípravy pracovnej sily, permanentný stav reformovania vzdelávacích systémov na národnej i medzinárodnej úrovni. Pripísať niekomu zodpovednosť, alebo ju prevziať nie je preto len problémom určenia príčinnno-kauzálnych vzťahov či posúdenia faktov. Do tejto spoločenskej hry „na koho to slovo padne“ vstupujú oveľa jemnejšie a menej viditeľné faktory, ktoré podfarbujú i to, čo považujeme za faktúálny opis situácie.

Pragmatistické etické teórie sa neusilujú o „očistenie“ diskusií od nánosov spoločenských praktík, práve naopak, pokúšajú sa o rekonštrukciu konceptu zodpovednosti tak, aby naše pochopenie a používanie tohto pojmu reflektovalo jeho sociálne funkcie.

1.1 Rekonštrukcia kategórie zodpovednosti podľa M. Smileyovej

Marion Smileyová, americká filozofka a etička, nadväzuje predovšetkým na pragmatistickú etiku Johna Deweyho. V monografii s názvom *Moral Responsibility and the Boundaries of Community* (1992) predstavila rekonštrukciu konceptu zodpovednosti ako súčasť spoločenskej a politickej praxe. Predpokladá, že morálne koncepty sú výsledkom prebiehajúcich napätí, ktoré charakterizujú daný spoločenský život. Ak chceme porozumieť našim morálnym konceptom, je potrebné ich zachytiť v sociálnom a politickom kontexte, v

¹⁶ Kategórii zodpovednosti sa u nás systematickejšie venujú napríklad autorky D. Smreková (2010, 1999), T. Machalová (1997), Z. Androvičová (2006), Z. Plašienková (1999, 1998), L. Bohumická (1997).

¹⁷ Národné testovanie realizuje NÚCEM v týchto ročníkoch: na ISCED 2 testovanie deviatego ročníka, prebiehajú pilotné testovania testovania piatego ročníka a na ISCED 3 externá časť maturitnej skúšky (EČ MS) a písomná forma internej časti maturitnej skúšky (PFIČ).

rámci ktorého vznikli, a zároveň pochopiť, za akých podmienok sa uplatňujú v praxi (Smileyová, 1992, s. 21). Keď pochopíme, na základe čoho si utvárame určité porozumenie konceptu zodpovednosti a akým spôsobom ho uplatňujeme, môžeme sa usilovať o zmenu prevládajúceho chápania a jeho uplatňovania v spoločnosti. Z tohto dôvodu tak možno hovoriť nielen o konceptuálnej rekonštrukcii v rámci teoretickej a akademickej diskusie, ale i o ambícii presiahnuť z akademickej diskusie do sféry ovplyvňovania spoločenskej praxe. Prepojenosť teoretickej a sociálnej rekonštrukcie je jednou z typických črt pragmatistickej filozofie.¹⁸

Moderný koncept zodpovednosti predpokladá univerzálnu morálnu autoritu, ktorá má zaručiť platnosť morálnych súdov nezávisle od spoločenských normách. Nepriamo tak vytláča morálnu zodpovednosť z politickej a ekonomickej sféry do sféry osobného života. V kontexte inštitucionálneho vzdelávania by sme tak národné testovanie vymedzili len na úradný výkon riadený legislatívnym poriadkom mimo akéhokoľvek morálneho rámca. Vzhľadom na to, že vzdelávanie aj hodnotenie vplýva v konečnom dôsledku na kvalitu života jednotlivca, táto interpretácia nezodpovedá reálnej praxi.

Smileyová uvádza tri spoluurčujúce faktory pri tvorbe súdov o zodpovednosti: sociálne roly, záujmy súdiaceho a sociálna identita aktéra. S každou sociálnou rolou si spájame určité povinnosti a v prípadoch, kedy interpretáciu danej sociálnej roly akceptujeme ako prirodzenú (napr. rola rodiča, učiteľa), sú tieto očakávania prijímané za súčasť faktúálneho kauzálneho súdu. Druhým faktorom sú záujmy toho, kto súdi. Rozhodnutie, či pripíšeme zamestnávateľovi zodpovednosť za zdravotné problémy jeho zamestnancov, do veľkej miery ovplyvňuje aj to, či sme sami zamestnávateľmi alebo zamestnancami, a teda koho záujmy prioritizujeme. Tretím určujúcim faktorom sú hranice komunity, s ktorou identifikujeme subjekt zodpovednosti. Inými slovami, pre koho dobro by mal aktér obetovať to svoje.

Prijatím uvedených troch faktorov si utvárame normatívny rámec posúdenia zodpovednosti v konkrétnych prípadoch; v tomto význame hovoríme o zodpovednosti ako norme. Zodpovednosť ako norma je kritériom hodnotenia zodpovednosti ako cnosti (všeobecnej vlastnosti človeka alebo inštitúcie zvažovať všetky morálne aspekty konania) a zodpovednosti ako vzťahu medzi aktérom a následkom konania, prípadne následkami absencie konania.

V prípadoch, kedy súťažia protichodné interpretácie zodpovednosti vo význame cnosti či vzťahu, môže prevaha jednej z nich spôsobiť zmenu akceptovaných hraníc komunity, sociálnych rol, ako aj zmenu v rozložení moci medzi obviňujúcimi a obviňovanými¹⁹ (Smileyová, 1992, s. 206). V tejto dynamike spočíva potenciál usmerňovať sociálny diskurz, ako aj samotnú distribúciu zodpovednosti.

2 ZODPOVEDNOSŤ V KONTEXTE NÁRODNÉHO TESTOVANIA

Rozdielne názory prítomné v diskurze o zodpovednosti pramenia čiastočne z nesúladu medzi normatívne vymedzenou zodpovednosťou a skúsenosťou aktérov (žiaci, učitelia, zriaďovatelia, inštitúcia), v ktorej narážajú na mnohé prekážky takýto ideál naplniť. Druhým

¹⁸ Presah teoretickej rekonštrukcie späť do spoločenskej aplikácie morálnych pojmov je zrejмый aj v Deweyho chápaní tohto projektu (napr. význam skúmania pôvodu jednotlivých podôb zla má umožniť hľadanie spôsobov, ako ich odstrániť (Dewey, 1920, s. 142).

¹⁹ Obviňovanie prebieha prostredníctvom vzťahu medzi obviňujúcim a obviňovaným, ktorí sú členmi tej istej komunity a zdieľajú štandardy akceptovateľného správania. Tieto roly nie sú fixné, ich výmena sa však viaže na prístup k moci. Nie každý má v spoločnosti dostatočne silné postavenie na to, aby jeho obviňovanie bolo akceptované obviňovaným subjektom a zvyškom komunity. Aj tu je možné pozorovať určitý dynamický vzťah: ak sa v rámci spoločenského diskurzu podarí určitej skupine presadiť svoje stanovisko ohľadne obviniahodnosti, upevní sa ich postavenie morálnej autority a naopak.

najčastejším dôvodom napätia a rozporu medzi zúčastnenými stranami sú rozdielne názory na normatívne vymedzenie samotných povinností/zodpovednosti. Pri mapovaní diskurzu o zodpovednosti v kontexte testovania budem postupovať od vymedzenia problematických oblastí, ktoré vyvolávajú diskusie o zodpovednosti, k bližšiemu určeniu referenčného rámca (subjektu, miery, sféry a predmetu zodpovednosti²⁰).

Problematické oblasti, ktorým sa budem ďalej venovať, sú nasledujúce: priebeh vzdelávania a príprava na testovanie; predmet testovania a jeho korešpondovanie s obsahom vzdelávania; kvalita testových úloh; zabezpečenie objektívneho testovania; výsledky testovania a ich interpretácia v rôznych kontextoch; prijatie opatrení zlepšujúcich výkon žiaka a školy.

2.1 Priebeh vzdelávania a príprava na testovanie – prospektívna zodpovednosť za dosiahnuté výsledky

Príprava žiaka na testovanie rozhodne nie je jedinou ani hlavnou súčasťou vzdelávacieho procesu. Jednoznačne však patrí do sféry zodpovednosti učiteľa, žiaka, aj rodiča na jednej strane (osobná zodpovednosť) a zriaďovateľa a ďalších inštitúcií na strane druhej (inštitucionálna zodpovednosť). Predmetom diskusií je podiel zodpovednosti a jasnejšie určenie sféry medzi vymenovanými subjektmi, teda definovanie možností zúčastnených strán ovplyvniť výsledky lepšou prípravou žiakov.

Problémy, ktoré najčastejšie uvádzajú učitelia ako dôvody zúženia sféry zodpovednosti, sú predovšetkým tieto: politické rozhodnutia (napríklad počet žiakov v triede, hodinové dotácie testovaných predmetov, podmienky vzdelávania a hodnotenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami); technické zabezpečenie vzdelávacieho procesu; socio-ekonomický status žiakov a ich rodinné zázemie; oboznámenosť s obsahom a štruktúrou testov.

Dôvodom, prečo sa niektorí učitelia bránia akceptovaniu zodpovednosti za menej potešujúce výsledky svojich žiakov, je tak rozpor medzi vysokými očakávaniami spoločnosti a inštitúcií a ich možnosťami ovplyvniť výkon žiaka v priebehu vzdelávania. Nemenej rezonujúcim dôvodom je tiež nesúhlas s limitovaním profesie učiteľa na „trénera“ ich výkonu.

Na podmienky vzdelávacieho procesu, ktoré sú riadené inými verejnými inštitúciami, alebo sú súčasťou sociálno-ekonomických podmienok života, nemá NÚCEM priamy vplyv; pri vývoji testovacích nástrojov ich však berie do úvahy. Súčasťou správ z národných testovaní (v závislosti od možností štatistického spracovania) je aj korelácia úspešnosti a socio-ekonomickej situácie a/alebo nezamestnanosti na úrovni okresov.²¹ Jedným z cieľov projektu je aj príprava testovacích nástrojov, ktoré by umožňovali sledovať pridanú hodnotu školy a zaznamenať aj externé faktory ovplyvňujúce úspešnosť žiaka.

Najvýznamnejšou podporou učiteľa, žiaka i rodiča v príprave na testovanie je zabezpečenie potrebných informácií a vzorových testových úloh a testov. Špecifikácie testov, testy z predchádzajúcich rokov, ako i správy a analýzy, sú pravidelne zverejňované. Vzhľadom na

²⁰ Subjektom zodpovednosti chápem aktéra, ktorého konanie hodnotíme. Môže ním byť v určitých situáciách učiteľ, žiak, škola, inštitúcia či spoločnosť. Sféra zodpovednosti je oblasť, do ktorej môže aktér zasiahnuť. V prípade učiteľa je touto sférou vzdelávací proces, v prípade tvorcu predovšetkým príprava testu, sférou zodpovednosti žiaka je zas príprava na test a pod. Miera zodpovednosti hovorí o prijatí zodpovednosti samotným subjektom. Subjekt zvažuje objektívne prekážky, ktoré mu bránili napr. v dosiahnutí lepších výsledkov, v lepšej príprave žiakov a pod. Inštanície zodpovednosti predstavujú vonkajšie alebo vnútorné authority, voči ktorým sa zodpovedáme. Nemusia sa vždy zhodovať s obviňujúcimi subjektmi (inštanciou môže byť napríklad Boh, svedomie, ale aj nositeľ authority).

²¹ Pozri napr.: Tlačová správa. *Výsledky celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka ZŠ – Testovanie 9-2014*, http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2014/Tlacova_sprava_T9_2014.pdf

pomerne krátke časové obdobie praktickej realizácie testov bolo potrebné poskytnúť bohatšiu databázu úloh, ktoré by boli sprístupnené učiteľom a žiakom.

Hlavným cieľom projektu je práve vytvorenie takejto databázy úloh, ktoré vytvárajú učители z praxe. Zapojení učitelia tak získavajú zručnosti tvorby úloh, ktoré môžu využiť počas ďalšej pedagogickej praxe aj nad rámec projektu. Vytváranie databázy úloh a prehľbovanie metodologickej zručnosti učiteľov si vyžaduje dlhodobé a systematické úsilie presahujúce časové a materiálne hranice projektu. Projekt však vytvára priestor pre vzájomné obohatenie novými skúsenosťami z tejto formy spolupráce.

Poskytnutie materiálov na prípravu učiteľom i žiakom a sprostredkovanie metodických postupov sa môže zároveň prejavovať aj v inej rovine formulovania problémov v kontexte zodpovednosti. Môžeme predpokladať upriamenie pozornosti na vzájomné posúvanie hraníc zodpovednosti medzi učiteľom a žiakom (resp. rodinou v prípade testovania piateho ročníka), a vo vzťahu k testujúcej inštitúcii zas môžeme očakávať širšiu diskusiu k obsahu a kvalite testových úloh, k interpretácii výsledkov či k samotnej realizácii testovaní.

Otázka hraníc zodpovednosti medzi učiteľom a žiakom by však nemala zostať v rovine hľadania primárneho subjektu zodpovednosti (Kto zodpovedá za...?). Vhodnejšou cestou je nachádzanie spôsobov, ako podporiť aktívny postoj na oboch stranách. Na tomto mieste sa vynára relevantnosť vymedzenia sociálnej roly „učiteľ“, „žiak“, „rodič“. Všetky tri vnímame ako samozrejmé a prirodzené úlohy, s pomerne jasne vymedzenými povinnosťami. Každý z nás bol v určitom období žiakom, väčšina z nás sa stala rodičom a rovnako má väčšina z nás pomerne jasnú predstavu o „dobrom“ a „zlom“ učiteľovi. Normatívne vymedzenie učiteľskej profesie, zodpovedného rodičovstva, ako aj koncepty dieťaťa, nie sú ničím prirodzeným; menia sa spolu so zmenami kultúry ako celku. Spolu so zmenami sociálnych rol sa mení aj očakávaný rozsah sféry zodpovednosti.

2.2 Zodpovednosť za obsah a kvalitu testových úloh

Ďalším z diskutovaných problémov je výber testovaného učiva a kvalita testovacích nástrojov. Zodpovednosť za obsah a kvalitu testovacích nástrojov je vymedzená Štatútom NÚCEM-u a ďalšími dodatkami, ktoré presne vymedzujú rozsah činnosti a kompetencie ústavu. Inštitucionálna zodpovednosť je následne prenesená na zamestnancov a tvorcov testov. V prípade obsahu a kvality testových úloh máme k dispozícii pomerne jasný normatívny rámec určujúci distribúciu zodpovednosti zhora nadol – od poverených inštitúcií na jednotlivcov.

Výber testovaného učiva sa riadi cieľom testovaní (monitoring škôl a vzdelávacieho systému, rozhodovanie o kariére žiaka, monitoring implementácie vzdelávacích štandardov), a tak zodpovedá aktuálne platnej pedagogickej dokumentácii. Príprava a schvaľovanie štátnych vzdelávacích programov nie je v kompetencii NÚCEM-u, ktorý do tohto procesu vstupuje nepriamo. Prostredníctvom odbornej diskusie a pripomienok prebieha táto spolupráca na úrovni inštitúcií. Okrem žiaducej inštitucionálnej súčinnosti je relevantná aj spolupráca formou vzájomného prenosu odborných skúseností na úrovni jednotlivcov (napríklad tvorcov testov a spolupracovníkov NÚCEM-u, ktorí sa podieľajú aj na príprave vzdelávacích štandardov).

Príprava testovacích nástrojov pre certifikačné testovanie prebieha v ohraničenom pracovnom tíme a pri overovaní týchto nástrojov je potrebné eliminovať ich znehodnotenie zverejnením. Sféra zodpovednosti tvorcov testov za kvalitu testových úloh je preto určená spoluprácou v tíme, počtom pilotných testovaní, a širšie odborné diskusie majú priestor až po zverejnení niektorých úloh a položiek a po ich prezentovaní odbornej komunite. Zodpovednosť za

kvalitu úloh vytváraných v rámci projektu je distribuovaná odlišne. Predovšetkým, rozširuje sa komunita subjektov zodpovednosti o samotných učiteľov, ktorí sa na tvorbe podieľajú, a aj o tú skupinu učiteľov a odborníkov, ktorí majú k úlohám prístup pri ich skúšobnom testovaní. Kvalita úloh je tak diskutovaná ešte pred ich finálnou úpravou na základe výsledkov skúšobných testovaní.

S rozšírením komunity subjektov zodpovednosti sa rozširuje, resp. mení sféra zodpovednosti tvorcov testov. Ako som uviedla vyššie, práca tvorcov úloh je podrobená odbornej kritike v širšom rozsahu, a tak majú možnosť zapracovať relevantné pripomienky a postrehy z praxe vo väčšej miere. Rovnako dôležité sú aj opakované skúšobné testovania úloh pred ich zostavením do testu, ktoré projekt umožňuje.

Do projektu sa na pozícii autorov úloh zapojilo približne 600 učiteľov, ktorých prácu je potrebné z hľadiska organizačného, ako aj po odbornej stránke riadiť iným spôsobom ako je tomu v prípade uzavretých a osvedčených autorských tímov. Vznikla tak potreba precíznejšie definovať metodiku a koncepčné materiály. Kvalita úloh je posudzovaná na niekoľkých úrovniach. Vytvoril sa priestor pre vytvorenie funkcie posudzovateľa, ktorí sú vo väčšine prípadoch dlhoročnými spolupracovníkmi v oblasti tvorby testov. Posudzovatelia, ktorí sú vo väčšine prípadov dlhoročnými spolupracovníkmi na tvorbe testov, sú v priamom kontakte s učiteľmi na metodických stretnutiach s tímom a na školeniach. Týmto spôsobom prebieha nielen zvyšovanie kvality úloh, ale aj zdieľanie metodiky na jednej strane a sprostredkovanie skúseností z učiteľskej praxe na strane druhej.

V rovine výberu obsahu testových úloh a kvality testov prináša projekt potenciál viacerých zmien v distribúcii zodpovednosti (rozšírenie komunity subjektov zodpovednosti), ako aj v rozšírení jej sféry (oblasti, do ktorej môžu subjekty vstúpiť a ovplyvniť obsah a kvalitu testových úloh). To, do akej miery budú pozorované zmeny stabilné, bude záležať na forme spolupráce s participujúcimi stranami po ukončení projektu. Rovnako dôležitým sa javí byť aj udržanie otvorenej odbornej diskusie.

2.3 Interpretácia výsledkov a ich použitie v politickej deliberácii

Štatistické spracovanie výsledkov národných testovaní je realizované NÚCEM-om. Analýza testov je vypracovaná s cieľom vyhodnotiť kvalitu testovacích nástrojov v ich prípravnej fáze, a tiež vyhodnotiť výsledky tak, aby poskytl požadované informácie školám, zriaďovateľom a MŠVVaŠ SR. Primárnou funkciou testovaní na vzdelávacom stupni ISCED 2 je monitorovanie stavu výchovno-vzdelávacieho procesu.

K hlavnému cieľu testovania deviataho ročníka sa po stabilizovaní realizácie testovaní pridal aj monitoring implementácie vzdelávacích štandardov a rozhodovanie o školskej kariére žiaka (Eurydice, 2009, s. 25; Špecifikácia testu z matematiky T9, 2014). Cieľom pilotných testovaní piateho ročníka je príprava a overenie testovacích nástrojov, ktoré majú byť použité na „generálke“ testovania žiakov piateho ročníka v školskom roku 2014/2015. Tak ako v prípade testovania deviatakov bude hlavným cieľom monitoring škôl a vzdelávacieho systému. O nasmerovaní školskej kariéry žiaka na základe jeho úspešnosti v T5 sa stále diskutuje.

Diskutovaným problémom je interpretácia výsledkov, ktorá prekračuje štatistickú analýzu a na základe výsledku v jednom teste hodnotí prácu učiteľov a kvalitu školy. Najžiadanejším spracovaním výsledkov, predovšetkým zo strany zriaďovateľov a škôl, sú rebríčky úspešnosti škôl. NÚCEM reaguje na tieto požiadavky len v takom rozsahu, v akom to umožňuje korektná štatistická analýza. Naopak, zo strany učiteľov a riaditeľov menej úspešných škôl zaznieva často kritika týchto rebríčkov. Dôvodom je predovšetkým spôsob financovania škôl podľa počtu žiakov. Pozícia školy v rebríčku úspešnosti T9 môže byť jedným z kritérií výberu

školy pre rodičov a zároveň argumentom pre zriaďovateľa pri ekonomizácii nákladov. Napriek tomu, že výsledky v národnom testovaní nie sú formálnym parametrom pri prerozdelení financií na úroveň zriaďovateľov, škôl, a už vôbec nie na úrovni miezd (Eurydice, 2014), môžeme pozorovať náznaky vplyvu aj v tejto oblasti. Súvislosť medzi národným testovaním a distribúciou financií nebola zatiaľ podrobnejšie analyzovaná.

8 najúspešnejších ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským podľa krajov v SR z matematiky a zo slovenského jazyka a literatúry								
Kraj	Kód školy	Škola			Test z matematiky		Test zo slovenského jazyka a literatúry	
					Počet testovaných žiakov	Priemerná úspešnosť školy v %	Počet testovaných žiakov	Priemerná úspešnosť školy v %
BA	510421	ZŠ sv. Františka z Assisi	Karloveská 32	Bratislava	31	81,1	31	81,2
TT	520512	ZŠ	Komenského 959	Senica	42	73,7	42	74,3
TN	530925	ZŠ	Kubranská 80	Trenčín	45	74,7	45	81,3
NR	540614	ZŠ sv. Don Bosca	L. Fullu 2805/6	Topoľčany	34	71,6	34	75,1
ZA	550404	ZŠ	Nábrežná 845	Kysucké Nové Mesto	64	82,3	64	74,5
BB	560110	ZŠ Slobodného slov. vysielateľa	Skuteckého 8	Banská Bystrica	51	79,3	51	83,1
PO	570907	ZŠ	Študentská 1446/9	Snina	47	83,1	47	77,6
KE	580705	ZŠ T. J. Moussona	T. J. Moussona 4	Michalovce	57	87,8	57	77,5

Obr.1: Vyhodnotenie ôsmich najúspešnejších škôl v Testovaní 9. Zo vzorky boli vylúčené školy s menším počtom žiakov v deviatom ročníku ako je 29. (Tlačová správa – T9, 2014)

Národné testovania ako nástroje monitorujúce úroveň vzdelávacieho systému a kvalitu škôl majú opodstatnenie, ak sa realizujú s cieľom identifikovať problémy a hľadať koncepčné riešenia. Inštitúcia zodpovedná za prípravu a realizáciu testovaní má dosah predovšetkým na kvalitu týchto nástrojov a môže sprostredkovať aj skúsenosti získané vďaka užšej spolupráci so školami a učiteľmi v priebehu administrovania testov. Rovnako môže sprostredkovať skúsenosti učiteľom a školám. Implementácia zmien na úrovni organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, prerozdelenia zdrojov alebo samotného vyučovania presahuje sféru zodpovednosti takejto inštitúcie.

ZÁVER

Nesúlady medzi normatívnym vymedzením zodpovednosti za obsah a kvalitu testových úloh možno riešiť sprístupnením odborného diskurzu učiteľom a školám. Povinnosti a kompetencie tvorcov testov a učiteľov nie sú vo vzájomnom konflikte. Pocit bezmocnosti zo strany učiteľov je podľa môjho názoru spôsobený predovšetkým tým, že ich profesia je svojim spôsobom vylúčená z odborného diskurzu. Avšak systematickým úsilím zo strany NÚCEM-u a učiteľov o konštruktívnu odbornú diskusiu s učiteľmi je možné rozšíriť mieru zodpovednosti aj na strane učiteľov, a to predovšetkým posilnením ich „moci“ vstúpiť do procesu tvorby úloh. Domnievam sa, že projekt poskytuje možnosti a skúsenosti potrebné práve na usmernenie takejto spolupráce do budúcnosti.

Napätie v diskusiách o zodpovednosti za prípravu žiakov na testovania a za využitie výsledkov týchto testovaní je komplexnejším problémom. Konfliktné predstavy zúčastnených strán o rozsahu sféry ich zodpovednosti sú dané odlišnými predstavami o jej normatívnom vymedzení. V prípade, ak vznikne takýto konflikt vo vzťahu učiteľ-žiak-rodič, je potrebné

zamerat' pozornosť na hľadanie spoločných záujmov (sebaidentifikovanie zúčastnených strán ako členov tej istej „komunity“). Vďaka prístupnej databáze úloh, odbornému rastu učiteľov, informovaniu žiakov a rodičov môžeme podporiť rozšírenie ich sféry zodpovednosti za prípravu. Zlepšením podmienok na prípravu sa zároveň posilňuje sebahodnotenie subjektu, ktorý sa vníma ako aktívny činiteľ zmien a znižuje sa miera frustrácie z neschopnosti naplniť očakávania.

LITERATURA

Androvičová, Z. (2006). *Ekologická zodpovednosť ako filozoficko-etický problém: vybrané aspekty*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.

Bohunická, L. (1997). Osobnostný rozmer morálnej zodpovednosti. In Gavora, P. (Ed.), *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia* (36 – 39). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Mentor Book.

Eurydice. (2014). *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*. Brussel: EACEA.

Eurydice. (2009). *Národné hodnotenie žiakov v Európe: Ciele, organizácia a využívanie výsledkov*. Brussel: EACEA.

Plašienková, Z. (1998). Zodpovednosť za evolúciu: K. Lorenz a Teilhard de Chardin trochu inak. In *Odumieranie ľudskosti* /?/ (45 – 54). Zvolen: UVVP LVH SR.

Plašienková, Z. (1999). Od povinnosti k zodpovednosti. In Remišová, A. & Szapuová, M. (Eds.), *Filozofia výchovy a problémy vyučovania filozofie* (s. 154 – 162). Bratislava: IRIS.

Smileyová, M. (1992). *Moral Responsibility and the Boundaries of Community: Power and Accountability from a Pragmatic Point of View*. Chicago: University of Chicago Press.

Smreková, D. (2009). K dvom významom pojmu zodpovednosť. In Smreková, D. & Palovičová, Z. (Eds.), *Dvojznačnosť etických pojmov* (7 – 26). Bratislava: Filozofický ústav SAV.

Špecifikácia testu z matematiky pre celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2014/2015. (2014). NÚCEM: Bratislava. Dostupné z:

http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2015/Specifikacia_testu_MAT_T9-2015.pdf

Výsledky celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka ZŠ – Testovanie 9-2014. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2014/Tlacova_sprava_T9_2014.pdf

KONTAKT

Mgr. Michaela Ujházyová, PhD.
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, Bratislava
0907 874 798
michaela.ujhazyova@nucem.sk

SOCIÁLNÍ PEDAGOG SE ZAMĚŘENÍM NA PEDAGOGIKU VOLNÉHO ČASU JAKO ODBORNÁ PODPORA UČITELE VE ŠKOLE

Petr Soják, Tomáš Čech

Resume / Abstrakt: Příspěvek se zabývá možností uplatnění sociálního pedagoga se zaměřením na pedagogiku volného času ve školním prostředí (absolvent oboru Sociální pedagogika a volný čas na Pedagogické fakultě MU v Brně). Vymezuje možné pole jeho odborného působení, a to jak ve vztahu k žákům a odborné pedagogické a sociálně výchovné práci s nimi včetně diagnostiky a depistáže možných problémů, tak ve vztahu k učitelům a rodičům dětí, např. v oblasti zavádění inovativních metod zážitkové pedagogiky. Opírá se také o výsledky výzkumu realizovaného v několika základních školách z hlediska potřebnosti a uplatnitelnosti sociálních pedagogů v základní škole, kde působili vybraní studenti, kteří absolvovali výuku inovovaných předmětů v rámci projektu *Inovace studijního oboru Rekreatologie v souladu s požadavky trhu práce*.

Klíčová slova: Škola, odborná opora, sociální pedagog, pedagogika volného času, kompetence, výzkum uplatnitelnosti

Abstract: This paper focuses on application of social pedagogue with a focus on leisure education into primary school (graduate field of study Social Education and Leisure at Masaryk University, Faculty of Education, Brno). It defines the possible field of expertise, both in relation to pupils and professional educational and socio-educational work with them including diagnosis and screening of potential problems, and in relation to teachers and parents of children. The pedagogue uses innovative methods of experiential education. It also draws on the results of research implemented in several primary schools on the need and applicability of social educators in primary school, where worked selected students who have completed courses in teaching innovative project Innovation of Recreationology in accordance with the requirements of the labor market.

Key words: School, vocational support, social pedagogue, leisure education, skills, employability research

ÚVOD - VÝCHOZÍ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY V ČESKÝCH PODMÍNKÁCH

Po pádu totalitního režimu v roce 1989 se vytváří v Československu (a od roku 1992 v České republice) prostor pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny, a to s ohledem na potřeby nově se vyvíjející demokratické společnosti potýkající se mnohými sociálními problémy, které vznikají nově v důsledku rozvoje demokracie nebo přetrvávají a jsou neřešeny z dob totality. Sociální pedagogika se postupně etabluje z hlediska potřeb společnosti a s ohledem na kompetence sociálních pedagogů v žádaný obor, který je možné

studovat na mnoha vysokých a vyšších odborných školách. Paradoxní situací je, že vláda podporuje akreditováním oboru studium sociální pedagogiky a ročně ukončí studium stovky absolventů v celé České republice, ale dodnes není v Zákonu o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. profese sociálního pedagoga vymezena (vedle vychovatele, pedagoga volného času, speciálního pedagoga, školního psychologa a asistenta pedagoga, kteří se v katalogu profesí objevují). To výrazně ztěžuje uplatnitelnost sociálního pedagoga v praxi a je výhradně na zvážení ředitelů a vedoucích pracovníků, zda uznají vysoké odborné kvality absolventa oboru pro práci ve všech sférách sociální prevence či intervence. Nasnadě jsou stále aktuálnější úvahy uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole, a to s ohledem na požadavky školní praxe a nutnost koncepčního řešení výchovných a sociálních problémů a jejich předcházení. V příspěvku se zabýváme možnostmi a podmínkami uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve školách, které jsou výzkumně ověřovány studenty, kteří působí a působili ve vybraných základních školách v pozici sociálního pedagoga.

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICĚ – VÝCHODISKA PRO VÝZKUM

Sociální pedagogiku vnímáme jako *interdisciplinární vědní obor*, který z procesního hlediska spojuje a dále rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti.

V centru optiky profesní působení sociálního pedagoga je pak každodennost života jedince jako sociokulturní osobnosti, a to ve snaze rozvíjet jeho zodpovědnost za vlastní činy a rozhodnutí. Jeho edukační, preventivní a reedukační význam nacházíme v roli průvodce, který respektuje individuální potřeby a zájmy člověka. Snaží se iniciovat takové změny v sociálním prostředí, které podporují jedincův rozvoj a zmírňují rozpory mezi ním a společností. Dále se mu snaží nabízet sociální podporu a rozvíjet efektivní postupy pro hledání vlastních životních cest.

Takto můžeme nahlížet na jednu z mnoha definic. Základní úskalí této či jiných podobných definic při vymezování profese sociálního pedagoga spočívá v tom, že každá její charakteristika, jak řekl Kraus (2008), je zatím pouze „modelová“. „Modelové definice profese *sociální pedagog* není např. ve srovnání s povoláním učitele jednoznačná. Možnosti uplatnění jsou zřetelně mnohem četnější a pestřejší a pracovní úvazky nejsou konstantní jako ve škole“ (Kraus, Poláčková, 2001). Příkladem může být i následující: „Ačkoliv bylo na zařazení oboru do katalogu prací vynaloženo již nemálo úsilí, profese sociálního pedagoga v něm dosud stále chybí. Tam, kde by měl najít uplatnění, se stále setkáváme s pracovníky tradičně označovanými jako vychovatelé, a to přesto, že zvláště v některých případech není toto označení nejvýstižnější. Jak do zákona o výchovných pracovnících, tak do zákona o sociálních službách se pouze podařilo zakomponovat, že absolvování studijního oboru sociální pedagogika je dostačující kvalifikací pro výkon daných profesí v několika rezortech.“ (Kraus, 2008).

Domníváme se však, že jiným způsobem, než trpělivě a těmito drobnými kroky, jako je např. předkládaný rozvojový a výzkumný projekt, který představujeme v této kapitole, nelze proti legislativním rámcům postupovat. Tedy získávat odborné a věcné argumenty pro ukotvení a uznání profese s názvem *sociální pedagog*. Snažíme se tak využít potenciál jednoho z možných směrů uplatnění této profese v konkrétní oblasti – oblasti školství.

V povědomí široké společnosti je sociální pedagogika (pokud není zaměřována s oborem speciální pedagogika) obvykle spojována s prací, která je zaměřena na menšinové či ohrožené skupiny dětí a mládeže. Rádi bychom zpřesnili pojetí této profese směrem k jedinci jako

takovému a vymanili se z úzkého pohledu, že sociální pedagog realizuje výchovnou a vzdělávací práci pouze s marginálními skupinami.

Školství samotné prochází od Sametové revoluce neustálými reformami a současná společenská situace vyžaduje stále více zvýšenou pozornost ohroženým skupinám dětí a mládeže, ve smyslu zkvalitnit péči o „opuštěné“ jedince, tedy rozvinout práci s marginálními skupinami. Po zkušenostech z různých školení rozvoje osobnostní a sociální kompetence stávajících či budoucích pedagogů, které jsme realizovali, jsme však nabyli přesvědčení, že v této snaze pochopení a maximálnímu vyjití vstříc různým *menšinovým* či *znevýhodněným* skupinám, nějak zapomínáme právě na tu většinovou, chcete-li „zdravou“ populaci.

Problém nevnímáme v ochraně majoritní populace před škodlivými vlivy možných sociálně negativních a ohrožujících vlivů, ale v absenci základní podpory zdravého jednání a chování jako např. interakce jedince vůči okolí i sobě bez vazby na nějaký problém či problémovou situaci, negativní vlivy aj. Je žádoucí formovat a podporovat zdravou populaci v tom, proč je pro jedince důležité být zdraví, úspěšný a efektivní ve svém chování, jednání a přístupu k životu než se neustále zaměřovat a upozorňovat na problémy, chyby aj., ze kterých pak vytvářet edukační metodiku práce. Z mediálního hlediska je to určitě populárnější, ale domníváme se, že nejen z hlediska odborného by se nemělo zapomínat i na podporu toho, co se daří. Intervenční role sociálního pedagoga ve školství, a nemyšleno v pojetí krizové intervence, je dle nás jednou z hlavních cest, jak upozornit společnost na to, co je potřeba udržovat a rozvíjet v nabyté kvalitě jedince a společnosti. Díky kompetencím sociálního pedagoga, které právě končí před prahem diagnostiky a popisu problému, je to dle nás přesně to, co můžeme nazvat jako užité pole jeho působnosti.

Neustále slyšíme, že měnící se společenské podmínky a aktuální sociální problémy vyžadují adekvátní pojetí výchovné a vzdělávací činnosti. Užší a koncepčnější propojení sociální pedagogiky se školním prostředím, nabízí a primárně akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a orientuje se na podporu, výchovu a až následně na pomoc na základě nějakého problému. Vedle toho může aplikovat instrumenty k adekvátnímu zvládnutí náročných, problémových a konfliktních životních situací, ale domníváme, že adekvátní sociálně pedagogické přístupy vedou zejména k pozitivnímu vnímání a ovlivnění kvality života jedince. Jak zmiňuje Kraus (2008), „sociální pedagogika vymezuje cíle a rozpracovává obsah, formy a metody profesní přípravy pracovníků pro sociální oblast, kteří realizují sociálně pedagogické činnosti.“

Podobně jako Határ (2005) vnímáme problém, že odborníků na poli sociální pedagogiky bylo a je dostatek, přičemž každý z nich zastává jiný názor, resp. je reprezentantem jiné koncepce sociální pedagogiky. Dochází tedy k tomu, že předmět zkoumání této disciplíny nabyl širokospektrální a vícedimenzionální charakter. I proto v minulosti byla a v současnosti je podrobována často kritice a chaosu ve vědeckém i společenském ukotvení. Bez ohledu na to, jak je vnímána, je přímo napojena na život společnosti, který se vyznačuje velkou dynamičností a častými změnami. Je tedy na místě tvrzení, že sociální pedagogika permanentně reflektuje požadavky společnosti a snaží se je zakomponovat do edukačního procesu, pokouší se i o řešení nově vzniklých problémů převážně sociálně-výchovné povahy, a to pomocí edukačních aktivit. Z toho vyplývá, že sociální pedagogika představuje otevřený systém, který se neustále doplňuje a vyvíjí paralelně s vývojem společnosti. A je dle nás proto na místě usilovat o zařazení a pevné ukotvení právě do systému školství, kde nabízené teoretické reformní rámce troskotají na praktickém konzervativizmu působících odborníků, kteří jsou v zajetí nihilismu vůči systémovým prvkům, které jsou jim bez jejich vnitřní motivace neustále předkládány.

Úvahy o zavedení profese do českých škol lze registrovat v pracích různých autorů. Mezi prvními v kapitole autorek J. Lorenzové a V. Poláčkové (2001), které vycházejí z postavení školy jako *sociální instituce*, která má v aktuálním pojetí formovat u žáka tzv. *životní kompetence*, tzn. na potřebu rozvíjet:

- sebedůvěru žáků;
- schopnosti žít s lidmi z různých vrstev a kultur;
- porozumění životu v jiných zemích;
- zdravého životního stylu;
- předpoklady být dobrým občanem;
- dovednosti pro celoživotní učení.

Autorky se dále zabývají konkrétními úvahami o roli sociálního pedagoga ve škole, kterou vidí v preventivní nabídce a integrované části sociálních služeb.

Nezतोžňujeme ses názorem obou autorek, že by měli sociální pedagogové stát mimo školní hierarchii, vnímáme naopak potřebu, aby byl sociální pedagog integrovanou profesí v rámci školy s jasným a konkrétním obsahem jeho profesního uplatnění. Ten by měl vycházet z navrhnutého obecného rámce, ale funkčně by měl být přizpůsoben lokálně, tak aby korespondoval s konkrétními potřebami dané vzdělávací instituce (blíže viz návrh projektu)

Souhlasit lze ale s dalším tvrzením, že by mohl sociální pedagog představovat spojovací článek mezi školou, rodiči a dalšími institucemi včetně oddělení péče o rodinu a děti a oddělení sociální prevence a sociálně právní ochrany.

Roli sociálního pedagoga nastiňují jako:

- „pomocníka a „obhájce“ žáka (jeho práv a důstojnosti);
- mediátora v konfliktech se žáky a rodiči;
- koordinátora s veřejnou správou;
- iniciátora spolupráce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi;
- organizátora volnočasových aktivit a projektů“ (Lorenzová, J.; Poláčková, V., 2001).

Z hlediska rozdílnosti přístupů sociální práce ve škole „sociálně-pedagogické přístupy akcentují na základě multidisciplinárního přístupu výchovné stránky a soustřeďují se především na primární prevenci sociálních deviací dětí a mládeže, a to se zaměřením na volnočasové aktivity, sociální výchovu ve vyučování a sociální poradenství ve škole – to chápeme ve smyslu pomoci k svépomoci a roli nositele poradenství jako *facilitátora výchovy*“.

Úvahám o uplatnění sociálního pedagoga ve škole se věnuje ve svých pracích také přední český odborník na sociální pedagogiku prof. Blahoslav Kraus. V první řadě se zamýšlí nad významem školy pro dospívajícího člověka s paralelou možné role sociálního pedagoga ve většině funkcí školy – *socializační, výchovné, pečovatelské, poradenské, také rekreační, profesionalizační a selektivní* (srov. Kraus, 2008). Dále své myšlenky směřuje ve vztahu k prostředí školy, a to vedle *věcné a prostorové stránky* především k *sociálně-psychickému klimatu školy*, které s odkazem na Laška (2007) definuje jako „trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci. Jedná se o specifický projev života školy odrážející úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci“. B. Kraus rozpracovává linie možné práce sociálního pedagoga v sociálně-psychickém klimatu na: *vztahy a procesy probíhající uvnitř instituce, vztahy mezi žáky a pedagogickým personálem, vzájemné vztahy mezi žáky, klima ve třídách, vztahy mezi učiteli, úroveň a styl vedení celé instituce* atd. Z hlediska *vnějšího prostředí*, ve kterém má škola důležitou roli

v rámci dané lokality, zdůrazňuje podporu postavení školy a kooperaci školy s dalšími lokálními institucemi (srov. Kraus, 2008).

S velmi podobnými fakty pracují také autoři Čerstvá, Čech (2009), kteří své ideje opírají o kvalitativní výzkum realizovaný mezi řediteli základních škol. Šetření bylo zaměřeno na klima školy a vztahy v ní; problémy všedního dne základní školy, možnosti pomoci a řešení, co škola postrádá; zvládání řešení problémů učiteli s žáky a rodiči; škola v očích rodičů, spolupráce s rodiči. Zde právě klima školy jako sociální instituce v paralele na předchozí úvahy Krause vnímají ředitelé jako klíčový faktor z hlediska fungování školy. Uvádějí, že pokud má škola jako celek uvnitř (i navenek) fungovat jako sociální instituce, je nutné vztahy a klima neustále pozitivně podněcovat, vytvářet podmínky a eliminovat negativní vlivy. Současně je důležité, aby škola nepracovala izolovaně v lokálním prostředí školy, ale byla vnímána jako *otevřená instituce*, která je součástí kulturního a společenského dění obce, případně regionu. Z dalších problémů školy ředitelé uváděli nedostatek odborníků pro řešení konkrétních problémů, popř. složitou spolupráci s externími pracovišti; dále přílišný tlak na učitele a jejich kompetence (brzké riziko syndromu vyhoření) a také roli školy z hlediska výchovy mimo vyučování. Při vymezení sociálního pedagoga a jeho kompetencí, které by mohl nabídnout škole, se ředitelé základních škol bezvýhradně shodli, že by podobného pracovníka pro komplexní přístup k řešení sociálních a výchovných problémů, jejich předcházení a depistáž, přivítali, a to přímo v návaznosti na mnohé avizované problémy, které ředitelé uváděli. Problém v přijetí vnímají především v *legislativním (ne)ukotvení sociálního pedagoga, nedostatku finančních prostředků pro vytvoření místa a také jasném vymezení kompetencí v rámci školy*.

Autoři dále blíže vymezují prostor, ve kterém by se mohl sociálních pedagog ve školách uplatnit, a to mj. ve vztahu ke stávajícím funkcím ve škole (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, pedagogický asistent). Cílem by tak mělo být celkové „ozdravení prostředí školy“ a koncepční přístup k prevenci a řešení výchovných a sociálních problémů ve škole (Čech, 2007).

Tématu zařazení sociálního pedagoga do školy se zabývá ve svém příspěvku také M. Mikulková (2007), která na problém pohlíží z pozice sociálního pedagoga v praxi. Uvádí, že z hlediska kompetencí by si dovedla svou práci ve škole představit na mnoha úrovních, ale naráží na zmiňovaný problém nevymezení sociálního pedagoga v katalogu profesí a tím limitující možnost uplatnění, o to spíše ve školství. Autorka nastoluje sociální pedagogiku jako *pedagogiku socializace*, jejíž cílem je „dobrý život“. Toto pojetí přivádí k pochopení rozdílů mezi sociální pedagogikou a jinými obory, tedy její osobitost v systému pedagogických a pomáhajících profesí. Konkrétně pak z hlediska deficitu sociálního pedagoga ve škole hodnotí podobný problém, a to práci metodika preventivních aktivit v pedagogicko-psychologické poradně – ta podle autorky (2007) zcela vychází z kompetencí sociálního pedagoga a jeho teoretického vybavení, nicméně díky tomu, že není legislativně zařazen jako existující profese, není možné sociálního pedagoga do týmu zaměstnanců poradenských pracovišť zařadit. Tudíž ani zde si prozatím své místo nevytváří. Praktické dovednosti a teoretické znalosti sociálního pedagoga nyní Mikulková (2007) zúročuje v *soukromé praxi sociálně pedagogického poradenství*. V tomto směru se zabývá:

- preventivními a intervenčními programy ve školách;
- sociálně edukačními programy;
- terénním výchovným poradenstvím;
- sociálně aktivizačními službami pro rodiny s dětmi;
- lektorskou, konzultační a metodickou činností;
- poradenskými službami;

- individuálním poradenstvím ad.

Ukazuje nám tedy, v jakém směru je možné sociálně pedagogické kompetence ve vztahu ke škole rozvinout.

Situace v českém školství z hlediska vnímání potřebnosti sociálního pedagoga je příznačná pro celkový vývoj české společnosti. Je patrné mnohaleté totalitní vakuum, které brzdilo vývoj společnosti a zavádění pozitivních a inovujících trendů. Zatímco se v Čechách teprve diskutuje v dílčích úvahách o profesní uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole (nejen ve škole, ale sociální sféře vůbec), ve většině evropských zemí, mj. v Polsku, Německu, anglosaských zemích, ale také např. v Rusku, je tato pozice ve školách samozřejmostí a je řešena spíše otázka zlepšování postavení tohoto odborníka ve vztahu k vývoji společnosti, aktuálním trendům a potřebám školy.

Je příhodné zmínit situaci **na Slovensku**, která je díky společnému vývoji obou zemí do roku 1992 velmi podobná. Sociální pedagog ve školách nepůsobí; stejně jako v Čechách se jedná o dílčí publikované zmínky o jeho potřebnosti v prostředí škol. Z hlavních propagátorů těchto idejí zmiňme Z. Bakošová (2005) staví do popředí zájmu sociálního pedagoga *výchovu, vzdělávání a sebevzdělávání, sebevýchovu, převýchovu, poradenství, prevenci, intervenci, manažerské schopnosti*, které jsou podmíněny vysokoškolským vzděláním a praxí. Autorka roli v těchto oblastech zasazuje do prostředí školy – domnívá se, že sociální pedagog má pracovat jak s žáky, tak s pedagogy.

S žáky řeší jejich začlenění do kolektivu, sociální komunikaci, problémy dětí v rodině, orientuje se i na zdravý životní styl, zabývá se šikanou, záškoláctvím a závislostmi. Intervenci k učitelům vidí především v pomoci začínajícím učitelům, v předcházení syndromu vyhoření (relaxace a psychohygienu) a v neposlední řadě by měl sociální pedagog podněcovat další vzdělávání učitelů (vede knižní novinky, organizuje a vyhledává vzdělávací kurzy atp.). Působení sociálního pedagoga ve škole shrnuje do desetibodového programu (Bakošová, 2005; in Kraus, 2008):

1. Zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti.
2. Podporovat autoritu učitelů.
3. Posilovat demokracii ve škole a třídách.
4. Zaručit ochranu před masmediálním násilím.
5. Zajistit dozor ve škole.
6. Pracovat s agresory.
7. Pracovat s oběťmi šikany a násilí.
8. Analyzovat spolu se žáky případy šikanování.
9. Koordinovat a řídit práci s rodiči.
10. Koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři apod.

I když v některých aspektech jdeme více do roviny intervenční a také úzce zaměřené (viz šikana), jednoznačně mají úvahy obdobný myšlenkový základ jako u českých autorů. Z dalších slovenských autorů se v širších i užších souvislostech věnují problematice např. C. Határ (2006), a to mj. z hlediska práce sociálního pedagoga s agresivními dětmi; v kontextu prevence drogových závislostí a dalších rizikových forem chování publikovali své studie P. Jusko (2006) nebo I. Emmerová (2006). Tato profylaktická linie se výrazně ztotožňuje s našimi představami o stěžejní náplni práce sociálního pedagoga ve škole.

2 ZÁKLADNÍ CÍLE A KONCEPT VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Hlavním cílem projektu *Sociální pedagog v praxi*, který směřuje zejména k profesnímu uplatnění sociálního pedagoga na základních školách, jsou inovativní prvky oboru sociální pedagogika ve dvou níže uvedených rovinách. Ty jsou koncipované tak, aby se předešlo nepřijetí ze strany odborníků v praxi, a zároveň je podpořeno výzkumem, jehož výstupy budou stěžejním podkladovým materiálem pro zákonodárce a všechny, kteří se zabývají otázkou schvalování statusu této profese. Jsou to:

- 1) Jednak v oblasti teorie, a to prostřednictvím vytvoření kompaktních, celistvých a moderních studijních opor v podobě on-line elektronických kurzů, založených na dostupném LMS Moodle, nebo vnitřní univerzitní LMS IS (informačního systému). Elektronické kurzy jsou doplněny tištěnými studijními oporami, které budou splňovat standardy tzv. distančních textů. V rámci této inovace studijního programu je cílem podpořit sociálního pedagoga k profilaci do školního prostředí a podpořit tak vyšší a stabilní zaměstnanost založenou na vysoce kvalifikované pracovní síle.
- 2) Druhá rovina je oblast praxe v prostředí školního vzdělávání (především na ZŠ), a to experimentálním ověřením uplatnění profese sociálního pedagoga v této oblasti, do něhož profesi chceme implementovat. Stávající praxe našich studentů je rozšířena o možnost pracovat ve vybraných partnerských školách v roli sociálního pedagoga.

Dílním cílem a předpokládaným výsledkem průběžné i závěrečné evaluace (ve fázi finalizace výsledků výzkumu) je sestavení pracovní náplně sociálního pedagoga ve škole a jeho odborné profesní činnosti. Na koncepci náplně profese se podíleli praktikující studenti, akademičtí pracovníci a pedagogové ZŠ.

V rámci těchto pedagogických praxí v základních školách je naší snahou nabídnout do školního prostředí pedagogického pracovníka, který se bude zabývat nejen mimovýukovými a volnočasovými aktivitami ve školách, ale spolupracuje v různých úrovních s učiteli (a dalšími pedagogickými a psychologickými profesemi) se studenty a s rodinou. Jeho úkolem je realizovat aktivity a činnosti ve školním prostředí, vycházejících z metod práce sociálního pedagoga v pomáhajících profesích (preventivní, intervenční a sociálně edukační programy ve školách, terénní výchovné poradenství, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi; lektorská, konzultační a metodická činnost, poradenské služby, aj.).

Při vytváření koncepce jsme vycházeli ze souhrnu dílčích filozofií a zaměření jednotlivých ZŠ. Sociální pedagog – praktikující student vstoupil do školního prostředí a po analýze potřeb jednotlivých škol s podporou pedagoga, s nímž vykonával a ověřoval svou praxi, a akademického pracovníka, který nabízí oporu a supervizní dohled, vytvořil konkrétní nabídku programu zaměřeného na žáky či pedagogy v dané ZŠ, směřovaných do různých úrovní působení v prostředí ZŠ.

Výslednicí této iniciativy je prostřednictvím výzkumného šetření a následné studie v podobě připravované monografie je naším cílem podílet se na:

1. Přípravě a vytvoření návrhu obsahu profese sociálního pedagoga pro vstup do ZŠ, dotvořit tak rámec možného působení sociálního pedagoga ve školním prostředí, v hlavní a mimoškolní činnosti jak u žáků, tak i pedagogů.
2. Implementaci a trvalému zařazení sociálního pedagoga do prostředí ZŠ.
3. Evaluaci působení sociálního pedagoga na konkrétní ZŠ.

Výstupem je připravovaná výzkumná studie zahrnující analýzu potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga v jeho působení v prostředí ZŠ, která bude zpracována do monografie s pracovním názvem „Sociální pedagog v prostředí základní školy“.

ZÁVĚREM

Podpořením ověření uplatnitelnosti sociálního pedagoga v základní škole se snažíme přispět také do tvůrčího rozvoje vzdělávací činnosti této pedagogické disciplíny v souladu s dlouhodobým záměrem Pedagogické fakulty MU. Důraz klademe na získání a ověřování dovedností v praktické rovině s efektem větší připravenosti sociálního pedagoga při vstupu do profesionální praxe a jejich zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce. Smyslem výzkumného projektu je zacílení na „zdravou“ osobnost, sociální klima ve škole, prevenci rizikového chování ve škole, na pedagogickou práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a se specifickými vzdělávacími potřebami, na rozvoj osobnostní a sociální kompetence pedagogických pracovníků.

LITERATURA

- Bakošová, Z. (2006) *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. 2. vyd. Bratislava : Lorca.
- Bakošová, Z. (2005) Sociálny pedagog a jeho kompetencie. *Pedagogická revue*, 57, 2005, 1, s. 12-21.
- Čech, T. (2007) Vision of the role of social pedagogue in making school healthier. In *Řehulka, E. aj. School and Health 2*. Brno : Paido.
- Čerstvá, L. & Čech, T. (2009) Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole. In Soják, P. (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita.
- Emmerová, I. (2006) Sociálny pedagóg jako koordinátor prevencie na ZŠ. In Bakošová, Z. (ed.) *Sociálny pedagóg*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Határ, C. (2006) Práca sociálního pedagóga s agresívnými deťmi na II. stupni ZŠ. In Bakošová, Z. (ed.) *Sociálny pedagóg*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Határ, C. (2005) Historické východiská a súčasné trendy v sociálnej pedagogike, sociálnej andragogike a sociálnej práci. In Perhac, J. et al. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra : PF UKF.
- Jusko, P. (2006) Význam sociálnem pedagogiky v prevencii drogových závislostí. In Bakošová, Z. (ed.) *Sociálny pedagóg*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Kraus, B. (2008) *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál.
- Kraus, B. & Poláčková, V. (2001) *Člověk - prostředí - výchova*. Brno, Paido.
- Lašek, J. (2007) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus
- Lorenzová, J.; Poláčková, V. (2001) Specifika pomáhání v podmínkách školy. In Kraus, B.; Poláčková, V. a kol. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido.
- Mikulková, M. (2007) Sociální pedagogika a její místo ve školství. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Brno : Institut mezioborových studií.
- Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. 2005. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz>>.

- Nosková, A. (2009) Speciál o oborech: Sociální pedagogika. *VysokeSkoly.cz*. [cit. 01-12-2009]. Dostupné na: <http://www.vysokeskoly.cz/system/index.php?id=2838&clanek=2040>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 01-12-2009]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu>

KONTAKT

Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Katedra sociální pedagogiky
Poříčí 31, 639 00 Brno
E-mail: sojak@ped.muni.cz
Tel.: +420 549 49 7317
Fax: +420 549 49 1620

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Katedra sociální pedagogiky
Poříčí 31, 639 00 Brno
E-mail: cech@ped.muni.cz
Tel.: +420 549 49 3645
Fax: +420 549 49 1620

FUNKCJONALIZM KSZTAŁCENIA WOBEC RYNKU I ZYSKU A AUTOEWALUACJA JAKO MOŻLIWOŚĆ POSZUKIWANIA ODPOWIEDZI NA PYTANIE O TO, ZE WZGLĘDU NA CO Kształcimy

Janina Świrko-Pilipczuk

Resume / Abstrakt: Cel kształcenia stanowiący odpowiedź na pytanie: *ze względu na co?/po co?*, kształcimy, jest rozumiany jako idea organizująca, usensawiająca i uzasadniająca ten proces, **ze względu na którą** podejmuje się kształcenie, ale i **ku której** kształcenie ma prowadzić, tzn. jest czymś początkowym i końcem. „Mówiąc potocznie: jest „tym, o co chodzi” w kształceniu” (Zamojski 2010, s. 43).

Odpowiadając na tak sformułowane pytanie w odniesieniu do kształcenia w Polsce po 1989 roku, można oczywiście przyjąć odpowiedź zaproponowaną w założeniach reform edukacyjnych (tej z 1999²² roku i tej z 2005 roku dla szkolnictwa wyższego²³) oraz inne sformułowania zawarte w dokumentach oświatowych, np. podstawach programowych, standardach kształcenia studentów itp. Uwzględniając jednak same te sformułowania, jak i ich analizy występujące w literaturze przedmiotu²⁴, można uznać za Marią Dudzikową, że cele kształcenia są w nich ujmowane w kategorii **mitów**, a szkoła jako „mityczne miejsce wszechstronnego rozwoju ucznia, dokonującego się za sprawą nauczycieli kreowanych przez magiczne zaklęcia strategów z MEN na wielkich czarowników wychowawców” (Dudzikowa 2004, s. 16).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie *ze względu na co* podejmowane są działania kształcące w naszych szkołach uwzględnić należy, **zarówno normatywny, jak i kontekstowy wymiar socjalizacji**. Traktując kształcenie jako proces społeczny przyjmuję, że pomiędzy tymi dwoma wymiarami może zachodzić relacja typu **dialektyczne zapośredniczenie się** (Zamojski, 2005)²⁵. Wzajemne odnoszenie się tych wymiarów zachodzi na różnych poziomach procesów edukacyjnych i ma na celu podejmowanie wysiłku rozumienia tych procesów, składających się nań sytuacji, własnych działań i działań innych uczestników” (tamże, s.88-89).

Niezmiernie ważne dla poruszanego tu tematu jest to, że „ten typ relacji wymiarów społecznienia oznacza, że nie sposób zrozumieć celu działania pedagogicznego, bez

²² MEN., *Reforma systemu edukacji – projekt*, WSiP, Warszawa 1998.

²³ Patrz: ujednolicony tekst ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*

²⁴ Patrz np. Czerepaniak-Walczak M. red., 2013, *Fabryki dyplomów czy universitas?* IMPULS, Kraków. Czerepaniak-Walczak M, 2005, *Teoretyczne perspektywy podstawy programowej kształcenia ogólnego – próba odczytania ich z założeń... i z dyskusji na forum www.isp.org.pl*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 28.

²⁵ Nie sądzę jednak, że poza polem rozważań można pozostawić **izolację**, jak i **wynikanie** jako pozostałe typy relacji wymienionych wymiarów społecznienia.

odniesienia go do kontekstu społecznego i odwrotnie” (tamże, s.89). Oznacza to także, że dla ustalenia głównego celu kształcenia powszechnego niezbędne jest poznanie kontekstu społecznego procesów edukacji, jak też uznanie, że właśnie taki, a nie inny realnie realizowany cel wyznacza społeczny kontekst tych procesów, także w postaci treści, jak i działań pedagogicznych.

Już ta krótka charakterystyka istoty celu kształcenia ukazuje możliwości, jak też uzasadnienie prowadzenia ewaluacji definiowanej jako specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych, jak też jako refleksję nad wartością działania (Mizerek 2012, s.41). Znaczenie tak rozumianej ewaluacji, a dokładniej – autoewaluacji jest szczególnie wyraźne wobec kierunku i sensu przemian edukacji obserwowanych w naszym kraju.

Określając przebieg oraz kierunki naszych przemian społecznych po 1989 roku, można w odniesieniu do edukacji przyjąć, że zaproponowane w projektach reform edukacyjnych określenia celów kształcenia nie ukierunkowały zmiany, nie stworzyły idei organizującej kształcenie. Nieudane próby określenia głównego celu kształcenia powszechnego (ogólnikowy, mityczny charakter), określanie go na poziomie treści i czynności (formalizacja, instrumentalizacja kształcenia), mylenie funkcji celu, wartości i środka, jak też towarzysząca przemianom edukacyjnym dość powszechna niechęć do określania celów kształcenia w ogóle (chęć odpolitycznienia edukacji), stworzyły swoistą pustkę w tym zakresie. Jak należało się spodziewać - została ona dość szybko i szczelnie wypełniona. Stało się tak za sprawą nacisku neoliberalnego przełomu kulturowego.

W okresie po 1989 roku to właśnie doktryna neoliberalna wyznaczyła kierunki zmian w naszej edukacji. Jej niekontrolowane i rozszerzające się w niezwykle szybkim tempie panowanie w naszym życiu społecznym, jak też w edukacji, spowodowane było specyficzną sytuacją polityczną, społeczną, moralną społeczeństwa. Sytuację w naszym kraju charakteryzowały przede wszystkim: radość z dopiero co odzyskanej wolności, niezwykle wielka chęć bycia takim samym społeczeństwem, jak inne dojrzałe społeczeństwa demokratyczne, jak też potrzeba szybkiego nadrobienia opóźnień we wszystkich dziedzinach, szczególnie w sferze własności prywatnej, a przede wszystkim niezwykle wielka niecierpliwość w każdym tym zakresie (Koralewicz, Ziółkowski, 2003). Ponadto w charakterystyce tej sytuacji należy uwzględnić historycznie uwarunkowane słabe zakorzenienie klasyczo-liberalnej tradycji myślowej, nierozwinięte społeczeństwo obywatelskie, niedostatek klasyczo-liberalnych instytucji (Lewartowska- Zychowicz, 2010, s.268).

Powyższe cechy naszej sytuacji w okresie przemian stworzyły niezwykle podatny grunt dla rozwiązań – jak się wydawało – dobrych i sprawdzonych przez inne społeczeństwa. Przy czym należy pamiętać, że w tym właśnie okresie paralelnie występowały dwa zjawiska: nasze pośpieszne i niecierpliwe przechodzenie od socjalizmu do kapitalizmu oraz nakładająca się na to przejście wewnętrzna przemiana samego kapitalizmu z jego odchodzeniem od zasad liberalnych i uzyskiwaniem jakości neoliberalnej, wyznaczającej zarazem zmianę ogólnokulturową (Rutkowiak 2010, s.15).

Złożoność sytuacji w naszym kraju, wyznaczona dodatkowo procesami globalizacji w płaszczyźnie zarówno ekonomicznej, jak i kulturowej, spowodowała, że w dużej części nieświadomie i właściwie bezkrytycznie, zaakceptowaliśmy wszystkie podstawowe założenia doktryny neoliberalnej. Stało się tak tym bardziej, że procesy globalizacji wymykały się spod kontroli rodzimych instytucji, grup pierwotnych i państwa i objawiały się jako fenomeny bezosobowe, rozproszone, niewidzialne, pozornie pluralistyczne, „internalizujące się w przyjemności”, działające nie przez przymus, lecz przez uwodzenie, a jednocześnie

propagujące dość jednolitą wizję świata (Koralewicz, Ziółkowski, 2003; Rutkowiak 2010, s. 14).

Napór tak rozumianych nieartykułowanych sił nadrzędnych wystąpił także w dziedzinie edukacji. W tym zakresie jednak realizacja założeń neoliberalizmu zawarta w projekcie osobowości *homo oeconomicus* okazała się niezbyt trudna, właściwie niezauważalna wobec behawiorystycznego paradygmatu kształcenia, właściwie powszechnie obowiązującego w praktyce, także uniwersyteckiej. Przede wszystkim jednak sprzyjała ona poczynaniom i decyzjom podejmowanym bez wyraźnego wskazania przyjmowanych założeń podstawowych. Bardzo dobrym przykładem takich rozwiązań jest wprowadzona w 1999 roku reforma szkolna, jak też wskazywane i podejmowane w jej ramach programy, praktyki nauczycielskie i organizacyjne (Rutkowiak 2010, s.14; patrz także: Klus-Stańska i Nowicka 2005).

Spostrzeżenia o niejasności zasad, braku strategii edukacyjnej, braku wyraźnego określenia „ze względu na co” kształcimy, zastępowane bieżącym administrowaniem oświatą i uzyskiwaniem nienajlepszych jej wyników, stały się podstawą hipotezy sformułowanej przez Joannę Rutkowiak o współczesnym funkcjonowaniu EDUKACYJNEGO PROGRAMU EKONOMII KORPORACYJNEJ. Potwierdzenie jego realizacji w naszej praktyce edukacyjnej znajdujemy w publikacjach J. Rutkowiak, E. Potulickiej, D. Klus-Stańskiej, M. Czerepaniak-Walczak, Z. Kwiecińskiego, T. Szkudlarka, M. Nowickiej, P. Zamojskiego.

Przełom neoliberalny zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku opierał się w sferze teorii na założeniach F.A. Hayeka i M. Friedmana, a w praktyce na rozwiązaniach realizowanych przez R. Reagana i M. Thatcher. Ten typ kapitalizmu od strony realizacyjnej opiera się na mechanizmie współczesnej korporacji (Luttwak 2000, s.7). W realizacji korporacyjnych celów dużą rolę odgrywa tzw. „kapitał ludzki”, co oznacza traktowanie człowieka jako elementu wzrostu gospodarczego i uzyskiwanie korzyści poprzez inwestowanie w niego, także poprzez nakłady na kształcenie. Przy czym, najważniejsze są tu zyski stanowiące efekt gry wolnorynkowej, niczym właściwie nie ograniczone, zyski nie dla ludzi, ale „zyski wyniesione ponad ludzi” (Chomsky 2000).

Sposoby obniżania położenia ludzi oraz wynoszenia ponad nich zysków dokonują się przede wszystkim poprzez stymulowanie odpowiednich przemian mentalnych. Chodzi o to, aby zysk stał się najważniejszym celem ludzkiego życia, żeby obowiązywała zasada: *mam, więc jestem, a jestem tym, co mam, a więc im więcej mam, tym bardziej jestem*. W realizacji tak wyznaczonego celu i podstawowej zasady kapitalizmu korporacyjnego podstawową rolę odgrywają „mechanizmy przerabiania ludzi w obiekty o trzech twarzach:

- w nierefleksyjnych, ale wydajnych producentów;
- w nienasyconych konsumentów (przy czym spożycie ma większe znaczenie niż produkcja);
- w ludzkie „odpady” kwalifikujące się „na przemiał” (Bauman 2004) z powodu ich niezdolności do uczestnictwa w zintensyfikowanym ruchu wytwarzania-konsumowania, jako ruchu napędzającym obroty i stanowiącym faktycznie źródło pomnażania korporacyjnych zysków” (Rutkowiak 2010, s. 18).

Takie formowanie ludzi stanowi podstawę edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej i nasilającej się „korporatyzacji edukacji (Potulicka 1994).

Zadaniem edukacji w tworzeniu powyższej struktury społecznej jest **radykałne rywalizacyjne selekcionowanie ludzi**. Chodzi o wyodrębnianie ścisłej czołówki przyszłych technokratów wysokiej klasy, zarządzających układem specjalistów inżynierii społecznej oraz producentów, posługujących się tzw. kluczowymi umiejętnościami, które tak naprawdę stanowią element przystosowania do rzeczywistości z ograniczaniem myślowego wglądu we

własną sytuację. Charakterystyczne jest tu, aby umiejętność, standard, procedura wypierały myślenie. I takie właśnie umiejętności praktyczne są akcentowane w naszej aktualnie realizowanej reformie szkolnej.

Sz szczególnie nasilonych zabiegów edukacyjnych wymaga **tworzenie konsumentów**, namiętnych, nienasyconych, tracących własny krytyczno-kontrolny stosunek do tego rodzaju zachowań. W tym celu wykorzystywane są strategie marketingowe oparte na trzech zasadach: **segmentacji, różnicowania, pozycjonowania**. Wyznaczają one nie tylko działania marketingowe, ale także stosunki międzyludzkie i jakość samych ludzi.

I tak, zgodnie z **zasadą segmentacji** bardzo istotną grupą konsumentów są ludzie edukacji: dzieci, młodzież, rodzice, nauczyciele. To oni są konsumentami środków nauczania i uczenia się: książek, czasopism, zabawek, programów komputerowych, sprzętu elektronicznego. Wszystkie te środki swoją treścią i formą graficzną kształtują pożądanego odbiorcę.

Zasada różnicowania realizuje się bardzo wyraźnie w nagłaśnianych przez media rankingach edukacyjnych. Dotyczą one uczelni, szkół, klas, nauczycieli i samych uczniów. Promują z niezwykle siłą **nastawienia konkurencyjne wszystkich ze wszystkimi**. Jednocześnie spychając w zapomnienie współpracę i współdziałanie, tak przecież istotne dla społecznego funkcjonowania ludzi. A przy tym ta powszechna rywalizacja i selekcja prowadzona jest na podstawie jakoby obiektywnych sprawdzianów i egzaminów, których przedmiotem są wybrane, nie zawsze najważniejsze wyniki procesów edukacyjnych, np. zasoby informacyjne ucznia przewidziane określonym pararynkowym standardem.

W podobnym kierunku zmierza **pozycjonowanie marketingowe**, które w edukacji przejawia się w akcentowaniu lokat, wyścigu o pozycję, opieraniu stosunków międzyuczniowskich, międzynauczycielskich i międzyszkolnych na zasadzie konkurencyjności, które wprowadzają w **mechanizmy kariery i karierowiczostwa**.

W oddziaływaniach neoliberalnej ideologii **szkoła traktowana jest jako** bardzo ważny **czynnik urabiania młodych ludzi**, ale nie tylko sposobami zapisanymi oficjalnie w programach edukacyjnych, lecz także poprzez **programy ukryte**. Analiza poszczególnych najważniejszych kategorii naszego systemu kształcenia pokazuje, że jego element podstawowy, zasadniczy dla przebiegu i rezultatów edukacji, tzn. **cele kształcenia**, a także przyjmowane i akceptowane wartości, w dokumentach wprowadzających reformę oświaty nie są wyłożone klarownie i wyraziście. Tworzony „unik epistemologiczny” (Szkudlarek 2004), który jakoby ma chronić szkołę przed zideologizowaniem, tak naprawdę wytwarza **próżnię ideologiczną**, natychmiast zapełnianą wartościami i celami programu ukrytego, w tym wartością podstawową, tzn. zyskiem i możliwymi wizjami dobrobytu, jaki uczniowie osiągną dzięki uzyskiwaniu wysokich wyników szkolnych, poświadczonych oczywiście w egzaminach oraz niezbędną funkcjonalnością wobec systemu.

Uwzględniając „**moc panowania**” w **szkole testów egzaminacyjnych**, w znanych nam formach, w treściach kształcenia nasila się **element informacyjny**. Informacja wypiera poznawcze nastawienie na rozumienie i interpretowanie świata, stanowiące podstawę świadomego i krytycznego funkcjonowania w nim. W rezultacie w wykształceniu dominuje informacja i do tego **zero-jedynkowa**, a wiedza i mądrość przestają być ważne. Wybór informacji przygotowuje do wyboru towaru na rynku. Osłabienie zaś kompetencji interpretacyjnych i krytycznych pozwala kształtować jednostki arefleksyjne, które nie dostrzegają swojego położenia, a nawet są zadowolone i akceptują swoje zdychotomizowanie, ponieważ „niewprawne w myśleniu, męczą się nim” (Rutkowiak 2010, s.24).

Niestety wszelkie głosy ostrzegawcze w tym zakresie (patrz: Kwieciński 2007) nie znajdują posłuchu i procedura egzaminacyjna nie jest kwestionowana, a co więcej – jest doskonała

pod względem organizacyjno-technicznym. I nie uwzględnia się tego, że idea zewnętrznego egzaminowania pozostaje w sprzeczności z ideą decentracji, zasadą indywidualizmu oraz zasadą pluralizmu programowego i pedagogicznego, tak istotnych dla struktury *poli*.

Uogólniając, liberalizm jako doktryna zaangażowana w społeczną zmianę był jedynie oficjalną ideologią przemian w naszym kraju, w tym także przemian oświatowych. Realnie zaś podstawą praktyk społecznych, w tym edukacyjnych stał się neoliberalizm, a głównym celem edukacji, także uniwersyteckiej, „tym, ze względu na co” podejmowana jest edukacja jest **tożsamość funkcjonalna wobec systemu wolnorynkowego**.

Sukcesy kapitalistycznej ekspansji, umocowanej w fundamentalistycznej ideologii wzrostu, doprowadziły do tak wielkiej zdolności produkcyjnej, że problemem stał się zbyt nadprodukcji. Stąd starania producentów, aby działania zaspokajające ludzkie potrzeby zmieniać na działania prowadzące do **generowania jeszcze nieistniejących pragnień i zachcianek**. Tym samym w centrum zainteresowania znalazła się ludzka tożsamość i sposoby podporządkowywania jej celom producentów i usługodawców. Realizowana polityka tożsamości pozwoliła przeorientować „dyskurs publiczny z refleksji nad strukturą społeczną najbardziej sprzyjającą liberalnej koncepcji jednostki, na namysł nad jednostką najlepiej pasującą do uznanej struktury społecznej. Związek kapitału z neoliberalną ideologią rynkową zasada się w tym ujęciu na regule mówiącej o tym, że dominacja ekonomiczna musi iść w parze z przewodnictwem moralnym, intelektualnym i politycznym” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 239). Moralna siła pochodzi z idei jednostkowej wolności, ale rozumianej jako wolność wyboru z nieograniczonej puli prezentujących się przed nią możliwości. Tak właśnie rozumiana wolność konsumencka stała się narzędziem emancypacji jednostki. Przy czym jest ona wolnością jedynie formalną, ponieważ nie każdy może uczestniczyć w grze rynkowej, do czego niezbędna jest jeszcze wolność realna. W takich warunkach jedynym dostępnym sposobem autodefiniowania stało się odniesienie się do puli dostępnych wyborów, których źródłem są opracowane przez marketerów wzory konsumpcji, zawierające kombinacje znaczeń, zestawy wartości i norm, modele społecznej komunikacji i reguły budowania relacji z innymi. Proces ten stał się jednak możliwy w sytuacji **dekonstrukcji oświeceniowej narracji i związanej z nią koncepcji mocnego Podmiotu**, w obliczu rozpadu państwa oraz tradycyjnych więzi i ról społecznych, które były źródłem jednostkowych tożsamości. W ten sposób zadbano o maksymalne zindywidualizowanie i wyalienowanie człowieka, czyniąc go tym samym bardziej podatnym na urabianie struktury jego charakteru (tamże, s. 241-242). Zygmunt Bauman wskazuje na zmianę tożsamości z *danej na zadaną* i obciążenie jednostki odpowiedzialnością za jej kształtowanie (Bauman, 2000, 2004).

Ogólnie, istotą działania polityki tożsamości jest „**przekonstruowanie istoty ludzkiej tożsamości, polegające na rozbudowaniu części zmysłowej (*eros*) i impulsywnej (*thymos*) duszy ludzkiej i równoczesnym redukowaniu jej części rozumnej (*nous*), ograniczanej do funkcji skutecznego działania na wolnym rynku**” (tamże, s. 242, patrz też: Fukuyama, 2006).

Bardzo ważną rolę w realizacji takiej polityki tożsamości spełniają media, które popularyzują „kod konsumpcji” (Baudrillard, 2005), jak też prezentują „kulturowy” kapitał wytworzony przez sferę gospodarczą, sponsorowany przez korporacje słownik ikon i metafor, kontrolowany prawem autorskim sprzyjającym lingwistycznej prywatyzacji kultury.

W tworzenie funkcjonalnej wobec systemu rynkowego tożsamości zaangażowana została także szkoła poprzez tzw. urynkowanie edukacji. Edukacja bowiem rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości, przejmuje

praktyki konstruowania tożsamości z dyskursywnych praktyk społecznych, w które jest wpisana.

Przedstawiona powyżej charakterystyka przemian społecznych w Polsce po 1989 roku, przebiegających w warunkach globalizacji, jak i zmian wprowadzanych w drodze reform do edukacji, pozwala przyjąć, że **presja rynku na edukację**, jakkolwiek przecież znana od dawna, **obecnie przybrała znacznie na sile i nabrała charakteru totalnego, a jej celem jest kształcenie od najmłodszych lat tożsamości funkcjonalnej wobec rynku**. Obserwujemy niezwykle intensywne zawłaszczanie struktur i praktyk edukacyjnych przez radykalne ideologie rynkowe. Zmierzają one do całkowitego sfunkcjonalizowania specyficznych dla nich sposobów myślenia i działania. Zabiegi te, które A. Giroux, określił jako terror neoliberalizmu, zmierzają do całkowitego skolonizowania umysłów i wyprodukowania ludzi o określonej przez rynek jakości; do **kształtowania tożsamości funkcjonalnej wobec rynku i zysku**. W ten sposób zatracą się emancypacyjny sens edukacji, a ponadto stwarzane są warunki powrotu (podtrzymania, restaurowania) jednego, konkretnego, hegemonicznego dyskursu struktury społecznej typu *mono*²⁶ i racjonalności typu „muisisz” (Rutkowiak, 2002, s.81). Edukacja zaś jest podporządkowana realizacji celu, który nie jest świadomym celem jej uczestników, co sprawia, że świadomy zamiar, implikowany rozumnym namysłem nie tworzy uzasadnienia działania, nie stanowi wykładni podejmowanych działań, umożliwiających projektowanie, kontrolę i ewaluację.

W zamian tego mamy sytuację, w której treści i/lub czynności spełniają funkcję celu, co wymusza autonomizację środków, które niezależne od celu, zyskują rangę równą, a właściwie wyższą niż cel. Wtedy też centralnym pytaniem edukacji staje się pytanie: jak? Chociaż – jak pisze P. Zamojski- właściwie wtedy „nieważne <Jak?>, byleby efektywnie” (Zamojski, 2010, s. 45). Oznacza to, że po zrównaniu celu z treścią ta forma celu nie tyle organizuje, ile formalizuje (w znaczeniu instrumentalizacji) sam proces kształcenia, jak też uniemożliwia wszelką transcendencję jako dostęp do Prawdy o Dobru, zapewniający słuszność decyzji (pracy) woli w stanowieniu celu.

W tym miejscu należy jednak zadać pytanie: czy i na ile powyższa charakterystyka kontekstu społecznego i głównego celu powszechnego kształcenia odnosi się do danej, konkretnej szkoły? Być może w różnych szkołach nasilenie tego procesu jest inne. A może są też szkoły, w których podejmowane działania zmierzają do innego celu kształcenia?

Na te i inne pytania można odpowiedzieć – jak sądzę – właśnie w drodze ewaluacji, a dokładniej **autoewaluacji** w jej rozumieniu zaproponowanym przez H.Mizerka (2012, s.37-51). Tylko bowiem taka ewaluacja może realnie wskazać rzeczywiście realizowany cel kształcenia, może tworzyć świadomość podmiotów edukacji w tym zakresie, wskazywać kierunek i wartość podejmowanych działań edukacyjnych.

W łacinie *evalesco* znaczy „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnieć”. Ale jest to siła mądrości, a nie mięśni, czy nawet intelektu. Tak rozumiana ewaluacja dostarcza nie tyle wiedzy *episteme*, co raczej łączy w sobie elementy *phronesis* i *metris*. W odróżnieniu od systemu nadzoru nie chodzi w niej o *accountability*, ale o to, aby odkryć, że to, co wydaje się nam oczywiste, wcale takie nie jest. Pozwala ona zobaczyć, jak często jesteśmy więźniami własnego punktu widzenia. W przypadku celów kształcenia jest to niezwykle ważna właściwość i umiejętnie wykorzystana pozwoliłaby dostrzec cel główny rzeczywiście

²⁶ Określenie struktur społecznych *mono* i *poli* ma charakter idealizacyjny, pozwalający odróżniać totalitarne i demokratyczne łady społeczne, ale struktury te nie są kategoriami empirycznymi opisującymi realność PRL-u i III RP (patrz: Zamojski P, 2010, Pytanie o cel kształcenia — *zaproszenie do debaty*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk s.55)

realizowany w toku codziennych działań. Tym bardziej, że tak rozumiana ewaluacja wykorzystuje – oprócz modernistycznego paradygmatu uprawiania nauki – interpretatywizm i humanizm z całym zapleczem epistemologicznym w postaci hermeneutyki, teorii krytycznej, postrukturalizmu, konstruktywizmu. Jest to bardzo istotne, ponieważ właśnie takie podejścia i modele badań umożliwiają podjęcie problematyki celów i wartości. Nie było to możliwe w paradygmacie modernistycznym, w rezultacie czego przez długi czas aksjologia i teleologia edukacyjna pozostawały poza przedmiotem badań pedagogicznych. Co więcej, podejście jakościowe w badaniu celów i wartości pozwala projektować badania transdyscyplinarne w tym zakresie. A dialog i dialogiczność jako jej cechy podstawowe sprzyjają komunikowaniu się podmiotów zainteresowanych funkcjonowaniem systemu edukacji, prowokują debaty publiczne nad jakością. Jest ona właściwa dla systemów demokratycznych i w aurze władzy ulega łatwo demoralizacji (tamże). Jak dowodzi P.Zamojski (2010) demokracja i funkcjonowanie polistruktury ze względu na indywidualizację (ujednostkowienie) wymagają intersubiektywności, a w tym powszechnego obowiązywania reguł komunikacji nastawionej na porozumienie, swego rodzaju *sensus communis* w swym polityczno-społecznym znaczeniu. Intersubiektywność umożliwia intencjonalność kształcenia, która nie instrumentalizuje tego procesu. Drogą realizacji charakterystycznej dla intersubiektywności racjonalności relacji typu „możesz – musisz”, jest debata społeczna (uwzględniająca ustalenia debat publicznych), której treścią jest cel kształcenia.

W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że jest to zadanie niezwykle trudne jeśli uwzględnimy ogólnie bardzo niski poziom umiejętności w tym zakresie reprezentowany w naszym społeczeństwie. Może właśnie także i z tego powodu autoewaluacja jest tak trudnym zadaniem i dość często (zbyt często?) nadaje się jej potoczne znaczenie tożsame lub zbliżone do oceniania, jak też prowadzi się ewaluacje postpozytywistyczne, ewaluacje trzech pierwszych generacji, których sensem jest pomiar, opis, ocena (Ciężka, 2012). Należy przypomnieć, że ewaluacje tego typu mają trzy wspólne wady: tendencje do menadżeryzmu, nieuwzględnianie pluralizmu wartości, uleganie pozytywistycznemu (*scientific*) paradygmatowi badawczemu (Guba, Lincoln, 1989, s.31-32).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o cel kształcenia odpowiednie są ewaluacje prowadzone w ramach paradygmatu konstruktywistycznego i transformatywnego (ewaluacja inkluzywna, deliberatywna ewaluacja demokratyczna, ewaluacja upełnomocniająca, rozwojowa, uczestnicząca (Mizerek, 2012, s. 41-46).

Uogólniając, podstawowym zadaniem ewaluacji jest gromadzenie i komunikowanie wiedzy pozwalającej na sensowne orzekanie o wartości działania. Wiedza ta, oprócz innych funkcji, dostarcza danych do refleksji, pozwalających odkrywać wartości (często ukryte) w działaniach podmiotów edukacji. Przy czym, w przypadku celów kształcenia niezbędna jest refleksja praktyczna, a szczególnie krytyczna, która może tworzyć świadomość, że nie zawsze działanie skuteczne oznacza działanie mądre i etyczne.

Podsumowując, należy zgodzić się z P. Zamojskim, że konieczność podejmowania intencjonalnego namysłu nad procesem kształcenia wynika nie tylko ze stanu edukacji w Polsce, ale także z faktu, że założenia reformy oświaty z 1999 roku nie zostały skonstruowane wokół określonej idei, uzasadniającej przeprowadzane zmiany i organizującej proces kształcenia. „W tej sytuacji faktyczny kierunek, w którym zmierza tak niedookreślone kształcenie, wyznacza zmiana kulturowa o szerokim zasięgu, to znaczy neoliberalny przełom korporacyjny, stanowiący realne, czyli realizujące się zagrożenie dla jakiegokolwiek autonomii, gdyż np. na poziomie działania pedagogicznego jest współczesną inkarnacją rozumu instrumentalnego. Na tej podstawie zarówno określenie celu kształcenia, jak i badanie możliwości jego nie-instrumentalnego charakteru należy uznać za konieczne”(Zamojski 2010,

s.179). Takie zadanie może realizować dobrze rozumiana i mądrze prowadzona autoewaluacja.

LITERATURA:

- Baudrillard J., 2005, *Symulakry i symulacja*, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa
- Bauman Z., 2004, *Życie na przemiał*, WL, Kraków.
- Bauman Z., 2000, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa
- Ciężka B., *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji?*, w: *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Czerepaniak- Walczak M., 2013, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, IMPULS Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M., (2005) *Teoretyczne perspektywy podstawy programowej kształcenia ogólnego – próba odczytania ich założeń ... i z dyskusji na forum www.isp.org.pl*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 28
- Chomsky N., (2000), *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław
- Dudzikowa Maria, 2004, *Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Fukuyama F., 2006, *Koniec człowieka*, Wydawnictwo „ZNAK”, Kraków.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., 1989, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Newbury Park, London, New Delhi
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., 2003, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988-2000*, SCHOLAR, Warszawa.
- Kwieciński Z., 2002a, *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu kształcenia*, UMK, Toruń.
- Kwieciński Z., 2012, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, IMPULS, Kraków.
- Lewartowska-Zychowicz M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, IMPULS, Kraków.
- Luttwak E., 2000, *Turbokapitalizm. Zwycięzcy i przegrani światowej gospodarki*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Mizerek H., 2012, *Dyskretny urok ewaluacji*, w: *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, w: *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Potulicka E., 1994, *Strategia korporacyjna i kontrakt w zmianie edukacyjnej i społecznej*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, EDYTOR, Toruń.
- Potulicka E., 1996, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, „Nowa Prawica a edukacja”, cz. II, EDYTOR, Poznań-Toruń.
- Szkudlarek T., 2001, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny.
- Szkudlarek T., 2004, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi”, t.4.

Rutkowiak J., *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o poneoliberalnych przemianach w edukacji*, w: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.), 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, IMPULS, Kraków.

Rutkowiak J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, IMPULS, Kraków.

Rutkowiak J., 2002, *Dynamika przemian społecznych – dynamika zmiany nauczyciela*, „Forum Oświatowe”, nr 1(26)

Zamojski P., 2005, *Socjalizacja krytyczna. Relacja między kontekstem a celem procesów edukacyjnych jako źródło sensu uspołecznienia*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (2).

Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

KONTAKT:

Dr. Janina Świrko-Pilipczuk
Uniwersytet Szczeciński
Papieża Jana Pawła II
70-455 Szczecin
e-mail: swirko2@o2.pl

Sborník příspěvků XI. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2014

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editor: doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Olga Knejzlíková
Recenzoval: prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 102
Náklad: 100 (CD-ROM)
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 798-80-7464-651-5