

# Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti

Jan Průcha

Katedra andragogiky, Filozofická fakulta UK, Praha

**Anotace:** Text obsahuje stručný přehled výsledků ze zkoumání čtenářské gramotnosti v projektu PISA. Jsou porovnány průměrné výsledky českých, slovenských a finských žáků. V české populaci žáků působí jako silná determinanta těchto výsledků socioekonomické a sociokulturní charakteristiky rodinného zázemí žáků. Stručně je charakterizována teorie B. Bernsteina o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy, kterou autor tohoto příspěvku aplikuje pro objasnění příčin nízké úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 2: 97-105

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, Bernsteinova teorie, evaluace PISA, nerovnosti ve vzdělávání, kompenzace jazykového zaostávání

**Sociolinguistic Factor in Explaining Reading Literacy.** The paper summarizes the reading literacy achievement of pupils in the PISA project. The average scores of the Czech, Slovak and Finnish pupils are compared. In the Czech pupil sample, the effect of socio-economic and socio-cultural characteristics of pupils' home has been proved to be a significant factor. An overview of B. Bernstein's theory on the relationship of language, education and social class is presented, and has been applied by the author to explain the reasons of low reading literacy of Czech pupils.

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1. (No. 2: 97-105)

**Key words:** reading literacy, theory of B. Bernstein, PISA project, inequality in education, compensation of language deficit

## 1. Zjišťování čtenářské gramotnosti

Záměrem tohoto příspěvku je upozornit na to, jak se v analýzách čtenářské gramotnosti může uplatňovat zřetel k sociolingvistickému faktoru, který působí na straně žáků. Jak známo, úroveň čtenářské gramotnosti je zjišťována opakovaně v mezinárodních evaluacích PISA (*Programme for International Student Assessment*, 2000, 2003, 2006) v zemích OECD. Těchto evaluací se zúčastnila také Česká republika a v posledních dvou kolech také Slovenská republika. Srovnávací evaluace PISA mají velmi důmyslně propracovanou metodologii (*Měření vědomostí a dovedností*, 1999) a zaměřují se na populaci 15letých žáků v různých typech škol. V české a slovenské populaci jde o žáky 9. ročníku základní školy a 1. ročníku středních škol. Kromě toho byla

čtenářská gramotnost zkoumána u české a slovenské populace žáků také v mezinárodní evaluaci PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, 2001), a to v souborech žáků 4. ročníku základních škol.

Zde se zaměřuji pouze na evaluace PISA, v nichž je čtenářská gramotnost definována obecně takto: „Je to schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Palečková, Tomášek, 2005)

Z toho vychází i měření čtenářské gramotnosti, které je založeno na funkční koncepci. To znamená, že termín čtenářská gramotnost vyjadřuje nejen dovednost porozumění textu, ale také používání písemné informace pro různé životní aktivity. Nejde tedy o mechanické „čtení“, ale také o účelové využívání této schopnosti na vyšších kognitivních úrovních. Proto je zkoumání čtenářské gramotnosti žáků prováděno pomocí velmi důmyslných testů. V zásadě platí, že v testových úlohách musí žáci prokázat některé dílčí dovednosti ověřované na textech různého typu (např. popis, pokyny, návody, tabulky, grafy, formuláře aj.):

1. Obecné *porozumění* textu, tj. schopnost najít jednu nebo více informací v textu.
2. Vytváření *interpretace*, tj. schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.
3. *Posuzování*, tj. schopnost vytvářet vlastní názor o obsahu textu na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností.

Tyto dílčí dovednosti jsou u žáků hodnoceny pomocí škály s 5 stupni a na tomto základě se pak konstruuje kvantitativní hodnocení úrovní čtenářské gramotnosti v populacích žáků jednotlivých zemí. Jaké výsledky v tomto hodnocení dosahují žáci v českých, slovenských a dalších školách?

## **2. Výsledky měření čtenářské gramotnosti v ČR a SR**

Data publikovaná z evaluací PISA 2000, 2003, 2006 ukazují velmi rozdílné výsledky jak mezi jednotlivými zeměmi, tak mezi úrovní hodnocených gramotností (matematické, přírodovědné, čtenářské) uvnitř jednotlivých zemí. (Straková a kol., 2002; Koršňáková, Heldová a kol., 2006; Palečková a kol., 2007) Pokud jde o české a slovenské populace žáků, objevuje se zde určitý paradox:

- V *matematické gramotnosti* a v *přírodovědné gramotnosti* dosahují čeští a slovenští žáci vždy významně vyšších výsledků než v čtenářské gramotnosti.
- V *čtenářské gramotnosti* jsou výsledky jak českých, tak i slovenských žáků většinou pod průměrem bodů srovnávaných zemí.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny výsledky čtenářské gramotnosti (průměrné počty bodů) ve třech zemích<sup>1</sup>.

Tabulka č. 1: **Čtenářská gramotnost žáků**

	Česko	Slovensko	Finsko
<b>PISA 2000</b>	492 *	-	546
<b>PISA 2003</b>	489	469 *	543
<b>PISA 2006</b>	483 *	466 *	547

\* Výsledek je statisticky významně nižší než průměr zemí OECD.

Jak vysvětlit tento nálezn, tj. že výsledky měření úrovně čtenářské gramotnosti jsou u českých a slovenských žáků horší než mezinárodní průměr? A co způsobuje, že výsledky finských žáků v čtenářské gramotnosti jsou opakovaně mezi nejlepšími na světě?

Pokud jde o finské žáky, příčiny jejich vynikajících výsledků v čtenářské gramotnosti byly již objasněny. (Välijärvi et al., 2000; Průcha, 2005) Jsou to zejména kulturní faktory ve finské společnosti a faktory pedagogické ve vzdělávacím systému. Ve Finsku existuje jednotná škola pro všechnu mládež do věku 16 let, udržuje se vysoká homogenita kvality škol na celém území státu, tj. jsou malé rozdíly v úrovni venkovských a městských škol, vysoká profesní kvalita a angažovanost finských učitelů, tradiční zaměřenost finské mládeže i dospělé populace na četbu, systematická podpora žáků s problémy v učení atd.

Pokud jde o výsledky českých žáků v čtenářské gramotnosti, ukazuje se jedna rozhodující skutečnost. Vzdělávací výsledky žáků jsou významně *determinovány socioekonomickými a sociokulturními faktory* jejich rodinného zázemí. Česká republika patří k těm zemím (Německo, Rakousko, Nizozemsko aj.), v nichž je prokázána silná závislost vzdělávacích výsledků žáků na typu rodinného prostředí – čím nižší je socioekonomický status rodin, tím vyšší je pravděpodobnost, že děti z těchto rodin dosahují horších výsledků ve vzdělávání než děti vyrůstající v rodinách s vyšším socioekonomickým statutem. Tato skutečnost je součástí širšího komplexu *sociálních nerovností ve vzdělávání*, které jsou intenzivně zkoumány v sociologických analýzách. (Matějů, Straková et al., 2006; Rabušicová, 1996)

Navíc k tomu přispívá také *selektivnost* v českém školství. Část žáků základních škol (každoročně asi 12%) odchází po ukončení 5. roč. nebo 7. roč. do víceletých gymnázií, takže již ve věku 11 let se vzdělávací dráhy mládeže diferencují. Rozdíly v čtenářské gramotnosti mezi žáky „akademického“ vzdělávání (gymnázia) a žáky „praktického“ vzdělávání (základní a odborné

<sup>1</sup> V posledním měření (PISA 2006) se zúčastnilo 56 zemí OECD. Slovenská republika nebyla začleněna v první evaluaci PISA 2000.

školy) se stále více zvětšují, tj. u tohoto druhého proudu vzdělávání je čtenářská gramotnost na nižší úrovni. To je zvláště zřetelné ve srovnání čtenářské gramotnosti žáků základní školy a žáků gymnázia, jak to dokládá tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: **Čtenářská gramotnost českých žáků v různých typech škol**

Typ školy	Průměrný výsledek (PISA)		
	2000	2003	2006
Základní škola	474	469	457
Gymnázium (6- a 8-leté)	592	593	609
Gymnázium (4-leté)	582	584	603

Mezi průměrným počtem bodů žáků základní školy a žáků všech typů gymnázia jsou nápadné rozdíly (statisticky významné). Žáci základní školy dosahují vždy horších výsledků v čtenářské gramotnosti než žáci gymnázií a navíc se jejich průměrná čtenářská gramotnost snížila v průběhu 6 let. To je jistě alarmující nálezn. Pro pedagogy zde vzniká závažná otázka k objasnění: Co způsobuje uvedené rozdíly v čtenářské gramotnosti mezi žáky?

### 3. Socioekonomické faktory v čtenářské gramotnosti

Rozdíly mezi žáky různých typů škol byly zjištěny také v jiných zemích. Především v Německu, kde selektivnost vzdělávacího systému se prosazuje ještě silněji než v českém školství, tj. již u žáků ve věku 10 let. Němečtí žáci jsou vzdělávání společně jen v průběhu prvních čtyř ročníků základního vzdělávání (Grundschule) a pak se rozdělují do několika proudů sekundárního vzdělávání. Hlavní škola, souhrnná škola nebo reálka – tj. školy s všeobecnou a prakticky zaměřenou orientací, a gymnázium – tj. škola s akademickým vzděláváním připravujícím ke studiu na vysokých školách.

Výsledky německých žáků v čtenářské gramotnosti ukázaly (stejně jako u českých žáků) na významné rozdíly mezi žáky z různých typů škol, tj. vždy nejlepší výsledky dosahují gymnazisté. Tato skutečnost vyvolala u německých pedagogů intenzivní zájem a velkou kritickou odezvu. Zejména byly provedeny důkladné analýzy v *Deutsches PISA-Konsortium* a publikovány v Baumert, et al. (2001) Tyto analýzy např. objasňují, že velký vliv na výsledky žáků mají faktory spjaté jednak se *sociálním původem žáků*, jednak také s *etnickými odlišnostmi* (rodiny imigrantů).

Kromě toho B. von Kopp (2008), německý odborník pro srovnávací pedagogiku, popsal velmi přesně v jedné české monografii, jak silné je působení sociálního původu dětí na vzdělávací dráhy dětí v Německu:

„Spojitost mezi sociálním původem dětí a rozdělením na různé školní kariéry je v Německu tradičně velmi silná a je zakotvena ve struktuře školství, počínaje

přechodem z primárního na nižší sekundární stupeň školství, tj. po čtyřech letech školní docházky a ve věku deseti let. ... Existují data, která ukazují, že německý členěný (selektivní) systém opravdu předurčuje vzdělávací dráhu ve velmi nízkém věku a její změna je téměř vyloučena.“ (s. 167-168)

Podobná situace existuje i v českém školství. Rozdělování žáků do akademického a neakademického proudu vzdělávání je výrazně ovlivňováno sociálním původem žáků a v každém školním roce se tak udržují vzdělanostní nerovnosti ve vzdělávacím systému. Je prokázáno i z dalších mezinárodních evaluací (PIRLS, TIMSS), že v českém systému přetrvávají nerovné šance na vzdělávání spjaté se sociálními rozdíly<sup>2</sup>. Jenomže stejně jako v Německu i v Česku mají diskuse o řešení této vzdělanostní nerovnosti silný ideologický charakter, jsou předmětem zásadních rozporů mezi politickými stranami a v důsledku toho neuspokojivý stav pokračuje.

Výzkumy v projektu PISA dokládají, že silný vliv na vzdělávací výsledky žáků mají zvláště některé faktory sociálního zázemí žáků, především *rodinného zázemí*. Při vyhodnocování výzkumů PISA byly hledány souvislosti mezi vzdělávacími výsledky žáků a rodinným zázemím žáků. K tomu účelu byl použit Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu. (ESCS – Economic, Social and Cultural Status) Tento index měří různé parametry rodin žáků, jako je profesní status rodičů, úroveň vzdělání rodičů, vybavení domácnosti knihami atd. Když pak byly srovnávány hodnoty indexu ESCS s výsledky žáků v mezinárodním srovnání zemí, ukázalo se, že Česká republika podobně jako Německo jsou země, v nichž je zvláště silný vztah mezi oběma hodnotami.

„Česká republika je jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Žáci se špatnými výsledky pocházejí téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem.“ (Straková, a kol., 2002, s. 70-71)

Až potud je situace jasná a ze strany pedagogů všeobecně uznávaná. Avšak pedagogové-komparativisté musí hlouběji objasnit působení sociálního faktoru na výsledky PISA. Proč vlastně jsou děti vyrůstající v rodinách s nižším socioekonomickým statusem málo úspěšné v testech čtenářské gramotnosti?

#### **4. Sociolingvistický faktor v čtenářské gramotnosti**

Zmíněné socioekonomické faktory působící na vzdělávací výsledky žáků jsou dostatečně známé a uznává se jejich existence jak v české či slovenské populaci, tak v jiných zemích. Aby se rozdíly mezi žáky vytvářené různým typem rodinného zázemí pokud možno vyrovnávaly, jsou zaváděna na úrovni

---

<sup>2</sup> Sociologické výzkumy v Česku dokládají, že vliv socioekonomické diferenciacie společnosti na reprodukci vzdělanostních nerovností se po zavedení tržního hospodářství po r. 1989 spíše zvyšuje. (Matějů, Straková et al., 2006; Katrňák, 2004)

vzdělávací politiky a školské legislativy různá kompenzační opatření. Jsou určena především na pomoc „sociálně znevýhodněných žáků“. (Podrobněji Průcha, 2009a)

Avšak pokud jde přímo o čtenářskou gramotnost v české populaci žáků (možná i v slovenské populaci), kromě jiných faktorů zde zřejmě působí také faktor sociolingvistický, jenž je možno vysvětlit na základě *Bernsteinovy teorie o vztahu mezi jazykem, vzděláváním a sociální třídou*.

Basil Bernstein, profesor ze známého Institute of Education (University of London), zkonstruoval již v 60. – 70. letech minulého století teorii o tom, že v britské angličtině existují dva jazykové kódy (Bernstein, 1971; viz Průcha, 2009b, s. 123-136):

- *Kód rozvinutý* (elaborated code), možno jej označit také jako komplikovaný, propracovaný, „akademický“.
- *Kód omezený* (restricted code), možno jej označit jako jednoduchý, běžně užívaný, neformální.

Tyto kódy mají své charakteristické vlastnosti gramatické a lexikální. Např. v omezeném kódu je to výskyt méně složitých větných konstrukcí, v rozvinutém kódu mnohem bohatší rozsah slovníku apod. Bernstein prokázal ve svých výzkumech, že děti vyrůstající v rodinách z tzv. lower class si osvojují převážně jen omezený kód, kdežto děti z tzv. middle class umějí komunikovat s oběma kódy jazyka. Zásluhou Bernsteinovou a jeho následovníků bylo to, že prokázali důsledky těchto kódů pro *vzdělávací úspěšnost dětí*. Děti z lower class mívají potíže ve školním vzdělávání, které je vedeno v rozvinutém kódu. Omezený kód těchto dětí je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi z middle class.

Reálnost Bernsteinovy teorie byla potvrzena empirickými výzkumy nejen v Británii, ale také např. v Itálii, USA a jinde. Výzkumy prokázaly, že socio-kulturní prostředí, v němž děti vyrůstají, skutečně vytváří jejich rozvinutější či omezenější jazykovou kompetenci a tím determinuje i jejich vzdělávání.

V českém prostředí dlouho nebylo ověřeno, zda Bernsteinova teorie dvou kódů je validní i pokud jde o vzdělávání českých dětí<sup>3</sup>. Teprve nedávno publikovala I. Knausová (2006) na univerzitě v Olomouci výsledky výzkumu, který dokládá tuto validitu. Protože tento výzkum je jak v České republice, tak na Slovensku málo znám, je vhodné jej stručně popsat.

---

<sup>3</sup> Není mi známo, zda platnost Bernsteinovy teorie o dvou jazykových kódech byla prokázána na Slovensku a tedy zda může mít vliv na výsledky slovenských žáků v čtenářské gramotnosti. Avšak předpokládám, že čtenářská gramotnost slovenských žáků může být více ovlivňována lingvisticko-teritoriálními faktory (větší zachovanost dialektů) a socio-demografickými faktory (školy venkovské vs. školy městské) než působením kódů ve smyslu Bernsteinovy teorie. Srov. o determinantách porozumění textu žáky ve výzkumu P. Gavory. (1992)

Knausová vychází z koncepce o *jazykové socializaci*, podle které dítě si osvojuje jazyk na úrovni té sociální vrstvy (sociální třídy), k níž rodina dítěte patří. Např. dítě, které vyrůstá v rodinném prostředí s rozvinutou komunikací, s bohatou slovní zásobou rodičů, s výchovou dětí k četbě atd., získává náskok před dětmi, které v takovém prostředí nevyrůstají. Důsledkem toho pak je, že řečově nerozvinuté děti trpí v průběhu školní docházky jazykovým deficitem ve smyslu Bernsteinovy teorie.

Protože platnost koncepce rozdílné jazykové socializace nebyla v českém prostředí prokázána, stanovila si Knausová jako cíl svého výzkumu prokázat, zda užívání rozvinutého nebo omezeného jazykového kódu (podle Bernsteinových kritérií) je u českých žáků podmíněno jejich sociálním zázemím, a to speciálně úrovní vzdělání matek žáků.

K tomu účelu Knausová vyšetřovala jazykové charakteristiky ústních a písemných projevů v souboru 322 žáků 6. ročníku základní školy. Šlo o žáky ve věku 12 let s rovnoměrným zastoupením dívek a chlapců. Odlišnosti však byli v sociálním aspektu, tj. žáci souboru patřili do jedné ze dvou skupin. *Skupina (A)* měla matky jen se základním vzděláním nebo s vyučením (tj. úroveň vzdělání ISCED 2A nebo 3C) a *skupina (B)*, v níž matky měly vyšší sekundární vzdělání s maturitou (úroveň ISCED 3A) nebo vysokoškolské vzdělání (úroveň ISCED 5A). Pomocí různých lingvistických měření bylo prokázáno, že mezi dětmi obou skupin existují významné rozdíly v jazykové vybavenosti (indikátory gramatické, lexikální a komunikační), jak naznačuje tabulka č. 3. (podle údajů Knausové, 2006, s. 69)

**Tabulka č. 3: Výskyt charakteristik jazykových kódů v komunikačních projevech žáků**

Charakteristiky kódů	Žáci skupiny A	Žáci skupiny B
<i>Omezený kód</i>		
Výskyt občasný až velmi častý	51,5%	38,6%
<i>Rozvinutý kód</i>		
Výskyt občasný až velmi častý	60,6%	93,0%

Konkrétně tyto údaje vyjadřují:

– V komunikačních projevech (ústních a písemných) žáků skupiny A byl zjištěn častější výskyt omezeného jazykového kódu, zejména krátké, jednoduché věty, často opakovaná slova, naopak, malý výskyt souvětí, osobních zájmen aj. Tito žáci projevovali také poměrně omezenou slovní zásobu.

– V komunikačních projevech skupiny B se objevoval velmi častý výskyt charakteristik rozvinutého kódu, zejména rozvinutá souvětí, vyšší počet přídavných jmen, adekvátní pořádek slov, bohatá slovní zásoba.

Na základě zjištěných nálezů lze konstatovat: Děti vyrůstající s matkami s nižší úrovní vzdělání většinou získávají nižší jazykovou vybavenost (ve smyslu Bernsteinova omezeného kódu), na rozdíl od dětí vyrůstajících s matkami s vyšším vzděláním, které si osvojují rozvinutý kód jazyka.

Je tedy oprávněné předpokládat, že tento *sociolingvistický faktor silně ovlivňuje nejen výsledky testů čtenářské gramotnosti PISA*, ale – jak dosvědčují i různé domácí a zahraniční výzkumy i zkušenosti učitelů – také vzdělávací výsledky vůbec. Je proto úkolem pedagogických odborníků tento fenomén brát na zřetel jak při tvorbě pedagogické teorie, tak při zavádění kompenzačních opatření.

Jak uvádí B. von Kopp (2008), v Německu šok z výsledků PISA 2000 inicioval určité změny a mnoho různých opatření v jednotlivých spolkových zemích i v jednotlivých školách (např. speciální jazykové kurzy již v mateřských školách zaměřené na jazykové zaostávání některých dětí aj.). Na Slovensku skupina slovenských pedagogů (Gavora a kol., 2008) reagovala na nepříznivé výsledky čtenářské gramotnosti slovenských žáků tím, že vytvořili publikaci objasňující různé aspekty procesu porozumění textu. Tato publikace byla rozeslána do základních škol jako pomoc pro učitele. Bohužel, v České republice se takovéto aktivity zaměřené přímo na zdokonalování čtenářské gramotnosti dosud neprovádějí. Lze považovat za nedostatek, že nálezy z evaluací PISA nejsou využívány jako diagnostický nástroj pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků.

## LITERATURA

- BAUMERT, J. et al. (Hrsg.) 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen : Leske + Budrich.
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava : Enigma.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : SLON.
- KNAUSOVÁ, I. 2006. *Problémy jazykové socializace. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí*. Olomouc : Votobia.
- KOPP, B. von. 2008. *Aktuální situace a perspektivy německého školství*. In: Ježková, V., Kopp, B. von, Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, s. 157-174.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., HELDOVÁ, D. a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. 2006. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia.
- Měření vědomostí a dovedností*. 1999. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.



- PALEČKOVÁ, J. a kol. 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. 2005. *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PRŮCHA, J. 2005. *České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA. Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 1, s. 2-9.
- PRŮCHA, J. 2009a. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 4. aktualizované vydání.
- PRŮCHA, J. 2009b. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s. 454-458.
- RABUŠICOVÁ, M. 1996. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. U 1, s. 7-20.
- STRAKOVÁ, J. a kol. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÄLIJÄRVI, J. et al. 2000. *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons behind It*. Jyväskylä : Institute for Educational Research.

*Jan Průcha je profesorem v odbore pedagogika. Vo svojej odbornej činnosti sa venuje témam vzdelávania a školstva, teórii pedagogiky a pedagogickému výskumu. Je zakladateľom Českej asociácie pedagogického výskumu, spoluzakladateľom European Research Association, je členom redakčných rád viacerých zahraničných časopisov i časopisu Pedagogika (Praha). Ako hosťujúci profesor vyučoval na viacerých univerzitách vo Fínsku. Vydal viacero monografií: Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe (1995); Pedagogická evaluace (1996); Moderní pedagogika (1997; 4. vydání 2009); Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média (1998); Vzdělávání a školství ve světě (1999); Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru (2000); Multikulturní výchova (2001); Učitel: Současné poznatky o profesi (2002); Interkulturní psychologie (2004, 2. vydání 2007); Srovnávací pedagogika (2006); Interkulturní komunikace (2010). Bohatá je jeho činnosť vo vydávaní slovníkov. Vydal Česko-anglický pedagogický slovník (2005), s E. Walterovou a J. Marešom vydal Pedagogický slovník (2009) a je editorom Pedagogické encyklopedie (2010).*

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.  
 Univerzita Karlova  
 Filozofická fakulta  
 Katedra andragogiky  
 e-mail: janprucha@volny.cz