

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 2, 2011

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora
gavora@fedu.uniba.sk

Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček
ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec
stevo.svec1@gmail.com

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Majda Cencič, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdzanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 2, 2011, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne. Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

Ročník 2, 2011 č. 2, s. 71-142

Obsah

Štúdie

C e n c i č, Majda: Ako priblížiť pedagogický výskum k učiteľom a iným pedagógom v globalizovanom svete: Prípadová štúdia zo Slovinska	73
G a v o r a, Peter: Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES	88
K u č e r o v á, Stanislava: Antropologické a axiologické východiská pedagogiky	108

Správy

M i c h a l i č k a, Vladimír – M a c h á č e k, Ladislav: Spomienka na prof. Vieru Žbirkovú	119
M a r e š, Jiří – H o n s n e j m a n o v á, Ivana: Diskuse o pedagogických časopisech v České republice	120
L a m p e r t o v á, Alena: Študentské fórum – tradícia spojená s kvalitou	127
K o r š ň á k o v á, Paulína: Záverečná konferencia projektu o indikátoroch kvality Európskeho pedagogického výskumu	130

Recenzie

S p o u s t a, Vladimír: Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín (Jozef Maňák)	133
K o r š ň á k o v á, Paulína – K o v á č o v á, Jana – H e l d o v á, Daniela: Národná správa PISA SK 2009 (Mária Belešová)	134
W h i t a k e r, Todd: Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt (Imrich Ištvan)	137

Volume 2, 2011, No. 2, p. 71-142

Contents

Studies

C e n c i č, Majda: How to Bring Educational Research Closer to Teachers and other Educators in the Globalized World: A Case Study from Slovenia.....	73
G a v o r a, Peter: Measuring Teacher Self-Efficacy with OSTES.....	88
K u č e r o v á, Stanislava: Anthropological and Axiological Foundations of Education.....	108

Reports

M i c h a l i č k a, Vladimír – M a c h á č e k, Ladislav: Remembering Prof. Viera Žbirková	119
M a r e š, Jiří – H o n s n e j m a n o v á, Ivana: Discussion about Educational Journals in the Czech Republic	120
L a m p e r t o v á, Alena: Študentské fórum – A Tradition Associated with Quality.....	127
K o r š ň á k o v á, Paulína: The Final Conference on European Educational Research Quality Indicators	130

Reviews

S p o u s t a, Vladimír: Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín (Jozef Maňák).....	133
K o r š ň á k o v á, Paulína – K o v á č o v á, Jana – H e l d o v á, Daniela: Národná správa PISA SK 2009 (Mária Belešová)	134
W h i t a k e r, Todd: Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt (Imrich Ištvan)	137

How to Bring Educational Research Closer to Teachers and other Educators in the Globalized World: A Case Study from Slovenia

Majda Cencič

University of Primorska, Faculty of Education Koper, Slovenia

Anotácia: *Ako priblížiť pedagogický výskum k učiteľom a iným pedagógom v globalizovanom svete: Prípadová štúdia zo Slovinska.* Článok opisuje projekt kolaboratívneho partnerstva medzi pedagogickou fakultou a školami. Projekt niesol názov „Partnersstvo fakúlt a škôl, Model IV (2006 – 2007): Výskumy pedagogickej praxe a priamej implementácie výsledkov pedagogickej činnosti“. Zahŕňoval Pedagogickú fakultu Univerzity v Primorsku, v Koperi (Slovinsko) a rôzne školy. V rámci projektu sa vypracovali tri rôzne formy spolupráce: spolupráca medzi fakultou a školami, kooperácia medzi školami samotnými a kooperácie v rámci každej školy. Išlo o siete, ktoré spojili školu, fakultu, učiteľov, iných pedagógov a vysokoškolských učiteľov. Výsledky projektu boli včlenené do dvoch kníh, jednu napísali učители a druhú vysokoškolskí pedagógovia. Učители tiež vytvorili postery, na ktorých prezentovali výsledky svojej práce. Na základe reflexie projektu bol vytvorený model, ktorý približuje pedagogický výskum učiteľom. Model má formu vstup/výstup a môže sa použiť aj modifikovane podľa konkrétneho edukačného prostredia.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2: 73-87

Kľúčové slová: pedagogický výskum, učители, pedagógovia, model partnerstva

How to Bring Educational Research Closer to Teachers and other Educators in the Globalized World: A Case Study from Slovenia. The article describes a collaborative partnership project between the Faculty of Education and schools. The project was entitled “Partnership of Faculties and Schools, Model IV (2006 – 2007): Studies of Pedagogical Practice and Direct Implementation of the Results in Educational Work,” and involved the University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia, and a variety of schools. Within the project three different networks were developed. The first was the collaboration between the faculty and schools, the second the cooperation amongst schools and the last the cooperation within each school. Each network linked schools, the faculty, classroom teachers, other educators, and university staff thus creating one large network of partnerships. The results of this project are presented in two books; one with articles written by teacher participants and the other written by the faculty staff. Posters to display the research work done were also created by the teachers. On the basis of project reflection a model was constructed to bring research in educational settings closer to education workers. The model has an input/output form and could be modified for different educational settings.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 2: 73-87)

Key words: educational research, teachers, educators, model of partnership

Introduction

In modern times globalisation has become a concept used extensively in different areas and in all parts of the world. It seems to be a new and fashionable concept, appearing equally in everyday speech and in professional literature. Historically, we could talk about globalisation already at the time of ancient Greece, for ex. in connection with the conquests of Alexander the Great, who brought together the East and the West and triggered intercultural exchange. In Europe we could talk about globalisation in the context of Renaissance and the great geographical discoveries. There are some scholars who see globalisation in colonialism, in the establishment of the world market and in the development of world economy, or in the period of technological and informational revolution (Kodelja, 2008).

Globalisation takes place at the political, social, economic, technological, cultural and scientific levels. If, on the one hand, we consider globalisation to be a world phenomenon, then there is, on the other hand, the concept of partnership or collaborative partnership (Couture, Delong and Wideman, 1999), which is a connective element within a national context, for example bringing together different institutions (Franks and Hookey, 1999).

The article focuses on some of the key concepts, such as globalisation, partnership, research, teachers and other educationalists. On the basis of an example of collaborative partnership bringing research closer to teachers as part of professional learning, we have designed a model that, with some minor changes, could well be placed within a wider, world or global framework.

Educational Research in the Globalized World

A lot has been written about the different roles of research. This article attempts to emphasise only some of its features. We focus, for example, on the importance of research for the educational setting, on research as a communicative process, as a lifelong learning process, as a teaching strategy and on the role of the teacher researcher.

Research work is intrinsic to human history and is concomitantly a key to the advancement of humanity. Metaphorically, it could be represented as a wheel turning in the direction of human development. Research affects the development of society and the individual, but innately also includes the integration of previous research (Wilkins, 1997). One of the answers to the question of why research is necessary is also the fact that in our post-modern society we are witnessing constant changes in various fields such as economic, social, and political ones, as well as changes in production and information technology. This means that society has to build a new education structure (Niemi, 1999). Research is especially necessary in three fields: society, culture

and personality. The task of educational research is then to connect these three fields (ibid.)

Research work represents the answer to determinate questions. Not only does it provide answers to queries, it is constantly asking questions of itself. In other words, it is like a reflection of perpetual doubt.

Research is always a process the results of which are presented to the critical public. It is thus in a way also a communicative process. The communication (written or oral) varies according to the subject to whom the research findings are going to be presented, with research reports being adjusted to suit the various addressees – scientists, teachers and other education professionals, parents or education policy makers (Cencič, 2007, p. 14).

In the article (ibid.) I focus on three different roles of research in educational settings. These roles, all of which are interconnected, are: (1) the role of research as a lifelong learning strategy, (2) as a teaching strategy and (3) the new role of education workers.

Research as a lifelong learning strategy represents more formal (Wilkins, 1997), professional learning and has been emphasised by a number of experts (e.g., Wallace, 1998; Day, 1999; Wilkins, 1997; Edward and Talbot, 1994, to mention but a few). It is “one of the most effective ways not only for solving professional problems, but also for continuing to improve and develop as teachers” (Wallace, 1998, p. 1). As a lifelong learning strategy, it affects education workers not only in terms of their professional, but also in terms of their personal development (Cencič, 2004). And although research as a lifelong learning strategy is not very widespread among our education workers (ibid.), it is part of modern society, which demands from its members development of their research competencies (e.g., Green Paper on Teacher Education in Europe, 2001).

Research as a teaching strategy (some authors, for instance, Joyce and Well, 1986, prefer speaking of models rather than strategies, and use the term inquiry teaching) “is designed to bring students into the scientific process through exercises that compress the scientific process into small periods of time.” (ibid, p. 56) It is used more frequently in the framework of various projects that pupils and students conduct at home, and of course later on, in their graduate and especially post-graduate studies. Although inquiry does require specific conditions, the most prominent of which is the teacher’s qualification for research, and objective conditions, such as the possibility for field work, a certain amount of time and adequate teaching means, it is an interesting and active form of learning characterised by longer duration and a greater transfer of knowledge.

Besides inquiry teaching, **reflective teaching** is also related to research (e.g., Schön, 1983; Pollard, 1998). The levels of reflective teaching are often

presented similarly to those of inquiry teaching, since reflective teaching also expects teachers to gather and analyse information, and based on the results improve their teaching and thereby students' learning.

With regard to the **new tasks of teachers** and all education workers, our globalized knowledge-based society and the society of changes have also witnessed modifications in the roles that education workers play. Instead of just transferring knowledge, teachers must organise suitable learning situations, motivate their students for learning and for various tasks, prepare and direct lessons, etc. The teacher is said to be a moderator, animator, organiser of a stimulating learning environment, and a counsellor in autonomous knowledge acquisition (e.g., Jalongo, 1991; Richards and Lockhart, 1994).

Despite the variety of roles that the teacher nowadays performs, we will only focus on the role of the **teacher as a researcher** (aside from the mentioned teacher researcher collocation, there also appear other terms connected with research in teaching practice, such as: innovative researcher, action researcher, collaborating researcher, cooperating researcher, participatory researcher, partner researcher, etc.) and expand the definition found in the European Charter for Researchers (2005), according to which a researcher is a professional engaged in the conception or creation of new knowledge, to include all those who use research as part of their lifelong learning, professional development or as a teaching strategy. According to our definition, a researcher is not only an individual who is employed in research full-time or is in an employment relationship with a research organisation, nor does s/he has to be a PhD or has published scientific works recently, as required in official contexts (Research and Development, Science and Technology, 2004).

The common understanding is that research work forms the basis of professional practice and that it should help practitioners in their work (Brown and Dowling, 1998, s. 162). The aforementioned authors also claim that educational practitioners need to move outside their professional practice and into the distinct activity of educational research. They think that this is essential if they are to generate a dialogue between research and practice, which is a precondition for their mutual development.

In our project we tried to bring together all these new roles of research and put them into practice.

Developing Partnership for Bringing Research in Educational Settings Closer to Teachers and Other Education Workers

Project description

The project "Partnership of Faculties and Schools, Model IV (2006 – 2007): Studies of Pedagogical Practice and Direct Implementation of the Results in

Educational Work,” conducted at the University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia, was made possible and was co-financed by the European Social Fund and the Ministry of Education and Sports of the Republic of Slovenia.

The project started in April 2006 and lasted until September 2007, which is one and a half years. It consisted of four seminars for education workers¹ followed by teacher research. Each of these seminars was evaluated by participants so that we were able to correct any errors as we went along. For the ongoing and more effective type of evaluation (Conture, Delongo and Wideman, 1999), we applied a variety of research methods (a questionnaire, a structured interview with some of the participants, an essay form questionnaire, a numerical rating scale, and a focus group interview).

In the project 18 teaching institutions² took part. At the first seminar in May 2006 we introduced the project. One of the schools cancelled its participation due to »lack of staff«. At this occasion, research groups of 3 to 5 education workers were formed at each school. Each group then chose a research topic, which was either from the area of reading, mathematics, ICT or professional development. The last option was possible because faculty staff also participated in the study. Initially, there was a great deal of insecurity among the participants. Educational workers asked about benefits – number of credits they would be getting for participating in the project. The credit system make it possible for teachers to be promoted and to receive a higher salary.

The research areas of greatest interest for the participants proved to be mathematics and mother tongue, the reason being that new knowledge in these areas can be best transferred to their immediate environment.

The second seminar was in September 2006. Here we introduced the aim of research, the stages of the research process, kinds of research and the different ways of collecting data.

In December 2006, the third seminar took place. We introduced those research types which were especially suitable for partner institutions and the research theory. This was followed by a workshop about the SPSS data processing computer program.

After completion of the third seminar, the actual research in schools began, which was organized by each group.

In February 2007, the fourth seminar was held, the purpose of which was to write about and present research report. The participants also received some instructions about making a poster.

¹ Education workers included preschool teachers, classroom teachers, subject teachers, educationalists, psychologists, social workers, and special education teachers.

² Teaching institutions were kindergartens, primary schools and special schools.

The project was concluded in September 2007, when we published two monographs with the same title *Research Views of the Development of Pedagogical Practice*. The subtitle of the first book was *Some Pedagogical Fields*, and of the second book *Some Examples of Research of Education Workers*. The participants also presented their research results graphically on posters at the »Research Fair« at the Faculty of Education, Koper, which was also intended for the exchange of opinions and for the critical evaluation of the process and of the project results.

Project characteristics

With regard to its aims, the project did not represent a completely new idea (wiz., Conture, Delongo and Wideman, 1999; Franks and Hookey, 1999), but it did bring together different teaching institutions: kindergartens, primary schools, special schools and the university. (Secondary schools were not involved.). The project also brought together the various education workers from these institutions: preschool teachers, teachers, i.e. classroom teachers, subject teachers, educationalists, a psychologist, social workers, special education teachers and university teachers. School management staff and other administrative workers also took part, i.e. deputy head teachers and a principal.

On the university side there participated four university teachers and a technical specialist (an ICT expert), a research design professional and a small number of university students. The inclusion of students in the project was welcomed by the teachers. They were not only critical observers of the events but active participants as well. They were also involved in project evaluations after the project completion since they were collecting information (interviews with the participants), processing the data and participating in their interpretation. One of the students participating at the second seminar (September 10, 2006) said: *»During group work the participants allowed me to make a comment or two, which gave me a pleasant feeling that I was an active member and not only an outside observer of the meeting.«*

The project focused on the research of teaching practice. At the seminars and in the workshops, the participating teachers had the opportunity to acquire methodological knowledge and the knowledge about the research topic.

The project also provided concrete mentorship of university teachers in the research of a specific problem. Practitioners had the support of experts from the area they were researching, for example, there was an expert for the didactics of mathematics, for the didactics of mother tongue, etc.

All the activities were supported by ICT. We tried to encourage participative learning, promote research as a learning strategy and we helped to develop teachers' scientific communication.

Project effects

The project yielded results in the form of products. Here we want to concentrate on those, which we designed **to encourage, guide and motivate our participants for doing research**. Among the materials for encouraging research work, a brochure was developed presenting, in a simple and concise way, the research process and its stages. It was entitled: "Research Challenges in Teaching Practice" (Cencič et al, 2006b). We also published a poster promoting research, with the title "Research for participation".

After the project was finished, two publications were published. The first one was scientific, advocating the importance of research and introducing some examples of research in the educational area, while the second one presented research done by the teachers themselves. This publication includes 29 articles, 15 of them written by individual teachers because the majority of the participants wanted to present their work individually. Seven articles are the result of pair work, while 7 are the result of team work. Although the participants evaluated team work the highest (the average rate being 4.69 on a 5-point scale ranging from 1 – poor to 5 – very good), they nevertheless wished to present their research work individually.

We were much surprised at the posters, all of which were the result of teamwork and were produced by all of the groups. Some of them were quite interesting, colourful, printed, with photos and graphs. The participants stated that by making posters they not only learned how to produce them but also how to present the results on posters in different ways, which was done at the final meeting, at the »Research Fair«. They also mentioned that through its form, content and space each poster reflected among other things the degree of their engagement.

For one month, all the posters were exhibited in the hall of the Faculty of Education in Koper, where they not only served as a lively decoration but also gave a concrete picture of research work, which offered an insight into the variety of research approaches as well as into a small part of teacher's work. CD recordings of the posters were made, which were sent to the participants' schools. The local and professional media also reported about the project (Cencič, 2006a, Cencič 2007b).

Beside these concrete project results there are also those implicit, connected with the variety of the participants that came from different educational institutions. Such a setting enabled participants to become acquainted with other institutions while a prolific exchange of information took place between them. As already mentioned, the project included different schools and kindergartens, as well as all their staff. For this reason, the participants stated that the project contributed to closer cooperation between the kindergartens and both levels of primary school, i.e. the classroom as well as the subject level.

We also want to stress the importance of the team work of the participants, supervised by mentors from the faculty. This was described by one of the former in the following way: *»In terms of team work, the seminar is a positive experience for a young teacher. It enables him/her to gain valuable experience.* « (from the interview, Sept. 20, 2006.)

The proof that the seminar was successful is the number of the participants which kept increasing from one seminar to the next. From the initial 20 participants, the number increased to 39 at the third seminar and 49 at the final meeting at the »Research Fair«.

The interest for participation also grew from one seminar to the next. Student Andreja wrote (Dec. 15, 2006): *»If I were to summarise today's seminar, I would have to say that the participants showed great interest for such projects and a great deal of cooperation was observed: there was interaction, there were questions asked of the heads of the groups, proposals made for improvement, notes taken and most important of all – there was a lot of good will and optimism.* «

What was also observed, was *»personal gain, proving oneself, challenge and testing oneself, in spite of the many years since they had finished their studies, they were successfully participating in the project* (written by a student, Sept. 12, 2007) or as one participant put it: *»The theoretical sphere (faculty) and the practical sphere (schools and kindergartens) came together.*« (ibid.)

We must not forget the general satisfaction about the participation and project results, which was mentioned in the monograph. There was also a common wish for the project to continue and to organise another, similar one. The participants mentioned *»that research in an authentic environment is the only really genuine way of providing valid data for practical work.*« (ibid.)

Problems and solutions

Next to these benefits, we should not avoid mentioning the problems that occurred and how we managed to solve them. Since at the end of each seminar we carried out an evaluation, we had the possibility to eliminate the observed weaknesses at the next seminar, or add some new contents which were not originally planned. This was noted by a participant of the third seminar: *»All open questions are resolved effectively and without any unnecessary complications as we go along. We are tolerant and understanding. That is good.*«

Initially, certain insecurity and doubt was noticed. The participants asked a lot of questions and wanted very concrete information. Many of them had difficulties because of their insufficient professional knowledge, or when trying to find the relevant literature. They wanted more theoretical knowledge, and we

tried to meet this need by printing a brochure and by offering them individual consultations. At the end of the third seminar (Dec. 12, 2006), the following opinion was expressed: *»Today I noticed a light at the end of the tunnel. I believe that a good product can be made. The atmosphere and mutual relations are very good so that the good work can continue.«*

At the beginning, external motivation for participating in the project was present: the participants wanted to know how many credits they would be getting for their participation, which would in turn influence their active engagement in the project. Later on, a different kind of motivation developed: *»If I were to summarize today's, i.e. fourth seminar, I must say that the participants were extremely motivated, which can be attributed to the approaching publication of their article in a professional monograph and to the presentation of their research tasks.«*

Since there are different types of research, the participants had the opportunity to choose one specific type, whereby the focus was on the quantitative and non-experimental research. Those who chose action research felt that information about that type of research was insufficient, the reason being that we had not planned a special seminar about action research, nor did we publish anything about it, which, however, was expected by them. We therefore gave them brief information about it and suggested some literature. Because of this experience we decided that for the future it would make sense to focus on only one type of research. (The participants were mostly interested in action research, claiming that it met the needs of practice.)

The participants would like to have had more meetings than only the four planned seminars – workshops and a final meeting. An opinion about this was: *»We would have to meet more often in order to discuss concrete questions that came up during the project itself.«* We tried to make up for this by organising individual or group meetings at schools or at the Faculty of Education and also via e-mail. One participant wrote: *»I was satisfied with the feedback and with very useful instructions for further work.«* Another participant wrote (March 23, 2007): *»I and my colleague are trying to create something that would reflect a professional approach and would have a suitable content but we are not experienced in research work. /.../ We are going to produce something and send the product to you. If it proves to be bad or even useless, we will need to discuss the matter with you personally...«* Although we did publish a brochure and all the presentations were on the website, the participants lacked concrete tasks and consolidation exercises.

The greatest difficulties were encountered in the writing of the articles. There was a special seminar dedicated to it, but it proved insufficient for some of them. The problem was perceived by one of the students who wrote the following comment about the fourth seminar: *»It is actually understandable*

that the teachers are not skilled in writing scientific or professional articles since they are professionals in teaching and not in writing such articles. In between, the comments were heard that teachers were practitioners and not theoreticians, which is the reason why writing is such a burden for them. The citing of authors and writing abstracts proved to be most difficult and unclear.» She also wrote: *»The participants were very motivated and ready for the challenge they had to meet by writing the article. This might be for them their only, hopefully not the last, opportunity to prove themselves as authors, whose articles will be published in the monograph in September, at the final presentation of the seminar.«*

Individual support was given at this task, we tried to give them some guidance and we also edited their work. Support was offered to them when they came to the faculty members with problems like (participant, March 26, 2007): *»I do not know how and where to proceed. I never imagined how difficult it would be to write an article.«*

At the seminar, the participants received detailed instructions about the structure of a research article, about referencing and citing, as well as about all the basic information an article should include. In spite of all these preparations, we received articles that were not correctly written, were without abstract or key words, without correct citing of literature. Although research and writing are considered creative activities allowing authors a great deal of creative freedom, the practitioners felt that concrete explanations were lacking about the general title, about the titles of tables and graphs, or about the interpretation of results as to what it should include, etc.

The problem was even more acute because the majority wanted to have their own, individual article published so that the positive impact of team work for joint writing and editing of articles was not present.

The teachers frequently complained that they were too burdened, not so much with teaching as with administration and paperwork, and thus lacked the time for any additional professional education and training. In spite of this fact, the last meeting was quite successful and they expressed satisfaction with the project: *»Cooperation with you meant that I was expected to do things I was not used to and thus I was convinced that I did not have time for it. The truth is that it is all about how one plans time and not about the quantity of time one has available. Today I know that the reading of texts for the theoretical part of the project provided me with new insights into my profession. / .../ Now I use research and data processing in my work with the pupils. They enjoy doing it and external motivation is usually unnecessary, especially if they can participate in the selection of the topic.«* (a participant, April 30, 2007.) This opinion shows not only satisfaction with the work done but also the transfer of acquired knowledge into their work, the use of research as a teaching strategy,

which confirms the initial expectations of one of the participants, who said that she expected the pupils to profit from her work in the project.

The project was wound up with the well-known thought that teaching is hard work which is never finished. One does, however, gain a great deal and so did the teachers from the Faculty of Education in Koper.

Model of Bringing Research in Educational Settings Closer to Teachers and Other Education Workers

On the basis of the project we designed a partnership model to bring research in educational settings closer to education workers, which:

- is based on mentorship in terms of topic as well as in terms of research area,
- is of longer duration, for example a year and a half,
- provides theoretical knowledge on the research topic and on research methodology,
- is supported by printed and on-line materials,
- includes direct and individual work of the mentor and teachers,
- focuses on one paradigm of research in educational settings (e.g.: action research).

The partnership for professional learning of education workers in form of an input/output model can be presented in a scheme, where input represents the connection among the teachers from the faculty, school teachers and students.

The factors that could obstruct this process such as insufficient team work, especially in connection with article writing, lack of intrinsic motivation for professional learning, or focus on different kinds of research (e.g., action research, survey etc.).

Output, on the other hand, is the result of learning, which does not only imply improved practical work or professional and personality growth but results also in a product – an article published in a book or journal, a poster or presentation of research results to a wider public, for example at a conference.

Conclusion

We tried to illustrate the importance of global connection, i.e. between countries as well as within one country, with regard to partnership as an element encouraging teachers for research. With the partnership model designed at the national level we wished to contribute to globalisation in the area of education.

The article describes a project based on partnership for research and for professional development of education workers. The project proved to be very successful, which is revealed in the question from one of the participants (June 12, 2007) who asked about the follow up: *»My colleague from the*

neighbouring school is interested in research work in her area but her school did not know that the partnership project existed. Will something similar be organised next year?«

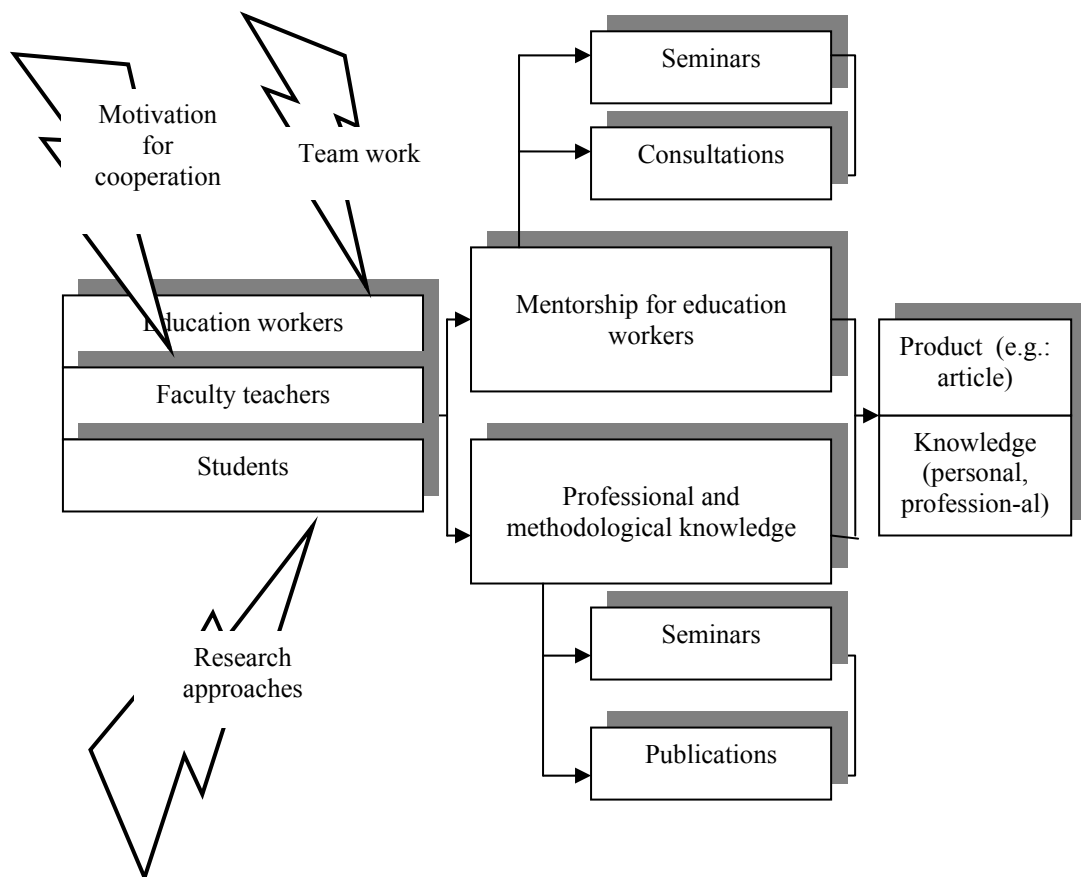


Figure 1: Input/output model of partnership for research in educational settings

A similar opinion was expressed by the editor of the articles (June 26, 2007): *»I do not wish to sound conceited, but if I am allowed to express my opinion, which is based on 25 years of teaching experience in secondary school, I believe that these articles represent something new, which points to the right moves in education.«*

And here is the opinion of a teacher, which confirms the above statement: *»It is the right thing that people strive to work better. The teacher must also follow this principle. I believe that one of the teacher's obligations is also that he possesses the desire and the will to work better. One of the possibilities to*

achieve this is exactly this kind of research, which either confirms or refutes one's expectations and understanding.«

If at the end we return to the global level, we have to admit that it is essential to enable such participation to teachers and other education workers who are already involved in research work as well as to those who have not yet encountered it.

REFERENCES

- BASSEY, M. 1995. *Creating Education Through Research*. Newark, Edinburgh : Kirklington Moor Press, British Educational Research Association. 150 p. ISBN 1-899854-00-2.
- BROWN, A., DOWLING, P. 1998. *Doing Research/Reading Research*. London, Washington D. C. : The Falmer Press. 186 p. ISBN 0-7507-0728-3.
- BUCHBERGER, F. (ed.). 2001. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 106 p. ISBN 961-6222-91-0.
- CENCIČ, M. (2004). Nujnost poklicnega učenja za pouk mlajših otrok. In *Annales*, vol. 14, no. 2, p. 361-370.
- CENCIČ, M. 2006a. Pedagoški delavci in raziskovanje. In *Primorske novice*, no. 113, p. 21.
- CENCIČ, M. et al. 2006b. *Raziskovalni izzivi v pedagoški praksi*. Koper : Univerza na Primorskem, pedagoška fakulteta Koper. 10 p. Without ISBN.
- CENCIČ, M. (2007a). Educational Research in a Knowledge Based Society. In Cencič, M. et al. (eds). *Research Views of the Development of Pedagogical Practice: Selected Pedagogical Fields*. Koper : Faculty of Education, pp. 11-37. 120 p. ISBN 978-961-6528-71-9.
- CENCIČ, M. 2007b. Partnerstvo – nov izziv za pedagoške delavce na področju raziskovanja in učenja. *Sodobna pedagogika*, vol. 58, no.1, pp. 188-190.
- COHEN, L., MANION, L. 1989. *Research methods in Education*. London, New York : Routledge. 413 p. ISBN 0-415-04410-3.
- COUTURE, M., DELONG, J., WIDEMAN, R. 1999. What We Have Learned by Building a Collaborative Partnership. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 3, no. 6. [online] [cit. 2006-03-03]. Retrieved: <http://www.ucalgary.ca/%7Eiej11/volume3/couture.html>
- EDWARDS, A., TALBOT, R. 1994. *The Hard-Presses Researcher*. London, New York : Addison Wesley Longman. 193 p. ISBN 0-582-09993-5.
- FRANKS, D., HOOKEY, M. R. 1999. Educational Partnerships: "What's the News?" In *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 3, no. 20. [online] [cit. 2006-03-03]. Retrieved: <http://www.ucaçgary.ca/%7Eiej11/franks.html>
- JALONGO, M. K. 1991. *The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View*. Blooming, Indiana : National Educational Service. 104 p. ISBN 1-879639-00-9.
- JOYCE, B., WELL, M. 1986. *Models of teaching*. New Jersey : Prentice-Hall International Inc. 495 p. ISBN 0-13-586389-9.

- KAGAN, D. D. 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. In *American Educational Research Journal*, vol. 2, no. 2, pp. 129-169.
- KODELJA, Z. 2008. Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje. In *Sodobna pedagogika*, vol. 59, no.1, p. 26-37.
- LEWIS, I., MUNN, P. 1997. *So you want to do research!* Edinburgh : SCRE. 27 p. ISBN 1-86003-032-7.
- NIEMI, H. 1999. Educational Research for Empowering People in Their Life: A Reaction to Daniel Kallos. In *European Educational Research*, vol. 5, no. 2, pp. 35-37.
- OSTERMAN, K., KOTTKAMP, R. 1994. Rethinking Professional Development. In Bennett, N., Glatter, R., Levačič, R. (Eds.). *Improving Educational Management through Research and Consultancy*. London : The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd., pp. 46-57. 378 p. ISBN 1-85396-277-5.
- POLLARD, A. 1998. *Reflective Teaching in Primary School*. London : Cassell. 422 p. ISBN 0-304-338699 (hb).
- RESEARCH AND DEVELOPMENT, SCIENCE AND TECHNOLOGY (Raziskovanje in razvoj, znanost in tehnologija). 2004. [online] [cit. 2006-12-02]. Internet: http://www.stat.si/letopis/2004/07_04/07-si-04.htm
- SMITH, K. 2003. So, What about the Professional Development of Teacher Educators? In *European Journal of Teacher Education*, vol. 26, no.2, pp. 201-215.
- SVINICKI, M. D. 1996. *When Teachers become Learners*. [online] [cit. 2001-05-31]. Retrieved: <http://www.ntlf.com:80/html/pi/9603/article1.htm>
- TOWARDS A EUROPEAN RESEARCH AREA 2005. Brusseles : European Union. [online] [cit. 2007-02-03]. Retrieved: <http://europa.eu.int/scandplus/leg/en/lvb/i23010.htm>
- WALLACE, M. J. 2006. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press. 279 p. ISBN-13978-0-521-55535-7 (pb).
- WILKINS, P. 1997. *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi : SAGE Publications. 175 p. ISBN 0 8039 7462 0.

*Majda Cencič is currently an associate professor at the University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia. Her recent research interests include professional development of teachers, evaluation research, research methods, teachers' use of information and communications technology, assessment, history of teacher education, teachers professional development, teaching methods etc. Majda Cencič has been involved in over 8 national projects as co-ordinator or partner. She is a member of the two international organizations (ISTE – International Society for Teacher Education, and AMSE-AMCE-WAER – World Association for Educational Research) and some national organizations and also a member of two national editorial boards: *Sodobna pedagogika* (Journal of Contemporary Educational Studies) and *Razredni pouk* (Classroom Education). Majda Cencič has been coordinator of the new study programme Educational Studies at the University of Primorska, Faculty of education Koper. She published some books, for*

example: a book with the title Kako poteka pedagoško raziskovanje (How Pedagogical Research is Developed, 2009), in collaboration with Mara Cotič, Andreja Istenič Starčič and Vida Medved Udovič a book with the title Research Views of the Development of Pedagogical Practice (2007), Šola za znanje učiteljev (School for the Knowledge of Teachers, 2004), etc. She published more than 100 articles.

Assoc. Prof. Dr. Majda Cencič
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
E-mail: majda.cencic@guest.arnes.si

Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES¹

Peter Gavora

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

***Anotácia:** Tento článok vychádza z konceptu hodnotenia svojej zdatnosti človekom (self-efficacy), ktorý tvorí základ socio-kognitívnej teórie A. Banduru. Vnímaná zdatnosť učiteľa sa definuje ako úsudok učiteľa o svojej potencialite dosiahnuť požadované výsledky v učení sa žiakov. V článku opisujeme proces validácie dotazníka na zisťovanie tejto osobnostnej vlastnosti učiteľov. Dotazník The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) sme preložili a zadali súboru 158 učiteľov základných škôl na Slovensku. Faktorová analýza priniesla jediný faktor s faktorovými záťažami položiek od 0,46 po 0,74. Vysvetlená variancia bola 44,6 %. Reliabilita zisťovaná pomocou Cronbachovho koeficientu alfa bola 0,94. Na deväťbodovej škále dosiahli učitelia priemerné skóre 7,15, čo vysoko prevyšuje stredovú polohu škály. To naznačuje, že učitelia majú veľmi dobrú vnímanú zdatnosť, veria v svoje schopnosti dosiahnuť v škole dobré výsledky so žiakmi. Je zaujímavé, že priemerné skóre bolo totožné so skóre vzorky amerických učiteľov a študentov učiteľstva, s ktorou sa dotazník validoval v USA. V našom súbore sa nezistili štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou, medzi učiteľkami a učiteľmi a medzi učiteľmi na prvom a druhom stupni základnej školy.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2: 88-107

Príučové slová: učiteľ, základná škola, vnímaná zdatnosť (self-efficacy), validácia, faktorová analýza

Measuring Teacher Self-Efficacy with OSTES. The article rests on A. Bandura's concept of self-efficacy which constitutes a backbone in his socio-cognitive theory. A teacher's efficacy is a judgment of teacher's capabilities to bring about desired outcomes of pupils engagement and learning. Validation process of The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) is described with a sample of 158 teachers from primary and lower secondary schools in Slovakia. The factor analysis yielded one factor with factor loadings from 0.46 to 0.74 and with explained variance of 44.6 %. The reliability (Cronbach alpha) of the Slovak version of the measure was 0.94. The average score of teachers in the instrument was 7.15 – much above the midpoint on the 9-point scale. This suggests that teachers of this sample are efficacious, i.e., they believe very much in their abilities and skills to reach positive outcomes in their teaching. Interestingly, this average score is identical with that of the sample of American validation of the scale. No statistical differences were found in self-efficacy scores between teachers with

¹ Táto štúdia bola napísaná v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11 Profesionálna zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.

shorter and longer years of teaching. Likewise, no differences in self-efficacy scores were obtained between female and male teachers. Teachers are same efficacious in primary and lower secondary schools.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 2: 88-107)

Key words: *teachers, primary and lower secondary school, self-efficacy, validation, factor analysis*

Predstavte si, že stojíte pred úlohou, ktorú musíte splniť. Úloha je nielen dôležitá, ale aj ťažká. Ak silne veríte, že úlohu dokážete splniť, zvládnete ju. Zvládnete ju preto, lebo dokážete zmobilizovať svoju vnútornú potencialitu na jej splnenie. Platí to i naopak: ak aj máte vynikajúcu potencialitu na splnenie úlohy, ale neveríte, že ju splníte, je možné, že zlyháte, úlohu nesplníte. Je to preto, že ste svoju potencialitu nedokázali zmobilizovať.

Vlastnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti a pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka, sa nazýva **vnímaná zdatnosť**. Výraz *vnímaná* znamená, že táto zdatnosť je pociťovaná, človek v ňu verí, takto ju hodnotí. Nie je to skutočná zdatnosť, tá môže byť silnejšia alebo slabšia, než ju konkrétny človek má.

Vnímaná zdatnosť je pojem, ktorý rozpracoval Albert Bandura, psychológ zo Stanfordskej univerzity v rámci svojej socio-kognitívnej teórie (Bandura, 1997). Anglické výrazy pre túto vlastnosť sú *self-efficacy*, *perceived efficacy* alebo *efficacy beliefs*. Tieto výrazy sa ťažko prekladajú, za slovenský ekvivalent navrhujeme spojenie **vnímaná zdatnosť**. Výraz *zdatnosť* je primeraný, pretože zahrnuje odbornú, psychickú i somatickú stránku osobnosti.²

Podľa Banduru je osobne vnímaná zdatnosť „presvedčenie o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, ktorá vedie k daným výsledkom“ (Bandura, 1997). Bandura rozlišuje dva aspekty presvedčenia človeka. Jednak je to **vnímanie vlastných schopností** (*efficacy expectation*), jednak **očakávanie istého výsledku** (*outcome expectancy*). Prvý konštrukt znamená hodnotenie vlastných schopností uskutočňovať istú činnosť. Druhý konštrukt je presvedčenie človeka, že jeho konanie povedie k zamýšľaným výsledkom. Dáva odpoveď na otázku: Čo spôsobí moje konanie (za predpokladu, že ho viem uskutočňovať)? Aký bude mať výsledok? Predstava o výsledku má teda dve fázy: prvým je predpoklad, že niečo viem uskutočňovať, druhým je predpoklad, že keď to uskutočním, dopracujem sa k želaným výsledkom. Príklad:

- *Viem robiť so žiakmi efektívne cvičné diktáty* (vnímanie vlastných schopností).

² V inom vzťahovom rámci rozpracúvajú podobný pojem „pedagogická kondícia“ E. Vysočilová, V. Švec a ďalší (Kolektív autorů, 2008).

- *Verím, že cvičené diktáty vedú k zlepšeniu pravopisu u žiakov (očakávaný výsledok).*

Ako vidno, prvý príklad ukazuje na presvedčenie učiteľa o tom, že vie niečo dobre organizovať, druhý príklad predstavuje vieru v to, že to, čo vie dobre organizovať, povedie k želanému výsledku.

Vnímaná zdatnosť je dôležitým faktorom pri mnohých činnostiach, pretože ich reguluje. Považujeme ju aj za nesmierne dôležitú vlastnosť učiteľa. Tu už hovoríme o **vnímanej profesijnej zdatnosti**. Úsudok o sebe je veľmi silným a hlboko ležiacim regulatívnym faktorom osobnosti, preto hovoríme o **presvedčení** učiteľa, nie o jeho názoroch.

Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť je jedna z najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Je to preto, lebo ide o vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Je to vlastnosť implicitná, navonok sa prejavujúca len sprostredkované – preto pozorovaním vyučovania konkrétneho učiteľa nemožno spoľahlivo určiť, ako vníma túto profesijnú vlastnosť. Je potrebné ju skúmať na základe jeho výpovedí.

Vnímaná zdatnosť učiteľa je to, ako učiteľ posudzuje svoju potencialitu pri plánovaní a realizovaní vyučovania, je to presvedčenie o tom, aké má schopnosti pôsobiť na žiakov, o tom, aký môže byť úspešný vo svojej práci. Je to vnímanie svojich schopností riešiť problémy v triede, prekonávať prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov, schopností vyberať a realizovať vhodné vyučovacie postupy a podobne.

To, ako učiteľ posudzuje svoje vlastnosti, je najdôležitejší autoregulatívny prvok v jeho práci – učiteľovo hodnotenie svojej potenciality totiž do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede. Podľa úrovne tejto autoregulácie učiteľ aktivuje svoje odborné kompetencie a v závislosti od nich koná. Pozitívne posúdenie vlastnej profesijnej zdatnosti umožňuje obyčajne učiteľovu dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností a naopak, negatívne posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie.

Čo je známe o osobnom vnímaní zdatnosti učiteľom? Doterajšie výskumy veľmi dôkladne zmapovali vzťah medzi touto vlastnosťou učiteľa a jeho vyučovacími postupmi a výsledkami. Výskumy zhŕňajú napr. Gibson, Dembo (1984), Henson (2001), Tschannen-Moranová, Woolfolk Hoyová (2001) a Ross, Bruce (2007). Učiteľ so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou:

- častejšie volí náročnejšie vyučovacie postupy ako učiteľ s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- lepšie odoláva tlakom prostredia,
- má tendenciu dávať žiakom viac problémových úloh než úloh, v ktorých žiaci uplatnia len reprodukciu vedomostí,

- venuje viac času na to, aby dovedol žiaka k správnym odpovediam na otázky, keď žiak nevie spočiatku odpovedať a nevyvolá hneď namiesto neho žiaka, ktorý odpoveď pozná,
- používa častejšie skupinovú prácu než učitelia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- obyčajne sa venuje viac slabším žiakom ako jeho kolegovia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou.

Skúmanie vnímanej zdatnosti učiteľa

Učiteľom vnímaná zdatnosť sa empiricky skúma už asi 30 rokov. Vo väčšine prípadov sa pri skúmaní vnímanej zdatnosti používajú škálované sebahodnotiace dotazníky, ktoré majú jeden alebo niekoľko častí (dimenzií). V databázach sme našli výskumy z tejto oblasti uskutočnené napríklad v USA, Veľkej Británii, Francúzsku, Nemecku, Holandsku, Estónsku, Izraeli, na Cypre, v Turecku, Južnej Afrike, Číne a Južnej Kórei. Boli vytvorené viaceré výskumné nástroje (niektoré uvádzame nižšie), ktoré skúmajú jednotlivé stránky vnímanej zdatnosti učiteľa.

Vývoj týchto nástrojov nebol vždy priamočiary a hladký. Keďže ide o komplikovaný konštrukt, pri ich validácii sa objavovali viaceré problémy s tým, ako ho metodologicky uchopiť. Malo to však aj kladné stránky. Úsilie nájsť najlepšiu koncepciu výskumného nástroja posúvalo vývoj skúmania stále dopredu. O niektorých metodologických problémoch skúmania vnímanej zdatnosti učiteľa píšeme v iných prácach (Gavora, 2009; 2011).

Jeden zo zdrojov sporov medzi teoretikmi je hľadisko, ktoré sa má pri výskume zaujať: má sa skúmať učiteľovo sebaopisovanie všeobecne, alebo naopak špecificky, vo veľmi konkrétnych vyučovacích situáciách. Spor sa vedie o rovinu pohľadu, jeho šírku a jemnosť. Nasledujúce príklady ukazujú rozdiely.

- *Viem efektívne učiť žiakov sčítanie a odčítanie s prechodom cez desiatku.*
- *Viem motivovať aj slabých žiakov, aby sa usilovne učili.*

Prvý príklad je veľmi úzky, týka sa učiteľovho pôsobenia len v jednom vyučovacom predmete, dokonca len v jednom učive, druhá položka je široká, týka sa učiteľovho pôsobenia širšie, všeobecnejšie. Dôveru učiteľa v to, že vie motivovať žiakov, možno zovšeobecniť na rôzne situácie, ktoré naplňujú učenie sa. Rozdiel je aj v tom, že prvý príklad sa koncentruje skôr na konkrétny didaktický postup, ktorý učiteľ vie uplatniť pri vyučovaní sčítania a odčítania, zatiaľ čo druhý príklad sa viac zameriava na psychologický prístup k žiakom.

Vo výskume vnímanej zdatnosti učiteľa zohral prelomovú úlohu dotazník Teacher Efficacy Scale (TES) autorov Gibsona a Dembu (1984), ktorý bol použitý v množstve výskumov v rôznych krajinách. Pomocou neho sa získali základné dáta o vnímanej zdatnosti učiteľov s rôznou dĺžkou praxe i o adeptoch

učiteľstva (údaje o slovenských učiteľoch a študentoch učiteľstva: Gavora, 2009, 2011). I keď si tento dotazník vyslúžil reputáciu štandardného výskumného nástroja, vždy sa považoval za nástroj zisťovania „globálnej“ vnímanej zdatnosti.

Príklady položiek

- Keď sa žiak zlepšil v učení sa, je to preto, že som našiel (našla) spôsob, ako k nemu pristupovať.
- Učiteľ nemá veľa možnosti ovplyvniť žiakovo prospievanie, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učiť sa má jeho rodinné prostredie.

Na príkladoch vidíme nielen to, že sa netýkajú konkrétnej vyučovacej situácie, ale aj to, že druhá položka sa týka dokonca mimovyučovacieho prostredia. To je v súlade s koncepciou tohto dotazníka, ktorého jedna dimenzia sa zamerala na učiteľovo presvedčenie o jeho schopnostiach počas vyučovania, kým druhá na to, ako učiteľ posudzuje externé činitele ovplyvňujúce vyučovanie (vzdelávacie aspirácie žiaka, rodinné prostredie žiaka, podpora učenia sa rodičmi a pod.)

Najsilnejším kritikom skúmania vnímanej zdatnosti z globálneho hľadiska je A. Bandura. Považoval vnímanú zdatnosť za konštrukt, ktorý je situačne zakotvený, týka sa konkrétnej situácie (Bandura, 2006). Bandura tiež navrhol zásady tvorby nástroja na skúmanie vnímanej zdatnosti. V koreni škály musí byť výraz *I can...* (som schopný, viem to urobiť), nie *I will...* (urobím to). Prvý výraz poukazuje na potencialitu, druhý na zámer. Vnímaná zdatnosť je silným determinantom zámeru, ale obidva pojmy sú koncepčne odlišné. Bandura ďalej žiada dobre vymedziť oblasť, ktorej sa vnímaná zdatnosť týka a na „jej mieru“ zhotoviť položky nástroja. Ak je toto vymedzenie nedostatočné, výskum vyprodukuje falošné údaje. Iným pravidlom tvorby nástroja je to, že položka opisuje určitú činnosť, na vykonanie ktorej musí učiteľ vyvinúť určitú námahu, úsilie. Respondent sa vyjadruje, do akej miery je schopný toto úsilie vyvinúť. Táto miera sa vyjadruje na škále. Konštruktér výskumného nástroja musí pri nej zvážiť jemnosť hodnotenia, ktorý sa vyjadrí počtom polôh na škále. Ďalej Bandura odporúča používať unipolárnu škálu od najnižšej hodnoty (Bandura uvádza 0) po najvyššiu. To znamená, že je potrebné sa vyhnúť bipolárnym škálam, kde na jednej strane sú negatívne hodnoty, v strede je nula a na druhej strane sú pozitívne hodnoty.

A. Bandura svoje zásady premietol do návrhu svojho dotazníka Teacher Self-Efficacy Scale (Bandura, 2006, s. 328), ktorý obsahuje 28 škál rozložených do šiestich dimenzií. Uvádzame názvy dimenzií a príklad znenia položky. Každá položka má škálu od nula po sto. Učiteľ na nej hodnotí svoje presvedčenie (*confidence*), že danú činnosť vie uskutočniť.

Schopnosť ovplyvňovať rozhodovacie procesy v škole:

Vyjadrovať slobodne názory na dôležité záležitosti školy.

Vyučovacia zdatnosť:

Zrozumiteľne vysvetliť učivo i slabším žiakom.

Schopnosť riešiť disciplinárne otázky:

Poradiť si s vyrušujúcimi žiakmi.

Angažovanie rodičov:

Radíť rodičom pri domácom učení sa žiakov.

Angažovanie komunity:

Zaangažovanie firiem do práce školy.

Schopnosť vytvárať pozitívnu školskú klímu:

Vzbudzovať dôveru žiakov v učiteľa.

Autor neuvádza o svojom dotazníku psychometrické údaje (validitu a reliabilitu), podľa ktorých by sme mohli posúdiť jeho metodologickú kvalitu. Dotazník bol použitý v niekoľkých výskumoch, široké uplatnenie však nemal.

Bandurovo odporúčanie pracovať skôr s nástrojom na špecifické než globálne dimenzované chápanie vnímanej zdatnosti rešpektovali viacerí autori, ktorí vypracovali dotazníky na zisťovanie vnímanej zdatnosti v rôznych vyučovacích predmetoch alebo oblastiach výchovy. Napríklad:

- The Science Teaching Efficacy Belief Instrument – STEBI (Riggs, Enochs, 1990).
- The Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument – MTEBI (Enochs, Smith, Huinker, 2000).
- Teacher Self-Efficacy in Behavior Management, Discipline Scale – SEBM (Emmer, Hickman, 1991).
- Collective Efficacy Scale (Goddard, 2002).
- The Teacher Efficacy for Moral Education – TEME (Narvaez et al. 2008).
- The Character Efficacy Belief Instrument – CEEBI (Milson, 2003).

Vo vývoji špecifickejšie zameraných nástrojov na meranie vnímanej zdatnosti zohrali dôležitú úlohu výskumníci z Ohiojskej štátnej univerzity. Mali snahu vymedziť svoju pozíciu medzi globálnym pohľadom na vnímanú zdatnosť učiteľa, ako to bolo v spomínanom dotazníku TES, a úzkym pohľadom, ako to odporúča Bandura, avšak zaujať pohľad dosť všeobecný, aby odrážal rôzne roviny vyučovania a mohol sa používať naprieč rôznymi predmetmi a vyučovacími situáciami.

Nástroj sa nazýva The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Skráteno sa uvádza ako OSTES (niekedy ako TSES). Vznikol pod vedením Anity Woolfolk Hoyovej, ktorá sa problematikou vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov zaoberala už dlho predtým. Nástroj vznikol postupne v cyklických krokoch, ktoré autorky podrobne opisujú. V prvej etape zorganizovali seminár, na ktorom sa zúčastnili výskumníci, študenti doktorandského štúdia a učitelia z praxe. V tejto etape účastníci seminára individuálne posudzovali Bandurov nástroj na meranie učiteľom

vnímanej profesijnej zdatnosti. Okrem toho účastníci seminára sami navrhli 8–10 nových položiek. Takto vzniklo asi 100 návrhov na položky dotazníka, ktoré sa však niekedy prekrývali. Potom skupina analyzovala všetky návrhy a konsenzom vybrala tie, ktoré podľa nich najlepšie vyjadrujú dôležité prvky vyučovania. Do užšieho výberu sa dostalo 52 položiek. Príklady:

- *Čo môžete urobiť, aby ste motivovali žiakov, ktorých nezaujíma učenie sa v škole?*
- *Čo môžete urobiť, aby rodičia pomáhali svojim deťom pri učení sa?*

Zo stratégie postupu vidno, že sa účastníci seminára usilovali dosiahnuť dobrú obsahovú validitu dotazníka, chceli, aby jeho položky dobre reprezentovali činnosti učiteľa. Účastníci navrhli 9-bodovú škálu od 1 (nič nemôžem urobiť) po 9 (veľmi veľa môžem urobiť).

Tento nástroj bol testovaný v teréne v troch výskumoch s učiteľmi a študentmi učiteľstva. Overovalo sa, ako jeho položky zapadajú do celkovej koncepcnej štruktúry nástroja. Použila sa prítom faktorová analýza, pomocou ktorej sa zisťovalo, aká je jeho faktorová štruktúra. Boli extrahované tri faktory, ktoré boli pomenované takto:

- Zdatnosť viesť žiakov (*efficacy for student management*).
- Zdatnosť používať vyučovacie postupy (*efficacy for instructional strategies*).
- Zdatnosť riadiť triedu (*efficacy for classroom management*).

Po finálnom overovaní s 366 učiteľmi a študentmi učiteľstva bolo v dotazníku ponechaných 24 najlepších položiek. Autori sa po faktorovej analýze rozhodli pre dve riešenia: jednak pre tri uvedené tri faktory, jednak pre alternatívu len s jedným faktorom. Trojfaktorové riešenie vyšlo pri súbore učiteľov, jednofaktorové pri vzorke študentov. Keď obidva podsúbory zlúčili, faktorová analýza ukázala na jeden faktor. Autorky napriek tomu vyčísľujú výsledky obidvomi spôsobmi – priemer za celý dotazník a priemery v jednotlivých faktoroch.

VÝSKUM S DOTAZNÍKOM OSTES

Náš výskum mal dva ciele. Prvým bolo adaptovať dotazník OSTES na slovenské edukačné prostredie a získať prvé dáta o vnímanej zdatnosti slovenských učiteľov pomocou tohto výskumného nástroja. Druhým cieľom bolo overiť konštruktovú validitu dotazníka OSTES, konkrétne to, z akých faktorov sa skladá, aký je medzi nimi vzťah a koľko spoločnej variancie tieto faktory vysvetľujú.

Preklad

Prvým krokom pri validácii bol preklad dotazníka OSTES do slovenčiny.³ Preklad z cudzieho jazyka nie je triviálnou vecou, pretože aj jemné odchýlky od koncepcie môžu skresliť údaje. Na druhej strane doslovný, mechanický preklad môže spôsobiť neporozumenie respondentmi. Zvolili sme preto tzv. adekvátny preklad, ktorého podstata je hľadanie primeraných ekvivalentov anglickým pojmom.

Príklad:

Položka *How much can you do to get children to follow classroom rules?* by v doslovnom znení znela: *Ako veľa viete urobiť, aby sa deti riadili pravidlami triedy?* V našej interpretácii sme výraz *deti* nahradili slovom *žiaci* a *pravidlá triedy* sme nahradili *školským poriadkom* a znenie v tomto duchu upravili. Položka potom znie: *Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?* Body škály boli preložené presne, pričom sme akceptovali pôvodný počet polôh (tab. č. 1).

Tabuľka č. 1: Ukážka škály v dotazníku OSTES

	vôbec nič		málo		trochu		dost'		veľmi veľa
<i>Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Štruktúra dotazníka

Po preklade anglickej verzie dotazníka bolo ďalším krokom stanoviť jeho faktorovú štruktúru, t.j. zistiť, či sa skladá z jedného alebo z troch faktorov (dimenzií) vymedzených autorkami, ďalej overiť, ako položky dotazníka zapadajú do týchto faktorov a napokon zistiť reliabilitu dotazníka. Pri tomto kroku sme použili dáta zo súboru respondentov-učiteľov, ktorý je charakterizovaný ďalej.

Obvyklou štatistickou metódou na overenie štruktúry dotazníka je faktorová analýza (bližšie o nej napr. Kline, 2000; Széligá, 2005; Hendl, 2006). Dáva odpoveď na otázku, z **akých základných faktorov sa nástroj skladá**. Faktorová analýza funguje tak, že pomocou matematických postupov sa z údajov

³ Anglická verzia je k dispozícii v štúdiu (Tschannen-Moran – Woolfolk Hoy, 2001), pričom autorky udeľujú právo použiť tento dotazník iným osobám na výskumné, nekomerčné účely (s. 801, pozn. 2).

„vytiahnu“ (v jazyku faktorovej analýzy extrahujú) faktory, ktoré na prvý pohľad nevidno. Faktorová analýza redukuje veľké množstvo dát do jednoduchšej a zrozumiteľnejšej štruktúry.

Základom faktorovej analýzy sú vzájomné korelácie medzi všetkými položkami dotazníka. Súbor týchto korelácií sa usporiada do tvaru matice. Potom sa v tejto matici hľadá určité rozloženie dát – položky dotazníka, ktoré vzájomne dobre korelujú, pravdepodobne patria do jedného faktora, zatiaľ čo tie, ktoré korelujú slabo, pravdepodobne patria do iného alebo iných faktorov. Keďže korelačná matica je značne veľká, faktory, ktoré v sebe skrýva, sa nedajú postrehnúť voľným okom. Na ich odhalenie slúži práve faktorová analýza. Faktorová analýza sa realizuje prostredníctvom počítačových programov, napríklad pomocou SPSS alebo Statistica; v našom výskume sme použili posledne menovaný program.

Pri extrakcii faktorov sme použili dve metódy: metódu hlavných komponentov a metódu hlavnej osi⁴, čo sú v praxi najčastejšie metódy, a rotáciu varimax. Počet možných faktorov sme určili Kaiserovou metódou, ktorá ukazovala na štyri faktory. Scree test udával, že je realistické uvažovať len o jednom faktore. Napriek tomu sme overili všetky ponúkané eventuality: riešenie so štyrmi, tromi, dvomi a jedným faktorom. Riešenia s viacerými faktormi neprinesli dobré výsledky. Mnohé položky dotazníka zapadli do viacerých faktorov, čo je neprípustné, a niektoré mali nízku faktorovú záťaž. Najlepším riešením bol **jeden faktor**, ktorý sa potvrdil pri metóde hlavných komponentov i metóde hlavnej osi. Keďže vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) sa objavili rôzne faktorové riešenia v závislosti od zloženia výskumného súboru, vybrali sme z nášho súboru učiteľov s dlhšou praxou (nad 5 rokov) a urobili sme s nimi faktorovú analýzu. (Výpočet s učiteľmi s kratšou praxou sme nemohli uskutočniť pre nedostatočný počet respondentov potrebných na faktorovú analýzu.) Výsledok s učiteľmi s dlhšou praxou nebol odlišný – najlepším riešením bol jeden faktor.

Tabuľka č. 2 znázorňuje faktorové záťaže zistené pri faktorovej analýze. Ukazuje sa, že všetky položky dotazníka majú dostatočnú záťaž (konvencia stanovuje, aby bola minimálne 0,30). Môžeme preto o nich uvažovať pri ďalších výpočtoch.

Slovenská verzia OSTES je teda unidimenziálna. Pri tomto riešení je celková vysvetlená variancia 44,6 % , reliabilita zisťovaná podľa Cronbachovho koeficientu alfa bola 0,94.⁵ Kým celková vysvetlená variancia dotazníka je nižšia, než by sme si boli želali, reliabilita je veľmi dobrá.

⁴ Autorky dotazníka OSTES pri validácii použili metódu hlavnej osi.

⁵ Vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) pri validácii dotazníka OSTES bolo pri jednofaktorovom riešení vysvetlených 75 % variancie. Faktory mali záťaž medzi 0,49 a 0,76, Cronbachovo alfa bolo 0,94.

Vzhľadom na unidimenzialitu môžeme výsledky dotazníka vyčíslovať ako aritmetický priemer vypočítaný zo všetkých 24 položiek. Plné znenie dotazníka je v prílohe.

Tabuľka č. 2: **Faktorové záťažé dotazníka OSTES**

Položka 1	0,58
Položka 2	0,47
Položka 3	0,64
Položka 4	0,59
Položka 5	0,67
Položka 6	0,72
Položka 7	0,46
Položka 8	0,58
Položka 9	0,55
Položka 10	0,61
Položka 11	0,57
Položka 12	0,74
Položka 13	0,68
Položka 14	0,74
Položka 15	0,69
Položka 16	0,67
Položka 17	0,51
Položka 18	0,63
Položka 19	0,71
Položka 20	0,63
Položka 21	0,62
Položka 22	0,60
Položka 23	0,63
Položka 24	0,62

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorí 158 učiteľov základnej školy. Učitelia pochádzajú zo škôl v Bratislave-Petržalke, Banskej Bystrici a z okresov Nové Zámky, Levice a Vranov nad Topľou.⁶ Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný – bol determinovaný možnosťami výskumníka a ochotou učiteľov zúčastniť sa výskumu.

⁶ Autor ďakuje RNDr. Rite Kováčovej a učiteľkám Mgr. Daniele Petrikovej, Mgr. Miroslave Kiripolskej a Mgr. Darine Bartkovej za administrovanie časti dotazníkov.

Uvedený rozsah súboru vyjadruje počet respondentov, ktorých dotazníky sme považovali za riadne vyplnené. Výskumu sa zúčastnilo ďalších 59 učiteľov (27 %), ktorých dotazníky sme museli z výskumu vyradiť. Obsahovali buď vysoký počet nevyplnených údajov, alebo respondenti zakrúžkovali takmer na všetkých škálach polohu „veľmi veľa“, čo je – súdiac podľa ostatných výskumov – nepravdepodobné. Kritériom na vylúčenie bolo, keď respondent vyplnil 90 % položiek touto alternatívou. Vysoký počet vylúčených dotazníkov prekvapuje, pretože dotazník bol anonymný a učители boli poučení, že sa neadministruje na inšpekčné, ale na výskumné účely. Dotazník neobsahoval otázku týkajúcu sa vyučovacieho predmetu učiteľa. Podľa neho by bol učiteľ v danej škole ľahšie identifikovateľný. Po tom, čo sme na začiatku výskumu získali nedostatočne vyplnené dotazníky, ktoré obsahovali otázku na lokalitu školy, v ďalšej časti výskumu sme túto rubriku z dotazníkov odstránili. Štruktúra výskumného súboru je v tab. č. 3.

Tabuľka č. 3: Štruktúra výskumného súboru

kategória		n	%
prax	do 5 rokov	29	18,4
	nad 5 rokov	123	77,8
	nezistené	6	3,8
gender	ženy	113	71,5
	muži	35	22,2
	nezistené	10	6,3
stupeň ZŠ	prvý	18	11,4
	druhý	132	83,5
	nezistené	8	5,1

Základné výsledky

Škály dotazníka sú skonštruované tak, že čím je vyššie skóre, tým je vnímaná profesijná zdatnosť lepšia. Dotazník obsahoval 9-bodové škály, ktorých stredová poloha bola 5. Ako ukazuje tab. č. 4, aritmetický priemer výskumného súboru vysoko presiahol túto polohu, je blízky polohe, ktorá je označená ako „dost“ (*Som schopný/á urobiť dost' ...*). To znamená, že si učители dostatočne veria, pokiaľ ide o profesijné schopnosti. Považujú svoje dispozície manažovať triedu, používať efektívne vyučovacie postupy a aktivizovať žiakov za veľmi dobré. Prirodzene, ide o respondentmi **deklarovaných**, nie o skutočnú zdatnosť učiteľa. Tá sa prejavuje až v triede, nie pri vyplňovaní dotazníka a možno ju zhodnotiť až po pozorovaní učiteľovej činnosti nestranným pozorovateľom. Na druhej strane je dobré, že učители si dostatočne veria. Je to základ toho, že

dokázu vyvinúť dostatočné úsilie na využitie svojich profesijných schopností, zručností a vedomostí na úspešné riadenie vyučovania.

Tabuľka č. 4: **Základné údaje z dotazníka OSTES**

n	priemer	minimum	maximum	rozpätie	SD
158	7,15	3,54	8,58	5,04	0,93

n = počet respondentov; SD = smerodajná odchýlka

Kvôli interpretácii je vhodné porovnať zistené údaje s inými výskumami. Vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2001) pri validácii dotazníka OSTES dosiahol súbor amerických učiteľov a študentov učiteľstva výsledok 7,10 b., teda takmer totožný s naším. Keďže autorky neuviedli výsledok samostatne pre učiteľov, ale len súhrnné priemerné skóre pre obidve skupiny respondentov, nevieme presne, aká bola vnímaná profesijná zdatnosť skúmaných učiteľov.

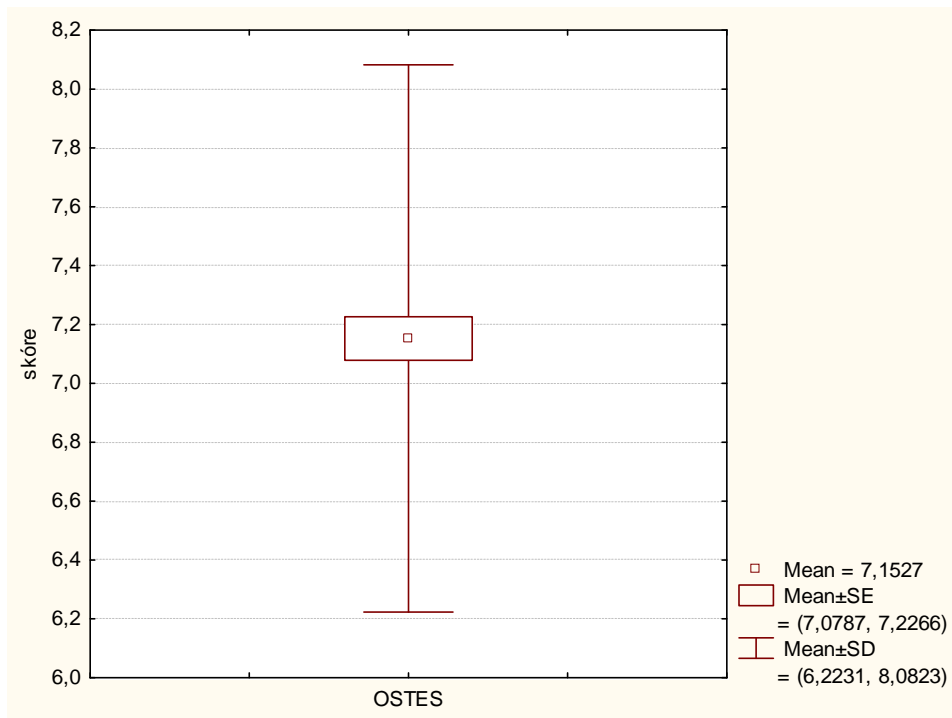
Vo výskume Yavuz (2007), ktorý zadal dotazník OSTES v Istanbuli 226-
im učiteľom, bol aritmetický priemer 7,03, čo tiež nie je ďaleko od priemeru nášho súboru. V tomto prípade išlo o skúsených učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka, ktorí pracovali vo fakultných školách. Z nich časť mala angličtinu ako rodný jazyk, zrejme išlo o zahraničných učiteľov.

Zaujímavý je výskum Dunhamovej a Song'ony (2008) s učiteľmi v Zimbabwe. Aritmetický priemer v dotazníku OSTES bol 7,98⁷, čo je o niečo vyšší výsledok než v uvedených výskumoch. Respondentmi boli učelia vidieckych škôl, výskumný súbor bol pomerne malý, tvorilo ho len 23 učiteľov. Pri výskumoch v odlišných kultúrach je potrebné uvedomovať si značné odlišnosti. Išlo o krajinu, ktorá má vysoký stupeň negramotnosti a zmieta sa v ekonomickej kríze, charakteristický je pre ňu aj vysoký stupeň emigrácie. Autori uvádzajú, že dotazník bol administrovaný počas ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré viedla prvá autorka-Američanka. V kultúre tejto krajiny je typická zdvorilosť voči cudzincom. Je možné, že respondenti túto zdvorilosť vyjadrili vylepšovaním svojho sebahodnotenia. To by vysvetlilo pomerne vysoké skóre v tomto dotazníku.

K dispozícii sú aj výsledky OSTES so študentmi učiteľstva. Capa Aydin a Woolfolk Hoyová (2005) administrovali OSTES sedemdesiatim študentom

⁷ Autori uvádzajú výsledky podľa jednotlivých subtestov dotazníka OSTES, ktoré však nepotvrdili faktorovou analýzou (zdatnosť viesť žiakov, zdatnosť používať vyučovacie postupy, zdatnosť riadiť triedu). Priemer za celý dotazník sme vypočítali z týchto troch subtestov.

učiteľstva v USA. Aritmetický priemer bol 7,26⁸. Je to veľmi dobrý výsledok, pretože študenti spravidla skórujú nižšie. Napríklad v našom výskume vnímanej profesijnej zdatnosti s použitím dotazníka TES Gibsona a Dembu mali študenti učiteľstva horšie skóre ako učitelia z praxe v tomto výskume, i keď rozdiel nebol veľmi veľký (Gavora, 2011).



Obr. č. 1: Rozloženie skóre v dotazníku OSTES

Mean = aritmetický priemer
 SE = štandardná chyba merania
 SD = smerodajná odchýlka

Vráťme sa k údajom z nášho výskumu učiteľov. Priemerné výsledky sú robustným údajom, ktorý neprehrádza veľa o rozložení údajov vo výskumnom súbore. Pozrime sa preto na podrobnejšie výsledky. Predovšetkým nás zaujímajú učitelia s veľmi slabou vnímanou zdatnosťou, pretože predstavujú pre úspešnosť školy isté riziko. Ako ukazuje tab. č. 2, najnižšie skóre, ktoré mal

⁸ Autori použili 7-bodovú škálu namiesto obvyklej 9-bodovej. Výsledok sme prekalibrovali tak, ako keby išlo o 9-bodovú škálu.

jeden učiteľ, bolo 3,54 bodov. Je to len polovica priemerného skóre celého súboru respondentov, čiže veľmi slabý výsledok. Menej ako 5 bodov (čo je stred použitej škály) malo 5 učiteľov (2,3 %). To je, naopak, veľmi potešiteľné zistenie.

Pokiaľ ide o maximálne skóre, najlepší výsledok (8,58 b.) je takmer totožný s krajnou polohou škály. Takto skóroval jeden učiteľ. Ak použijeme Fisherov spôsob vyjadrovania výsledkov, podľa ktorého sa k aritmetickému priemeru priráta smerodajná odchýlka, dostaneme výsledok 8,08 bodov. Túto hranicu prekročilo 17,7 % učiteľov nášho výskumného súboru. Naopak, ak od aritmetického priemeru odrátame jednu smerodajnú odchýlku, údaj je 6,22 bodov, ktorý dosiahlo 11,1 % súboru. Rozloženie skóre názorne zobrazuje obr. č. 1.

Výsledky podľa dĺžky praxe učiteľov

Na tento účel sme rozložili výskumný súbor na dva podsúbory. Jeden tvorili učители s dĺžkou praxe do 5 rokov, druhú nad 5 rokov. Prvý podsúbor predstavovali mladší učители, o ktorých sme predpokladali, že ich vnímaná profesijná zdatnosť bude nižšia ako u učiteľov s dlhšou praxou. Majú menej skúseností, teda aj menej poznania seba ako učiteľa. Druhý podsúbor tvorili učители s praxou dlhšou ako päť rokov. U nich sme, naopak, predpokladali, že ich vnímaná profesijná zdatnosť bude vyššia. Výsledok ukazuje tab. č. 5. Ako vidno, medzi staršími a mladšími učiteľmi bol malý rozdiel, ktorý nie je štatisticky významný.

Tabuľka č. 5: Výsledky dotazníka OSTES podľa dĺžky praxe učiteľov

prax do 5 rokov			prax nad 5 rokov			štatistická významnosť
n	priemer	SD	n	priemer	SD	
29	6,99	0,96	126	7,18	0,930	p > 0,10

Tento výsledok nie je v súlade s výskumom Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2007), ktoré pri použití dotazníka OSTES zistili štatisticky vyššiu úroveň vnímania profesijnej zdatnosti u amerických učiteľov s dlhšou praxou oproti učiteľom s kratšou praxou. Uvedený rozdiel sa potvrdil v súhrnom skóre a v skóre v dvoch dimenziách (vyučovacie postupy a manažment triedy), ale nie v tretej dimenzii (aktivizácia žiakov). Výskumný súbor tvorili učители základných a stredných škôl. Nie je jasné, prečo vznikol tento rozdiel. Jedným z vysvetlení môže byť, že americký podsúbor mladších učiteľov tvorili učители s praxou do troch rokov, naši mladší učители mohli mať prax o dva roky dlhšiu. Za povšimnutie však stojí i to, že našu podskupinu mladších učiteľov tvorilo len 29 učiteľov, čo mohlo skresliť výsledky.

Rozdiely medzi ženami a mužmi

V ďalšom kroku sme posudzovali vnímanú profesijnú zdatnosť učiteliek a učiteľov. Ženy mali o niečo vyššie skóre ako muži, čo sme neočakávali, avšak tento nebol štatisticky významný (tab. č. 6).

Tabuľka č. 6: Výsledky dotazníka OSTES u žien a mužov

	n	priemer	SD	štatistická významnosť
ženy	113	7,23	0,83	p > 0,10
muži	35	6,86	1,21	

Intergenderové rozdiely sa neukázali ani vo výskume Tschannen-Moranovej a Woolfolk Hoyovej (2007) pri použití dotazníka OSTES. Náš výskum s dotazníkom TES (Gavora, 2011) priniesol štatisticky významne vyššie skóre u žien ako u mužov, ale len v jednom z dvoch dimenzií tohto dotazníka. Bola to dimenzia *presvedčenie o svojich schopnostiach*. Naopak, v dimenzii *vnímaná potencialita vyučovania* štatisticky významný rozdiel nebol zistený. Takýto výsledok v prospech učiteliek bol aj v iných výskumoch s dotazníkmi vnímanej zdatnosti. Výnimkou sú len učitelia fyziky, napr. vo výskume Riggsa (1991), ktorí skórovali vyššie ako učiteľky fyziky.

Výsledky podľa stupňa školy

Ako ukazuje tab. č. 7, medzi učiteľmi na prvom stupni a na druhom stupni základnej školy bol malý rozdiel v skóre v dotazníku OSTES v prospech učiteľov na prvom stupni základnej školy, ale tento rozdiel nebol štatisticky významný. Učitelia na obidvoch stupňoch základnej školy majú dostatočne rozvinutú vnímanú zdatnosť. Počet respondentov na prvom stupni však bol veľmi malý na to, aby sme mohli z týchto rozdielov urobiť akékoľvek závery.

Tabuľka č. 7: Výsledky dotazníka OSTES podľa stupňa školy

	n	priemer	SD	štatistická významnosť
1.st.	18	7,40	0,56	p > 0,10
2. st.	132	7,11	0,98	

Diskusia

Učiteľovo konanie je do istej miery predurčené jeho **presvedčením** o tom, akú má profesijnú potencialitu (schopnosti, zručnosti, vedomosti). Výsledky úspešného konania učiteľa možno do istej miery predpovedať na základe zistenia

toho, ako on vníma svoju potencialitu. Učítelia v našej výskumnej vzorke ich hodnotili dosť vysoko, a tým sa zhodovali s učiteľmi zo zahraničných výskumov, ktoré sme citovali. Je to potešiteľné zistenie, i keď ide len o deklarovanú, nie skutočnú potencialitu učiteľa. Nevieme totiž, ako efektívne skúmaní učítelia fungujú v triede – to vie odhaliť len pozorovanie ich činnosti v triede. I keby učítelia nadsadili svoje sebahodnotenie, nie je to zlá správa. Woolfolk Hoyová a Burke-Spero (2005) sa domnievajú, že mierne nadsadené sebahodnotenie potenciality je lepšie ako veľmi nadsadené, to totiž môže pôsobiť inhibične na konanie učiteľa. Hypotetizujeme teda, že skúmaní učítelia v našom výskumnom súbore neprekročili hranicu zdravého sebahodnotenia – podobne ako ju neprekročili ich zahraniční kolegovia.

Zostáva odpovedať na otázku, ako sa formuje vnímaná zdatnosť učiteľa. A. Bandura z hľadiska socio-kognitívnej teórie predpokladá štyri druhy faktorov, ktoré pôsobia pri tomto formovaní: 1. úspešnú vlastnú profesijnú skúsenosť, 2. sprostredkovanú skúsenosť, 3. pozitívne oceňovanie kolegami a 4. zlepšovanie vlastnej fyzickej a emocionálnej kondície.

Najsilnejším faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti, je učiteľova vlastná **úspešná skúsenosť**, teda vyučovanie, s ktorým je spokojný. Ak učiteľ dosahuje dobré výsledky so žiakmi, posilňuje to jeho vnímanú zdatnosť, a preto očakáva, že bude úspešný aj v budúcnosti. To znamená, že si naprojektuje úspech. Platí to i naopak. Neúspešný učiteľ projektuje svoje zlyhanie na budúce situácie a to uňho postupne vyformuje negatívnu vnímanú zdatnosť. Tento príčinnno-účinkový vzťah však nemusí byť priamočiary, do hry môže vstúpiť viac premenných, ktoré zmenia tento jednoduchý model. Okrem toho učiteľ sa môže k svojim neúspechom postaviť úplne opačným spôsobom. Ak ich interpretuje ako výzvy, ako súťaž so sebou samým a usiluje sa prekonať svoje nedostatky, môže to, naopak, viesť k zlepšeniu, nie k zhoršeniu jeho osobne vnímanej zdatnosti.

Druhým faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti, je **sprostredkovaná skúsenosť** – pozorovanie praxe iných učiteľov (ich vyučovania, správania, sebahodnotenia). Existujú rôznorodé možnosti získavania sprostredkovanej skúsenosti: otvorené hodiny, kolegiálne hospitácie, videonahrávky vzorových hodín. Ale významnú úlohu tu má profesijný vzor, učiteľ, ktorému človek **dôveruje**, váži si ho.

Tretím faktorom je **pozitívne oceňovanie** zo strany kolegov, riaditeľa, žiakov i rodičov. Môže to byť oficiálna pochvala alebo presvedčovanie, dokazovanie predností učiteľa a pod. – ako forma sociálnej opory. Povzbudzovanie môže viesť učiteľa k postupnému zlepšovaniu sebaobrazu, a to k zavedeniu nových vyučovacích postupov, materiálov, k inej stratégii kladenia otázok žiakom atď., čo povedie k lepším učebným výsledkom žiakov, k lepšej

disciplíne v triede a pod. a to napokon vyformuje presvedčenie o lepšej profesijnej zdatnosti.

Štvrtým faktorom, ktorý vplýva na formovanie vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa, je **pozitívne emocionálne nastavenie učiteľa** a **dobrý fyzický stav**. Učiteľ, ktorý je unavený, vyčerpaný, ktorý prežíva obdobie profesijnej krízy, ktorý je vyhasnutý, pravdepodobne si prestane veriť, čo ovplyvní jeho osobne vnímanú zdatnosť. Naopak, učiteľ v dobrej psychickej a fyzickej kondícii má potencialitu prekonávať i obtiažné situácie a krízy, čo podporuje jeho osobne vnímanú zdatnosť.

LITERATÚRA

- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Comp. ISBN 0-7167-2850-8.
- BANDURA, A. 2006. *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. In Urban, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 307-337. ISBN 1-59311-366-8.
- CAPA AYDIN, Y., WOOLFOLK, HOY, A. 2005. What Predicts Student Teacher Self-Efficacy? In *Academic Exchange Quarterly*, roč. 9, č. 4. Dostupné na: <http://rapidintellect.com/aeqweb/6may3210z5.htm> (cit. 7.11.2007)
- DUNHAM, J.K., SONG'ONY, D. 2008. Teacher Efficacy in Rural Zimbabwe. In *Research in Comparative and International Education*, roč. 3, č. 4. dostupné na: www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=3&issue=4&year=2008&article=7_Dunham_RCIE_3_4_web (cit. 26.1.2011)
- EMMER, E., HICKMAN, J. 1991. Teacher efficacy in classroom management and discipline. In *Educational and Psychological Measurement*, roč. 51, s. 755-765.
- ENOCHS, L., SMITH, P. L., HUINKER, D. 2000. Establishing Factorial Validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. In *School Science and Mathematics*, roč. 100, č. 4, s. 194-202.
- GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, 61, č. 1-2, s. 19-37. K dispozícii online: http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Profesijna_zdatnost_vnimana_ucitelom_Adaptacia_nastroja.pdf
- GAVORA, P. 2011. Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia. In *Orbis Scholae*, č. 2.V tlači.
- GIBSON, S., DEMBO, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. In *Journal of Educational Psychology*, roč. 76, č. 4, s. 569-582.

- GODDARD, R. D. 2002. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. In *Educational and Psychological Measurement*, roč. 2, č. 1, s. 97-110.
- HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-123-9.
- HENSON, R. 2001. *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper at the annual meeting of the Educational Research Exchange. January 26, 2001. Texas A&M University, Texas. Dostupné na: www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf (cit. 9.11.2007)
- KLIN, P. 2000. *Handbook of psychological testing*. Second edition. London : Routledge. ISBN 0-415-21158-1.
- KOLEKTIV AUTORŮ. 2008. *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-184-3.
- MILSON, A. J. 2003. Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. In *Journal of Research in Character Education*, roč. 1, č. 2, s. 90-106.
- NARVAEZ, D., KHMELKOV, V., VAYDICH, J., TURNER, J. 2008. Teacher self-efficacy for moral education: Measuring Teacher Self-Efficacy for Moral Education. In *Journal of Research in Character Education*, roč. 6, č. 2, s. 3-15.
- RIGGS, I. 1991. *Gender Differences in Elementary Science Teacher Self-Efficacy*. Paper at annual meeting of AERA, Chicago. ERIC document No. ED 340 705.
- RIGGS, I., ENOCHS, L. 1990. Toward the development of an elementary education teachers' science teaching efficacy belief instrument. In *Science Education*, roč. 74, č. 6, s. 625-637.
- ROSS, J., BRUCE, C. 2007. Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. In *The Journal of Educational Research*, roč. 101, č. 1, s. 50-60.
- SZELIGA, P. 2005. Exploračná faktorová analýza v psychologickom výskume. In Sollár, T., Ritomský, A. (eds.) *Metódy empirickej psychológie I*. Nitra : Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, s. 1-33. ISBN 80-8094-020-7.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 17, s. 783-805.
- YAVUZ, S. 2007. Socio-Demographic Predictors of EFL Teacher Efficacy. In *Journal of Language and Linguistic Studies*, roč. 3, č. 2, dostupné na: <http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.2/syavuz.pdf> (cit. 25.1.2011)

WOOLFOLK HOY, A., BURKE-SPERO, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 21, s. 343-356.

Príloha

DOTAZNÍK OSTES

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001; slovenská adaptácia P. Gavora, 2011

Týmto dotazníkom nám pomôžete lepšie pochopiť problémy, ktoré má učiteľ vo svojej činnosti. Pri odpovedi môžete zvoliť ktorúkoľvek polohu na škále od 1 po 9. Dotazník je anonymný a vaše odpovede považujeme za dôverné.

		vôbec nič		málo		trochu		dost		veľmi veľa
1	Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste naučil(a) žiakov kriticky myslieť?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Čo ste schopný(á) urobiť na zvýšenie motivácie žiakov, ktorých vyučovanie nezaujíma?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci pochopili, aké správanie od nich očakávate?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste presvedčili žiakov, že majú navyše?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Čo ste schopný(á) urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Čo ste schopný(á) urobiť, aby rutinné činnosti na vyučovaní prebiehali hladko?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Čo ste schopný(á) urobiť, aby si vaši žiaci vážili vzdelávanie?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste formulovali žiakom primerané otázky?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Čo ste schopný(á) urobiť na rozvíjanie tvorivosti žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

13	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci dodržiavali školský poriadok?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste prehĺbili vaše poznanie, prečo žiak neprospieva?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste v triede zaviedli dobrý systém riadenia?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste prispôbili obťažnosť učiva schopnostiam žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste používali pestré možnosti preverovania vedomostí a zručností ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Čo ste schopný(á) urobiť, keď žiaci vôbec nerozumejú učivu?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Čo ste schopný(á) urobiť voči drzým žiakom?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Čo ste schopný(á) urobiť pre rodiny, aby ich deti prospievali v škole?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zaviedli inovácie do vášho vyučovania?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste podporovali rozvoj talentovaných žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Peter Gavora sa venuje problematike *pedeulológie, gramotnosti, učenia sa z textu, komunikácie v triede a metodológii pedagogického výskumu. Publikácie: Učiteľ a žiaci v komunikácii (2. vyd. 2007); Sprievodca metodológii kvalitatívneho výskumu (2. vyd. 2007); Úvod do pedagogického výskumu (4. rozšírené vyd. 2008); Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka (2. vyd. 2010); s O. Zápotočnou a kol.: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania (2003); s kolektívom: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka (2008); s kolektívom: Elektronická učebnica metodológie pedagogického výskumu (2010).*

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UK
 Račianska 59, 813 34 Bratislava
 e-mail: gavora@fedu.uniba.sk

Antropologické a axiologické východiská pedagogiky

Stanislava Kučerová

Filosofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Anotácia: Štúdia najprv poukazuje na potrebu integrovania poznatkov vied o človeku. Poňatie človeka ako bytosti charakterizuje z viacerých uhlov pohľadu na jej biogénnu, psychogénnu a sociogénnu povahu. Kritizuje extrémne pedagogické smery cez prizmu filozofie hodnôt. Poukazuje na dnešný posun od sociocentrizmu k egocentrizmu a sebestvu. Navrhuje, aby sa žiaduce princípy mravného správania stali pomocou výchovy skutočnou hodnotou, normou a ideálom, a teda osobným vyznaním.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2:108-118

Kľúčové slová: filozofia výchovy, antropológia, axiológia, pedagogika, výchova k hodnotám, morálka, mravná výchova, estetická výchova.

Anthropological and Axiological Foundations of Education. The study advocates the need for integration of knowledge in sciences of man. It describes the conception of man, as a being, from a number of perspectives on her/his biogenic, psychogenic, and sociogenic natures. It criticizes the radical educational conceptions through the prism of the value philosophy. It describes the current shift from socio-centrism to ego-centrism and to selfishness. It desires that the desired principles of moral behaviour will become real values, norms and ideals, i.e., personal confessions, through education.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 2: 108-118)

Key words: philosophy of education, anthropology, axiology, education, value education, morals, moral education, aesthetic education

Uvolněná atmosféra 60. let minulého století, politické tání a nové naděje přinesly i do pedagogiky heslo „zvědečtit“. Někteří to zvědečtění chápali jako požadavek uplatnit přírodovědní, empiricko-kvantitativní, scientistní přístup, experimentální a statistické metody ve spolupráci s psychologií, sociologií a s nově etablovanou kybernetikou.

Jiní ovšem chtěli zvědečtění chápat jako integraci poznatků všech věd o člověku završených antropologickou filosofií. Namítli proti scientistům, že skutečnost výchovy je komplexní povahy, složitě podmíněná elementy biogenního, psychogenního a sociogenního původu a navíc vyžaduje porozumění významu a smyslu zkoumané reality, takže scientistní přístup nelze jednostranně uplatnit. Pedagogika by se měla opřít o prohloubené poznání člověka, jeho podstaty a přirozenosti, jeho možností a omezení, jeho potřeb, perspektiv a ideálů a teprve na základě takového poznání hledat adekvátní cíle a prostředky výchovného působení. V centru pedagogického zkoumání by

neměla být izolovaná výchova, ale *člověk v situaci výchovy*, a nejen jako objekt mezi objekty, ale i jako subjekt mezi subjekty. Všechny antropologicky orientované disciplíny by se měly spojit k týmové spolupráci a k shromažďování mnohostranných poznatků o vychovávaném. To by vedlo k překonání rozmanitých jednostranností v pojetí člověka – včetně představy o výchově jako formování podle předem připraveného obrazu. Umožnilo by to navázat s vychovávaným smysluplný dialog, v němž by mohl najít vlastní cestu životem a vlastní způsob plnohodnotné seberealizace. Podobně jako scientismus i tzv. *antropologismus* se tehdy v zahraničí slibně rozvíjel¹.

Filosofická antropologie dala k dispozici souhrn podstatných lidských vlastností (antropin), které jsou pro obecnou teorii výchovy nezanedbatelné. Člověk, pomineme-li jeho tělesné danosti (specifika anatomie, vzpřímená postava, volné ruce, utváření páteře, končetin, mozku, mluvidel apod.), je:

- bytost, která se rodí předčasně (specifický růstový rytmus, dlouhodobá potřeba mateřské náruče, rodičovského hnízda),
- bytost schopná a potřebná výchovy (lidství jako výsledek učení),
- bytost sociální, vázaná na druhé, interpersonality a spolubytí,
- bytost nespécializovaná, otevřená světu, přístupná mnoha podnětům – nikoli jen úzkému výseku reality, na který se adaptovala,
- bytost nutnosti vědomé volby možností i s rizikem omylu,
- bytost smyslu pro celek, v úplnosti hledá pravdu,
- bytost svobody, intence a transcendence, překračující danost a hledající smysl,
- bytost vědomá si sebe v čase a v čase se reflektující,
- bytost dvojznačné tělesnosti (jsem tělo nebo mám tělo?), vnějšího a vnitřního aspektu,
- bytost nejednoznačných výsledků přetvářecí činnosti.

¹ V 60. letech si v Evropě získaly značný ohlas spisy M. Schelera, M. Bubera, H. Plesnera, A. Portmanna, F. J. J. Buytendijka, O. F. Boolnowa aj. O pokus uskutečnit pedagogickou antropologii jako výsledek spolupráce pedagoga s biologem, psychologem, sociologem, filosofem, lékařem, případně i teologem svědčí spis *Wege zur pädagogischen Anthropologie, Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen* von A. Flitner, in *Verbindung mit Th. Ballauf, P. Christian, R. Dahrendorf, K. Giel, F. Kümmel, W. Lohff, H. Thomae*. Heidelberg, 1963. 274 s. Různé koncepce během doby vypracovali autoři jako Roth, Derbolav, Dienelt, Loch, Langeveld, Fink, Diskops, Zdarzil, Liedtke aj. Poukázali na různé charakteristické zvláštnosti, které člověk v evoluci a fylogenezi získal. Autorství objevů se až na několik výjimek ztrácí, charakteristiky zobecněly. B. Hamann: *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn, 1982. Komplexní informace podává velké kompendium pedagogiky, *Pädagogik*, vyd. L. Roth, München, 1991, 1157 s. Nové inspirace nalézá pedagogická antropologie v kulturologii a v oblasti estetických a uměleckých hodnot. Ch. Wulf (vyd.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim, 1993.

Všechna antropina jsou významná i pro pedagogiku. Přímý pedagogický dosah má antropologická konstanta – *člověk jako ens educandum et educabile* (bytost potřebná a schopná výchovy), založená a doložená hluboce jak biosociálně, tak sociokulturně. Přesto byla z pozic antipedagogiky napadena jako bezdůvodná na základě nihilisticky deformované představy o výchově jako hrubém násilí (Kučerová 1999, s. 100-105).

Z problémů antropologické filosofie hrají ve výchově důležitou roli i četné *antinomie*, které vyznačují a poznačují rozmanité životní cesty a rozcestí člověka. Člověk je bytost přírodní i nepřírodní, animální i duchovní, determinovaná i svobodná, otevřená i uzavřená. Odpovídá na protikladné výzvy jako – domov a svět, samota a družnost, stálost a změna, spontaneita a vázanost, realita a idealita, tvorba a boření, distance a splývání, vznik a zánik atd.

Sepětí *antropologické filosofie s pedagogikou* je co nejtěsnější. Není pochyb o tom, že veškerá výchovná činnost směřuje odedávna k cílům, v nichž se v proměnách času odráží určitá koncepce světa a lidského života.

Ve stabilních společnostech, spočívajících na tradicích a jednotných světonázorových základech, existuje v cílovém zaměření výchovy bezproblémová jednota. V otevřených, světonázorově pluralitních společnostech je situace složitější. Existují různé skupinově podložené cíle, která se navzájem vylučují, existuje i skupinová kritika obecně uznávaných výchovných ideálů stupňovaná až k popření jejich oprávněnosti a závaznosti. Ale pokud se většina občanů shodne aspoň na základních ideálech, není společnost ve své soudržnosti ohrožena. Povážlivou se stává situace tehdy, když se společnost atomizuje, když „pluralismus skupinových věr je vystřídán pluralismem nespojených individuí.“

V západní Evropě se v 70. letech formovaly nové pedagogické směry jako pedagogika emancipační, komunikativní, později černá pedagogika, anti-pedagogika nebo postpedagogika. Směry spojovalo více nebo méně vyhocené tažení proti autoritě, především státu, ale i rodičů, učitelů, všech dospělých. Ti všichni prý omezují hrubým způsobem svobodu nedospělých, které musí být bez hranic, nedotčená požadavky kázně, odpovědnosti, smyslu pro povinnost. Ožilo krédo hlasatele krajního individualismu M. Stirnera (1806 – 1856): „Jen já sám, sám jediný jsem skutečný. Já tvořím ideje a instituce. Ale mé výtvary mě svazují a omezují. Musím se z nich vymanit, musím se jich zbavit, abych byl osvobozen. Svoboda je dělat, co chci. A co já dělám, je správné.“ Rozmohla se naivní víra v právo na individuální štěstí bez úsilí, bez práce, námahy a zásluh, sebestřednost, sebeobdiv, sebeuctívání. Sobecké motivy včetně plochého antikomunismu, živeného strachem ze ztráty blahobytu, leckde zcela vytlačily sociální orientaci.

Aktualizace se dočkal i F. Nietzsche (1844 – 1900): „Přehodnoťme dosavadní hodnoty. Bůh je mrtev. Pryč se státem. Křesťanství hlásá otrockou

morálku. Člověk musí chtít být silný, tvrdý, mít moc. Demokracie, rozum, rovnost, humanita – to jsou hesla pro slabochy. Lidstvo, které se jimi dává vést, je v úpadku. Musíme vytvořit nadčlověka, panskou morálku a nastolit právo silných.“

K nám dorazila vlna *antiautoritativní pedagogiky* ze Západu o 20 let později, po r.1989. Zdánlivě směřovala proti byvšímu režimu a ke svobodě od totality. I u nás se proto brojilo proti autoritě, proti osnovám, proti výkonu, proti hodnocení, proti tzv. vnucování hodnotového systému dospělých dětem, v souhrnu tedy proti pedagogice a výchově vůbec.

Připomeňme si zásady zmiňované „nové“ pedagogiky: Výchova budiž antiautoritativní; cílem je emancipovaná osobnost, svobodná od závislosti na společenské konvenci, na normách, na kulturních vzorcích. Emancipovaná osobnost má rozvíjet schopnost sebeurčení a sledovat vlastní sebeuspokojení bez jakýchkoli závazků a ohledů. Rodiče, škola, společnost, stát či národ si nezaslouží úcty, spíše kritiky a odmítání. Dosavadní vkus a uznávané estetické je třeba dehonestovat, místo toho nastolit „kult provokace a ošklivosti“. Sexuální aktivita se nesmí omezovat. Mladá generace se má zcela odtrhnout od hodnotového systému generace starší či staré.

Informovaní lidé označili toto hnutí za opožděně převzatý pokus o anarchistickou destrukci západní společnosti, osnovaný představiteli nové (pseudo)levice². Ale potvrdilo se, že „krajnosti se dotýkají“. Rozkladná hesla se nijak nepřičí ani nastoupivšímu *neoliberalismu*.

Všechno nasvědčuje tomu, že po známých historických peripetiích konce 20. století jsme se – podobně jako většina zemí euroamerické civilizace – octli na pokraji stádia „společnosti nespojených individuí“. Obecná je skepse k společným ideálům, étos služby pro společnost se pokládá za ohrožení svobody; nedbá se na historické a kulturní dědictví; láska k vlasti a národu se odmítá jako přežitek a extrémismus; životní styl se individualizuje, nepodléhá žádnému určitému světovému názoru; morálku nahlodává relativismus až nihilismus, vládne utilitarismus nejprimitivnějšího ražení: dobré je to, co mi přináší materiální prospěch, špatné je cokoli, co mi brání dosáhnout uspokojení.

² O zápase, který s podobnými názory sváděli v NSR v 70. a 80. letech zastánci klasické pedagogiky, informoval v 90. letech, kdy se i u nás stala „antiautoritativní“ pedagogika aktuální, Zd. Křivánek. Přeložil a komentoval řadu výmluvných titulů. Např.: W. Brezinka, *Výchova a kulturní revoluce*. Mnichov – Basilej, 1974 (překlad 1998); *Výchova ve společnosti s nejistými hodnotami*. Mnichov – Basilej, 1986 (překlad 1998). O rehabilitaci žádoucí autority ve výchově usilovala koncem 90. let A. Vališová, vedoucí výzkumného týmu a redaktorka sborníků, pořázených z příspěvků spoluřešitelů: A.Vališová: *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum : Praha, 1998; A. Vališová : *Autorita ve výchově*. Karolinum : Praha, 1999.

Avšak ať jakkoli je doba upadlá, matoucí, nepřehledná, plná absurdit a nesouvztažností – máme děti a **pedagogická odpovědnost** nás nutí uvažovat o tom, jak je připravit na život v dospělosti.

V žádném případě bychom se neměli uspokojit s plochým voluntarismem minulých epoch, poplatným jednoduchému myšlení lidí v přehledných strukturách, v nichž vládnoucí společenské kruhy určovaly způsob života ve sféře svého vlivu a přály si – namátkou – vychovávat např. křesťana, rytíře, gentlemana, oddaného poddaného, budovatele komunismu atd.

Neměli bychom se snažit vyhovět zdánlivým požadavkům dnešní doby, jak nám je demonstrují masmédiá a chtějí vychovávat úspěšné podnikatele, bankéře či hvězdy šoubyznysu a jiné celebrity, které se „zviditelnily“. Měli bychom hlouběji a v historické perspektivě brát v úvahu postavení člověka v přírodě i v lidské společnosti, měli bychom uvažovat o smyslu lidské existence, lidského hledání, usilování, lidské tvorby a lidských kulturních statků.

Z hlediska cílů má zvláštní význam průnik filosofie a pedagogiky v axiologické dimenzi: **problém člověka je problém hodnot, problém pedagogiky je výchova k hodnotám**. Axiologie se jeví jako společný základ zkoumání věd o člověku, společnosti a kultuře. A právě integrace výsledků antropologických disciplín se zřetelem na axiologii pro potřeby pedagogiky se týkal zmíněný projekt komplexního, interdisciplinárního, systematického dlouhodobého výzkumu, který jsme navrhovali v 60. letech (Zbořil, 1947, Kučerová, 1967, Kučerová, 1990, 1994, Pelcová, 2004).

Pedagogika se neobejde bez výsledků antropologického bádání speciálních věd. Nechce však tyto výsledky přejímat trpně; chce zkoumat, jak **lidství podmiňuje výchovu a jak výchova podmiňuje lidství**. V tom je její podíl na komplexním poznání člověka.

Pokud jde o *antropologické východisko pedagogiky*, Brno nabízí vynikající příležitost ke studiu člověka od nejzazších počátků jeho života na Zemi v pavilonu Antropos, zbudovaném na počest slavného archeologického bádání v sídlech „lovců mamutů“ v nedaleké oblasti. Můžeme tu sledovat názorně předvedené jednotlivé stupně biologické evoluce člověka i s přechodem k evoluci kulturní, zahájené prométheovským objevem řemesel a umění. Můžeme se tu zamýšlet nad významem *antropogeneze*, polidštění našeho předka, který překročil přírodní danost a začal vytvářet „*druhou přírodu*“, čili *kulturu*. Můžeme tu uvažovat i průběhu dalšího civilizačního vývoje, jehož dnešní stupeň alarmujícím způsobem vyhrotil rozpory s původní přírodou.

Hrozivě se potvrzuje jedno ze zmíněných atopin – *nejednoznačnost výsledků lidské tvořivé a přetvářecí činnosti*. Zákon heterogenie účelů, nechtěných, nepředvídaných a nečekaných důsledků. Současný člověk nedospěl svou vrcholnou civilizací k zamýšlenému stavu většího bezpečí, blahobytu a humanity, ale naopak do stavu globální krize a mnohostranného ohrožení celé

biosféry, zdraví a život člověka nevyjímaje. Již od 60. let upozorňují humanitně orientovaní vědci na „meze růstu“ a doporučují odvrát od neomezeného konzumu k duchovním hodnotám, protože „**materiální vývoj narazil na své hranice, zatím co duchovní vývoj je bez hranic**“. Lidé stojí tváří v tvář důsledkům nerovnoměrného ekonomického růstu, nerovnoměrného globálního zabezpečení potravy, nedostatku vody, úbytku deštných pralesů, změny klimatu, tání ledovců, znečištění vzduchu a oceánů, hromadění odpadků, následků geopolitických zvrátů a migrací velkých skupin obyvatel různých krajin.

Je očividné, že situace si žádá urychleně přehodnotit směr dosavadního vývoje a opustit plynulý způsob života „wegwerfcivilizace“, která nepřestává drancovat přírodu a znehodnocovat kulturu. Ale za jakých podmínek dokáže člověk změnit své chování a přiměřeně reagovat na změněné významy signálů, které byly dříve příslibem, dnes však varují? Za jakých podmínek se stane člověk odpovědným hospodářem – každý na svém kousku planety?

Axiologické východisko se opírá o výklad hodnot v dějinách filosofie (v nové době též sociologie, psychologie, sociální a kulturní antropologie), o analýzu procesu hodnocení ve vztahu k poznání, o otázku podílu rozumu, citu a vůle v hodnotícím procesu, o třídění hodnot, o problematiku subjektivní a objektivní, relativní a absolutní platnosti hodnot (Kučerová, 1966, 1969, 1992, 1994, 1996, Cakirpaloglu, 2004).

Omezím se jen na několik poznámek k teorii hodnot. Sám pojem *hodnoty*, toho, co potřebujeme, co chceme, čeho si vážíme, co milujeme (F. Krejčí). „Hodnota je to, o co se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.“ Etický důsledek, vyplývající z reálných potřeb. Podstatná stránka života, která dává existenci člověka smysl a kterou člověk pociťuje jako kritérium svého jednání (Krejčí, 1930).

Můžeme říci, že první a nepodmíněnou hodnotou pro člověka je *příroda*. Bez ohledu na místo a čas – lidský život je bez přírody nemyslitelný. Počáteční živly starých řeckých filosofů – voda, vzduch, země, oheň pozemský i slunce nebeské, semena všech věcí – živly, z nichž svět vznikl a jimiž trvá – jsou i pro nás hodnotami a nepochybně, když řekneme, že absolutními. Ne vždycky jsme si to uvědomovali, soudili jsme, že hodnotami jsou jen lidské kulturní výtvořky a že příroda je bezhodnotová. „Co máme, nevíme, až když to ztrácíme.“ Dnes víme, že bez čisté vody, vzduchu a ostatních darů neporušené přírody nepřežijeme.

Příroda je nejen nositelkou a dávkyní primárních životních hodnot. Je i zdrojem elementárního hodnocení.

Proces hodnocení (axiologický) je obecný princip samoregulace, vlastní celé živé přírodě. Přibližování k příznivému a vzdalování se škodlivého je elementární základ účelné interakce kteréhokoli živého organismu s prostředím, podmínka uspokojování potřeb, výměny látek mezi organismem a

prostředím, zabezpečování (udržování či obnovování) organického systému vůči okolnímu světu. (Viz helio- či geotropismus, helio-, geo-, chemo- či thigmo-taxe.) Zatímco živočichové reagují na bezprostředně vnímatelné znaky reality, člověk reaguje i na signální modely skutečnosti, jak je v sociální interakci představuje řeč nebo jiné znakové systémy. Uvědomělá forma hodnocení, výběr signálů a přiměřených reakcí na ně zabezpečuje sebezáchovu a seberozvoj člověka jako bytosti přírodní, sociální a kulturní. Člověk má ustavičně přebytek podnětů a volbu reakcí na ně. Hodnotící výběr podnětů a reakcí zajišťuje jeho samoregulaci. **Hodnotou a kladným stimulem je to, co uspokojuje potřeby subjektu.**

Lidé ovšem žijí a působí nikoli jako izolovaní jedinci, ale ve společenských se sobě podobnými. Prostřednictvím sociálních vztahů člověk nejen poznává a přetváří svět, ale současně i hodnotí, co je užitečné, co škodlivé, co udělat, čemu zabránit. V lidském společenství se hodnocení stává sociálním fenoménem. **Hodnota je to, co uspokojuje potřeby společnosti.**

Právě společenské zakotvení mění význam hodnoty jako toho, co je chtěno, v něco závažnějšího – v něco, co má být chtěno. Ve společnosti se vytváří všeobecný konsensus, shoda o tom, co se smí a co se nesmí, co je hodno obdivu a co se zavrhuje. V procesu socializace – včetně výchovného působení – jedinci interiorizují vládnoucí ideály a normy jako hodnoty, které jsou jim vlastní a stávají se zdrojem jejich životních motivací, inspirací a spojení se skupinou. Tak vzniká v jedinci *svědomí* jako autonomní řídicí centrála, která integruje jedince se sebou samým i se skupinou, ke které patří. **Svědomí** bdí nad tím, aby jedinec pokládal za hodnotu to, co má být.

Potřeba regulace a autoregulace je **potřeba biologická**, člověk ji sdílí s celou živou přírodou. Potřeba smysluplného řádu, kterou uspokojuje morálka, je potřeba po výtce **lidská**. O mravnosti můžeme říci, že je formou společenského vědomí, jejíž funkcí je sociální řízení prostřednictvím samořízení jedinců. Jedinec řídí své rozhodování a chování ve shodě s morálními hodnotami (normami a ideály), které v průběhu socializace a enkulturace přijal za své.

Ptá-li se dnes některý publikující intelektuál, kam se poděly hodnoty, ptá se vlastně jen po hodnotách mravních, které dávají věcem jejich místo a řád a které jako by vymizely. Jako by ztratily svůj stabilizující význam a chovají se podle burzovních pravidel: Platí, jen pokud jsou přijímány. Mizí všeobecný konsensus o tom, co je morálně „nahore“ a co je „dole“, konsensus, který se vyvíjel od začátků civilizace a byl donedávna základem většinové hodnotové orientace. Ve společnosti se šíří amorální (postmorální) klima, v němž nebrzděná touha po sebezprosazení a sebeuspokojení ničí étos, které až dosud drželo společnost pohromadě. Marne se pak ve společnosti, v níž chybí morální řád života, pěstuje „ochrana lidských práv a svobod.“ Vede to jen k dalšímu

štěpení a dezintegraci společnosti, v níž se různé skupiny tvoří ad hoc a bojují tu za práva dětí, tu zas žen či mužů, otců či matek, homosexuálů, Romů, stromů, domů, zvířat... Je to marný a planý boj mezi lidmi, kterým chybí morální cit a svědomí a potřeba dát svému životu hlubší smysl: žít pro něco většího, než je osobní zájem, omezit vlastní ego a jeho pud po uspokojení ve prospěch nadosobních hodnot.

Problém morální výchovy dneška je překonat konfrontační sobectví a skupinové zájmy **morálkou všeobecné lidskosti**.

Není žádným tajemstvím, že odklon od sociocentrismu k egocentrismu má na svědomí *vlna neoliberalismu*, která se šíří od 70. let min. století. Jeho kritici poukazují na to, že absolutizovaná svoboda bez odpovědnosti směřuje k rozpadu společnosti na mocenskopolitické klany, jejichž zájmům je vydána na pospas. Neoliberalismus posílil nadvládu spekulativního kapitálu nad kapitálem reálným; v USA vedl ke zrušení Rooseweltových zákonů regulujících obchod s penězi, uvolnil lichvu a ohrozil demokracii (Karlík, 1999).

Jestliže někteří teoretikové odvozovali krutosti moderního světa od údajně vrozených agresivních instinktů a boje o život podle *sociálně darwinistického* učení, jiní v duchu *organicistické doktríny* snesli mnoho důkazů o tom, že se v přírodě mocně uplatňuje instinkt vzájemné pomoci, solidarity. F. S. Hayek (1899 – 1992), jeden z hlavních hlasatelů neoliberalismu, připustil existenci altruistických instinktů. Ale to pro něj neznamená respekt k prastaré bytostné výbavě člověka. Existuje přece evoluce, a právě evoluci dává Hayek za úkol překonat instinkty a otevřít cestu „nové morálce“ (Hayek, 1994, 1995).

Podle ní lze vzájemné ohledy aplikovat jen v malé skupině. Otevřená společnost prý omezuje naše povinnosti vůči ostatním. Heslo sociální spravedlnosti (ale též spravedlivé ceny či odměny) nemá nic společného se společností svobodných lidí. Patří do kategorie nesmyslů, je to iluze, která pobláznila socialisty. Nepřijatelný je apel na svědomí, jako by společnost mohla nést odpovědnost za hmotné postavení svých členů a za to, že každý dostane, co mu patří. Víra v sociální spravedlnost, říká guru neoliberalismu, je největší hrozbou pro většinu hodnot civilizace svobody, totiž soukromého vlastnictví, nerušeného sledování osobních cílů a tím i vytváření spontánního řádu tržního hospodářství. Jakákoli omezení realizace zisku pocházejí ještě od Aristotela a tradovala je středověká a raně novověká církev, míní F. A. Hayek.

Všichni jsme vystavení vlivům europeizace, globalizace, informatizace a medializace. Vytvářejí novou společenskou skutečnost, na kterou se adaptujeme. Ale adaptace je, či může být výběrová, selektivní, může vést jak ke konformitě, tak k jisté nezávislosti. Osobnost jako příjemce, nositel a šířitel hodnot nemusí být trpným objektem dějin. Jak se zachová dnešní mládež, jak bude volit mezi novými svody, lákadly a nástrahami současné civilizace a mezi autentickým životem odpovědné tvořivé osobnosti?

Měla jsem příležitost setkat se na kurzu etiky se skupinou 20-letých studentů ekonomického zaměření. Shodli jsme se ve sféře rodinných, přátelských a partnerských vztahů. Ne tak v oblasti neosobní. Korupce? To je přece normální. Korupční a jiné kauzy, prezentované na veřejnosti? To nemá nic společného s morálkou. To jsou ryze pragmatické úkoly: najít poradce, právníka, soudce nebo jinou vlivnou osobu, šikovně obejít zákon a získat osobní prospěch. Úsilí o maximální zisk nemá být ničím omezováno (ani principy trvale udržitelného života). A „lepší je být dravec než kořist“ a „budou-li bohatí ještě bohatší, budou i chudí méně chudí.“ Kritiku centralizace ekonomické a politické moci na úkor demokracie pokládali za nepochopení nového společenského řádu, který je „produktem nových technologií a tedy přirozený a nutný.“

Potvrzuje se platnost hypotézy o *segmentaci morálky* v přechodném období: vyšší morálka v osobním životě, nižší v profesní sféře. Segmentování morálky ovšem ohrožuje homogenitu úsudku, identitu a charakter jedince. Prohlubuje morální marasmus společnosti, v níž se cení jen materiální prospěch a v níž se stále více nedostává motivace k poctivému způsobu života, práci, cti, nezištnosti, neúplatnosti. Historie učí, že i lidská společenství mají svůj vznik, vývoj a zánik, procesy progresu a regresu, evoluce a involuce. Jsme denně svědky zpráv o tom, jak se v naší civilizaci množí dezintegrativní procesy³.

Jsou to zprávy varovné a výstražné. Ztráta jistého nepsaného konsensu o pravidlech vzájemného soužití je stejnou hrozbou společenského rozvratu a zániku jako pokračující devastace přírody. Jestliže většina obyvatel přestane morální konsensus sdílet, je marná snaha vyhlášovat etické kodexy, deklaráce, charty, zákony a novely zákonů. Nestanou-li se žádoucí principy chování

³ Donedávna jsme si mysleli, že kulturní ohnisko západní civilizace tvoří antika, řecká filosofie a římské právo a židovsko-křesťanské náboženství jako zdroje kulturotvorných proudů středověku a novověku. Od konce minulého století se do našeho povědomí stále silněji vtírá představa, že ohnisko současné euroamerické civilizace tvoří technologie a ekonomika. Enormně se zvyšuje celková komplexita systému, přičemž se vztahy mezi relativně samostatnými strukturami uvolňují a subsystémy začínají žít vlastním životem; narušují integraci a rovnováhu. Banky, vlády, soudy, obchodní společnosti, média, policie, ale i věda a umění vyvíjejí činnosti k vlastnímu prospěchu, z hlediska společnosti buď samoučelné nebo přímo antagonistické a dehumanizující, zejména připočteme-li rakovinné bujení korupce, která je postihla, spolu s organizovaným zločinem. Právo, morálka, politika, vzdělání a pod. jsou nejen v postavení podřízeném, ale bez ekonomické funkce a zisku bezvýznamné. Nerovnoměrný ekonomický růst na úkor morálky a ostatních hodnotově normativních subsystémů má dalekosáhlé negativní důsledky i na poli mezilidských a mezinárodních vztahů.

hodnotou, normou, ideálem, tedy osobním vyznáním lidí, jsou zcela neúčinné⁴.

Dokáže dnešní člověk, okouzlený vidinou bezbřehé svobody, bezbřehého požitku a bezbřehého luxusu vzít na sebe závazky k sebeomezení a k odpovědnosti za nefunkční vztahy v různých rovinách interakce s přírodou a s lidmi v bezprostředním okolí i v celoplanetárním měřítku? Kladná odpověď je podmínkou nejen pro přežití civilizace, ale možná i člověka a všeho života vůbec. Konkrétní podoba toho, co je dobro, se přirozeně mění v místě a čase, ale vždy se vztahuje na potenciální důsledky lidských činů: co je a co není adekvátní pozitivním tendencím života člověka (individua i společnosti) jako bytosti přírodní i kulturní, tělesné i duchovní. A neznamená to „pozitivní“ výzvu k uplatnění osobnosti, její síly, lásky, práce, rozumu a citu pro společné dobro? Není to výzva vytvářet ostrůvky pozitivní deviace mezi lidmi, kteří chtějí hodnoty lidství a lidskosti udržovat, chránit, rozvíjet a neporušené předávat novým generacím?

LITERATURA

- CAKIRPALOGLU, P. 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc : Votobia.
- HAMANN, B. 1982. *Pädagogische Antropologie*. Bad Heilbrunn.
- HAYEK, F. A. 1994. *Právo, zákonodárství a svoboda – Nový výklad liberalismu*. Praha : Academia
- HAYEK, F. A. 1995. *Osudná domýšlivost – Omyly socialismu*. Praha : Sociologické nakladatelství.
- KARLÍK, L. 1999. *Nejen o monetarismu*. Praha.
- KREJČÍ, F. 1930: *Filosofie posledních let před válkou*. Praha.
- KUČEROVÁ, S. 1966. *Obecné základy estetické výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- KUČEROVÁ, S. 1967. *Axiologická dimenze výchovy. Úvod do studia antropologických základů mravní a estetické výchovy*. Habilitační práce. Olomouc : Palackého univerzita, 279 s.
- KUČEROVÁ, S. 1969. *Hodnoty a výchova. Obecné základy mravní a estetické výchovy*. Praha : Krajský pedagogický ústav.
- KUČEROVÁ, S. 1992. *Obecné základy estetické výchovy*. Brno : MU.
- KUČEROVÁ, S. 1990, 1994. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno : Masarykova univerzita.

⁴ Lví podíl na rozvracení kulturních archetypů trvalé soustavy hodnot kultury ducha a srdce mají masmédiá. Denně působí v duchu neoliberalního přesvědčení, že není žádné dobro a zlo, ale jen dobré a špatné obchody a že zájem o sociální jistoty mají jen staří a málo vzdělání lidí.

- KUČEROVÁ, S. 1994. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno : Masarykova univerzita.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk – Hodnoty – Výchova*. Prešov : Prešovská univerzita.
- KUČEROVÁ, S. 1999. *Chybná hlediska a mylné předpoklady antipedagogiky*. In *Pedagogická orientace*, č. 2, s. 100-105.
- PELCOVÁ, N. 2004. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum.
- VALIŠOVÁ, A. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum : Praha.
- VALIŠOVÁ, A. 1999. *Autorita ve výchově*. Karolinum : Praha.
- ZBOŘIL, B. 1947. *Poznání, hodnocení a tvoření norem*. Ostrava.

*Stanislava Kučerová absolvovala studium filosofie-sociologie na FF UK v Praze v l. 1947 – 1951. V 50. letech pedagogická praxe v pohraničí, studium pedagogiky-psychologie při zaměstnání na Vysoké pedagogické škole v Praze. V 60. letech odborná asistentka pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci, 1965 CSc., 1969 doc. Přejít na Univerzitu JEP v Brně, zde normalizační postih. V letech 1975 – 1980 práce v n. p. Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislavě, 1980 – 1982 ve Výskumném ústavu kultúry v Bratislavě. Důchod. Po r. 1989 rehabilitace a reaktivace. 1990 profesorkou, zvolena děkanou na FF MU v Brně. R.1993 def. důchod. Vědecky se orientuje na obecnou pedagogiku, filosofii výchovy, teorii mravní a estetické výchovy. Hlavní práce: K pojetí základních pedagogických pojmů (1964), Zásady a metody mravní výchovy (1966), Estetická výchova jako samostatný předmět na střední škole (1967), Projekt vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků (1985), Člověk – hodnoty – výchova (1996). Spoluzakladatelka a dlouholetá redaktorka časopisu *Pedagogická orientace* (1967), funkcionářka v odborových pedagogických sdruženích. Redigovala 6 sborníků o české a slovenské otázce v soudobém světě z 5 odb. konferencí v letech 1993 – 2002. V uplynulém 20-letí publikovala četné příspěvky do odb. sborníků a j. tiskovin o aktuálních tématech pedagogických a společenských.*

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.
 Milénova 12
 638 00 Brno

Správy

Spomienka na prof. Vieru Žbirkovú

Viera Žbirková, prof. PhDr., CSc., nar. 14.8.1941, nás opustila dňa 10.1.2011 v Bratislave.

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV zastúpená prof. Mgr. Ladislavom Macháčkom, CSc., predsedom spoločnosti, podala návrh na ocenenie prof. Viery Žbirkovej in memoriam – Veľkej medaily sv. Gorazda. Návrh prešiel komisiou MŠVVŠ SR. Slávnosť odovzdávania sa bude konať 28. marca 2011 v historickej budove NR SR v Bratislave.

Prof. PhDr. Viera Žbirková, CSc, rod. Lečková, sa narodila 14. augusta 1941 v Brodskom a po štúdiu na Pedagogickej škole pre vzdelávanie učiteľov národných škôl (1955 – 1959) pokračovala v príprave na učiteľskú dráhu na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, odbor pedagogika a slovenský jazyk a literatúra (1959 – 1964). Po ukončení štúdia sa stala vysokoškolskou učiteľkou na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty v Nitre, ktorej zostala verná plných 34 rokov. Tu získala aj akademický titul PhDr. (1969) a nadobudla vedeckú hodnosť CSc. (1982). Prednášala nielen svoj ťažiskový odbor dejiny pedagogiky, ale aj ďalšie základné pedagogické disciplíny.

Od počiatku svojej učiteľskej dráhy sa venovala dejinám pedagogiky. V roku 1975 uverejnila knižnú monografiu Jur Hronec – pedagóg (Bratislava : SPN, 1975), dodnes jedinú o tejto významnej osobnosti slovenského školstva, v ktorej preukázala svoju erudovanosť na poli historicko-pedagogického výskumu. Postupne rozširovala diapazón svojho odborného záujmu aj na spracovanie historických portrétov ďalších učiteľov (A. Markuš, M. Čulen, R. F. Osvald, F. Mojto), zaujímala sa tiež o históriu česko-slovenských školských vzťahov a v 80. rokoch významnou mierou prispela aj k tvorbe hesiel do Pedagogickej encyklopédie Slovenska.

Po roku 1989 sa prof. Žbirkovej otvorili nové možnosti učiteľského pôsobenia – postupne získala akademickú hodnosť docentky (1990) a profesorky (2000) – ako aj vedeckej publikačnej tvorby a kariérneho postupu. V roku 1998 sa stala jej pôsobiskom Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, kde garantovala štúdium sociálnej práce. Od roku 2003 pôsobila na Katedre všeobecnej a aplikovanej etiky, kde sa venovala výchove doktorandov, viedla diplomové a iné kvalifikačné práce. Naďalej vedecky bádala a rozširovala svoj odborný záujem aj o otázky školského múzejníctva, komeniologický historický výskum (garantovala slovenský podiel na tvorbe celoštátnej encyklopédie Encyklopédia Comeniana) a tým prispievala k plodnej spolupráci českých a slovenských pedagógov. Aktívne vystupovala na početných domácich, ale aj na zahraničných vedeckých pedagogických podujatiach, kde prezentovala

nielen výsledky vlastnej vedeckej aktivity, ale aj výsledky rozvoja školstva na Slovensku. Prispela k záchrane a otvoreniu historickej školskej budovy v areáli nitrianskeho Agrokomplexu, pomáhala pri zachovávaní ďalších školských pamiatok a s charakteristickým zánietením a entuziazmom získavala študentov pre štúdium našej školskej histórie. Bez nadsázky možno povedať, že v posledných dvoch desaťročiach nebolo na Slovensku historicko-pedagogické podujatie, na ktorom by aktívne nevystúpila, nezúčastnila sa ho, alebo iným spôsobom neprispela k jeho zdarnému priebehu. Žiaľ, svoje dielo nestihla dokončiť, začiatkom roku 2011 vo veku nedožitých 70 rokov náhle skonala v dôsledku ťažkej choroby.

Vladimír Michalička – Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Diskuse o pedagogických časopisech v České republice

Jedním z klíčových médií pro pedagogickou vědu samotnou i pro všechny typy fakult připravujících učitele jsou pedagogicky zaměřené *časopisy*. V České republice nabývá tato teze specifické naléhavosti, neboť české vysoké školy začínají být financovány nejen podle počtu studentů, ale nově i podle své vědecké a publikační aktivity.

Na pedagogické časopisy je tedy vyvíjen tlak – a to ve trojím směru. Za prvé je to zájem autorů dostat do časopisů co nejvíce svých článků, a tím získat (pro sebe i svou instituci) body za publikační činnost. Za druhé je to snaha institucí zakládat další časopisy, aby se rozšířila publikační základna, a tím i možnost publikování; v některých případech i zde je zájem o získávání publikačních bodů. Za třetí je to snaha *Rady vlády pro výzkum, vývoj a inovace* rozlišit kvalitní a méně kvalitní časopisy, a tím regulovat počet vykazovaných článků. Odlišit články, které mají solidní vědeckou úroveň od článků, jež se vědecky pouze tváří, či od článků popularizujících. Tak vznikl *Seznam recenzovaných neimpaktovaných časopisů (periodik) vydávaných v ČR*, který v r. 2010 obsahoval přes 500 časopiseckých titulů. Pokud jde o pedagogiku, uvedený seznam obsahoval 18 časopisů primárně pedagogických (kód AM-pedagogika je u nich na prvním místě; na druhém místě je kód jiného oboru) a 15 časopisů sekundárně pedagogických (viz Mareš, 2010).

Z oněch 18 pedagogických časopisů má jen několik dlouhodobější tradici a stoupá zájem autorů publikovat právě v nich. Ukazuje se však, že bude třeba, aby odborná veřejnost o těchto časopisech věděla mnohem více než to, co se může dočíst v tiráži časopisu či na internetové adrese časopisu (adresy jsou uvedeny v seznamu literatury). Aby věděla o celkové koncepci časopisu, o jeho specifikách i úvahách o jeho dalším směřování.

Diskutované tematické okruhy

Není proto divu, že na XVIII. celostátní konferenci České asociace pedagogického výzkumu v Liberci proběhla panelová diskuse věnovaná právě českým pedagogickým časopisům. Konferenci pořádala v září roku 2010 Katedra pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. K panelové diskusi pozvala představitele pěti významných českých pedagogických časopisů. Šlo o tyto časopisy (řazeno podle abecedy): *E-Pedagogium* (M. Dopita), *Orbis Scholae* (E. Walterová), *Pedagogická orientace* (T. Janík), *Pedagogika* (J. Kořa), *Studia Paedagogica* (M. Pol., M. Rabušicová).

Symposium uvedl vstupním přehledem J. Mareš, který pak průběh sympozia řídil. Zástupci časopisů se vyjadřovali k sedmi tematickým okruhům. Obsáhlou diskusi lze shrnout takto:

1. Vydavatel, vydávání a financování časopisu

E-Pedagogium: časopis vydává vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. Vychází od roku 2001. Vydávání časopisu financuje Pedagogická fakulta UP v Olomouci. Tištěná verze časopisu se prodává, elektronická je průběžně k dispozici na internetu. (<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>)

Orbis scholae: časopis vydává Pedagogická fakulta UK v Praze. Vychází od roku 2007. Vydávání časopisu je financováno z dotace v rámci grantu Centra základního výzkumu školního vzdělávání, společného pracoviště UK Praha a MU Brno. Zpočátku byl časopis rozesílán bezplatně, od roku 2011 bude distribuován předplatitelům. (<http://www.orbisscholae.cz/>)

Pedagogická orientace: časopis vydává občanské sdružení Česká pedagogická společnost. Na vydávání časopisu získává prostředky od Rady vědeckých společností. Časopis byl založen v r. 1967, ale na základě „normalizačních opatření“ byl zastaven. Vydávání bylo obnoveno v r. 1991. Časopis se prodává. (<http://www.ped.muni.cz/pedor/>)

Pedagogika: časopis dříve vydával Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV Praha. Po zrušení ústavu počátkem 90. let převzala vydávání časopisu Pedagogická fakulta UK v Praze. Vychází nepřetržitě od r. 1950. Vydávání časopisu financuje Pedagogická fakulta UK v Praze. Redakce neplatí honoráře ani recenzenty. Platí jen těm autorům, od nichž si články přímo objedná. Časopis se prodává. (<http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/>)

Studia Paedagogica: časopis vydává Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Časopis pod tímto názvem vychází od r. 1996, jeho tradice je však mnohem starší. Je totiž přímým pokračovatelem Sborníku prací Filozofické fakulty brněnské univerzity (řady pedagogicko-psychologické), který vycházel v letech 1966 – 1995. Sazbu a tisk časopisu

platí Filozofická fakulta MU. Neplatí za texty, ani za recenze. Časopis se prodává. Nově byla zavedena nabídka předplatného.
(<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/casopis>)

2. Periodicita, náklad, vydávaná podoba, marketing

E-Pedagogium: Časopis vychází 4x ročně, z toho jedno číslo anglicky. Náklad tištěné verze činí jen 50 výtisků. Elektronická verze¹ se ihned vyvěšuje na internet. Propagace časopisu je na webových stránkách fakulty.

Orbis scholae: Časopis vychází 3x ročně, z toho jedno číslo anglicky. Náklad tištěné verze je 200-250 výtisků. V elektronické verzi se vystavují plné texty s krátkým časovým odstupem. Redakce propaguje časopis na webové stránce fakulty a na konferencích.

Pedagogická orientace: Časopis vychází 4x ročně v nákladu 400 výtisků. Na webu se plné texty časopisu vystavují s dvouletým odstupem. Elektronická verze článků je vystavována na internetu s dvouletým odstupem. Propagace časopisu je na konferencích a na webových stránkách.

Pedagogika: Časopis vychází 4x ročně v nákladu 600 výtisků (rozsah jednoho čísla kolem 100 stran). Elektronická verze zatím neexistuje. O vystavování plných textů na internetu se uvažuje a texty by se objevovaly s dvouletým zpožděním. Propagace časopisu je jen na webových stránkách fakulty.

Studia Paedagogica: Časopis vychází 2x ročně v nákladu 200-250 výtisků (rozsah jednoho čísla kolem 200 stran). Propagace se uskutečňuje prostřednictvím různých významných osobností, univerzitního obchodního centra, dále na konferencích, prostřednictvím jiných časopisů, na webových stránkách pracoviště.

3. Zaměření časopisu, typ adresátů, předplatitelé, zahraniční odběratelé

E-Pedagogium: Jde o časopis, který publikuje přehledové a výzkumné studie. Čtou jej pracovníci fakulty, výzkumníci, nikoli učitelé.

Orbis scholae: Jde o vědecký časopis, který publikuje výzkumné zprávy, teoretické a přehledové studie. Čtou jej výzkumníci, pracovníci vysokých škol, studenti doktorských programů a studenti učitelství. Pro studenty Pedagogické fakulty UK Praha je k dispozici speciální studovna, kde mohou časopis číst. Časopis má 50 stálých zahraničních odběratelů, kteří ho zatím dostávali bezplatně.

Pedagogická orientace: Jde o odborný časopis, který dříve četli především učitelé. Nyní redakce klade větší důraz na vědeckou fundovanost textů, takže

¹ Obecně je třeba rozlišovat elektronickou *verzi* časopisu (takový časopis vychází ještě v tištěné, tj. „papírové“ verzi) a elektronický *časopis*, který vychází pouze v elektronické verzi.

adresátem se spíše stává vysokoškolská komunita. Počet předplatitelů se pohybuje kolem 350 osob. Ze zahraničních předplatitelů dominuje Slovensko.

Pedagogika: Jde o vědecký časopis, který publikuje rozsáhlé přehledové studie, výzkumné studie, odborné diskuse, recenze. Texty jsou náročné. Jedno číslo bývá monotematické. Časopis se orientuje na výzkumné pracovníky, učitele vysokých škol, studenty doktorských programů. Odebírají ho odborné knihovny na fakultách, vědecké instituce, zahraniční univerzity. Klesá odběr ze základních a středních škol. Časopis má 450-500 stálých předplatitelů, z toho asi 40 zahraničních, nejen ze Slovenska.

Studia Paedagogica: Jde o vědecký časopis, který publikuje přehledové studie, výzkumné studie. Jedno číslo bývá monotematické. Časopis se orientuje na akademické pracovníky a studenty vlastní fakulty. Časopis má studentskou sekci (zpravidla obsahuje 2-3 texty, jež vznikly na základě kvalitních diplomových prací). Předplatitelů je zatím málo, převažuje přímý prodej.

4. Autoři publikující v daném časopise

E-Pedagogium: Přispívají lidé, kteří mají nějaký vztah k olomoucké fakultě (zpravidla díky grantovým projektům) a studentí. Souhrnně lze říci, že autoři pocházejí především z pracovišť pedagogických fakult.

Orbis scholae: Časopis začínal monotematickými čísly, která vznikala na základě výzvy redakce. Mezi autory zpočátku převládali pracovníci brněnského a pražského výzkumného pracoviště. Nyní se autoři rekrutují z vysokých škol a výzkumných pracovišť. Redakce oslovuje též zahraniční odborníky; preferuje texty, jejichž autory jsou týmy badatelů; součástí výzkumného týmu bývají i doktorandi.

Pedagogická orientace: Do časopisu přispívají akademičtí pracovníci pedagogických fakult, často jde o oborové didaktiky. Redakce by ráda rozšířila spolupráci s pracovníky rezortních výzkumných ústavů jako je Výzkumný ústav pedagogický, Národní ústav odborného vzdělávání aj.

Pedagogika: Autoři se rekrutují z různých fakult vysokých škol a výzkumných ústavů. Při tvorbě monotematických čísel určuje redakce garanta/garanty, kteří si sami vyberou autory. Snahou redakce je překračovat rámec pedagogiky a hledat autory z hraničních disciplín. Redakce systematicky pracuje s mladými autory (ať už jde o doktorandy, nebo absolventy doktorského studia). Redakce oslovuje i zahraniční odborníky a publikuje české překlady jejich článků.

Studia Paedagogica: Do časopisu přispívají lidé z akademické sféry, z vysokých škol. Redakce autory cíleně oslovuje, ale také vyvěšuje na internetu výzvy. Redakce soustavně pracuje s mladými autory, pro něž je v časopise zřízena samostatná studentská sekce.

5. Redakce, redakční rada, posuzování textů

E-Pedagogium: Existuje jak výkonná redakce, tak širší redakční rada. Texty procházejí 2x jazykovou korekturou. Cizojazyčné souhrny překládá profesionální překladatelka. Posouzení původnosti došlé práce je v rukou recenzentů. Redakce se zatím setkala pouze s jedním příspěvkem, který byl již někde jinde uveřejněn.

Orbis scholae: Redakční rada má dvě části: výkonnou redakci a širší mezinárodní redakční radu. Pravidla recenzního řízení jsou vyvěšena na webu; recenze jsou striktně typu *blind-review*. Text posuzují dva recenzenti mimo redakční radu, u sporných případů rozhoduje celá výkonná redakce. Jazykovou korekturu dělají dva členové redakční rady. Jazykové korektury anglických textů provádí rodilý mluvčí.

Pedagogická orientace: V časopise se rozlišuje redakce (výkonný orgán) a redakční rada. Členové redakce nepíší recenze, členové redakční rady ano. Funkční období šéfredaktora trvá 4 roky. Nově zvolený šéfredaktor má právo si vytvořit novou redakční radu. Kritéria pro posuzování došlých příspěvků jsou uvedena na webu. Text hodnotí dva posuzovatelé. Po autorově úpravě příspěvku přehledne došlý text zpravidla jeden recenzent. Provádí se jazyková korektura, cizojazyčné souhrny překládá kvalifikovaný překladatel. Závěrečná podoba příspěvku se posílá autorovi ke schválení.

Pedagogika: Časopis má užší výkonnou redakci a širší redakční radu. Pokud jde o funkční období šéfredaktora a členů redakce, je to složité. Redaktorem by měl být někdo, kdo bude 3-4 roky v redakci pracovat naplno; měl by mít zájem o obor, rozsáhlé znalosti a zkušenosti, měl by mít i cit pro jazyk. Redakce má k dispozici rozsáhlý soubor recenzentů a na konci každého kalendářního roku se jim v časopise jmenovitě děkuje. Došlý příspěvek hodnotí dva recenzenti; pokud se posudky rozcházejí, stanovuje redakce ještě třetího recenzenta a podle jeho rozhodnutí postupuje. Kontrola původnosti došlých textů probíhá prostřednictvím recenzního řízení. Redakce zachytila zatím 8 textů, které byly nabídnuty k publikování, i když už byly předtím někde publikovány.

Studia Paedagogica: Časopis má jádro – výkonnou redakci a kromě toho velkou redakční radu se zahraničními členy. Došlý text posuzují dva recenzenti. Redakce se snaží držet náročná kritéria. Soubor recenzentů se proměňuje v průběhu času. Jazykovou podobu textů hlídají dvoje korektury. Redakce spolupracuje se dvěma profesionálními překladateli. Kontrola původnosti textu neprobíhá, časopis autorům důvěřuje. Časopis se potýká s tím, že bylo třeba rozšířit redakční radu, ale – podle pokynů Rady vlády pro výzkum a inovace – členové redakční rady nesmějí psát posudky pro svůj časopis. Je tedy třeba, aby časopis disponoval širším okruhem posuzovatelů.

6. Koncepce časopisu

E-Pedagogium: Časopis má za sebou 10 let existence. Specifikum časopisu by se dalo charakterizovat takto: poskytuje publikační možnosti pracovníkům olomoucké fakulty, zejména oborovým didaktikům. Nemá monotematická čísla, nýbrž polytematická čísla. Převládají výzkumné studie (odhadem 60 % článků), přehledové studie tvoří asi 40 % článků.

Orbis scholae: Časopis je poměrně mladý a profiluje se na problematiku školního vzdělávání v širších socio-kulturních souvislostech, včetně kurikula. Redakce klade důraz na metodologickou transparentnost a interdisciplinární přístup. Jedno číslo je vždy v anglickém jazyce, aby byla posílena mezinárodní vědecká komunikace.

Pedagogická orientace: Od původní podoby zpravodaje České pedagogické společnosti se časopis posunul k akademickým tématům, která odbornou komunitu zajímají. Snahou redakce je revitalizovat odborný život české pedagogické veřejnosti. V časopise se často objevují studie věnované oborovým didaktikám. Jedno číslo je vždy monotematické. Převládají výzkumné studie (odhadem 60 % článků), přehledové studie tvoří asi 40 % článků. Pokud jde o poměr kvantitativně a kvalitativně založených studií, většina publikovaných článků se opírá o kvantitativní metodologii.

Pedagogika: Redakce si již dlouho klade otázku, do jaké míry vycházet vstříc nejširší pedagogické veřejnosti, do jaké míry se vyjadřovat k aktuálnímu dění v českém školství, včetně neustálých změn ve školské politice. Redakce preferuje obecnější a hlubší témata, usiluje o zprostředkování konceptů a výzkumných trendů, jimiž žije odborná veřejnost ve vyspělých zemích. Proto se objevují články věnované mezioborovým souvislostem, průnikovým tématům oborových didaktik, každoročně vycházejí 2-3 rozsáhlejší přehledové studie. Celkově lze říci, že v časopise převažují přehledové studie nad výzkumnými. Pokud jde o studie věnované empirickým výzkumům, pak dominuje kvantitativní přístup nad kvalitativním.

Studia Paedagogica: Dříve šlo o sborník, v němž publikovali své texty pracovníci fakulty. Toto období skončilo. Časopis se chce etablovat jako časopis otevřený pedagogickému světu – v České republice i v zahraničí. Redakce koncipuje časopis širše, aby se neomezoval pouze na školní tematiku. Pokud jde o specifika: časopis se nechce vymezovat vůči nikomu a ničemu. Redakce se nebrání textům z oborových didaktik, ale hlavní cíl časopisu to není. V časopise jsou zastoupeny přehledové studie, studie založené na empirických výzkumech, metodologické studie, kazuistiky.

7. Širší kontext vydávání časopisu

E-Pedagogium: Snaha o získání impakt faktoru je hudbou vzdálené budoucnosti. Časopis se zatím profiluje, hledá svoje specifikum. Pokud jde o zahra-

ničí, redakce hodně spolupracuje se Slovenskem – část redakční rady je ze Slovenska.

Orbis scholae: Časopis bude usilovat v budoucnosti o získání impakt faktoru. Redakce nebere ostatní pedagogické časopisy jako konkurenci, naopak s nimi spolupracuje. Existuje spolupráce se zahraničím, včetně Slovenska; redakce má zahraniční recenzenty, autory i členy redakční rady.

Pedagogická orientace: Redakce usiluje o to, aby byl časopis zařazen do různých databází, ale pravidla pro získání impakt faktoru mohou časopis hodně omezit. Redakce respektuje ostatní pedagogické časopisy a nevidí žádné potenciální zdroje konfliktů. Na Slovensku má časopis hodně odběratelů i autorů.

Pedagogika: Časopis je indexován v databázi ERIH – *European Reference Index for Humanities*. Časopis Pedagogika již oficiálně zažádal o udělení impakt faktoru. Už rok probíhá sledování časopisu zahraničními institucemi. Podmínky pro získání impakt faktoru jsou velmi náročné a redakce zatím neví, zda jej časopis získá. Redakce zastává názor, že nejlepší formou „konkurence“ je spolupráce pedagogických časopisů. Jako tíživý problém vidí redakce skutečnost, že ubývá kvalitních autorů i kvalitních recenzentů. Spolupráce s vyspělými zeměmi je kolísavá. Průběžně přicházejí texty ze Slovenska, redakce má na Slovensku stálý kádr recenzentů. Pokud jde o výhled do budoucna: redakce se domnívá, že trh pedagogických časopisů je trochu přesycený a přitom se ví, že se české vysoké školy připravují (pod tlakem získávání bodů za publikační činnost) vydávání pěti nových pedagogicky zaměřených časopisů.

Studia Paedagogica: O získání impakt faktoru zatím redakce neuvažuje. Redakce je pro spolupráci mezi pedagogickými časopisy; je dobré se navzájem domlouvat i vzájemně se kultivovat. Redakce si nemyslí, že český trh je pedagogickými časopisy přesycen.

Závěry

Liberecké sympozium bylo prvním setkáním zástupců významných pedagogických časopisů, které v České republice vycházejí. Je dobře, že se tak stalo na půdě České asociace pedagogického výzkumu, neboť důležitým posláním našich časopisů je zprostředkovat odborné veřejnosti důležité výsledky domácích výzkumů, a tím ji také kultivovat.

Účastníci se shodli na tom, že:

- bude třeba v takových setkáních pokračovat, neboť se ukázalo, že redakční rady časopisů o sobě vědí jen přibližně a přitom se potýkají (každý časopis zatím zvlášť) s obdobnými problémy,
- bylo by vhodné uspořádat další dvě setkání: jedno užší, pracovní, pro členy výkonných redakcí; druhé naopak širší, např. formou širší panelové diskuse, aby se do debaty mohl zapojit větší okruh zájemců (čtenáři pedagogických

- časopisů, výzkumní pracovníci, potenciální autoři, potenciální recenzenti); širší setkání by se mohlo odehrát při příští konferenci ČAPV,
- nároky na autory článků a na recenzenty se v zúčastněných časopisech vyrovnávají, kritéria se sblíží,
 - redakční rady zúčastněných časopisů nechtějí své vzájemné vztahy koncipovat konkurenčně; spíše chtějí sledovat, které akcenty se v dalších časopisech preferují; konstatují, že prostor pro funkční spolupráci je v České republice velký,
 - bude třeba systematictěji sledovat vliv pedagogických časopisů na odbornou komunitu i na širší učitelskou veřejnost (neomezovat se jen na formální ukazatele typu citovanosti),
 - někteří účastníci diskuse připomínali, že je užitečné v rozumných intervalech obměňovat šéfredaktory a složení redakčních rad, aby časopisy koncepčně neustrnuly,
 - se změnami ve financování vysokých škol obecně a výzkumu zvláště vystávají otázky nad finančními zdroji pro české pedagogické časopisy v budoucnosti,
 - jak v otázkách koncepčních, tak finančních bude dobré poučit se ze zkušeností vyspělých zemí.

Jiří Mareš – Ivana Honsnejmanová

LITERATURA

MAREŠ, J. Publikování výsledků výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách. *Pedagogika*, 2010, vol. 60, no. 3/4, p. ISSN 0031-3815

Študentské fórum – tradícia spojená s kvalitou

V dňoch 2. a 3. 12. 2010 sa v mestečku Velké Bílovice na Morave konalo už v poradí jedenáste medzinárodné stretnutie doktorandov a magisterských študentov pod názvom Študentské fórum. Jeho organizátorkou bola doc. Adriana Wiegerová, so svojím tímom z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Študentské fórum je platforma, ktorá umožňuje mladým ľuďom prezentovať svoje výskumné projekty. Prioritne upriamuje pozornosť na dizertačné práce doktorandov a pomáha im odstrániť teoretické a metodologické chyby, ktoré zvyčajne vznikajú z nedostatku odborných skúseností. Snahou študentského fóra je pomôcť doktorandom zlepšiť kvalitu ich práce a dať im príležitosť komunikovať s prizvanými odborníkmi.

Jedinečnosť Študentského fóra spočíva v jeho **desatore**, ktorého autorom je prof. Jiří Mareš. Prvým z bodov desatora je *multiodborovosť*. Pozvanie na študentské fórum prijímajú nielen doktorandi, ale aj prednášatelia – profesori a docenti z pedagogiky a psychológie z rôznych krajín, čo zvyšuje zaujímavosť podujatia. Študentské fórum je *dobrovoľná udalosť*, ktorú organizátori robia z presvedčenia pomôcť skvalitniť úroveň vedeckých prác študentov. Podobnú snahu majú i pozvaní prednášatelia – profesori a docenti, ktorí sa snažia *skutočne pomôcť doktorandom*. Príspevky doktorandov sú *posudzované vopred a doktorand dostane pred podujatím posudok k svojej práci*. Taktiež sú k dispozícii *vopred podklady k prednáškam profesorov a docentov*.

Na prezentáciu má doktorand k dispozícii 30 minút. Prvých 15 minút prezentuje svoj referát a ďalších 15 minút je venovaných diskusii o ňom. Zúčastnení odborníci i doktorandi vyslovujú referujúcemu doktorandovi svoje návrhy a odporúčania na zlepšenie práce. Prednášajúci má tiež v diskusii priestor na vyjadrenie svojho názoru.

Počas Študentského fóra sú organizované i **workshopy**, ktoré zvyšujú metodologickú kultúru doktorandov. Doktorandi a ostatní študenti si tak majú možnosť sami odskúšať prezentované poznatky. Vypočuté prednášky nesuplujú výučbu v doktorandskom štúdiu.

Ako prebiehalo Študentské fórum 2010? Úvodný referát prezentoval prof. Peter Gavora, ktorého príspevok sa zameriaval na to, ako urobiť poriadok vo výskumných dátach. Po ňom nasledovalo vystúpenie prof. Mirona Zelinu, ktorý oboznámil účastníkov s kritériami vedy a s najčastejšími chybami v dizertačných prácach. Po obede fórum pokračovalo workshopom vedeným Michalom Rehušom, zameraným na prezentáciu toho, ako možno pristupovať k porovnávaní kurikul rôznych krajín. Po krátkej prestávke nasledoval workshop pod vedením Lucie Ficovej, ktorá vysvetlila základný postup krokov, ktoré je potrebné dodržať pri využití výskumnej metódy Q – triedenie. Túto metódu si mali možnosť účastníci i sami vyskúšať.

Rokovanie prvej sekcie viedla doc. Adriana Wiegerová. V prvej sekcii počas prvého dňa, 2. 12. 2010, odzneli referáty od Moniky Szimethovej, ktorej príspevok bol zameraný na komparáciu primárneho prírodovedného vzdelávania na Slovensku, v Čechách a v Poľsku a Michala Maráda, ktoré ho referát sa zameriaval na implementáciu vzdelávacej oblasti „Informačné a komunikačné technológie“ do kurikula a reality meniacej sa českej školy.

Druhú sekciu rokovania viedla Jana Majerčíková. Prvým prezentujúcim z radu doktorandov bol Matej Kubeš, ktorého príspevok predstavil obsahovo a jazykovo integrované učenie (CLIL) – išlo o vyučovanie matematiky v anglickom jazyku v štvrtom ročníku ZŠ na Slovensku. Petra Hitková vystúpila so zaujímavým referátom o rozvíjaní cudzojazyčných zručností prostredníctvom naratívnych techník v primárnom vzdelávaní.

Po dni plnom obohacujúcich prezentácií mohli účastníci Študentského fóra pokračovať v diskusii pri spoločenskom posedení, ktoré bolo spojené s večerou. Doktorandi mali možnosť neformálne diskutovať s profesormi, docentmi, doktormi, či svojimi kolegami.

Na druhý deň pokračovala práca v dvoch sekciách. V prvej sekcii odznel referát od Gabriely Kvasničkovej. Venovala sa deficitom čiastkových funkcií a rozpoznávaníu emócií tváre a vybraných porúch správania u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Po nej nasledoval referát od Petry Holešovskej, ktorá prezentovala, ako zvládajú intelektovo nadaní adolescenti školský stres. Záver dopoludňajších príspevkov prvej sekcie patril Hane Galetkovej. Prezentovala edukáciu bábkou, ktorú chápe ako nástroj diagnostikovania jemnej motoriky. Zameriavala sa na výchovno-vzdelávacie dielne s bábkami a materiálom pre deti so špeciálnymi potrebami na ZŠ. Po obede pokračovala Alena Lampertová s referátom týkajúcim sa postavenia začínajúceho učiteľa v škole. Po nej nasledoval Marek Klačko, ktorý prezentoval referát o agresívnom správaní žiakov a o postojoch učiteľov k takémuto správaniu. Záver prvej sekcie patril Zuzane Šiserovej. referovala o účinnosti intervenčného programu IAP na redukciu problémového správania žiakov primárnej školy.

Súbežne s prvou sekciiu prebiehali referáty i v druhej sekcii. Ako prvá predniesla svoj referát Erika Belanská. Zameriavala sa na zisťovanie zmysluplnosti učenia v predmete etická výchova u študentov vybraných učiteľských študijných programov. Po nej nasledovala Radka Prokopenská s jej príspevkom o hodnotení žiakov na prvom stupni základnej školy z pozície učiteľov. Posledný referát pred obedom predniesla Miroslava Višňovská. Prezentovala kvalitatívny výskum výučby s počítačom v materskej škole. Po obede vystúpili s referátmi Mária Šimunková, Kateřina Urbančíková a Veronika Janošťáková, Roman Božik a Gréta Žúborová. Študentky Kateřina Urbančíková a Veronika Janošťáková predniesli referát o vplyve dramatickej výchovy na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov primárneho vzdelávania. Ďalším prezentujúcim bol Roman Božik, ktorý sa v referáte zameriaval na úloha učiteľa – koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v základnej škole. Poslednou v druhej sekcii bola Gréta Žúborová. Jej referát bol zameraný na zisťovanie základných charakteristík rodičovských výchovných postojov k deťom.

Po odprednášaných referátoch sa všetci účastníci zhromaždili v jednej miestnosti, kde prezentovala Veronika Lazíková poster s názvom Facilitácia kognitívnych kompetencií u detí v materskej škole.

Sprievodným podujatím Študentského fóra boli dva workshopy pre prvákov bakalárskeho štúdia odboru predškolská a elementárna pedagogika. Koordinovala ho Soňa Kršjaková. Workshopy realizovala Eliška Zajitzová z Univerzity Tomáše Bati v Zlíne a doc. Božidara Kriviradeva z Univerzity Ochrid-

ského zo Sofie. Eliška Zajitzová prezentovala komunikatívne kompetencie detí z pohľadu českého predškolského kurikula a Božidara Kriviradeva sa venovala systému výchovy a vzdelávania v Bulharsku.

Študentské fórum je jedinečný formát stretávania sa študentov a prizvaných odborníkov. Nekonkuruje žiadnym kolám ŠVOUČ a nemôžu sa mu rovnať konferencie doktorandov, kde sa za jeden deň vystrieda niekoľko desiatok vystúpení. Naopak, dôraz tu nie je kladený na masovosť vystúpení, ale na kvalitu a na individuálny prístup k doktorandovi.

Alena Lampertová

Záverečná konferencia projektu o indikátoroch kvality Európskeho pedagogického výskumu

V kooperácii viacerých krajín sa rozvíjal trojročný projekt nazvaný Indikátory európskeho pedagogického výskumu (European Educational Research Quality Indicators – EERQI). Jeho cieľom bolo vypracovať sústavu zásadne nových indikátorov a na ne sa viažucich metód, ktoré, sa použijú na hodnotenie kvality výskumných štúdií – a prostredníctvom nich i kvality výskumu a spôsobov jeho diseminácie.

Projekt sa uzavrel záverečnou konferenciou v Bruseli 15. a 16. marca 2011. Konferencie som sa zúčastnila ako členka Slovenskej pedagogickej spoločnosti a moju účasť na konferencii EERQI sponzorovala EERA (European Educational Research Association), ktorá bola jedným z účastníkov projektu. Tento projekt bol financovaný z prostriedkov 7. Rámcového programu EÚ v oblasti sociálno-ekonomických a humanitných vied (podrobné informácie o projekte sú k dispozícii v anglickom, francúzskom a nemeckom jazyku na stránke www.eerqi.eu).

Cieľom projektu bolo podporiť konkurencieschopnosť európskeho výskumu prostredníctvom vytvorenia indikátorov a metód na zistenie kvality publikácií z oblasti pedagogického výskumu. Samotná existencia indikátorov ešte nemusí viesť okamžite k žiadnemu zlepšeniu výskumu, ale výskumníci a ich organizácie by mali mať tieto indikátory stále pred sebou, aby sa nimi dlhodobo riadili.

Na počiatku projektu bolo uvedomenie si zneužívania citácií – tzv. citačné „hry“, do ktorých sa zapájajú celé inštitúcie a riešiteľské tímy s cieľom získať za citácie čo najviac kreditov. Energia sa nesústredila na riešenie problémov a na samotný výskum, ale na atraktivnosť jeho prezentácie. Navyše, výskumníci v niektorých krajinách takmer rezignovali na publikovanie v národných jazykoch (napríklad Estónci, Holanďania či Švédci). Počet citácií však nemusí automaticky znamenať vyššiu kvalitu častejšie citovanej publikácie (viacero autorov s rovnakým menom, citácia ako príklad nesprávnej metodiky alebo

interpretácie, úzka komunita odborníkov, veľmi špecifický problém príspevku a pod.).

V rámci tohto projektu sa preto jeho riešitelia venovali možnostiam monitorovania kvality citácií. Jednu z možností predstavuje metóda sémantickej analýzy, vďaka ktorej je možné odhaliť kontext citácie (t.j. či sa cituje teória, metódy, hypotézy, výsledky, atď.). Zo zistení vyplýva základná rada pre autorov príspevkov venovaných pedagogickému výskumu: podstatný je názov (musí priamo súvisieť s hlavnou myšlienkou príspevku) a dobre zvolené kľúčové slová, lebo vďaka nim sa k príspevku dostanú potenciálni záujemcovia.

Pri hodnotení príspevkov na základe počtu citácií sa ukázala ako oprávnená nedôvera riešiteľov projektu k tomuto indikátoru: najvyššie hodnotené príspevky boli citované najmenej. Hodnotenie príspevkov recenzentmi predstavovalo v projekte vnútorný (intrinsic) protipól vonkajšiemu (extrinsic) hodnoteniu kvality. V rámci projektu bol vyvinutý a overený model hodnotenia kvality publikovaného pedagogického výskumu pozostávajúci z troch základných častí (kritérií): dôkladnosť (rigor, zahŕňa aj etické aspekty a štýl), originalita a významnosť (signifikancia). Medzi vnútorným a vonkajším hodnotením bola zistená len stredne silná korelácia, čo niektorí prítomní odborníci interpretovali ako dôkaz proti využívaniu citácií pri hodnotení, zatiaľ čo iní ako dôkaz ich opodstatnenosti (ide o ďalšie, pomerne nezávislé kritérium).

Ani najkvalitnejšia práca by však nebola citovaná, keby ju nikto nenašiel. Oporným bodom projektu sa stal preto vývoj prehľadávača, špecializovaného na dokumenty venované pedagogickému výskumu (opäť s využitím výsledkov sémantickej analýzy dokumentov, ktorá umožnila odhalenie dvoch podstatných typov viet: zhrňujúce ciele a význam štúdie a/alebo opisujúce vedecký problém).

Na adrese <http://makalu.xrce.xerox.com/eerqi> (dostupné aj z <http://www.eerqi.eu/page/eerqi-searcher> cez EERQI Multilingual Search) je možné tento výsledok projektu vyskúšať a využiť. Prehľadávač vyhľadáva literatúru z oblasti pedagogického výskumu. Stačí zadať kľúčové slovo v jednom zo štyroch jazykov projektu (okrem už spomínaných jazykov projektu aj vo švédskom jazyku). Návštevu tejto adresy čitateľom/čitateľkám osobitne odporúčam. Mimoriadne dobre sú zastúpené tieto tri oblasti pedagogického výskumu: hodnotenie vo vzdelávaní (napr. merania, testovanie) a manažment; filozofia a história vzdelávania; komparatívna pedagogika.

Otázka kvality pedagogického výskumu zostáva stále otvorená aj vzhľadom na to, že ide o pohyblivý cieľ, ktorý závisí aj na kontexte (distribúcii moci a peňazí). Na druhej strane bolo obohacujúce zažiť spoluprácu viacerých „svetov“ zúčastnených na projekte (pedagógov, informatikov, knihovníkov a vydavateľov z viacerých krajín EÚ). Bol to interkultúrny a interdisciplinárny zážitok.

Napokon dve myšlienky, ktoré odzneli v závere konferencie: „Nedostatok spolupráce nie je prospešný ani pre výskum, ani pre spoločnosť.“ „Hypotézy, ako hodnotiť kvalitu výskumu, majú oproti názorom výhodu: dajú sa vyvrátiť!“

Paulína Koršňáková

Recenzie

Vladimír Spousta: Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín

Brno : Masarykova univerzita, 2010. 193 s., 1. vyd.

Recenzovaná publikace je součástí trilogie o vizualizaci (1. díl: Vizualizace vybraných problémů základních pedagogických disciplín, 2. díl: Vizualizace vybraných problémů aplikovaných pedagogických disciplín), v níž autor z tohoto zorného úhlu přehlíží celé rozsáhlé pole pedagogických jevů. Trilogie je pozoruhodná zejména tím, že problematiku vizualizace zpracovává komplexně, tj. nejen teoreticky, ale též s výrazným zřetelem k aplikaci v pedagogické praxi. Přehledy vybraných vizuálií z pedagogických a příbuzných disciplín nejsou jen ukázkami tvořivé praxe pedagogů, ale představují též pramen pro zobecnění a teoretické závěry, poněvadž demonstrují spojení myšlení s vizuálním vnímáním. Po této stránce je autorovo úsilí o vizualizaci jevů také podnětem pro hlubší analýzu poznávacího procesu.

První část spisu *Vizualizace jako teoretický problém* zúročuje četné předchozí autorovy studie o vizualizaci, kterou autor analyzuje z hlediska gnozeologického, psychologického, sociologického a pedagogického. Autor postupuje metodicky promyšleně a systematicky, má stále na mysli budoucího uživatele. Objasňuje pojem vizuální gramotnosti, kterým rozumí schopnost rozumět vizuálnímu jazyku, myslet vizuálně, používat vizuální prostředky i vizuálie vytvářet. Velkou pozornost věnuje odborné terminologii, kterou vytrvale a důsledně vysvětluje odvozováním od původního jazyka. Podrobně se zabývá typy vizuálií, které dělí podle různých kritérií. Rozeznává reálný předmět, kopii, model, symbol a znak, které mohou být realizovány jako obraz, schéma, graf, mentální mapa nebo tabulka. Tato podrobná kategorizace vizuálií umožňuje s vizuáliemi cílevědomě pracovat a využívat je k pedagogickým cílům.

Otázka vizuálií není přednostně jen prostředkem zrychlení a zefektivnění komunikace, ani jen pedagogickou pomůckou při osvojování si stále zvětšujícího toku informací. Je také výrazem nové situace naší civilizace, v níž se ocitá dnešní člověk při orientaci ve světě, kdy musí zvládat komplexní, složitě strukturované a systémové souvislosti jevů. Pro tyto nové fenomény jazyk často používá tradiční pojmenování (např. kompetence), vizualizace je však lépe postihne schematickým zobrazením. Tento nastupující trend výraznějšího a rychlého kódování plní vizuální jazyk, a to různými značkami a symboly, které nás stále více obklopují. Do popředí komunikace se tak dostává nový prostředek, který ve své zkratkovitosti, univerzálnosti a obecné srozumitelnosti vyhovuje potřebě zrychleného dorozumívání i při růstu informací. Autor mono-

grafie transponuje vizuální jazyk do pedagogické oblasti a naznačuje cesty, jak vizuálnímu jazyku rozumět, ale též jak jej tvořit a rozvíjet.

Vzhledem k zaměření textu autor zvláště věnuje pozornost školnímu obrazu, schématu, grafu, mentální mapě a tabulce, přičemž podrobněji se zabývá schématem, grafem a mentální mapou, i když ani školní obraz by neměl být opomíjen. Na příkladech demonstuje jejich specifické funkce ve výuce a možnosti jejich využití. Všimá si též jejich působení na kulturní a estetické kvality přírodního a sociálního prostředí a klade si otázku, jak by mohly být nonverbální prostředky koncipovány, aby optimálně plnily didaktické funkce. Zdůrazňuje se, že by se měla zvýšit schopnost vizuální jazyk číst, což ostatně platí i o tradičním verbálním textu. Dále se upozorňuje, že vizualizace v sobě skrývá i určitá rizika, z nichž hlavní je nebezpečí, že přílišné nebo nevhodné používání názornosti může negativně působit na rozvoj abstraktního myšlení. Z hlediska poslání práce je podnětná též kapitola zabývající se kritérii výběru vizuálií pro aplikaci v učebním procesu.

Druhá část monografie *Vybrané problémy hraničních pedagogických disciplín ve vizualizované podobě* uvádí příklady vizualizace ve filozofii výchovy, v pedagogické psychologii, v sociální pedagogice a v oborové didaktice. Publikovaná schémata, grafy a tabulky pocházejí více než z jedné třetiny z dílny autora, dále od oslovených respondentů a zbytek od jiných autorů. Uvedený vizuální materiál je zajímavý a podnětný, ale výraznějších výsledků by bylo dosaženo, kdyby se vizuálie vybíraly podle promyšleného záměru a byly utříděny. I tak však uvedené ukázky svědčí o pozornosti, kterou autoři vizuálnímu zobrazování věnují.

Ani v krátké recenzi nelze opomenout celkové velmi pečlivé zpracování dané problematiky, která je pro autorovy spisy typická. Nechybí přehled použité literatury, rozlišující knižní publikace, sborníkové a časopisecké studie, ani seznam publikací, z nichž vizuálie pocházejí. Je též připojen jmenný a věcný rejstřík. Všechny tři díly představují unikátní celek, který originálně pojednává o problematice vizualizace v pedagogických a s pedagogikou úzce souvisejících oborech. Za úvahu by stálo vydat všechny tři díly v jednom svazku.

Josef Maňák
Masarykova univerzita, Brno (Czech republic)

Paulína Koršňáková, Jana Kováčová, Daniela Heldová: Národná správa PISA SK 2009

Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 60 s.

K najzákladnejším oblastiam celosvetového testovania sa za posledné desaťročie považuje oblasť gramotnosti a meranie výkonu žiakov rozličných krajín

sveta. Problematika gramotnosti sa neustále vyvíja a výsledky merania vedomostí, zručností a postojov sa menia taktiež.

Štruktúra Národnej správy je zásadným spôsobom podmienená reflexiou na výsledky testovania čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, ktoré sa na Slovensku uskutočnilo v čase od 2. – 13. marca 2009. Štúdie sa v roku 2009 zúčastnilo 34 členských krajín OECD a 31 partnerských krajín, z toho približne 470 000 žiakov. Informácie obsiahnuté v nej obohacujú čitateľa nielen o základné informácie štúdie PISA, ale aj o zaujímavé, pútavé a prehľadné spracovanie ukážok príkladov so správnymi odpoveďami, percentuálne vyhodnotenie žiakov na jednotlivých úrovniach gramotnosti a sumarizáciou analýz výsledkov vo výkonoch jednotlivých úloh v rámci skúmaných krajín. Autorky poskytujú komplexný pohľad na veľmi aktuálnu tému od teoretických informácií o štúdiu PISA až po praktické ukážky rôznych typov príkladov gramotnosti použitých v celosvetovom meraní a ich následnú interpretáciu.

Publikácia je rozdelená do šiestich kratších, tematicky odlišných kapitol. V úvodnej kapitole sa čitateľ dostáva do „obrazu“, kde je informovaný o základnom poslaní od roku začatia pôsobenia štúdie PISA až po spomenutie strategického plánu spracovaného do roku 2015. Cieľom štúdie PISA totiž nie je zisťovanie vedomostí predpísaných učebnými osnovami, ale to, ako žiaci vedia tieto poznatky prakticky využiť v živote i po skončení ich povinnej školskej dochádzky.

Nasledujúca časť textu podáva výklad založený na podrobnom definovaní čitateľskej gramotnosti, na hodnotení jej troch základných aspektov: textu, činnosti a situácií, a zamýšľajú sa i nad skupinou žiakov nedosahujúcich ani najnižšiu úroveň v testovaní. Po skončení ukážky nasleduje písomná interpretácia zistených údajov v rámci porovnania krajín OECD a žiakov SR o preukázaní čitateľských zručností. V závere tejto kapitoly sú ponúknuté štatisticky významné zistenia v dosiahnutých výkonoch slovenských chlapcov a dievčat na jednotlivých úrovniach čitateľskej gramotnosti. Tieto zistenia sú prehľadne zaznamenané graficky nielen podľa pohlavia, ale i podľa typov škôl. Spomedzi všetkých zúčastnených krajín merania sa Slovenská republika umiestnila na pozícii 25. až 29. miesta spomedzi 34 krajín OECD a na 32. až 37. mieste zo všetkých 65 zúčastnených krajín. Priemer krajín OECD bol stanovený na 494 bodov, celkový výkon slovenských žiakov má bodovú hodnotu 477, čím sa nachádza na rozhraní úrovne 2 a úrovne 3. Významné sú i rozdiely výkonov medzi dievčatami a chlapcami SR a OECD. Rozdiel medzi dievčatami SR a OECD je 23 bodov a rozdiel medzi výkonom chlapcov SR a OECD je až 35 bodov. Bodový rozdiel výsledkov v PISA 2009 oproti PISA 2006 je + 11 bodov a PISA 2003 je + 8 bodov.

Dominantnou súčasťou Národnej správy sú zistenia sústredujúce sa na súvisiace výkon žiakov v čitateľskej gramotnosti, keďže oblasť čitateľskej gramotnosti je dominantnou oblasťou štúdie PISA 2009. Opisujú sa metakognitívne stratégie vo forme pochopenia, zapamätania a sumarizovania informácií. Zaujímavé je porovnanie profilových skupín žiakov. Skupinu 1 (žiaci dosahujúci vysokú úroveň informovanosti o stratégiách porozumieť, zapamätať si a sumarizovať informácie) tvorí 13 % žiakov SR dosahujúcich výkon na úrovni 542 bodov v porovnaní s priemerným výkonom žiakov OECD s 546 bodmi. Skupinu 6 (žiaci majúci nízku úroveň informovanosti o efektívnych stratégiách a s krátkym trávením času čítaním) tvorí 10 % žiakov SR dosahujúcich výkon na úrovni 406 bodov v porovnaní s priemerným výkonom žiakov OECD s 425 bodmi. Matematická gramotnosť sa taktiež rozoberá podrobnejšie, a to aj z pohľadu vývoja od roku 2003. Konkrétne sa uvádzajú rozdiely v meraniach od roku 2003 s rokom 2006 a 2009. Spomedzi krajín OECD sa Slovenská republika v meraní matematickej gramotnosti umiestnila na 13. až 22. mieste spomedzi 34 krajín OECD a na 19. až 28. mieste zo všetkých 65 zúčastnených krajín. Priemerný výkon SR sa štatisticky nezmenil a stále patrí k priemeru OECD. Ani medzipohľadný rozdiel priemerného výkonu na úrovni OECD sa od roku 2003 výrazne nezmenil, a predstavuje 11-12 bodov v prospech chlapcov. Na Slovensku v tomto cykle zaznamenávame len nevýznamný 3 bodový rozdiel v prospech chlapcov. O tretej zložke oblasti štúdie PISA, ktorou je prírodovedná gramotnosť, pojednávajú nasledujúce zistenia. Bodová hodnota priemerného výkonu OECD za rok 2009 je 501 bodov, SR dosiahla 490 bodov, čím sa umiestnila na 23. až 29. mieste krajín OECD a 29. až 37. mieste zo všetkých 65 testovaných krajín. Z toho vplyva, že slovenskí žiaci nedosahujú priemer, ktorí dosahujú členské štáty OECD. Približne jedna pätina slovenských žiakov (asi 19 % v roku 2009) patrí do rizikovej skupiny žiakov, ktorí ukončia povinnú školskú dochádzku bez toho, aby nadobudli aspoň základnú úroveň prírodovednej gramotnosti. Rozdiely medzi dievčatami a chlapcami sú v preukázanej úrovni prírodovednej gramotnosti nepatrné (priemer dievčat bol 491 a chlapcov 490). V záverečnej časti Národnej správy PISA sa autorky zmieňujú o celkovom dosiahnutom stupni čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti.

Podpriemerné výsledky slovenských 15-ročných žiakov v štúdiu čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti PISA rezonujú v živote odbornej verejnosti takmer denne. Celkový výsledok SR je v oblasti matematickej gramotnosti v priemere krajín OECD, avšak v oblasti čitateľskej a prírodovednej gramotnosti pod priemerom krajín OECD.

V tejto publikácii sa neanalyzujú príčiny neprospievania slovenských žiakov v meraniach PISA, ani sa podrobnejšie nezamýšľa nad tým, ako zmeniť náš školský systém tak, aby výsledky žiakov prinášali pozitívne zmeny v nasle-

dujúcom medzinárodnom meraní. Existuje celá rada otázok, ktoré si kladieme v súvislosti inovácií vzdelávania, ako odozvu na dosahované podpriemerné výkony slovenských žiakov i v opakovaných meraniach. A nielen tieto otázky, ale i zmeny, ako uvádzajú autorky, si budú vyžadovať ďalšie detailné analýzy.

Mária Belešová
Univerzita Komenského, Bratislava

Todd Whitaker: Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt

Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2009. 125 s.

Publikácia *Čo robia dobrí učitelia inak* od amerického profesora pedagogiky (z Indiana State University in Terre Haute, Indiana, USA), ktorá vyšla v nemeckom preklade, je cenným prínosom k poznaniu špecifik učiteľskej profesie. Autor je pokladaný za jedného z vedúcich expertov v oblasti prípravy učiteľov, rozvoja vyučovania a smerovania škôl. Jeho bohaté skúsenosti v role učiteľa, riaditeľa, ako aj spolupracovníka na piatich štúdiách zaoberajúcich sa efektivitou učiteľov – riaditeľov škôl našli úžitok aj v recenzovanej publikácii. Autor v nej bez hlbokého ponoru do teórie popisuje na konkrétnych príkladoch, ako môžu učitelia lepšie vyučovať, čo sami môžu získať z vyučovania a prežívať viac radosti zo svojej práce. Kniha oboznámi čitateľa veľmi jasne o tom, v čom sa odlišujú kvalitní učitelia od menej úspešných kolegov. Autor je presvedčený o tom, že: ak vieme, ako pracujú najlepší učitelia a ak tento ich spôsob prevezmeme do svojej učiteľskej praxe, môžeme sa stať rovnako dobrými ako sú oni. U autora knihy ide výrazne o behaviorálny prístup pri utváraní učiteľových spôsobilostí.

Štruktúra knihy je veľmi jednoduchá. Skladá sa zo 16 kapitol. V úvodnej kapitole autor podčiarkuje dôležitosť učiť sa a vzdelávať sa práve od efektívnych učiteľov. V poslednej kapitole nás vyzýva, aby sme sa zamysleli nad našimi základnými presvedčeniami. Medzi týmito kapitolami sa nachádza 14 kapitol, pričom každá z nich venuje pozornosť jednému bodu, ktorý vypovedá práve o odlišnosti medzi efektívnymi a menej úspešnými pedagógmi.

V prvej kapitole autor predkladá a rozoberá názor, že škola, ktorá má vynikajúcich učiteľov, je aj vynikajúcou školou. Bez dobrých učiteľov chýba škole základný pilier. Zlepšenie školy je vskutku jednoduchá myšlienka, ale – podobne ako mnohé myšlienky – nie je ľahko uskutočniteľná. Podľa autora existujú dve možnosti, ako môžeme školu vylepšiť. Prvá možnosť spočíva v nájdení lepších učiteľov, tá druhá v zlepšení tých učiteľov, ktorých máme. Na praktických príkladoch škôl bez stien, asertívnej disciplíny a frontálneho vyučovania nám autor vysvetľuje, že nejde o neosvedčené programy, ale vždy

o kvalitných ľudí. Pri frontálnom vyučovaní sa často spomínajú jeho negatíva, hovorí sa, že je zlá forma. Autor podotýka, že problém nie je v povahe frontálneho vyučovania. Efektívny učiteľ vie aj prostredníctvom frontálneho vyučovania zaujať žiakov, sprostredkovať im dôležité informácie a položiť základ pre aktívne učenie sa. Problém je v slove „zlé“. Na rozdiel od iných Whitaker vidí chyby v osobe, nie v spôsobe. Učiteľ si musí sám uvedomiť nutnosť zlepšiť sa.

Druhá kapitola: *Moc očakávaní*. Autor sa v kapitole zaoberá otázkou: ako pristupujú efektívni učitelia k disciplinárnym otázkam? Tvrdí, že efektívni učitelia sa sústreďujú na očakávania, kým menej úspešní učitelia na pravidlá (napr. u nás známa práca Jamesa S. Cangelosiho: *Strategie a řízení třídy*) a tí najmenej efektívni na tresty za porušenie pravidiel. Veľmi dobrí učitelia majú veľmi jasné stanovisko k žiackej disciplíne. Na začiatku školského roka sa formulujú jasné očakávania, ktorých sa v priebehu roka pevne držia. Učiteľ môže stanoviť očakávania typu: rešpektuj sám seba, druhých i svoju školu, buď úctivý, dobre pripravený, vždy presný. Pri výskyte nežiaduceho sociálneho správania žiakov si samozrejme môže –podľa autora– učiteľ premyslieť trest, avšak vo vzťahu k očakávaniam sú skôr druhoradá. Podstatu vidí vo formulovaní očakávaní a v budovaní vzťahov so žiakmi, aby sami žiaci chceli stanovené očakávania splniť. Skvelí učitelia nepremýšľajú celý čas o tom, „čo spravím, ak sa žiaci budú správať neadekvátne?“ Skôr očakávajú dobré správanie, ktoré zvyčajne dostanú. Očakávania formulujú na začiatku roka, práve v čase, keď každý z nás má najlepšie predsavzatia a je naplnený pozitívnou energiou. Výborní učitelia ten čas využijú na stanovenie psychosociálnej klímy – akéhosi tónu pre daný školský rok. Aj keď učíme ten istý predmet, či tých istých žiakov, každý začiatok školského roka prináša, podľa autora, možnosť zlepšiť svoje vyučovanie. Pri moci očakávaní nie je, podľa autora, až tak dôležitý ich špecifický obsah, ako skôr ich jasná formulácia, smerovanie do budúcnosti a ich pozitívne posilňovanie. Každý učiteľ to môže a dokáže urobiť. Výborní učitelia to spravidla robia. Kladú očakávania na žiakov aj na seba samých.

V tretej kapitole: *Prevenčia namiesto pomsty* sa autor zaoberá problémom, ktorý jeden riaditeľ označil ako „temná stránka moci“. Tu autor rieši otázku, čo robia vynikajúci učitelia, ak sa niektorý žiak správa proti pravidlám? Ako sa správajú v ťažkých situáciách? Ako reagujú, ak sa niečo nepodarí? Ak sa žiak správa nevhodným spôsobom, tak má podľa autora výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo. Neefektívny učiteľ má často iný cieľ: pomstu. Efektívni učitelia chcú nežiaducemu správaniu predísť, avšak neefektívni učitelia chcú žiaka po nevhodnom prejave potrestať. Napr. ak si dieťa zabudne nejakú učebnú pomôcku, neefektívni učitelia chcú, aby sa za to hanbilo. Tým chcú dosiahnuť to, aby sa

takéto žiacke správanie už neopakovalo. Ich konanie je determinované trestaním a trestami sa pozerajú do minulosti. Podľa Whitakera majú učitelia hľadiet' a koncentrovať sa na to, čo môžu reálne ovplyvniť, nakoľko každý z nás vie, že minulosť už nemôžeme vrátiť späť a preto nemá zmysel, aby sme plynuli našou energiou. Radšej by sme mali pracovať na tom, aby sme nevhodnému správaniu predišli. Ďalej sa autor zaoberá otázkou: aké správanie si želajú a očakávajú od žiaka po tom, čo bol na „koberčeku“ pri riaditeľovi? Neefektívni učitelia si prajú, aby bol žiak po návšteve riaditeľa zničený, alebo nahnevaný. Efektívni učitelia si želajú, aby im rozhovor s riaditeľom pomohol a cítili sa po ňom lepšie. Efektívni učitelia vedia, že nejde o to, aby žiak nahnevane opustil kanceláriu riaditeľa a rozprával o tom spolužiakom, ale o to, ako sa žiak zachová v budúcnosti. Efektívni učitelia nepotrebujú riaditeľa, aby miesto nich bol pomstiteľom, potrebujú jeho oporu a podporu.

Štvrtá kapitola publikácie má názov: *Vysoké nároky – na koho?* Autor v nej súhlasí s názorom, že dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov, no podotýka, že aj tí najhorší učitelia kladú na žiakov rovnako vysoké nároky. Očakávajú od žiakov angažovanosť bez rozdielu, či je učivo zaujímavé, alebo nie. Očakávajú, že žiaci budú pozorne sledovať výklad učiteľa, i keď je nudný a jednostranný. Očakávajú, že sa k nim budú žiaci správať dobre, nezávisle od toho, ako sa učitelia správali k nim. Autor sa v krátkosti zaoberá aj otázkou: čo je tu premennou? V čom presne sa odlišujú dobrí učitelia? V ďalšej kapitole tejto otázke „premennej“ venuje autor širšiu pozornosť. Premenná nie je to, čo vyžadujú učitelia od žiakov, ale to čo vyžadujú učitelia od seba. Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na svojich žiakov, no ešte vyššie na seba samých. Zlí učitelia kladú vysoké nároky len na svojich žiakov, pričom často sú nerealisticky vysoké. Očakávajú, že vedenie školy bude dokonalé, všetci rodičia bezchybní a že všetci ich kolegovia si ich budú enormne vážiť. Dobrí učitelia, podľa autora, stále pracujú na tom, aby zaujali žiakov. Ak sa im to nepodarí, pýtajú sa, čo robili zle, alebo v čom by sa mohli zlepšiť.

V piatej kapitole s názvom *Kto je premenná* autor venuje na príkladoch z praxe pozornosť otázkam typu: čo robí rozdiel medzi dvoma školami? Čo je najdôležitejšie vo vyučovaní? Efektívni pedagógovia poznajú odpoveď na dané otázky. Dobré vedieť, že nejde o to, čo je premennou, ale kto je touto premennou. Dobrí učitelia vedia, kto je závislou premennou vo vyučovaní – oni sami. Premennou – podľa autora – je reakcia učiteľov. Dobrí učitelia sa snažia stále sa zlepšovať a dávajú pozor na to, čo môžu sami kontrolovať – svoj vlastný výkon. Neefektívni učitelia čakajú na to, kým sa niečo iné zmení. Dobrí učitelia hľadajú odpovede u seba, zlí u druhých. Na všetkých úrovniach školského systému berú efektívni učitelia, riaditelia a iní pedagogickí pracovníci na seba zodpovednosť.

V šiestej kapitole, *Každý deň po desať dní*, sa autor zaoberá atmosférou v triede, mocou pochvaly a piatimi prvkami, ktoré sú dôležité pri chválení žiakov. Hlavným znakom efektívnych učiteľov je to, že v triede vytvárajú pozitívnu klímu, ku každému žiakovi pristupujú s úctou a rešpektom, a to každý deň. Aj tí najlepší učitelia možno nemajú radi všetkých svojich žiakov, ale správajú sa tak, ako by ich radi mali. Dôležité je takisto, že dobrí učitelia poznajú silu pochvaly. Ďalej nám autor v kapitole vysvetľuje a objasňuje 5 elementov, ktoré sú potrebné, aby mohla pochvala rozvinúť svoj pozitívny účinok: pochvala má efekt, ak je autentická, špecifická, bezprostredná, bez obmedzení a neverejná – súkromná. Autenticnosť znamená to, že chválime ľudí za niečo, čo naozaj urobili správne. Práve v autenticnosti pochvaly vidí autor možnosť, ako tomu zabrániť. Autenticnosť neznamená, že musí ísť o niečo svetové, alebo prevyšujúce výkon. Dôležité je, aby to bola pravda. Po druhé, pochvala by mala byť špecifická. Špecifická pochvala umožňuje posilňovať správanie autentickým spôsobom. Najviac ma zaujal práve posledný, piaty znak. Efektívna pochvala by nemala byť podľa autora verejná, ale vždy by mala prebiehať medzi štyrmi očami (podobne, ako to poznáme u Amonašviliho – poznámka recenzenta I. I.). Každý z nás už bol v situácii, kedy učiteľ povedal: „Prejdem všetky práce od najlepšej po najhoršiu. Peter, poď si po svoju prácu ako prvý.“ Následok takého postupu môže byť podľa autora napr. ten, že Peter už nabudúce nenapíše najlepšiu prácu, alebo že si na ňom ostatní žiaci cez prestávku vybijú zlosť. Mnohí žiaci by radšej privítali osobnú pochvalu, keďže v súčasnosti mať dobré známky neznamená byť „cool“. Autor sa domnieva, že pochvala medzi štyrmi očami alebo list adresovaný rodičom má rovnako pozitívny efekt, a to bez vzbudenia závidosti u spolužiakov.

Siedma kapitola vidí *Učiteľa vo funkcii filtra* pre každodennú školskú realitu. Uvedené tvrdenie tu autor bližšie rozoberá. Či si to uvedomujeme alebo nie, učiteľovo správanie určuje tón zaobchádzania. Keď si žiaci všimnú, ako sa učitelia sťažujú, môže to mať za následok, že sa bude v škole hovoriť len o nich, aj napriek tomu, že išlo o bezvýznamnú záležitosť. Keď však budú učitelia pristupovať ku všetkému pozitívne, tak sa to odzrkadlí aj v správaní žiakov. Efektívni učitelia sú si toho vedomí, a preto dôkladne a neustále filtrujú všetko to negatívne a nepodstatné. Sú príkladom pozitívneho prístupu – osobného postoja. Učitelia často, skoro každodenne počujú otázku: „Ako to ide? Ako sa darí?“ Ich odpoveď pritom má vplyv nielen na to, ako nás vnímajú ostatní, ale aj na náladu osoby, ktorá nám položila otázku.

V ôsmej kapitole *Opravovať, pritom nemusieť* nám autor približuje, ako pristupujú efektívni učitelia k žiakom. Nikdy nebol svedkom toho, aby dobrí učitelia nejakým spôsobom žiakom ublížili, ponižovali ich a pod. Najlepší učitelia poskytujú žiakom pochvalu a uznanie. Aj keď nemusia, pracujú a

udržiajú dobré vzťahy so žiakmi, ospravedlnia sa žiakom za to, keď si myslia, že spravili chybu, pričom ich vyučovanie pokladajú žiaci za perfektné a pod.

Deviatu kapitolu pomenoval autor *Schopnosť ignorovať*. Zaoberá sa v nej napr. otázkami: ignorovať malé chyby? Ako pristupovať k nadaným žiakom? Dobrí učitelia disponujú neuveriteľnou schopnosťou ignorovať. Schopnosť ignorovať neznamená to, že si učitelia veci nevšímajú. Dobrí učitelia berú počas svojho vyučovania na vedomie skoro všetko. Schopnosť, alebo lepšie povedané, umenie ignorovať neznamená, že učitelia oplývajú bezhraničnou trpezlivosťou, aj keď by sa im mnohých prípadoch hodila. Umenie ignorovať sa skôr odzrkadľuje v učiteľovom zvládaní situácií, ktoré plynú zo školského diania. Každý učiteľ dobre vie, ako ľahko môže vyrušovanie prerušiť plynulé učenie sa žiakov, no len dobrý učiteľ pozná správny čas a vie, či sa mu oplatí zakročiť. Nereaguje automaticky na každé prekročenie istej hranice. Jeho riadenie triedy spočíva v schopnosti kontrolovať svoje správanie, ako aj v schopnosti poskytnúť každému žiakovi dostatok pozornosti, ktorú potrebuje, a to od začiatku. Nevhodné správanie na hodinách neeskaluje, nakoľko myslia krok dopredu. Na príklade z praxe sa autor následne pokúša vysvetliť, prečo sa oplatí nad maličkosťami privrieť oko.

Desiata kapitola znie *Plánovanie alebo náhoda?* Je to kľúčová otázka. Odpoveďou na ňu autor naznačuje, že učitelia vo svojom vyučovaní len málo vecí prenechávajú náhode. Dobrí učitelia majú na všetko, čo robia, svoj plán a sledujú jasný cieľ. Ak niečo nie je podľa ich predstáv, tak premýšľajú, čo by mohli spraviť inak a následne plán podľa toho upravia. Protikladom k tomu sú menej efektívni kolegovia, ktorí akoby nechceli plánovať a prebrať zodpovednosť za svoje činy. Keď niečo nevychádza podľa ich predstáv, mávajú tendenciu hľadať vinu na iných.

V jedenástej kapitole – *Každé svoje rozhodnutie usmerňujte podľa najlepších* – autor venuje pozornosť trom základným princípom správneho rozhodovania. Efektívni učitelia zakladajú svoje rozhodnutia na základne troch jednoduchých otázkach: 1. *Čo je cieľom?* 2. *Vedie to naozaj k cieľu?* 3. *Čo si o tom budú myslieť najlepší?* Prvé pravidlo sa zdá byť jasné, no aj napriek tomu je možné od neho ľahko „odbočiť“. Keď reflektujú učitelia svoju výučbu, je potrebné a dôležité spýtať sa: načo robíme to, čo robíme? Často robia chybu, keď danú otázku kladú do zlého kontextu. Namiesto: „čo je cieľom?“ sa pýtajú: „čo je dôvodom?“ Správna otázka nás môže priviesť k produktívnejším nápadom. Myšlienka brať do úvahy názory najlepších, kolegov alebo žiakov, sa nám môže zdať cudzia, no je podstatný rozdiel medzi najlepšími pedagógmi a zvyškom.

Dvanásta kapitola publikácie – *Kto sa cíti najlepšie, kto sa cíti najhoršie* – sa zaoberá vnútornými „štandardmi“, ktoré odzrkadľujú vnútorné presvedčenia učiteľov. Zameraná je hlavne na vnútorný štandard, ktorý vypovedá o efektivite

v praxi. Autor uvažuje nad týmto: keď robia učitelia určité rozhodnutia, kladú si otázku „Kto sa bude v danej situácii cítiť najlepšie a kto najhoršie?“ Efektívni pedagógovia sa totiž daným problémom vážne zaoberajú.

V trinástej kapitole *A tieto hlúpe porovnávacie práce?* sa autor ponára do problematiky komparatívnych štúdií a centrálnych testov. Zaoberá sa otázkami typu: čo sa očakáva od škôl? Čo presne merajú testy? Ako k nim pristupujú efektívni pedagógovia? Dobrí učitelia neprikladajú porovnávacím prácam a centrálnym testom zbytočný význam. Koncentrujú sa hlavne na samotnú úlohu: učenie sa žiakov.

Štrnástá kapitola publikácie: *Je „cool“ (módne) angažovať sa.* Popisuje tu autorove názory, ktoré ho sprevádzali v priebehu jeho pôsobenia ako učiteľa a riaditeľa školy. Približuje ich najmä preto, aby: 1. demonštroval ich jednoduchosť, 2. dokázal, že čím sú jasnejšie, tým lepšie sa dajú uplatniť a 3. ukázal, ako ovplyvňujú štýl, akým vyučujeme. Autorov hlavný cieľ bol neuveriteľne jednoduchý a komplexný zároveň. Chcel, aby bolo v jeho triede a v škole „cool“ angažovať sa. Chcel, aby to každý žiak, pracovník školy a rodič vnímal rovnako – angažoval sa. Najlepším učiteľom sa podarí v triede presadiť, že žiaci sa angažujú, a to intenzívne. Zaujímajú sa nielen o učiteľa, ale aj o svojich spolužiakov. Dá sa povedať, že sa starajú, zaujímajú o učenie a o seba navzájom. Ak sa nám podľa autora podarí dosiahnuť, aby angažovanie bolo u žiakov v móde, tak všetko je možné. Všetky postupy, ktoré popísal, smerujú k tomuto cieľu.

Ako by sme mohli zhodnotiť danú publikáciu? Publikácia je veľmi zaujímavá, podnetná nielen z hľadiska výberu témy, ale aj po štylistickej i obsahovej stránke. Autor bez „nadbytočnej“ teórie, pragmaticky reálnymi zážitkami a skúsenosťami z dlhoročnej praxe obohacuje naše myslenie, náš svet a spôsob, akým pristupujú tí najlepší učitelia k svojej práci – v čom spočíva ich úspech. Ak budeme totiž poznať tajomstvo ich úspechu, môže sa každý z nás stať rovnako výborným pedagógom, ako sú oni/ony. Monografia je vhodná najmä pre študentov učiteľských smerov, pre začínajúcich, ale aj skúsených učiteľov. To, že publikácia je v nemeckom jazyku, nevnímam ako negatívum. Naopak, vidím v tom veľkú možnosť, ako ďalej zlepšovať svoje jazykové schopnosti, rozširovať svoju slovnú zásobu a pod. Kniha je písaná jasne, zrozumiteľne, číta sa veľmi dobre, takže i tí, ktorí možno neovládajú nemecký jazyk na vysokej úrovni, by nemali mať pri jej čítaní ťažkosti. Za zamyslenie stojí, či behaviorálny prístup – bez hlbších teoretických základov – pri vzdelávaní učiteľov je ten najefektívnejší.

Imrich Ištvan
Prešovská univerzita