

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Peter Gavora
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Mária Matulčíková**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **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; **Grozdana Gojkovic**, 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, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 3, 2012, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 3, 2012, č. 2, s. 70-148

Obsah

Štúdie

K o r š ň á k o v á, Paulína: Výsledky medzinárodných štúdií ako spätná väzba vzdelávaniu na Slovensku	72
M a c h á ě k, Ladislav: Občianske vedomosti 14-ročných žiakov: medzinárodné komparácie	100

Správy

M a c h á ě k, Ladislav: Správa výboru o činnosti Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV za roky 2010 a 2011 pre Valné zhromaždenie	124
H o l k o v i ě, Ľubomír – F r ý d k o v á, Eva: Správa revíznej komisie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV za roky 2010 a 2011 pre Valné zhromaždenie	126
M a c h á ě k, Ladislav: Uznesenia Valného zhromaždenia Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV z 2. 2. 2012	127
G a v o r a, Peter: Časopis Pedagogika.sk – prvé dva roky existencie	129
B a k o š o v á, Zlatica: Správa o činnosti Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV	131

Recenzie

K o s o v á, Beata – P o r u b s k ý, Štefan: Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989 (Erich Petlák)	135
Š t o f k o, Miloš: Psychodiagnostika procesuálnej výtvarnej výchovy (Štefan Gero)	140
B a j t o š, Ján – O r o s o v á, Renáta – D r o t á r o v á, Mária (ed.): Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy (Nataša Kocová, Katarína Šmajdová Búšová)	143

Studies

K o r š ň á k o v á, Paulína: International Study Outcomes as Feedback for Education in Slovakia	72
M a c h á ě k, Ladislav: 14-Year-Old Students' Civic Knowledge: International Comparisons	100

Reports

M a c h á ě k, Ladislav: Report to the General Assembly of the Slovak Educational Research Society on the SERS Activities During the Years 2010 and 2011	124
H o l k o v í ě, Ľubomír – F r ý d k o v á, Eva: The SERS Audit Committee Report to the General Assembly (for the Period 2010 – 2011)	126
M a c h á ě k, Ladislav: Resolutions of the General Assembly of the Slovak Educational Research Society within Slovak Academy of Sciences from February 2, 2012	127
G a v o r a, Peter: Slovak Journal for Educational Sciences – First Two Years of Experience	129
B a ' k o š o v á, Zlatica: Integrating the Didactics Theory and Practice to Determine the Quality of a Modern School	131

Reviews

K o s o v á, Beata – P o r u b s k ý, Štefan: Changes in the Slovakian Schooling System During its Transformation After the Year 1989 (Erich Petlák)	135
Š t o f k o, Miloš: Psycho Diagnostics of the Procedural Arts Education (Štefan Gero)	140
B a j t o š, Ján – O r o s o v á, Renáta – D r o t á r o v á, Mária (ed.): Integrating the Didactics Theory and Practice to Determine the Quality of a Modern School (Nataša Kocová, Katarína Šmajdová Búšová)	143

Štúdie

Výsledky medzinárodných štúdií ako spätná väzba vzdelávaniu na Slovensku

Paulína Koršňáková

International Association for the Evaluation of Educational Achievement¹,
Sekretariát, Amsterdam

Medzinárodné štúdie (IEA a OECD) zhromažďujú v priebehu svojich cyklov množstvo informácií o výkone žiakov a faktoroch, ktoré tento výkon ovplyvňujú. Dotazníky pre učiteľov zbierajú informácie o tých faktoroch, ktoré súvisia s bežnou školskou praxou a s vyučovaním v triede. Napriek mnohým (analytickým) obmedzeniam vyplývajúcim z dizajnu medzinárodných meraní a subjektívnosti informácií získaných dotazníkovou metódou, získaným dátam je potrebné venovať pozornosť pri pedagogickom výskume a pri tvorbe vzdelávacej politiky. Cieľom príspevku je poskytnúť prehľad dostupných dát a predstaviť možnosti a nástroje na ich získavanie a analýzu. Na príklade vyučovania matematiky príspevok uvádza niekoľko príkladov praktického využitia dostupných dát a nástrojov a ich implikácií pre vzdelávanie na Slovensku.
PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 2: 72-99

Kľúčové slová: medzinárodné merania, dotazník učiteľa, vyučovacie metódy, pedagogická teória, výkon žiakov, vzdelávacia politika.

International Study Outcomes as Feedback for Education in Slovakia. *The large scale international assessments (by IEA and OECD) periodically collect data on pupil/student achievement and factors influencing the reported achievement. Teacher questionnaires gather information about factors connected with classroom practices. In spite of certain analytical shortages of the self-reported questionnaire data as well as the cross-sectional study design, the obtained data should be considered as a legitimate source for research and development in pedagogy and in shaping educational policy. This article aims to review the available data and sources to be used for analyses. The article shows some practical examples of data use and their implications based on the mathematics teaching and learning context in the schools in Slovakia.*

PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3, (No. 2: 72-99)

Key words: large scale international assessments, teacher questionnaire, teaching strategies, pedagogical theory, achievement, educational policy.

¹ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) je nezávislé medzinárodné spoločenstvo občianskych, verejných aj vládnych výskumných inštitúcií. IEA uskutočňuje veľkoplošné komparatívne štúdie výsledkov výchovy a vzdelávania a ďalších aspektov výchovy a vzdelávania.

1. Medzinárodné štúdie a ich vzťah k pedagogickej teórii a praxi

1.1 Úvod do problematiky

Vyučovacie metódy a postupy a ich úspešnosť, napríklad vo forme nameraného zvýšenia výkonu žiakov, sú tradične súčasťou pedagogického výskumu. „Stanovenie tých najefektívnejších vyučovacích metód a stratégií učenia sa, z pohľadu zlepšenia výsledkov vzdelávania, ako aj zníženia vplyvu sociálnych nerovností na tieto výsledky, je jednou zo základných úloh pedagogického výskumu a jedna z najrýchlejších ciest pre zásah vzdelávacej politiky.“ (Wu, 2010). Vyučovacie metódy a postupy, ktoré využívajú učitelia v praxi, nie sú len výsledkom ich vlastných skúseností s vyučovaním žiakov, formuje ich pregraduálna príprava učiteľov a ovplyvňuje ďalšie vzdelávanie učiteľov. Práve ďalšie vzdelávanie učiteľov je pre tvorcov vzdelávacej politiky jedným z najdostupnejších nástrojov.

Medzinárodné štúdie zbierajú informácie o vyučovacích metódach, postupoch a aktivitách žiakov na vyučovaní z pohľadu učiteľov (štúdie IEA) a žiakov (štúdie IEA aj OECD). Od roku 1995, kedy sa uskutočnil prvý cyklus štúdie IEA TIMSS, sa periodicky plnia databázy, dostupné širokej odbornej verejnosti. V súčasnosti sú k dispozícii dáta zo štyroch cyklov štúdie IEA TIMSS, troch cyklov štúdie IEA PIRLS, dvoch cyklov štúdie ICCS a štyroch cyklov štúdie OECD PISA (podrobnejšie v časti 1.3 Prehľad dostupných zdrojov údajov). Pozitívnou skutočnosťou je, že okrem dát pribúdajú aj nástroje pre záujemcov o ich sekundárne analýzy (podrobnejšie v časti 2.2 Prehľad dostupných nástrojov).

Databázy medzinárodných štúdií obsahujú informácie, ktoré umožňujú študovať nielen stav v istom časovom bode, ale aj jeho vývoj – trendy. Niektoré zistenia nepotvrdzujú názory a očakávania odbornej pedagogickej verejnosti postavené na teoretických základoch. Napríklad v štúdii OECD TALIS 2008 sa nepotvrdila očakávaná negatívna alebo aspoň nulová korelácia konštruktivistického a transmisívneho modelu vzdelávania (OECD, 2009a). Zároveň ukázala, že učitelia síce veria v potrebu konštruktivistického prístupu, ale na vyučovaní uprednostňujú transmisívne (direktívne, štruktúrované) postupy a možno teda hovoriť o reálnej integrácii oboch (skôr antagonisticky vnímaných) modelov v praxi.

Akademická obec na Slovensku dosiaľ výstupy z medzinárodných štúdií primerane nevyužíva (iba ak ako predmet kritiky – napríklad Pupala a Kaščák, naposledy 2011), a to aj napriek tomu, že použité dotazníky reflektujú pedagogickú teóriu a prinášajú dôležité svedectvo o stave vzdelávania na Slovensku a možnostiach jeho vývoja (a to v teoretickej aj praktickej oblasti, ako aj v oblasti vzdelávacej politiky). Na ilustráciu možností sme pre tento príspevok

vybrali oblasť týkajúcu sa vyučovacích metód a postupov (aktivít) na hodinách matematiky.

1.2 Teoretické zázemie a kontext oblasti „vyučovacie metódy a postupy“ v dotazníkoch pre učiteľov administrovaných medzinárodnými štúdiami

Pri istej úrovni zovšeobecnenia môžeme v rámci pedagogického výskumu pozorovať dva prúdy (prístupy). Prvý, zameraný na vyučovanie a spojený s prácou odborových didaktík, je skôr praktický (kvantitatívny), postavený na koreláciách medzi vyučovacími postupmi a výkonmi žiakov. Druhý, zameraný na učenie sa, vychádza z behaviorálnej a kognitívnej psychológie (najmä prác Piageta a Blooma) a je viac teoretický (kvalitatívny). (Podrobne napr. OECD, 2010a). Obidva prúdy sa postupom času vyvíjali.

Prvý svoje štúdium rozširoval o ďalšie premenné so vzťahom k vyučovaniu a výkonu žiakov, napríklad o charakteristiky učiteľov a žiakov, učebný obsah a kontext vzdelávania (t. j. vstupné faktory). Podľa Purvesa (1987) vznikla základná štruktúra tohto prístupu okolo roku 1960 práve pre potreby výskumov IEA a zahŕňala VSTUP – PROCESY – VÝSTUP. Tento základný model môže byť aplikovaný v rámci štyroch úrovní, a to na úrovni žiaka, učiteľa/triedy, školy a krajiny/vzdelávacieho systému (podrobnejšie vo výskumnom rámci dotazníkov štúdie PISA 2012, OECD, 2010c). Výskumy zaoberajúce sa efektívnosťou škôl často používajú modely, kde výstup vzdelávania tvorí následne vstup vzdelávania (napríklad Creemers a Kyriakides, 2008, 2011).

Druhý prúd pedagogického výskumu (zameraný na učenie sa) priniesol konštruktivistický model, ktorý sa (aspoň implicitne) zaujíma o procesy, ktoré vedú od podnetu *k aktívnemu učeniu sa*. Tento model sa všeobecne pokladá za vhodnejší (modernejší a lepší) a propaguje sa jeho využívanie na vyučovaní.

Zásadným problémom je však transformácia vyučovania (učenia) na učenie sa. Začínajú sa totiž objavovať empirické dôkazy o tom, že plošná aplikácia konštruktivistického modelu vzdelávania nemusí zaručiť kvalitné učenie sa a to, naopak, môže nastať aj v rámci tradičného transmisívneho vyučovania. Lepšia efektívnosť štruktúrovaných postupov pri vyučovaní matematiky v triedach navštevovaných slabo prospievajúcimi žiakmi sa štatisticky významne potvrdila v Nemecku (Lebens a Lebens, 2009). Účinnosť tradičných postupov nepriamo potvrdzuje aj zistenie štúdie TALIS 2008 (OECD, 2009a), podľa ktorého okolo 40 % japonských a holandských učiteľov neprejavuje záujem o zavádzanie nových vyučovacích postupov, čo je o 20 % viac ako je priemer v ostatných krajinách, pritom v štúdiu PISA tieto krajiny dosahujú v oblasti matematickej gramotnosti nadpriemerné skóre.

Naopak, kolektív nórskych autorov (Kjaensli, Lie, Turmo et al., 2006) za štatisticky významný pokles výkonu nórskych žiakov medzi štúdiami TIMSS

1999 a 2003 a PISA 2000 a 2003 viní práve reformu založenú na konštruktivistickom modeli vzdelávania, ktorá sa uskutočnila v roku 1997.

Štatisticky významné zníženie skóre zaznamenali v medzinárodných štúdiách aj žiaci Českej republiky. Kým v roku 1995 patrili v štúdii TIMSS žiaci 4. a 8. ročníka k najúspešnejším, v roku 1997 bol zdokumentovaný pokles v 8. ročníku, ktorý bol pripísaný predĺženiu školskej dochádzky na 9 rokov a následnému presunu niektorých tematických celkov učiva, ale aj prijímacieho konania na ďalší stupeň vzdelávania o ročník vyššie. Podobné a rovnako vážne zhoršenie výsledkov (v prípade ČR najväčšie zo všetkých zúčastnených krajín) sa však objavilo aj v prípade žiakov 4. ročníkov (Tomášek, 2008). Výskum TIMSS 2007 zachytil Českú republiku *na prahu kurikulárnej reformy*². Vzhľadom na to, že kurikulárna reforma, ktorá bola v roku 2008 uvedená do praxe na Slovensku v uzlových bodoch vzdelávania, pripomína reformu uskutočnenú v ČR, bude zaujímavé sledovať trend výsledkov štúdie TIMSS v oboch krajinách.

Štúdie IEA sú orientované na výskum *kurikula*. Pod pojmom kurikulum rozumejú obsah vyučovania aj vyučovacie postupy v triede, ale tiež širší kontext organizácie vzdelávacích príležitostí pre žiakov a faktory, ktoré ovplyvňujú ich využitie žiakmi.

Štúdia TIMSS rozlišuje až tri úrovne kurikula: 1) *zamýšľané kurikulum* (intended curriculum), 2) *realizované kurikulum* (implemented curriculum) a 3) *dosiahnuté kurikulum* (attained curriculum). *Zamýšľané kurikulum* zahŕňa to, čo by mal žiak vedieť, ako by si to mal osvojiť a čas, ktorý je na to stanovený. V zamýšľanom kurikule sa odzrkadľuje nielen obsah, ktorý daný vzdelávací systém považuje za dôležitý, ale i jeho organizácia a najmä podpora, ktorú poskytuje učeniu sa žiakov. *Realizované kurikulum* sa vzťahuje na opis vyučovania v kontexte školy a triedy, t. j. na opis kontextu školy, charakteristiky a aktivity učiteľa a žiakov. *Dosiahnuté kurikulum* predstavuje výsledky a charakteristiky žiakov (napríklad in Mullis, Martin et al., 2005).

Rámce štúdií IEA sledujú a rešpektujú teoretický vývoj pedagogiky aj empirický výskum, čo sa najvýraznejšie prejavuje najmä v prípade administratívnych dotazníkov. Ako príklad možno uviesť dve základné snahy: priblížiť sa žiakovi (*koncept proximity*, Wang, Haertel a Walberg, 1993) a optimalizovať čas jeho učenia sa (Carollov model, Carroll, 1963 a 1989). Prvé dve úrovne kurikula (zamýšľané a realizované kurikulum) zodpovedajú konceptu proximity. Faktory, ktoré takmer každodenne ovplyvňujú žiakov (v rámci realizovaného kurikula, domáceho prostredia či sociálnych interakcií medzi učiteľmi a žiakmi) majú na žiakov väčší vplyv ako administratívne

² Od roku 2005 však pre základné školy v ČR plynulo zákonom stanovené dvojročné obdobie na prípravu školských vzdelávacích programov (ŠVP).

faktory, ktoré žiaka priamo neovplyvňujú (nerealizované časti zamýšľaného kurikula). Carollov model obsahuje faktory so vzťahom k vyučovaniu a učeniu sa a ovplyvňujú čas, ktorý sa pri ňom minie a/lebo je potrebný. Tri faktory tohto modelu charakterizujú žiaka (učiaceho sa): schopnosť (motivácia, štýl učenia sa), bystrosť (čas, ktorý potrebuje na pochopenie, zvládnutie učiva) a usilovnosť (čas, ktorý je ochotný venovať učeniu sa). Dva faktory majú vzťah k prostrediu a podmienkam, v ktorých sa učenie odohráva: podpora učenia sa (tzv. faktor „OTL“ – Opportunity to Learn, napríklad stanovený počet vyučovacích hodín) a kvalita vyučovania (ktorá ovplyvňuje čas potrebný na zvládnutie učiva). Faktory, ktoré podľa rôznych autorov súvisia s kvalitou vyučovania matematiky, sú napríklad: čistý vyučovací čas, disciplína žiakov, podpora žiakov učiteľmi, vzťah učiteľov a žiakov, kvalita kurikula, domáce úlohy, kvalita hodnotenia žiakov a iné (Mullis, Martin, Foy, 2008, Marzano, 2003).

1.3 Prehľad dostupných zdrojov údajov

Naša pedagogická verejnosť, žiaľ, nedisponuje databázou, ktorá by obsahovala systematizované dáta a základné informácie o empirických pedagogických výskumoch uskutočnených na Slovensku, ako je napríklad sociologicky zameraný archív výskumov mládeže DAVM³. Túto medzeru by mohli čiastočne vyplniť práve databázy medzinárodných štúdií. Dáta z dosiaľ uskutočnených medzinárodných štúdií výsledkov vzdelávania sú verejne dostupné, dobre zdokumentované a okrem údajov zo Slovenska obsahujú aj informácie z ostatných krajín, ktoré sa jednotlivých štúdií zúčastnili. Pred každým zberom dát sa uskutočňuje pilotné testovanie (overovanie testovacích nástrojov a postupov na národnej úrovni). Štúdie využívajú reprezentatívnu vzorku a ich vzorka je relatívne veľká – účastníci pochádzajú minimálne zo 150 škôl. Stratifikovaný dvojstupňový dizajn⁴ výberu subjektov (respondentov) umožňuje nielen zovšeobecnenie výsledkov na úrovni Slovenska, ale v niektorých

³ DAVM vznikol v roku 2006 z iniciatívy Ministerstva školstva SR s cieľom vytvoriť metodiku systematizácie a spracovávanía dát empirických sociologických výskumov v elektronickej podobe. Pre ďalšie informácie pozri: <http://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Data-archiv-vyskumov.alej>. Kvôli veku respondentov sú z medzinárodných štúdií v tejto databáze dostupné len dosiaľ na Slovensku uskutočnené cykly štúdie OECD PISA (2003, 2006 a 2009).

⁴ V prvom kroku sa vykonáva stratifikovaný výber škôl, v druhom náhodný výber tried (štúdie IEA) alebo žiakov (štúdie OECD PISA). Výber škôl je určený explicitnými a implicitnými stratifikovanými premennými. Hlavné sú explicitné premenné, lebo zaručujú isté minimálne zastúpenie škôl z každej skupiny škôl s podobnými vlastnosťami vzhľadom na tieto stratifikované premenné (tzv. strata). Implicitné premenné slúžia na zoradenie škôl v zdrojovej databáze, aby sa zaručilo rovnomerné zastúpenie jednotlivých podskupín definovaných týmito premennými.

prípadoch aj hlbšie porovnania (napríklad skupín škôl podľa explicitných premenných – typ školy, kraj, vyučovací jazyk⁵ a podobne). Prehľad *Dotazníkov pre učiteľa* vyplnených respondentmi na Slovensku a dostupných pre sekundárne analýzy je uvedený v závere tejto kapitoly (pozri tabuľku 1). Dokumentácia jednotlivých štúdií zahŕňa rámce výskumu, výskumné otázky (štúdie IEA), dotazníky, zbierky uvoľnených úloh, medzinárodné správy, tematické správy, technické správy, manuály k databázam a na spracovanie dát a encyklopédie o kontexte vzdelávania v zúčastnených krajinách (len štúdie IEA).

Medzinárodné štúdie organizujú dve medzinárodné organizácie: IEA a OECD. Ich cieľom nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a ich zmeny v čase a prinášať podnety⁶ na vývoj, zlepšenie vzdelávania v zúčastnených krajinách. IEA sleduje kontext vzdelávania a výsledky žiakov vo vzťahu k obsahu vzdelávania platnému v jednotlivých zúčastnených krajinách. Skúma žiakov (celé triedy) vybraných ročníkov jednotlivých stupňov vzdelávania a administruje dotazníky aj ich učiteľom. Informácie o realizovaných štúdiách IEA a výstupy z ukončených štúdií IEA sú dostupné v anglickom jazyku na www.iea.nl. OECD zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce a sústreďuje sa na kohortu žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky (PISA) a informácie od učiteľov získava prostredníctvom iného výskumu (TALIS). Informácie o štúdiách OECD ako aj výstupy sú dostupné vo viacerých svetových jazykoch na stránkach www.pisa.oecd.org a www.oecd.org/edu/talis. Obidve organizácie sa zaujímajú nielen o priemerný výkon (počet bodov v teste) dosahovaný žiakmi zúčastnených krajín, ale aj o ďalšie okolnosti, ktoré ho ovplyvňujú (prostredníctvom dotazníkov administrovaných žiakom, riaditeľom škôl, či rodičom) a jeho ďalšie aspekty (napr. rovnosť vo vzdelávaní).

1.3.1 Prehľad štúdií IEA uskutočnených na Slovensku

V nasledujúcom texte je uvedený kompletný prehľad tých štúdií IEA, ktoré boli uskutočnené na Slovensku a využívali dotazníky pre učiteľov. (Príspevok sa neskôr zameria na údaje získané v rámci štúdie TIMSS.) Základné informácie, publikácie v slovenskom jazyku (napr. Kuraj a Kurajová Stopková, 2006, Ladányiová, 2007, Jelemenská, 2008) a dáta zozbierané na Slovensku sú

⁵ Na Slovensku sa zvyčajne využívajú dve jazykové mutácie testov a dotazníkov medzinárodných štúdií – okrem slovenskej aj maďarská. Žiaci pracujú s nástrojmi vo vyučovacom jazyku školy.

⁶ Záleží od jednotlivých krajín, do akej miery dokážu jednotlivé výstupy medzinárodných štúdií spracovať a využiť.

dostupné v podsekciiach TIMSS a PIRLS sekcie Medzinárodné merania webstránky Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM – www.nucem.sk).

1.3.1.1 TIMSS

Štúdia IEA TIMSS monitoruje vedomosti a zručnosti z matematiky a prírodovedných predmetov v rámci dvoch populácií žiakov. Populácia 1 predstavuje žiakov 4. ročníkov (žiaci ZŠ), populácia 2 zasa žiakov 8. ročníkov (žiaci ZŠ aj 8-ročných gymnázií). Štvorročný cyklus štúdie TIMSS umožňuje (v krajinách, ktoré pravidelne administrujú testy obom populáciám žiakov) skúmať pridanú hodnotu vzdelávania.

TIMSS sleduje výsledky vzdelávania vo vzťahu k predpísanému obsahu vzdelávania a popri monitorovaní žiackych výkonov venuje pozornosť aj ďalším faktorom ovplyvňujúcim výsledky vzdelávania. Na zozbieranie týchto údajov slúžia tri druhy dotazníkov: *Dotazník pre žiaka*, *Dotazník pre učiteľa* a *Dotazník pre školu* (určený riaditeľovi školy).

Na Slovensku sa v rokoch 1995, 1999 a 2003 štúdie TIMSS zúčastnili žiaci 8. ročníka základnej školy a 1. ročníka osemročných gymnázií (t. j. populácia 2). V rokoch 2007 a 2011⁷ boli testovaní žiaci 4. ročníkov základných škôl (t. j. populácia 1).

1.3.1.2 PIRLS

Štúdia IEA PIRLS monitoruje úroveň čitateľskej gramotnosti⁸ žiakov 4. ročníka základných škôl a uskutočňuje sa v päťročnom cykle.

PIRLS skúma viaceré úrovne porozumenia textov rozličného typu a venuje značnú pozornosť aj čitateľskému návykom a postojom žiakov k čítaniu, ako aj vlastnostiam ich domáceho a školského prostredia. Na zozbieranie týchto údajov slúžia štyri druhy dotazníkov: *Dotazník pre žiaka*, *Dotazník pre rodičov*, *Dotazník pre učiteľa* a *Dotazník pre školu* (určený riaditeľovi školy).

Na Slovensku sa štúdia IEA PIRLS uskutočnila v rokoch 2001, 2006 a 2011⁹.

⁷ Výstupy a dáta štúdie IEA TIMSS 2011 budú dostupné v decembri 2012.

⁸ Pre definíciu čitateľskej gramotnosti v štúdii IEA PIRLS pozri rámec merania (Mullis, Martin, Kennedy et al., 2006). Predpokladá sa, že žiaci v tomto období už zvládli techniku čítania a začínajú využívať čítanie na svoje ďalšie vzdelávanie.

⁹ Výstupy a dáta štúdie IEA PIRLS 2011 budú dostupné v decembri 2012.

1.3.1.3 CIVED/ICCS

Štúdie IEA CIVED a ICCS skúmali kontext občianskeho vzdelávania a výchovy a vedomostí a postoje žiakov 8. ročníkov (žiaci ZŠ aj 8-ročných gymnázií).

Hlavným cieľom štúdie IEA CIVED bolo získať obraz o úrovni občianskych vedomostí a zručností, o postojoch, dôvere k demokratickým inštitúciám a procesom a očakávanej účasti žiakov 8. ročníkov (žiaci ZŠ alebo 8-ročných gymnázií) na živote spoločnosti v medzinárodnom kontexte. Na túto štúdiu nadviazala štúdia IEA ICCS. Táto štúdia okrem testu administrovala aj regionálny modul určený pre európske krajiny a tri druhy dotazníkov: *Dotazník pre žiaka*, *Dotazník pre učiteľa* a *Dotazník pre školu* (určený riaditeľovi školy). Na Slovensku sa štúdia IEA CIVED uskutočnila v roku 1999 a štúdia ICCS v roku 2009.

1.3.1.4 SITES

Tri moduly štúdie IEA SITES sa zaoberali dostupnosťou, kvalitou a spôsobom využívania informačno-komunikačných technológií na vyučovaní. V rámci tretieho modulu tejto štúdie sa administrovali tri druhy dotazníkov: *Dotazník pre učiteľa*, *Dotazník pre koordinátora IKT* a *Dotazník pre školu* (určený riaditeľovi školy). Táto štúdia sa na Slovensku realizovala od roku 1998 do roku 2006.

1.3.2 Prehľad štúdií OECD uskutočnených na Slovensku

V nasledujúcom texte je uvedený prehľad tých štúdií OECD, ktoré boli uskutočnené na Slovensku. Dáta zo štúdie PISA 2012 ešte nie sú dostupné, príspevok preto využíva údaje získané v rámci štúdie OECD PISA 2003, ktorá bola zameraná na matematickú gramotnosť¹⁰. Základné informácie, publikácie v slovenskom jazyku (napr. Koršňáková, Kováčová, 2010, alebo Koršňáková, Kováčová a Heldová, 2010) a dáta zozbierané na Slovensku sú dostupné v podsekciiach PISA a TALIS sekcie Medzinárodné merania webstránky NÚCEM (www.nucem.sk).

1.3.2.1 PISA 2003, 2006, 2009, 2012¹¹

Štúdia OECD PISA v trojročnom cykle monitoruje tri oblasti výsledkov vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce a zameriava sa na populáciu 15-ročných¹² žiakov na sklonku povinnej školskej dochádzky.

¹⁰ Pre definíciu matematickej gramotnosti v štúdii OECD PISA pozri rámec štúdie pre PISA 2009 (OECD, 2009b).

¹¹ Výstupy a dáta štúdie OECD PISA 2012 budú dostupné v decembri 2013.

¹² V skutočnosti sa vek žiakov vybraných do vzorky pohybuje od 15 rokov a troch mesiacov do 16 rokov a dvoch mesiacov a žiaci musia dosiahnuť aspoň 7. ročník.

Každý cyklus štúdie OECD PISA skúma všetky tri oblasti (t. j. čitateľskú, matematickú aj prírodovednú gramotnosť, vymedzené napríklad v publikácii OECD, 2009b), jednu ako hlavnú a dve ako doplnkové.

OECD PISA popri monitorovaní žiackych výkonov venuje pozornosť aj ďalším faktorom ovplyvňujúcim výsledky vzdelávania. Na zozbieranie týchto údajov slúžia na Slovensku dva druhy dotazníkov: *Dotazník pre žiaka* a *Dotazník pre školu* (určený riaditeľovi školy).

Štúdia PISA sa uskutočňuje od roku 2000, Slovensko sa jej zúčastňuje od roku 2003 (už ako členská krajina OECD).

1.3.2.2 TALIS 2008

Štúdia OECD TALIS 2008 sa zamerala na populáciu učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa s cieľom nahradiť absenciu učiteľských dotazníkov v štúdiu PISA a monitorovať kontext práce učiteľov a ich aktivitu na vyučovaní (napr. hodnotenie práce učiteľov, kvalifikačné požiadavky a pracovné povinnosti učiteľov, metódy vyučovania a postoje učiteľov a pod.).

Štúdia OECD TALIS je plánovaná v päťročnom cykle s dôrazom na rôzne stupne vzdelávania a aktuálne otázky v centre záujmu vzdelávacej politiky. Na zozbieranie informácií používa dva druhy dotazníkov: *Dotazník pre učiteľa* a *Dotazník pre riaditeľa*.

Tabuľka 1. **Prehľad Dotazníkov pre učiteľa vyplnených respondentmi na Slovensku a dostupných na sekundárne analýzy** (na www.nucem.sk)

Názov štúdie	Stupeň vzdelávania (ISCED)	Aprobácia učiteľov (respondentov)	Počet respondentov v rámci jedného cyklu	Počet cyklov v databázach (rok zberu dát)
TIMSS	2.	matematika a prírodovedné predmety	min. 300	3 (1995, 1999 a 2003)
TIMSS	1.	1. stupeň ZŠ	min. 150	1 (2007)
PIRLS	1.	1. stupeň ZŠ	min. 150	2 (2001 a 2006)
ICCS	2.	všetky	2084	1 (2009)
TALIS	2.	všetky	3157	1 (2008)

2. Ukážka využitia dostupných dát

Komplexná prezentácia možných (zmysluplných) štatistických výstupov a ich interpretácia presahuje možnosti jedného príspevku aj jedného autora. Je to rozsiahla téma a výzva na tímovú prácu. Cieľom tohto príspevku je skôr na niekoľkých príkladoch načrtnúť možnosti použitia dostupných nástrojov a podnietiť k zamysleniu sa nad využitím získaných výstupov.

2.1 Stanovenie výskumných otázok

OECD (2010a) analyzovalo všetky faktory spojené s vyučovaním matematiky dostupné v štúdiu PISA 2003 (Dotazník pre žiaka) a muselo priznať, že „väčšina postupov vyučovania a učenia sa nemá priamy, stabilný a konzistentný vzťah k výkonu žiakov, ktorý by platil vo všetkých krajinách. Vzťah medzi použitými metódami a výkonom je ovplyvniteľný ďalšími faktormi, ako sú postoje a názory žiakov a ich rodinné zázemie, čo poukazuje na to, že vyučovacie metódy a ich vzťah k výkonu nemôžu byť analyzované izolovane.“

Jediná premenná so stabilným (pozitívnym) a všeobecne platným vzťahom k výkonu žiakov je *disciplína na vyučovaní* (tamtiež). Na základe výsledkov štúdie TALIS 2008 by zlepšenie toho faktora mohol priniesť veľmi pozitívne výsledky. Priemerný slovenský učiteľ totiž stratí kvôli udržiavaniu poriadku v triede z vyučovacej hodiny približne 4,6 minúty, priemerný slovenský učiteľ do 30 rokov stratí kvôli udržiavaniu poriadku v triede z vyučovacej hodiny približne 6,5 minúty a až dve pätiny mladých učiteľov robí poriadok v triede počas vyučovania v priemere viac ako 10 minút (Koršňáková, Kováčová, 2010).

„Údaje týkajúce sa negatívneho správania sa žiakov sú alarmujúce... v prípade správania žiakov, ktorí sa do školy dostavia, ale: *na vyučovaní vyrušujú* (SR 71,6 %, TALIS: 60,2 %), *klamú a podvádzajú* (SR 38,5 %, TALIS: 20,9 %), *používajú neslušné slová* (SR 40,1 %, TALIS: 36,5 %), či dokonca *ničia školský majetok* (SR 32,3 %, TALIS: 27,1 %). Vo všetkých týchto prípadoch je situácia na Slovensku horšia, ako je medzinárodný priemer.“ (tamtiež).

Z teoretického hľadiska, by mali učeníu sa žiakov napomáhať aj **podpora žiakov učiteľmi** a pozitívny *vzťah učiteľov a žiakov*. Podľa Middletona a Spaniasa (1999) podpora žiakov učiteľmi má tiež pozitívny vplyv na motiváciu žiakov učiť sa. Otázka znie: **Odlišuje sa Slovensko od ostatných krajín v niektorých aspektoch podpory žiakov učiteľmi? Ak áno, môže to mať nejaké implikácie na výkon žiakov?**

PISA 2003 skonštruovala na základe položiek a), c), e), g), a j) otázky 38 v Žiackom dotazníku¹³ (obrázok 1), index podpory žiakov učiteľmi (premenná TEACHSUP, spôsob jej výpočtu je uvedený v publikácii OECD, 2005a). Podobne bol na základe otázky 26 v Žiackom dotazníku skonštruovaný index vzťahu učiteľov a žiakov. V tomto prípade sa však sústredíme len na položku d) Ak potrebujem pomoc alebo radu navyše, dostanem ju od mojich učiteľov

¹³ Slovenská mutácia Žiackych dotazníkov štúdie PISA 2003 je dostupná na stránke NÚCEM, www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/vyskumne_nastroje/Ziacky_dotaznik_2003.pdf.

(na obrázku 2 zvýraznená tučným písmom). Táto položka reprezentuje sociálnu interakciu medzi učiteľmi a žiakmi, zároveň má však aj najbližší vzťah k obsahu vzdelávania.

38. Ako často sa na hodinách matematiky stáva, že:				
(Označ, prosím, len jednu možnosť v každom riadku.)				
	<i>Každú hodinu</i>	<i>Skoro každú hodinu</i>	<i>Iba cez niektoré hodiny</i>	<i>Nikdy alebo takmer nikdy</i>
a) učiteľ prejavuje záujem o to, ako sa učia jednotliví žiaci?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) učiteľ poskytuje žiakom pomoc navyše, keď to potrebujú?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) učiteľ pomáha žiakom učiť sa?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) učiteľ vysvetľuje učivo dovedty, kým ho žiaci nepochopia?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) učiteľ dá žiakom príležitosť, aby vyjadrili svoj názor?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Obrázok 1

(Zdroj: Žiacky dotazník štúdie OECD PISA 2003)

26. Keď myslíš na učiteľov v škole: Do akej miery súhlasíš alebo nesúhlasíš s nasledujúcimi tvrdeniami?				
(Označ, prosím, len jednu možnosť v každom riadku.)				
	<i>Úplne súhlasím</i>	<i>Súhlasím</i>	<i>Nesúhlasím</i>	<i>Vôbec nesúhlasím</i>
a) Žiaci dobre vychádzajú s väčšinou učiteľov	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Väčšina učiteľov sa zaujíma o dobro žiakov	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Väčšina z mojich učiteľov naozaj počúva, čo chcem povedať	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Ak potrebujem pomoc alebo radu navyše, dostanem ju od mojich učiteľov	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Väčšina učiteľov je voči mne spravodlivá	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Obrázok 2

(Zdroj: Žiacky dotazník štúdie OECD PISA 2003)

V kontexte už spomínaného Carollovho modelu je zaujímavá otázka **významu domácich úloh** (jeden z faktorov „OTL“, ktorý rozširuje inak rozvrhom limitovaný čas na učenie sa matematiky). Názory pedagogickej verejnosti a empirické zistenia rôznych autorov o užitočnosti domácich úloh sa líšia. Dáta štúdie OECD PISA 2003 obsahujú iba informáciu o čase, ktorý 15-roční žiaci trávili pri vypracovávaní domácich úloh zo všetkých vyučovacích predmetov, a matematiky zvlášť. V prípade našich žiakov sa (podľa OECD, 2010a) nepre-

ukázal štatisticky významný vzťah medzi časom stráveným nad domácimi úlohami a ich výkonom (matematickou gramotnosťou). Databázy štúdií IEA však v tomto prípade poskytujú oveľa rozsiahlejšie údaje na hľadanie odpovede na otázku: „**Zadávať domáce úlohy?**“, či lepšie: „Kedy?“ – respektíve – „Ako?“ Obsahujú totiž súčasne informácie z dotazníkov žiakov (obrázok 3) aj učiteľov (obrázok 4)¹⁴. Tieto otázky zisťujú frekvenciu zadávania domácich úloh z matematiky učiteľom a ich časovú náročnosť pre žiaka (učiteľ v tomto prípade udáva približný čas, ktorý by mal na vypracovanie úlohy potrebovať priemerný žiak). V prípade TIMSS populácie 2 (t. j. starších žiakov) pribúdajú otázky zamerané na obsah a funkciu zadaných domácich úloh.

14.		
A. Ako často vám zadáva učiteľ domácu úlohu z matematiky?		
<i>Označ len jeden krúžok.</i>		
Každý deň	☐	
3 alebo 4-krát za týždeň	☐	
1 alebo 2-krát za týždeň	☐	
Menej ako raz za týždeň	☐	
Nikdy	☐	
<i>Ak Nikdy, prejdí k otázke č. 15.</i>		
B. Ak vám učiteľ zadá domácu úlohu z matematiky, koľko minút ti zvyčajne zaberie domáca úloha?		
<i>Označ len jeden krúžok.</i>		
0 minút	☐	
Od 1 do 15 minút	☐	
Od 16 – 30 minút	☐	
Od 31 – 60 minút	☐	
Od 61 – 90 minút	☐	
Viac ako 90 minút	☐	

Obrázok 3

(Zdroj: Dotazník pre žiaka štúdie IEA TIMSS 2007)

¹⁴ Slovenská mutácia dotazníkov z uskutočnených štúdií TIMSS je dostupná na stránke NÚCEM, http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/8#446.

23. Zadávané domáce úlohy z matematiky žiakom štvrtého ročníka v triede TIMSS?		
<i>Označte len jeden krížok.</i>		
Áno	☐	
Nie	☐	
<i>Ak Nie, prejdite k otázke č. 26.</i>		
24. Ako často zadávajú domáce úlohy z matematiky žiakom štvrtého ročníka v triede TIMSS?		
<i>Označte len jeden krížok.</i>		
Každú alebo takmer každú hodinu	☐	
Približne na polovici hodín	☐	
Na niektorých hodinách	☐	
25. Ak zadávajú domáce úlohy z matematiky žiakom štvrtého ročníka v triede TIMSS, akú majú úlohy časovú náročnosť? (Vezmite do úvahy čas potrebný na vypracovanie úlohy pre priemerného žiaka.)		
<i>Označte len jeden krížok.</i>		
Menej ako 15 minút	☐	
Od 15 do 30 minút	☐	
Od 31 do 60 minút	☐	
Od 61 do 90 minút	☐	
Viac ako 90 minút	☐	

Obrázok 4

(Zdroj: Dotazník pre učiteľa štúdie IEA TIMSS 2007)

2.2 Prehľad dostupných nástrojov na štatistické spracovanie dát

Respondenti medzinárodných štúdií sú do vzorky vybraní dvojstupňovým stratifikovaným výberom. Na základe postupu výberu vzorky nie je možné pracovať s dátami rovnako ako s náhodným výberom. V prípade štúdie OECD PISA je dáta nevyhnutné vážiť finálnymi váhami a spracovávať s využitím Fayovej modifikácie BBR (Balanced Repeated Replication), pomocou ktorej sa vypočítava štandardná chyba (s.e.). Podrobnosti v publikáciách OECD (2005a, 2005b). Pri spracovávaní štúdií IEA sa na rovnaký účel využíva tzv. „jackknife“ algoritmus (podrobne v Olson, Martin, Mullis et al., 2008), ktorý je zabudovaný do IDB-analyzátora (Foy, Olson et al., 2009). Tento nástroj spolupracuje s SPSS a je voľne dostupný na stránke IEA¹⁵. Pozostáva z dvoch modulov, ktoré umožňujú výber dát a premenných (prvý modul), aj výber typu analýzy a výstupu (druhý modul). Podrobné informácie o metodike zberu dát a na ich spracovanie, ako aj návod na analyzovanie dát sú dostupné v anglickom jazyku na stránkach www.pisa.oecd.org (štúdia OECD PISA) a www.iea.nl/data (štúdie IEA). Existujú však aj interaktívne nástroje na

¹⁵ Pozri <http://www.iea.nl/data.html>.

spracovanie dát pre tých výskumníkov, ktorých kompetencie v oblasti štatistiky nedosahujú úroveň potrebnú na samostatné využívanie spomínaných nástrojov. Práve tieto interaktívne nástroje predstavíme v ďalšej časti príspevku.

2.2.1 Interaktívne nástroje štúdie OECD PISA

OECD sprístupnilo na analýzu dát dva interaktívne nástroje. Tieto nástroje zabezpečujú korektné štatistické spracovanie dát, ktoré berie do úvahy komplexný dizajn štúdie i spôsob výberu výskumnej vzorky v rámci zúčastnených krajín.

Úvodná stránka prvého z nástrojov je dostupná na <http://pisa2003.acer.edu.au/interactive.php>. Tento nástroj produkuje deskriptívnu štatistiku k jednotlivým premenným (žiaka a školy) pre jednotlivé krajiny zúčastnené v jednotlivých cykloch štúdií OECD PISA. Nástroj neporovnáva výsledky krajín a produkuje rozsiahle výstupy, ktoré je potrebné pred ich prezentáciou upraviť, spracovať. Zobrazuje však nameraný výkon žiakov v jednotlivých oblastiach štúdie PISA s rovnakou hodnotou zvolenej premennej.

Úvodná stránka druhého interaktívneho nástroja OECD je dostupná na <http://pisacountry.acer.edu.au>. Tento nástroj produkuje syntetickejšie výstupy a záujemcovi o kvantitatívne informácie poskytuje nasledujúce možnosti výberu: cyklus, krajiny pre porovnanie (je možné aj porovnanie medzi jednotlivými zúčastnenými krajinami, porovnanie nie je obmedzené len na porovnanie s priemerom OECD, ako to bolo v prípade predchádzajúceho nástroja), oblasti záujmu, indikátory v rámci zvolenej oblasti, možnosti štatistických výstupov. Všetky doterajšie štúdie OECD PISA ponúkajú 5 základných oblastí: Kvalita výsledkov vzdelávania, Rovnosť, Charakteristiky žiaka, Zdroje školy, Vzdelávacia politika a školská prax. V rámci štúdie OECD PISA 2003 sa v dotazníku administrovali aj položky tvoriace 6. oblasť: Atmosféra na vyučovaní. Do tejto oblasti prispievala aj otázka 26 žiackeho dotazníka, ktorá tvorila základ pre výpočet prezentovaného indexu¹⁶ zachytávajúceho podporu žiakov na hodinách matematiky zo strany vyučujúceho.

2.2.2 Možnosti spracovania dát štúdie IEA TIMSS

V prípade štúdií IEA je pre interaktívny nástroj potrebné navštíviť stránky NCES¹⁷ s medzinárodným prieskumníkom dát (IDE)¹⁸,

¹⁶ *Index of teacher support in mathematics lessons.*

¹⁷ National Center for Educational Statistics. Pozri <http://nces.ed.gov/about/>.

¹⁸ *International Data Explorer.*

<http://nces.ed.gov/surveys/international/ide>, následne treba zvoliť TIMSS IDE). Tento interaktívny nástroj umožňuje vybrať štúdiu, predmet, populáciu a zúčastnené krajiny (alebo vzdelávacie systémy, resp. regióny), editovať štatistický výstup a následne ho vytvoriť, odoslať a uložiť vo vlastnom počítači. Jeho nevýhodou je, že ponúka a pracuje len s dátami z posledných cyklov dvoch najvýznamnejších štúdií IEA (t. j. aktuálne TIMSS 2007 a PIRLS 2006). V prípade štúdie OECD PISA ponúka štatistické spracovanie premených pre dva cykly (2006 a 2009).

3. Výber a interpretácia štatistických výstupov

Štúdia OECD PISA 2003 sa uskutočnila v 31 krajinách OECD a 10 partnerských (nečlenských) krajinách. Štúdia IEA TIMSS sa uskutočnila v 36 krajinách sveta a 7 regiónoch ako samostatných účastníkoch. Z dostupných možností tvorí medzinárodný kontext údajom za Slovensko nasledovná skupina krajín:

- krajiny Vyšehradskej štvorky: Česká republika, Maďarsko a Poľsko,
- Rakúsko (susedná krajina, historický vzťah s našim vzdelávacím systémom),
- Ruská federácia (historický vzťah s našim vzdelávacím systémom, vysoký výkon v štúdii TIMSS).

Výkony žiakov týchto krajín zároveň pokrývajú všetky tri základné pozície vzhľadom na medzinárodný priemer: 1) štatisticky významne nižší výkon, 2) výkon v medzinárodnom priemere aj 3) štatisticky významne vyšší výkon ako medzinárodný priemer. Situácia je naznačená v tabuľke 2 (podľa OECD, 2004, Mullis, Martin, Foy, 2008). Zároveň sa v týchto krajinách vzdelávanie uskutočňuje v porovnateľnom kontexte.

Tabuľka 2. Prehľad výkonu krajín vzhľadom na medzinárodný priemer

Krajina	Výkon v OECD PISA 2003	Výkon v IEA TIMSS 2007 (populácia 1)
Česká republika	Nadpriemerný	Podpriemerný
Maďarsko	Podpriemerný	Nadpriemerný
Poľsko	Podpriemerný	Nedostupný (nezúčastnilo sa štúdie)
Rakúsko	Priemerný	Nadpriemerný
Ruská federácia	Podpriemerný	Nadpriemerný
Slovensko	Priemerný	Priemerný

Rozdiely vo výsledkoch štúdií PISA a TIMSS, zdokumentované v tabuľke 2, nie sú len rozdielom medzi populáciami žiakov (15-roční verzus 10-roční žiaci populácie 1). Tieto rozdiely sú výsledkom prístupu dvoch medzinárodných meraní – „praktická“ PISA verzus „akademický“ TIMSS. Porovnávaním výsledkov štúdií PISA 2003 a TIMSS 2003 sa zaoberala Wuová (Wu, 2010), ktorá potvrdila, že úlohy TIMSS lepšie vyhovujú žiakom z východnej Európy, zatiaľ čo úlohy PISA žiakom zo západnej Európy. Výsledky slovenských

žiacov však úplne nesúhlasili s modelom (vzorom) ostatných analyzovaných krajín. Medzinárodné správy štúdie IEA TIMSS porovnávajú aj „ideálne“ výkony žiakov, ktoré by krajina dosiahla, keby riešila len tie úlohy, ktoré jej pedagógovia vybrali ako reprezentujúce ciele vzdelávania (napr. Mullis, Martin, Foy, 2004 a 2008). Wuová (2010) urobila rovnakú analýzu v rámci štúdie PISA. Všetky porovnania skončili pre Slovensko s rovnakým výsledkom: ak by naši žiaci riešili (z predložených úloh) len tie, ktoré pre nich vybrali naši odborníci ako najvhodnejšie, dosiahli by v oboch štúdiách NIŽŠÍ výkon! Je to ďalší námet na reflexiu školskej praxe teoretikmi vzdelávania.

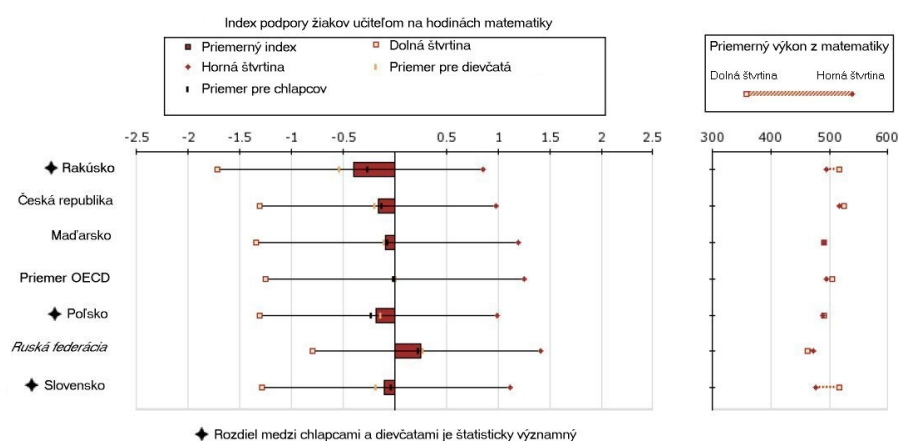
3.1 Podpora žiakov učiteľom

Ak (naši) žiaci potrebujú pomoc, poskytnú im ju ich učitelia? Túto otázku sme si už položili (Koršňáková, Kováčová, Bockaničová, Romančíková, 2010) v súvislosti so zisteniami štúdie OECD PISA o (ne)rovnosti vo vzdelávaní na Slovensku, v snahe nájsť odpoveď na otázku do akej miery má na Slovensku komunikácia učiteľ – žiak vplyv na zistené nerovnosti vo výsledkoch vzdelávania (dosiahnutom výkone z pohľadu sociálno-ekonomického zázemia žiakov). Analyzovali sme vtedy štatistický výstup pre tri krajiny – ČR, SR (nadpriemerný/podpriemerný výkon a nadpriemerný vplyv sociálno-ekonomického zázemia žiaka naň) a Veľkej Británie (s nadpriemerným výkonom, podpriemerným vplyvom sociálno-ekonomického zázemia žiaka na jeho výkon a tradíciou inkluzívnosti). Percentuálne zastúpenie slovenských žiakov, ktorí odpovedali najpozitívnejšie, zaostal za obidvoma referenčnými krajinami. Zistili sme však zaujímavý „vzor“ výkonu žiakov podľa toho, ako odpovedali na otázku (zamerali sme sa pritom na vývoj výkonov jednotlivých skupín žiakov z matematickej gramotnosti). „Zatiaľ čo v prípade Veľkej Británie akoby učitelia „investovali“ svoj čas do skupín žiakov s najvyššími výkonmi, v prípade SR práve skupina žiakov s najnižším, podpriemerným výkonom (SR – 453 bodov oproti dosiahnutému priemeru SR – 498 bodov) vyberá odpoveď *Rozhodne súhlasím* (t. j., ak žiaci potrebujú pomoc, dostanú ju od svojich učiteľov). Slovenskí učitelia „investujú“ do podpory neprosievajúcich žiakov (z ktorých mnohí patria práve do skupiny žiakov s najnižšou úrovňou indexu ESCS).“ Toto zistenie však môže poukazovať na ďalší problém: sústredenie pozornosti (našich) učiteľov na inklúziu niekoľkých vybraných žiakov, ktorí si vyžadujú zvýšenú pozornosť, môže viesť k nedostatočnej podpore (aktivácii) priemerných žiakov.

Pri pohľade na situáciu v rozšírenom výbere (pre výstup z prvého interaktívneho nástroja OECD pre štúdiu PISA, pozri prílohu 1 – podstatné údaje sú zvýraznené tučným písmom) sa ukazujú dve rôzne situácie:

- 1) vyššia orientácia učiteľov na pomoc slabšie prospievajúcim¹⁹ žiakom (Poľsko, Slovensko a Rusko), z ktorej profituje relatívne málo žiakov (od 7,8 do 10,2 % žiakov), a
- 2) pomoc bez uprednostňovania jednotlivých skupín žiakov podľa výkonu (Česká republika, Maďarsko a Rakúsko)²⁰.

Index podpory žiakov učiteľom je graficky znázornený na obrázku 8. (Zdroj, výstup z druhého interaktívneho nástroja OECD pre štúdiu PISA je tvorí prílohu 2).



Obrázok 5

(Zdroj: Databáza štúdie OECD PISA 2003, príloha 2)

Najnižší index podpory žiakov učiteľom (a to v rámci všetkých zúčastnených krajín) bol zistený v Rakúsku. Najväčší rozdiel medzi školami sa zistil v rámci Rakúska a Slovenska. Pri pohľade na grafické znázornenie situácie vo vybraných krajinách na obrázku 8 je zrejmé, že vo väčšine krajín profitujú z podpory učiteľov všetci žiaci bez rozdielu vo výkone. Tento rozdiel sa objavuje v Rakúsku a na Slovensku (u nás je dokonca väčší, pozri vpravo na obrázku). V oboch prípadoch pozitívnejšie hodnotia snahu učiteľa slabší žiaci a chlapci. Zároveň sa v oboch krajinách v tomto indexe zistili najväčšie rozdiely medzi jednotlivými školami. Posledné zistenie je konzistentné aj s výstupom

¹⁹ Za zmienku stojí skutočnosť, že v prípade všetkých troch krajín sa našlo od 2 do 4 % žiakov, ktorí na položku 26 d) neodpovedali. Výkon týchto žiakov je v rizikovom pásme a je preto otázne, či už boli vyčerpaní z testovania alebo len nespupracovali.

²⁰ Na základe výkonu žiakov v matematickej gramotnosti sa zdá, že žiaci s relatívne nižším výkonom citlivejšie reagujú na poskytnutie alebo neposkytnutie pomoci učiteľom (t. j. vyjadrujú skôr ROZHODNÝ súhlas ako súhlas alebo ROZHODNÝ nesúhlas ako nesúhlas).

štúdie TALIS (Koršňáková, Kováčová, 2010), kde sme museli skonštatovať, že „v 8-ročných gymnáziách nie je kultúra podpory žiakov vyvinutá.“ Zároveň slovenskí učitelia prejavovali veľkú potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (tamtiež).

Na otázku: *Odlišuje sa Slovensko od ostatných krajín v niektorých aspektoch podpory žiakov učiteľmi? Ak áno, môže to mať nejaké implikácie na výkon žiakov?* Ponúka sa nasledovná odpoveď: Áno, učitelia na Slovensku sa sústreďujú na podporu (na základe prospechu) vybraných žiakov. Pritom sa ukazuje, že nedostatku podpory čelia žiaci druhého stupňa na 8-ročných gymnáziách, čo by mohlo čiastočne vysvetliť zistenie OECD (2010a), že vzťah našich žiakov v škole negatívne koreluje s ich výkonom (toto tvrdenie platí aj pre Maďarsko). V každom prípade je v podpore žiakov učiteľom na Slovensku priestor na rozvoj s nádejou na zlepšenie motivácie a výkonu priemerných žiakov (pozri tiež Koršňáková, Kováčová, 2010).

3.2 Domáce úlohy

OECD (2010a) na základe informácií od žiakov analyzovalo vzťah dĺžky zadaných domácich úloh k výkonu (úrovni matematickej gramotnosti). V správe sa konkrétne spomína Ruská federácia, Maďarsko a Slovensko ako krajiny, kde žiaci udávali najväčší rozsah domácich úloh (spolu). V prípade prvých dvoch spomínaných krajín boli zistené aj najväčšie rozdiely v tejto charakteristike medzi školami (okolo 10 hodín). Najviac domácich úloh z matematiky udávali žiaci z Ruskej federácie a Poľska. Najmenej úloh v oboch kategóriách udávali žiaci z Českej republiky²¹. OECD (tamtiež) konštatovalo pre 26 krajín pozitívny vzťah dĺžky zadaných domácich úloh k výkonu (úrovni matematickej gramotnosti). Krajiny nášho regiónu (výberu) medzi ne nepatrili: v prípade Českej republiky, Poľska, Rakúska (a Ruskej federácie) sa zistil neutrálny vzťah, v prípade Maďarska a Slovenska negatívny vzťah. Wuová (Wu, 2010) však zistila, že žiaci s dobrým výkonom z matematiky riešia síce v priemere viac domácich úloh (spolu za všetky predmety), ale štatisticky významne menej domácich úloh z matematiky ako ostatní žiaci. To by vysvetľovalo, prečo sa Slovensko a Maďarsko v správe OECD (2010a) nespomínajú v súvislosti s dĺžkou domácich úloh z matematiky a ich dáta preukazujú nepriamu úmeru medzi časom venovaným domácej úlohe z matematiky a úrovňou matematickej gramotnosti. Štúdia OECD TALIS (Koršňáková, Kováčová, 2010) zistila (približne) dvojnásobne častejšiu koordináciu domácich úloh na Slovensku v porovnaní s ostatnými krajinami zúčastnenými štúdie TALIS. Toto zistenie ovplyvnili najmä odpovede sloven-

²¹ Do tejto kategórie patrilo aj Fínsko (OECD, 2010a, s. 132).

ských učiteľov základných škôl, v osemročných gymnáziách je takáto koordinácia práce učiteľov nižšia (v priemere TALIS). Asi polovica učiteľov matematiky na Slovensku zadané domáce úlohy kontroluje na vyučovaní (najviac je takýchto učiteľov v Žilinskom a najmenej v Bratislavskom kraji). Na základe uvedeného nemožno tvrdiť, že by žiaci na Slovensku venovali príliš veľa času domácim úlohám z matematiky. Vychádzajúc z informácie, že takmer polovica učiteľov zadané domáce úlohy našim 15-ročným žiakom nekontroluje, žiaci ich vypracovávajú svojím tempom a dobrovoľne (to by vysvetľovalo negatívny vzťah dĺžky riešenia domácej úlohy z matematiky a výkonu žiaka). Otázne je, koľko učiteľov domáce úlohy síce nekontroluje, ale poskytuje ukážky možného postupu a správne riešenia, nakoľko toto je v prípade tejto skupiny žiakov dôležité.

Pozrime sa však na informácie, získané od žiakov a učiteľov, ktorí sa stretávajú v tých istých triedach. Vzhľadom na obsah dotazníka by bolo zaujímavejšie (a tiež produktívnejšie) zamerať sa na TIMSS populáciu 2. Slovensko sa však štúdie v roku 2007 zúčastnilo len s populáciou 1 a staršie dáta analyzátor NCES nepodporuje (vrátane štúdie PISA 2003). Uvedené štatistické výstupy a interpretácia sa preto vzťahujú na žiakov 4. ročníkov. Štatistické výstupy získané prostredníctvom prieskumníka dát sú v príspevku kvôli prehľadnosti prezentované v tabuľkách 3 až 6. (Ukážka originálneho výstupu je v prílohe 3.)

Úvodom treba poznamenať, že väčšina, 68 % slovenských učiteľov na 1. stupni ZŠ kladie na vyučovaní na domáce úlohy len priemerný dôraz a zvyšných 32 % len nízky dôraz. Z vybraných krajín kladú najväčší dôraz na domáce úlohy učitelia z Ruskej federácie (vysoký dôraz kladie 24 %, priemerný 72 % učiteľov), najnižší dôraz na domáce úlohy kladú učitelia v Českej republike (17 % priemerný dôraz a až 82 % nízky dôraz). Medzi žiakmi jednotlivých skupín učiteľov nie sú žiadne rozdiely vo výkone (zdroj TIMSS IDE, TIMSS 2007 dáta).

Tabuľka 3. Prehľad odpovedí učiteľov na otázku 23 (ZADÁVANIE DOMÁCEJ ÚLOHY, premenná AT4MHMWO)

Krajina	Áno (zadáva d. ú.)		Nie (nezadáva d. ú.)	
	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento
Česká republika	487	100	-	0
Maďarsko	511	98	-	2
Rakúsko	506	100	-	0
Ruská federácia	544	100	-	0
Slovensko	498	99	-	1
Priemer týchto krajín	509	100	-	1
Priemer všetkých krajín TIMSS	473	95	476	7

Poznámka: Údaje v tabuľke sú zaokrúhlené, preto súčet nemusí dávať 100. Niektoré hodnoty nie sú vyčíslené, ak bolo v danej kategórii príliš málo údajov.
Zdroj: TIMSS IDE (2007 dáta)

Prakticky všetci učitelia 4. ročníka ZŠ zadávajú svojim žiakom domáce úlohy z matematiky (pozri tabuľku 3). Iba 1 % žiakov na Slovensku a 2 % žiakov v Maďarsku učia učitelia, ktorí svojim žiakom domáce úlohy z matematiky nezadávajú.

V čom sa učitelia odlišujú, je frekvencia a dĺžka zadaných domácich úloh, ktorú uviedli (informácia získaná prostredníctvom IDE je uvedená v tabuľkách 4 a 5). Ani frekvencia zadávania domácej úlohy učiteľom nemá štatisticky významný vzťah k priemernému výkonu ich žiakov, snáď len 4 % učiteľov v Rusku znižujú frekvenciu zadávania domácich úloh vzhľadom na dobré výkony ich žiakov v matematike – a aj tí zadávajú domáce úlohy aspoň každú druhú vyučovaciu hodinu (v tabuľke 4 zvýraznené tučným písmom). Zaujímavý je vývoj priemerného dosiahnutého skóre v matematike v rámci všetkých zúčastnených krajín štúdie TIMSS 2007 v populácii 1 (t. j. aj tých krajín, kde zadávanie domácej úlohy nie je tak zaužívané ako v použitom výbere krajín). Poukazuje na to, že zadávanie domácich úloh má význam. V našom regióne sa ukazuje ako najefektívnejšie zadávať žiakom 4. ročníka domáce úlohy z matematiky aspoň na polovici vyučovacích hodín (pozri mierne znížený výkon žiakov v kategórii menej častého zadávania domácej úlohy na Slovensku a v Rakúsku, v tabuľke 4 zvýraznené kurzívou).

Tabuľka 4. **Prehľad odpovedí učiteľov na otázku 24 (FREKVENCIA ZADÁVANIA ÚLOHY, premenná AT4MHWMC)**

Krajina	Každú alebo takmer každú hodinu		Približne na polovici hodín		Na niektorých hodinách	
	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento
Česká republika	489	17	486	60	486	23
Maďarsko	510	95	538	3	509	2
Rakúsko	506	81	505	17	493	2
Ruská federácia	543	96	573	4	-	0
Slovensko	498	68	499	17	482	15
Priemer týchto krajín	509	72	520	20	492	10
Priemer všetkých krajín TIMSS	473	62	467	16	459	23

Poznámka: Údaje v tabuľke sú zaokrúhlené, preto súčet nemusí dávať 100. Niektoré hodnoty nie sú vyčíslené, ak bolo v danej kategórii príliš málo údajov.
Zdroj: TIMSS IDE (2007 dáta)

Učitelia analyzovanej vzorky krajín nezadávajú žiakom z matematiky domáce úlohy, ktoré by mali v prípade priemerného žiaka presiahnuť 60 minút. (Výnimku tu tvorí len 1 % učiteľov v Rusku.) Kategória „viac ako 60 minút“ preto v tabuľke 5 nie je uvedená. Učitelia na Slovensku sú v zadávaní domácich úloh žiakom najopatrnejší, až 46 % žiakov zadávajú len krátku domácu úlohu, ktorá by nemala priemernému žiakovi trvať dlhšie ako 15 minút. A robia to dobre, viac domácich úloh zadávajú v prípade žiakov s mierne nižším výkonom.

Tabuľka 5. **Prehľad odpovedí učiteľov na otázku 25** (premenná AT4MHWKM – časová náročnosť zadanej úlohy z pohľadu učiteľa)

Krajina	Menej ako 15 minút		Od 15 do 30 minút		Od 31 do 60 minút		Od 61 do 90 minút	
	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento	Priemerné skóre žiakov	Percento
Česká republika	490	36	485	62	477	1	-	0
Maďarsko	515	28	509	71	-	1	-	0
Rakúsko	489	2	508	87	494	11	-	0
Ruská federácia	568	4	542	71	547	23	-	1
Slovensko	502	46	490	54	-	0	-	0
Priemer týchto krajín	513	23	507	69	506	9	-	1
Priemer všetkých krajín TIMSS	470	18	472	65	468	17	463	2

Poznámka: Údaje v tabuľke sú zaokrúhlené, preto súčet nemusí dávať 100. Niektoré hodnoty nie sú vyčíslené, ak bolo v danej kategórii príliš málo údajov.
Zdroj: TIMSS IDE (2007 dáta)

Ako však hodnotia časovú náročnosť zadaných úloh žiaci? Informácie získané od nich sú zhrnuté v tabuľke 6. Na Slovensku, v Českej republike a v Maďarsku môžeme sledovať postupné predlžovanie času potrebného na vyriešenie domácej úlohy žiakmi s klesajúcim výkonom. Na Slovensku až 59 % žiakov nepotrebuje na vyriešenie domácej úlohy viac ako 15 minút. Ukazuje sa však, že v Maďarsku a Ruskej federácii, t. j. v krajinách s nadpriemerným výsledkom v TIMSS, učitelia zadávajú časovo náročnejšie domáce úlohy cielene nadanejším žiakom.

Na základe uvedeného sa ako správna odpoveď na otázku: „Zadávať domáce úlohy?“, javí v prípade učiteľov na Slovensku odpoveď *ÁNO, pokračovať ako dosiaľ*. Možno by mohli skúsiť občas zaradiť aj domácu úlohu určenú matematicky nadanejším žiakom (ak to už nerobia).

Tabuľka 6. **Prehľad odpovedí žiakov na otázku 14 (B)** (premenná AS4MSHWM – časová náročnosť zadanej domácej úlohy z pohľadu žiaka)

Krajina	0 minút		1 – 15 minút		16 – 30 minút		31 – 60 minút		61 – 90 minút		Viac ako 90 minút	
	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%
Česká republika	-	0	492	57	487	33	470	8	-	1	-	1
Maďarsko	-	0	508	39	522	39	523	16	509	3	473	3
Rakúsko	-	0	511	41	508	42	497	14	477	3	-	1
Ruská federácia	-	0	527	19	559	43	548	26	536	6	508	6
Slovensko	-	0	508	59	502	30	485	8	462	1	452	2
Priemer týchto krajín	-	0	509	43	516	37	505	14	496	3	478	3
Priemer všetkých krajín TIMSS	-	0	473	36	482	37	477	18	463	5	443	5

Poznámka: Údaje v tabuľke sú zaokrúhlené, preto súčet nemusí dávať 100. Niektoré hodnoty nie sú vyčíslené, ak bolo v danej kategórii príliš málo údajov.

Zdroj: TIMSS IDE (2007 dáta)

4. Zhrnutie a diskusia

Pri vyvodzovaní záverov z dotazníkov je nevyhnutné zdôrazniť, že poskytnuté informácie vychádzajú zo subjektívnych názorov učiteľov a žiakov, a môžu sa niekedy líšiť od skutočnosti. Príkladom je uvádzanie spoločensky očakávaných odpovedí (napr. slabو prospievajúci žiak môže uviesť, že trávi veľa času nad úlohami, aj keď to nie je pravda a podobne). Všetky interpretácie je preto potrebné zvažovať v širšom kontexte a využívať všetky dostupné pohľady (napr. učiteľov, žiakov) aj informácie o dosiahnutom výkone žiakov a skúmať trendy v rámci dostupných cyklov. V mnohých prípadoch nie je korektné porovnávať ani dosiahnuté priemery medzi jednotlivými krajinami, nakoľko sú veľké rozdiely medzi ich kultúrami (odlišné problémy a rôzne chápanie závažnosti jednotlivých faktorov atď.). Z tohto dôvodu sa príspevok zameria na skupinu susediacich krajín (s výnimkou Ruskej federácie).

Všetky uvedené výsledky sa vždy vzťahujú na cieľovú skupinu, teda na učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa (ISCED 2, štúdia TALIS) alebo žiakov (štúdie PISA a TIMSS). Aj v prípade využitia dát z dotazníka pre učiteľa štúdie TIMSS 2007 je záverom tvrdenie, že určité zistenie platí pre nejaké percento žiakov primárneho stupňa, ktorých učelia zastávajú istý postoj alebo využívajú istý postup.

LITERATÚRA

- CARROLL, J. B. 1963. *Model for School Learning*. Teachers College Record. Vol. 64, No. 8, pp. 723-733.
- CARROLL, J. B. 1989. *The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View*. Educational Researcher. Vol. 18, No. 1, pp. 26-31.
- CREEMERS, B. P. M., KYRIAKIDES, L. 2008. *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. London : Routledge.
- CREEMERS, B. P. M., & KYRIAKIDES, L. 2011. Using Educational Effectiveness Research to Improve the Quality of Teaching Practice. In: C. Day (Editor), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London : Routledge.
- FOY, P. , OLSON, J. F. et al. 2009. *TIMSS 2007 User Guide for the International Database*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- JELEMENSKÁ, P. 2008. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch. Národná správa zo štúdie TIMSS 2007*. Bratislava : NÚCEM, ISBN 978-80-89225-44-6.
- KJAENSLI, M., LIE, S., TURMO, A. et al. 2006. *Norwegian reports from TIMSS and PISA 2003*. Short English Version. Oslo : Institute for Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, ISBN 978-80-970261-2-7.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., BOCKANIČOVÁ, K., KOVÁČOVÁ, J., ROMANČÍKOVÁ, M.: *Niekoľko podnetov k problematike (ne)rovnosti vo vzdelávaní na Slovensku na základe dát štúdie OECD PISA*. Pedagogická revue 1-2, 2010, ročník 62, č. 1, s. 126-149. ISSN 1335-1982.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D., 2010. *PISA 2009 Slovensko*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, ISBN 978-80-970261-4-1.
- KURAJ, J., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J. 2006. *TIMSS 2003 – Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, ISBN 978-80-89225-22-5.
- LADÁNYIOVÁ, E. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : NÚCEM, ISBN 978-80-89225-38-5
- LEBENS, M., LEBENS, P. 2009. The Implications and Outcomes of Reform Mathematics for Low Achievers. In: Popov, N., Wolhuter, C. et al. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*. Sofia : Bureau for Educational Services, Bulgarian Comparative Education Society. s. 267-275.
- MARZANO, R. 2003. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.
- MIDDLETON, J. A., SPANIAS, P. A. 1999. *Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research*. Journal for Research in Mathematics Education 30, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, s. 65-88.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. 2004. *IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains. Findings from a developmental project*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., KENNEDY, A. M., TRONG, K. L. A SAINSBURY, M. 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications. Progress in International Reading Literacy Study* (2nd ed.) Chestnut Hill, MA: Boston College.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., RUDDOCK, G. J., O'SULLIVAN, C. Y., ARORA, A., ERBERBER, E. 2005. *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. Paris.
- OECD. 2005a. *PISA 2003. Technical Report*. Paris.
- OECD. 2005b. *PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS® Users*. Paris.
- OECD. 2009a. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results From TALIS*. Paris : OECD, ISBN 978-92-64-05605-3.
- OECD. 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris.
- OECD. 2010a. *Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA*. Paríž.
- OECD. 2010b. *TALIS 2008 Technical Report*. Paris : OECD, ISBN 978-92-64-07985-4.
- OECD. 2010c. *Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 context questionnaire framework*. Paris : OECD.
- OLSON, J. F., MARTIN, M. O., MULLIS, I. V. S. (Eds.). 2008. *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2011. *PISA v kritickej perspektíve*. In: ORBIS SCHOLAE, roč. 5, č. 1, s. 53 – 70, ISSN 1802-4637.
- PURVES, A. C. 1987. *The evolution of the IEA: A Memoir*. Comparative Education Review, 31 (1) pp. 10-28.
- TOMÁŠEK, V. et al. 2008. *Výzkum TIMSS 2007. Obstojať čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha : ÚIV.
- WANG, M.C., HAERTEL, G. D., WALBERG H. J. 1993. *Toward a Knowledge Base for School Learning*. Review of Educational Research. Vol. 63, No. 3, pp. 249-294.
- WU, M. 2010. *Comparing the Similarities and Differences of PISA 2003 and TIMSS*. OECD Educational Working Papers, No. 32, OECD Publishing.

Paulína Koršňáková sa venuje medzinárodným meraniam výsledkov vzdelávania s osobitným záujmom o problematiku komparatívnej pedagogiky a možnosti využitia výstupov medzinárodných štúdií v pedagogickej praxi. Posledné publikácie sú v spolupráci: národné správy *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 (2010), PISA Slovensko 2009 (2010)* a kapitola v monografii *Progress in Reading Reading Literacy in National and International Context. The Impact of PIRLS 2006 in 12 Countries (2012)*.

Mgr. Paulína Koršňáková, PhD.
IEA Sekretariát
Herengracht 487, 1017 BT Amsterdam, Holandsko
e-mail: p.korsnakova@iea.nl

OECD Programme for International Student Assessment (PISA)

PISA (Home)

What PISA
Is
What PISA
Assesses
Participating
Countries
Contacts

Database - PISA 2003

Interactive Data Selection - Results

Downloadable table in CSV / Excel format: [62700.CSV](#)

Downloadable table in CSV / Excel format: [ST26Q04](#)

Variable:	ST26Q04	Give extra help Q26d										
	Full question:	Thinking about the teachers at your school: To what extent do you agree with the following statements?If I need extra help, I will receive it frommy teachers.										
Category:	1	Strongly Agree										
	2	Agree										
	3	Disagree										
	4	Strongly disagree										
	8	Missing										
					Reading		Mathematics		Science		Problem Solving	
Country	Variable	Category	%	(%SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)	Mean	(SE)
Austria	ST26Q04	1	20.20	(0.79)	466	(5.68)	485	(5.10)	472	(5.52)	488	(4.57)
Austria	ST26Q04	2	45.75	(0.99)	502	(4.39)	516	(3.77)	501	(4.05)	517	(3.82)
Austria	ST26Q04	3	25.02	(0.81)	510	(4.58)	519	(4.33)	506	(4.32)	518	(4.11)
Austria	ST26Q04	4	7.32	(0.46)	473	(6.84)	487	(5.41)	471	(5.94)	487	(5.49)
Austria	ST26Q04	8	1.71	(0.22)	417	(13.30)	444	(13.45)	427	(14.04)	442	(13.70)
Czech	ST26Q04	1	9.28	(0.49)	478	(5.42)	498	(5.59)	508	(5.56)	501	(5.51)
Czech	ST26Q04	2	66.64	(0.75)	502	(2.83)	530	(3.30)	535	(3.19)	530	(3.08)
Czech	ST26Q04	3	18.72	(0.64)	496	(3.90)	523	(4.14)	529	(4.53)	522	(3.81)
Czech	ST26Q04	4	3.08	(0.29)	462	(7.85)	491	(8.45)	494	(8.17)	491	(7.77)
Czech	ST26Q04	8	2.27	(0.26)	420	(13.69)	440	(14.03)	447	(14.94)	438	(14.31)
Hungary	ST26Q04	1	12.01	(0.67)	464	(6.84)	471	(6.52)	488	(6.88)	484	(6.78)
Hungary	ST26Q04	2	59.02	(0.79)	485	(2.93)	493	(3.31)	506	(3.05)	504	(3.20)
Hungary	ST26Q04	3	24.80	(0.84)	486	(3.62)	494	(3.29)	508	(3.70)	504	(3.34)
Hungary	ST26Q04	4	3.07	(0.31)	473	(7.41)	487	(8.25)	502	(8.00)	494	(7.24)
Hungary	ST26Q04	8	1.10	(0.17)	434	(19.75)	430	(17.91)	429	(19.02)	462	(19.07)
Poland	ST26Q04	1	7.79	(0.44)	481	(6.59)	467	(6.65)	475	(7.35)	470	(6.36)
Poland	ST26Q04	2	58.57	(0.95)	501	(2.88)	493	(2.76)	500	(3.00)	490	(2.82)
Poland	ST26Q04	3	25.53	(0.83)	503	(4.08)	500	(3.73)	506	(4.27)	495	(3.87)
Poland	ST26Q04	4	5.95	(0.41)	491	(7.15)	491	(6.57)	504	(7.76)	479	(6.99)

Poland	ST26Q04	8	2.16	(0.30)	376	(13.49)	382	(10.81)	400	(12.46)	373	(16.12)
Slovak Republ	ST26Q04	1	8.71	(0.54)	428	(8.03)	453	(9.15)	455	(9.71)	449	(9.77)
Slovak Republ	ST26Q04	2	56.46	(0.74)	474	(2.99)	505	(3.27)	501	(3.58)	498	(3.26)
Slovak Republ	ST26Q04	3	26.58	(0.75)	481	(3.83)	509	(3.83)	504	(4.07)	502	(3.93)
Slovak Republ	ST26Q04	4	5.94	(0.32)	467	(4.97)	497	(5.56)	495	(6.01)	487	(5.73)
Slovak Republ	ST26Q04	8	2.30	(0.24)	370	(12.48)	395	(10.23)	388	(19.19)	396	(10.50)
OECD Total	ST26Q04	1	16.44	(0.21)	484	(2.09)	478	(2.00)	488	(2.15)	479	(2.06)
OECD Total	ST26Q04	2	59.46	(0.32)	498	(1.20)	498	(1.11)	504	(1.12)	498	(1.18)
OECD Total	ST26Q04	3	17.54	(0.22)	485	(1.69)	493	(1.56)	500	(1.61)	495	(1.60)
OECD Total	ST26Q04	4	4.18	(0.09)	457	(2.49)	470	(2.55)	476	(2.36)	469	(2.55)
OECD Total	ST26Q04	8	2.39	(0.10)	365	(4.13)	374	(3.97)	386	(4.11)	368	(4.36)
OECD Average	ST26Q04	1	14.43	(0.11)	487	(1.17)	488	(1.20)	490	(1.20)	489	(1.23)
OECD Average	ST26Q04	2	60.13	(0.16)	504	(0.64)	510	(0.62)	509	(0.60)	510	(0.63)
OECD Average	ST26Q04	3	18.89	(0.14)	493	(0.97)	499	(0.92)	500	(0.96)	499	(0.94)
OECD Average	ST26Q04	4	4.35	(0.06)	462	(1.43)	477	(1.51)	474	(1.51)	473	(1.42)
OECD Average	ST26Q04	8	2.21	(0.04)	394	(2.78)	406	(2.76)	406	(2.74)	402	(3.04)
Non-OECD Countries												
Russia	ST26Q04	1	10.17	(0.53)	424	(5.91)	455	(6.11)	475	(6.48)	460	(6.81)
Russia	ST26Q04	2	48.66	(1.05)	447	(4.20)	472	(4.58)	494	(4.66)	482	(4.99)
Russia	ST26Q04	3	31.49	(1.10)	451	(4.29)	475	(4.46)	495	(4.59)	489	(4.64)
Russia	ST26Q04	4	5.70	(0.45)	447	(8.16)	475	(7.77)	496	(8.11)	487	(7.62)
Russia	ST26Q04	8	3.97	(0.36)	361	(8.57)	396	(6.37)	420	(8.01)	387	(8.19)

a - The category does not apply in the country concerned. Data therefore missing

c - There are too few observations to provide reliable estimates

m - Missing or invalid response category (this category is excluded from computations of group percentages in the international report)

OECD Average - (country average) - mean data for all OECD countries - each country contributes equally to the average.

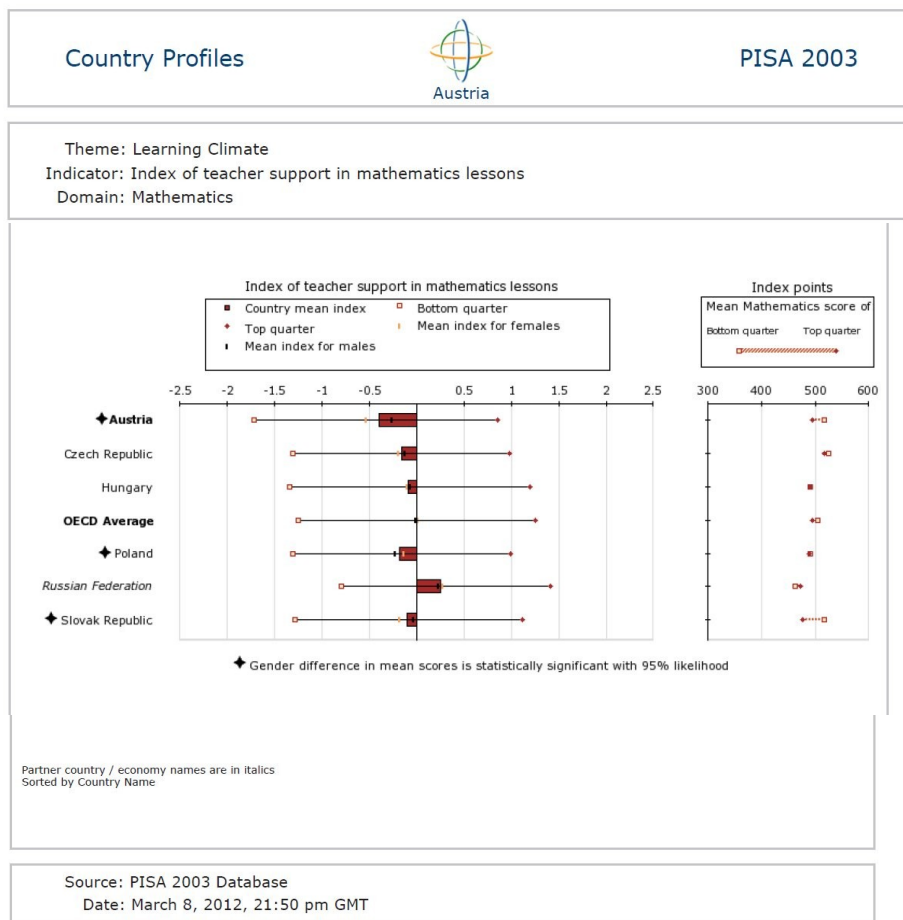
OECD Total - (OECD as single entity) - each country contributes in proportion to the number of 15-year-olds enrolled in its schools.

For queries about the PISA 2003 database and associated files contact pisa2003@acer.edu.au

© OECD. All rights reserved.

FAQ: OECD PISA

Príloha 2



Príloha 3

National Center for Education Statistics (NCES)

Institute of Education Sciences (IES)

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

This report was generated using the TIMSS International Data Explorer.

<http://nces.ed.gov/surveys/timss/idetimss/>

Report 1: Table

Average scale scores and percentages for mathematics, grade 4 by year, jurisdiction and Do you assign mathematics homework to the [fourth-grade] students in the TIMSS class? [AT4MHMWO]: 2007

Year	Jurisdiction	Yes				No				Missing			
		Average scale score	Standard Error	Percentage	Standard Error	Average scale score	Standard Error	Percentage	Standard Error	Average scale score	Standard Error	Percentage	Standard Error
2007	International Average	473 ¹	(0,6)	91 ¹	(†)	476 ¹	(6,7)	6 ¹	(†)	452 ¹	(2,8)	5 ¹	(†)
	Average for Selected Countries	509	(1,7)	97	(†)	—	(†)	1	(†)	493	(9,6)	3	(†)
	Austria	506	(2,1)	98	(1,1)	‡	(†)	#	(†)	487	(23,1)	2	(1,1)
	Czech Republic	487	(2,8)	97	(1,6)	‡	(†)	‡	(†)	484	(12,4)	3	(1,6)
	Hungary	511	(3,6)	91	(2,0)	‡	(†)	1	(0,7)	509	(12,3)	8	(1,8)
	Russian Federation	544	(4,9)	100	(†)	‡	(†)	‡	(†)	‡	(†)	‡	(†)
	Slovak Republic	496	(4,5)	99	(0,6)	‡	(†)	1	(0,5)	‡	(†)	#	(†)

— Not available.

Rounds to zero.

† Not applicable.

¹ The item response rate is below 85 percent. Missing data have not been explicitly accounted for.

‡ Reporting standards not met.

Results shown may differ slightly from the IEA TIMSS 2007 International Report because of a slightly different procedure approach used in linking teacher data to the students. See the *Statistical Notations and other Notes* section in the Help Guide for additional information. NOTE: Population coverage and/or participation rates for 4th graders in Kazakhstan, Latvia, the Netherlands, Lithuania, United States, Denmark, Scotland, Georgia and 8th graders in Hong Kong, England, Lithuania, United States, Serbia, Scotland, Israel, and Georgia deviated from international standards, as described in the TIMSS 2007 United States report (NCES 2009-001). The Mathematics scale ranges from 0 to 1000. Detail may not sum to totals because of rounding. Some apparent differences between estimates may not be statistically significant. SOURCE: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), 2007.

Občianske vedomosti 14-ročných žiakov: medzinárodné komparácie¹

Ladislav Macháček

Katedra politológie FSV UCM v Trnave

Medzinárodný výskum ICCS 2009 skúma a analyzuje, ako sú mladí ľudia pripravení prevziať občianske roly v rozličných krajinách v 21. storočí. Táto štúdia skúmala aj občianske znalosti slovenských 14-ročných žiakov (na výskumnej vzorke 2970 respondentov). Medzinárodné porovnania dokazujú, že 14-roční žiaci na Slovensku dosahujú pozoruhodné výsledky úrovne občianskych vedomostí v teste ICCS vo všetkých skúmaných oblastiach. Porovnania Slovenska s Českom umožňujú konštatovať, že naši žiaci dosahujú lepšiu úroveň občianskych vedomostí. Lepšie výsledky dosahujú slovenskí žiaci aj v porovnaní so žiakmi 23 krajín EÚ s výnimkou jedinej oblasti – odôvodňovanie a analýza. PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 2: 100-123

Kľúčové slová: občianska spoločnosť, občianske princípy, občianska angažovanosť, občianska identita, občianske vedomosti.

14-Year-Old Students' Civic Knowledge: International Comparisons. The international study ICCS 2009 investigated and analysed how young people are prepared to undertake their roles as citizens in different countries in the 21st century. This study investigated also the civic knowledge of Slovakian 14-year-old students (on the basis of a sample of 2970 respondents). The international comparisons show that the 14-year-old students in Slovakia are achieving remarkable results across all domains of civic knowledge measured by the ICCS test. The overall level of civic knowledge of students in Slovakia is higher compared to the results of students from the Czech Republic. Slovakian students are performing better than students from 23 EU countries in all but one domain: reasoning and analyzing.

PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3, (No. 2: 100-123)

Key words: civic society, civic principles, civic participation, civic identities, civic knowledge.

¹ Na príprave tejto štúdie, ale predovšetkým Národnej správy ICCS 2009 s nami intenzívne spolupracoval Mgr. Ervin Šťava (Núcem, Bratislava). Radi by sme využili túto príležitosť a vyjadrili mu poďakovanie za jeho ochotu a trpezlivosť s akou reagoval na naše maximalistické požiadavky pri príprave štatistických podkladov pre analýzu a interpretáciu výsledkov výskumu.

Úvod

Cieľom štúdie ICCS 2009 je hľadanie odpovede na nové – globálne výzvy pre vzdelávanie žiakov ako budúcich občanov. Medzinárodná štúdia o občianskom vzdelávaní a výchove k občianstvu ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study) bola druhou takouto štúdiou², ktorej sa zúčastnila SR a ČR.

Novou výzvou pre jednotlivé krajiny sa stali:

- zmeny vonkajšieho ohrozenia občianskej spoločnosti – vzostup teroristických útokov by mal vyústiť do zvýšenia významu občianskej výchovy,
- migrácia obyvateľstva v rámci krajiny a kontinentov je výzvou pre koncept identity a uľahčenie udržiavania sociálnej súdržnosti na komunálnej aj celospoločenskej úrovni,
- obyvateľstvo mnohých krajín uznáva hodnoty demokratického systému vládnutia, ktoré však ohrozuje spoločenská a ekonomická nerovnosť,
- zvýšenie dôležitosti nevládných organizácií ako sprostredkovateľa pre aktívnych občanov pri ich participácii od náboženských až po ochranu ľudských práv a ochranu životného prostredia,
- pokračujúca modernizácia a globalizácia spoločnosti sprístupnila nielen nové médiá, ale aj vzrast konzumu a individualizmu.

Tabuľka č. 1. **Krajiny, ktoré sa zúčastnili štúdie ICCS 2009**

Európa			Južná Amerika	Ázia a Oceánia
Anglicko	Írsko	Rakúsko	Dominikánska republika	Indonézia
Belgicko (flámska časť)	Lichtenštajnsko	Ruská federácia	Guatemala	Republika Kórea
Bulharsko	Litva	Slovensko	Chile	Nový Zéland
Cyprus	Lotyšsko	Slovinsko	Kolumbia	Taiwan
Česká republika	Luxembursko	Španielsko	Mexiko	Thajsko
Dánsko	Malta	Švajčiarsko	Paraguaj	
Estónsko	Nórsko	Švédsko		
Fínsko	Poľsko	Taliansko		
Grécko				

² Pozri: Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodnej štúdie občianskeho vzdelávania ICCS 2009, NUCEM, Bratislava 2012, 145 s. Národní zpráva z Medzinárodní studie občanské výchovy. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha 2010, 217 s.

Štúdia ICCS 2009³ skúma spôsoby, ako sa žiaci pripravujú prevziať občianske roly v rôznych krajinách v 21. storočí. Zahŕňa tak národný, ako aj regionálny kontext (EÚ) a zbiera informácie o špecifikách občianskeho vzdelávania a občianskej výchovy (politických, kultúrnych a výchovných súvislostiach v každej účastníckej krajine). Do štúdie ICCS 2009 boli pozvané všetky účastnícke krajiny IEA. Z nich sa zúčastnilo tejto štúdie 38 vrátane Slovenskej republiky. SR sa štúdie ICCS 2009 zúčastnila vďaka podpore Európskej komisie (grant EACEA).

Rámec testovania ICCS pozostával z dvoch častí:

- Základný rámec občianstva a občianskeho vzdelávania: zadanie vedomostného testu a postojového dotazníka pre žiakov.
- Kontextuálny rámec: zisťuje predpokladané vplyvy pôsobiace na vedomosti a postoje žiakov umožňujúce vysvetliť ich variabilitu.

Základný rámec ICCS bol operacionalizovaný do nasledujúceho počtu položiek v teste a dotazníku, uvedených v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2. **Pokrytie domén v teste a dotazníku pre žiakov**

		Obsahová doména				spolu
		občianska spoločnosť a systémy	občianske princípy	občianska angažovanosť	občianska identita	
kognitívne domény	vedomosti	15	3	1	-	19
	analýza a argumentácia	17	22	17	5	61
	Spolu	32	25	18	5	80
afektívno-behaviorálne domény	presvedčenie o hodnotách	12	12	-	-	24
	postoje	12	18	18	14	62
	očakávané správanie	-	-	21	-	21
	súčasnú správanie	-	-	14	-	14
	Spolu	24	30	53	14	121

³ Výskumný projekt ICCS 2009 bol riadený konzorciom, ktoré pozostávalo z troch partnerských organizácií: ACER (The Australian Council for Education Research), NFER (The National Foundation for Educational Research), LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale) IEA – IEA (Hamburg, Amsterdam).

Čo ICCS monitoruje?

ICCS skúma vedomosti, postoje a názory žiakov v štyroch oblastiach:

1. oblasť: občianska spoločnosť a systémy

Občania: roly, práva, zodpovednosť a príležitosti.

Štátne inštitúcie: centrálna vládna a zákonodarná inštitúcia.

Občianske inštitúcie: sprostredkujúce styk so štátnymi inštitúciami.

2. oblasť: občianske princípy

Rovnosť: spravodlivé zaobchádzanie pre všetkých.

Sloboda a nezávislosť: prejavu.

Sociálna súdržnosť: spolupatričnosť s inými a v rámci komunít k celej spoločnosti.

3. oblasť: občianska angažovanosť

Rozhodovanie.

Ovplyvňovanie: diskutovanie, demonštrovanie, selektívne nakupovanie.

Účasť na živote komunity: dobrovoľníctvo, členstvo v organizáciách.

4. oblasť: občianska identita

Obraz seba samého: podľa postavenia v komunite.

Občianska sebarealizácia: v komunite.

Štúdia ICCS 2009 zisťovala na Slovensku v testovanej škole vedomosti, postoje a názory žiakov 8. ročníkov ZŠ a 4. ročníkov OGY, názory a postoje učiteľov týchto žiakov a riaditeľov škôl. V SR sa tejto štúdii zúčastnilo 138 škôl (z nich 12 OGY), na spracovanie boli použité testy a dotazníky 2 970 žiakov a 1 984 učiteľov. **Hlavného testovania** sa zúčastnili vybrané školy s vyučovacím jazykom slovenským⁴. Samotné testovanie prebiehalo v školách od 18. do 30. mája 2009⁵. V štúdii sa venujeme prezentácii výsledkov, ktoré 14-roční žiaci preukázali v medzinárodnom žiackom teste ICCS 2009 v oblasti občianskych vedomostí.

1.1. Občianske vedomosti

Občianske vedomosti v tejto analýze chápeme ako výsledok kognitívnych procesov, ktoré žiaci uplatňujú pri odpovediach na jednotlivé otázky, ktoré sa týkajú občianstva a ktoré sú kľúčovým výsledkom občianskeho vyučovania na škole. Občianske vedomosti sú pritom zásadné z hľadiska efektívnej občianskej participácie (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b).

⁴ Výskumu sa zúčastnili iba žiaci, ktorí navštevovali školy s vyučovacím jazykom slovenským.

⁵ Použité boli výhradne papierové testovacie nástroje: Vedomostný test, Dotazník pre žiaka, Euromodul s testovou a dotazníkovou časťou, Dotazník pre učiteľa, Školský dotazník pre riaditeľa. Zber údajov na každej škole organizoval koordinátor výskumu na škole, ktorý sa zúčastnil školenia.

Úroveň občianskych znalostí môžu ovplyvňovať najrozličnejšie faktory, ako napríklad individuálne charakteristiky žiaka (jeho vek alebo pohlavie), jeho rodinné zázemie (socio-ekonomický index rodiny žiaka – SEI), prostredie školy a triedy, vzdelávací systém, ale aj miestne spoločenstvo. Je teda zrejmé, že sa mladí ľudia o svojich občianskych právach a povinnostiach dozvedajú nielen na hodinách občianskej výchovy, ale tiež prostredníctvom interakcie s občianskymi združeniami, hnutiami a iniciatívami (Torney – Purta a kol., 2001).

Žiacky test pokrýval štyri špecifické oblasti: občiansku spoločnosť a systémy, občianske princípy, občiansku angažovanosť a občianske identity.

Proporcia jednotlivých položiek týchto 4 oblastí bola nasledovná:

- *občianska spoločnosť a systémy* – 40 %,
- *občianske princípy* – 30 %,
- *občianska angažovanosť* – 20 %,
- *občianske identity* – 10 %.

Každá z nich obsahovala dve vedomostné oblasti – *znalosti* a *zdôvodňovanie a analýza*, ako to uvádza *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Proporcia dvoch kognitívnych oblastí (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b) bola nasledovná:

- *znalosti* – 25 %,
- *zdôvodňovanie a analýza* – 75 %.

Jednotlivé položky v žiackom teste boli priradené k vyššie uvedeným oblastiam a za každú túto oblasť sme skonštruovali škálu znalostí a porozumenia, ktorých priemer bol pre SR štandardizovaný na hodnotu 100. Vďaka tomu môžeme porovnávať výkony žiakov z hľadiska pohlavia, typu a veľkosti školy, veľkosti triedy, socio-ekonomického indexu⁶ rodiny žiakov, medzi jednotlivými regiónmi SR (pozri výskumná otázka č. 1).

Čím lepšie boli vedomosti žiakov v štyroch špecifických oblastiach, tým vyššie skóre získali na jednotlivých škálach. Údaje zo žiackeho testu sa využili aj na konštrukciu celkovej škály občianskych znalostí, ktorá umožňuje medzinárodnú komparáciu. Škála občianskych znalostí demonštruje, ako dokážu žiaci operovať s konkrétnymi faktami a dobre známymi prvkami občianskej výchovy a občianstva, ale aj akú majú schopnosť porozumieť širšiemu kontextu politiky,

⁶ Pre porovnanie žiakov podľa ich socio-ekonomického prostredia (rodina) bol použitý osobitý Socio-ekonomický index rodiny žiaka (SEI). Vznikol na základe kombinácie indikátora „postavenie otca a matky v zamestnaní“.

ako aj inštitucionálnym procesom fungovania občianskej spoločnosti (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b).

1.1.1 Občianska spoločnosť a systémy

Prvá oblasť, na ktorú sa zameriaval medzinárodný žiacky test znalostí a porozumenia, je občianska spoločnosť a systémy. Zaoberá sa tým, ako fungujú spoločnosti z hľadiska formálnych a neformálnych mechanizmov, systémov a organizácií.

Túto oblasť si lepšie objasníme, ak budeme bližšie charakterizovať jej tri podoblasti:

1. *Občania*: vzťahy medzi jednotlivcami a spoločnosťou, občianske roly, práva, povinnosti, príležitosti,
 2. *Štátne inštitúcie*: vláda a legislatíva,
 3. *Občianske inštitúcie*: odbory, politické strany, záujmové organizácie, médiá.
- Viac pozri *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Otázky, ktoré dostali žiaci v tejto oblasti, sa týkali takých tém, ako je podpora demokracie, verejná diskusia, politické systémy, ombudsman, záujmové skupiny, médiá, vzťah demokracie a náboženstva, občianska sloboda, občianske práva a ďalšie prejavy demokracie.

Vybrali sme niekoľko príkladov práve tých otázok, v ktorých nedosiahli naši žiaci dobré výsledky. Tak chceme ilustrovať, že existujú tematické oblasti, na ktoré žiaci nedokázali správne odpovedať aj preto, že samotné otázky sú relatívne komplikovane formulované. Súčasne uvidíme aj odpovede, ktoré žiaci preferovali pred správnou možnosťou.

V tejto oblasti najhoršie výsledky dosiahli žiaci pri otázkach vlastníctva médií, ale aj pri otázkach podstaty a fungovania nátlakových skupín. Druhú skupinu otázok so slabšími výsledkami predstavujú témy darov pre politické strany, oddelenia zákonodarnej a súdnej moci v krajine a napokon vzťahu diktatúry a demokracie.

Uvádžame na ilustráciu ukážky testovacích otázok, ktoré IEA uvoľnila. Bez toho, aby sme spochybňovali konštrukciu pripravených **odpovedí**, umožníme učiteľom občianskej výchovy, aby sa s niektorými oboznámili a mohli o nich diskutovať. Domnievame sa, že takýto postup vzbudí pozornosť expertov z oblasti politických vied, aby sa venovali týmto otázkam.

Ukážka č. 1. **Úloha na tému: občianska spoločnosť a systémy**

<i>Prečo majú krajiny zákony o obmedzenom vlastníctve médií?</i>		%
☐	Aby rástol zisk mediálnych spoločností.	14,9
☐	Aby umožnili vláde ovplyvňovať informácie uvádzané v médiách.	43,9
☐	Aby zabezpečili dostatočný počet novinárov prinášajúcich správy o vláde.	8,1
☒	Najskôr preto, aby médiá mohli predstavovať rozličné názory.	33,1

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

Ukážka č. 2. **Úloha na tému: občianska spoločnosť a systémy**

V mnohých krajinách jedna skupina ľudí tvorí zákony v parlamente. Iná skupina ľudí tieto zákony používa v praxi na súdoch.		
<i>Čo je najlepší dôvod mať takýto systém?</i>		%
☐	Umožňuje mnohým ľuďom robiť zmeny v zákonoch.	6,6
☐	Jednoduchí občania tak môžu ľahko porozumieť právnemu systému.	36,2
☐	Znamená to, že zákony môžu byť utajené, kým sa použijú v praxi na súdoch.	8,3
☒	Znamená to, že ani jedna skupina nemá úplnú moc nad zákonmi.	49,0

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

Ukážka č. 3. **Úloha na tému: občianska spoločnosť a systémy**

Diktátor súhlasí s obnovením demokracie vo svojej krajine.		
<i>Ktorá z nasledujúcich činností by bola najpresvedčivejším dôkazom na podporu tvrdenia, že diktátor podporuje demokraciu?</i>		%
☐	Urobí vyhlásenie podporujúce iných predstaviteľov jeho strany.	26,3
☐	V najväčšom meste usporiada slávnostnú prehliadku za demokraciu.	13,2
☒	Súhlasí s dátumom národných volieb vrátane kandidátov viacerých strán.	46,6
☐	Rozpráva sa s reportérom jedných novín o potrebe demokracie.	13,9

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

1.1.2 Občianske princípy

Druhá oblasť zahŕňa princípy, ktoré tvoria základ občianskej spoločnosti. Tvoria ju tri podoblasti: *rovnosť* (ľudia sú si od narodenia rovní, právo na spravodlivé zaobchádzanie), *sloboda* (sloboda vyznania, slova, od strachu a nedostatku, aktívna ochrana slobody) a *sociálna súdržnosť* (spolupatričnosť medzi jednotlivcami a miestnymi spoločenstvami, uznanie rozličnosti). Viac v *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Jednotlivé otázky v tejto oblasti sa zaoberajú napríklad ľudskými právami, toleranciou s odlišnými názormi, problémom minorít, sociálnou spravodlivosťou, demokratickými princípmi, volebnými princípmi a cenzúrou.

Ukážka č. 4. Úloha na tému: občianske princípy

Na obrázku je nálepka, ktorú si ľudia môžu kúpiť na internete.



Táto nálepka je zostavená zo symbolov predstavujúcich rozličné spôsoby nazerania na svet. Symboly sú usporiadané tak, aby vytvárali anglické slovo „coexist“, koexistovať, čo znamená „spolunažívať“.

Aký je <i>najpravdepodobnejší</i> cieľ tejto nálepky?	%
☐ Ukázať, že rozličné spôsoby nazerania na svet sú rovnaké.	8,3
☐ Ukázať, že ľudia by mali starostlivo zvažovať, čomu veria.	10,3
☒ Ukázať, že ľudia môžu akceptovať iných, aj keď majú odlišné presvedčenie.	77,0
☐ Ukázať, že ľudia s odlišným nazeraním na svet nikdy nemôžu spolu žiť šťastne.	4,3

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

Nasledovná úloha pozostávala z dvoch otázok.

Ukážka č. 5. **Úloha na tému: občianske princípy**

V krajine K. je menšinová skupina ľudí, ktorých jazyk je odlišný od oficiálneho (štátneho) jazyka krajiny. Táto skupina má svoje vlastné školy, kde sa deti vyučujú a učia iba vo svojom vlastnom tradičnom jazyku.		
Vláda krajiny K. rozhodne, že všetky školy musia vyučovať všetky deti iba v oficiálnom (štátnom) jazyku krajiny. Vláda urobí toto rozhodnutie preto, lebo sa nazdáva, že to pomôže deťom menšinovej skupiny.		
Ktorý z nasledujúcich argumentov najlepšie podporuje rozhodnutie vlády?		%
☐	Bude to mať za následok, že deti prestanú doma hovoriť svojim tradičným jazykom.	2,8
☐	Škola tak bude pre deti zaujímavejšia.	6,3
☒	Deti tak dostanú väčšiu šancu plne sa začleniť do širšieho spoločenstva.	80,0
☐	Pomôže to deťom ľahšie sa naučiť svoj tradičný jazyk doma.	10,9

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

Čo je najlepší argument proti rozhodnutiu vlády?		%
☐	Vyučovacie predmety by nemali byť ovplyvňované vládami.	15,4
☐	Vlády by mali akceptovať, že je potrebný viac ako jeden oficiálny jazyk.	29,3
☒	Vlády sú zodpovedné za ochranu kultúr menšinových skupín.	48,8
☐	Deti menšinových skupín sa môžu sťažovať na vyučovanie oficiálneho jazyka.	6,5

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

1.1.3 Občianska angažovanosť

Oblasť občianskej angažovanosti sa zaoberá účasťou občanov na aktivitách v ich občianskych spoločenstvách. Občiansku angažovanosť tvoria nasledovné tri podoblasti:

1. *rozhodovanie* (aktívna angažovanosť napr. vo voľbách),
2. *ovplyvňovanie* (účasť na demonštráciách, protestných akciách, etické spotrebiteľstvo, verejné diskusie)
3. *angažovanosť v miestnych spoločenstvách* (dobrovoľníctvo, účasť v rozličných organizáciách).

Viac pozri *ICCS Assessment Framework* (Schulz et al., 2008).

Otázky sa v tejto oblasti zamerali predovšetkým na znalosti o voľbách, formách verejného protestu a záujmových skupín. Výsledky, ktoré žiaci dosiahli, boli väčšinou na adekvátnej úrovni a správne odpovede sa pohybovali na úrovni 80 – 90 % úspešnosti.

Ukážka č. 6. Otázka na tému: občianska angažovanosť

Martin si kúpi nové topánky do školy. Potom sa dozvie, že jeho topánky vyrobila spoločnosť, ktorá v továrni zamestnáva malé deti a platí im za prácu veľmi málo peňazí. Martin hovorí, že už svoje nové topánky nebude nosiť.		
Prečo Martin odmieta nosiť svoje nové topánky?		%
☐ Myslí si, že topánky vyrobené deťmi dlho nevydržia.		8,8
☒ Nechce dať najavo, že podporuje spoločnosť, ktorá ich vyrobila.		61,1
☐ Nechce podporovať deti, ktoré ich vyrobili.		16,4
☐ Je nahneváný, že za topánky zaplatil viac, ako je ich skutočná hodnota.		13,7

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

Ukážka č. 7. Otázka na tému: občianska angažovanosť

Martin chce, aby aj iní ľudia odmietli kupovať tieto topánky.		
Ako najlepšie sa môže o to pokúsiť?		%
☐ Kúpiť všetky tie topánky sám, aby ich nemohol kúpiť nikto iný.		1,1
☐ Vrátiť topánky do obchodu a pýtať si naspäť peniaze.		4,0
☐ Zablockovať vchod do obchodu, aby tam ľudia nemohli vojsť.		1,0
☒ Informovať iných ľudí, ako sa topánky vyrábajú.		93,9

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

1.1.4 Občianske identity

Táto oblasť sa zaoberá občianskymi identitami, teda tým, ako žiaci vnímajú sami seba ako občanov. Žiakov chápe výskum ICCS ako aktérov občianskej sféry na miestnej, regionálnej, národnej a globálnej úrovni, z čoho vyplýva mnohorakosť ich občianskych identít. Oblasť občianskych identít sa skladá z dvoch podoblastí:

1. *predstava o sebe ako o občanovi* (hodnoty a pocity, ktoré sa viažu k pozícii v miestnom spoločenstve, občianske dilemy),
2. *občianska prepojenosť* (občianske roly v miestnych spoločenstvách, tolerancia odlišností, hodnotové systémy). Pozri viac *ICCS Assessment Framework* (Schulz et al., 2008).

Jednotlivé otázky sa v tejto oblasti týkali najmä občianskych hodnôt, rešpektovania či tolerancie odlišných kultúr, predsudkov, porozumenia princípov sociálneho štátu.

Ukážka č. 8. **Otázka na tému: občianske identity**

<i>Tri z týchto tvrdení sú fakty a jedno je názor. Ktoré z nasledujúcich tvrdení je názor?</i>		%
☐	Každá krajina má svoju vlastnú vlajku a štátnu hymnu.	10,1
☐	Organizácia spojených národov má svoju vlastnú vlajku, hoci to nie je krajina.	10,6
☒	Každý by si mal ctiť vlajku a hymnu svojej krajiny.	66,9
☐	Vlajky často nachádzame na lodiach patriacich nejakému národu.	12,3

(Správna odpoveď je označená krížikom.)

1.2 Celková škála znalostí a porozumenia

Podľa dosiahnutých priemerných výsledkov boli žiaci jednotlivých krajín zaradení do štyroch úrovni občianskych vedomostí. Tieto údaje hovoria o kvalite vedomostí žiakov a tým aj výučby.

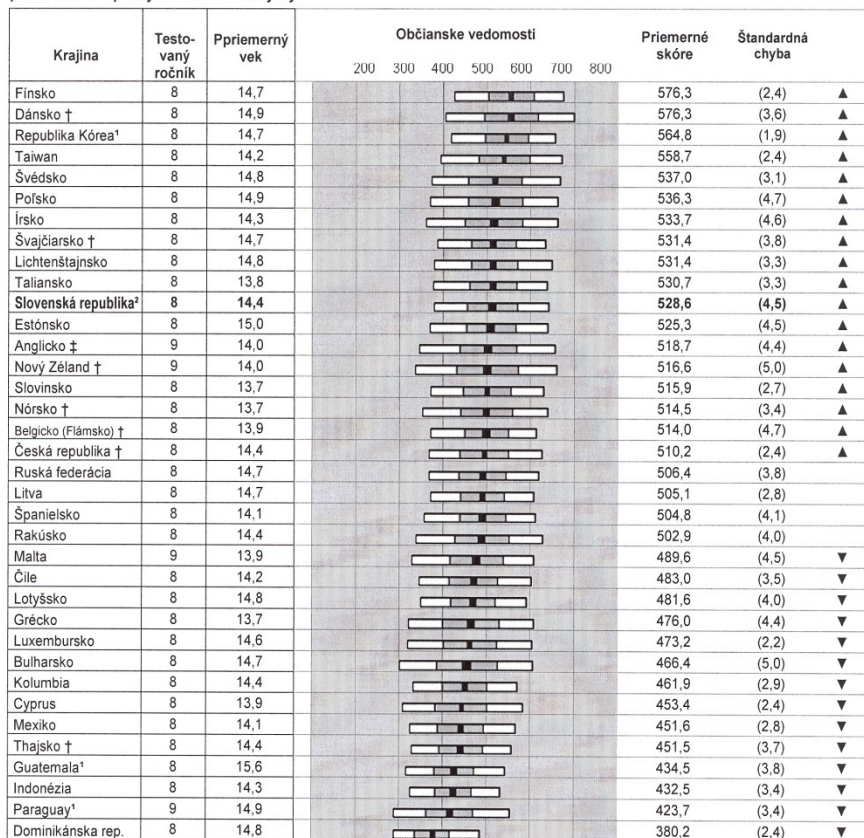
Žiaci s vedomostnou úrovňou 3 preukázali skôr celostné ako segmentované vedomosti, spájajú procesy spoločenskej a politickej organizácie, právne a inštitucionálne mechanizmy, ktoré sú používané na ich kontrolu. Tvorili si presné predstavy o výhodách, motivácii a pravdepodobných výsledkoch inštitucionalizovanej politiky a občianskych aktivít. Vedeli integrovať, odôvodniť a posúdiť danú situáciu, politiku alebo právne predpisy založené na princípoch, na ktorých sú postavené. Žiaci na úrovni 3 preukazujú širokú znalosť sily medzinárodnej ekonomiky a strategickú povahu aktívnej účasti.

Žiaci s vedomostnou úrovňou 2 mali široké poznatky o zastupiteľskej demokracii ako politického systému. Poznajú spôsoby, akými môžu byť inštitúcie a právne predpisy použité na ochranu a podporu hodnôt a princípov spoločnosti. Poznajú potenciálnu úlohu občanov ako voličov v zastupiteľskej demokracii, vedeli zovšeobecniť zásady a hodnoty na základe konkrétnych príkladov politiky a právnych predpisov (vrátane ľudských práv). Vplyv aktívneho občianstva chápali žiaci aj mimo miestnej komunity. Vedeli zovšeobecniť roly jednotlivých aktívnych občanov v širšej občianskej spoločnosti a vo svete.

Žiaci s vedomostnou úrovňou 1 preukázali poznanie rovnosti, sociálnej súdržnosti a slobody ako princípov demokracie. Tieto všeobecné zásady chápu v každodenných situáciách, ktoré sa týkajú ochrany pri útoku na tieto zásady. Žiaci prejavujú znalosť základných pojmov jednotlivca ako aktívneho občana: rozoznávajú potrebu dodržiavania zákona ako potrebu jednotlivca; spájajú individuálne možnosti jednania s možnými výsledkami; dávajú do súvislosti osobné vlastnosti jednotlivca so schopnosťou uskutočniť zmeny.

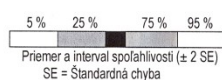
Údaje za súbor ICCS boli štandardizované na hodnotu 500 bodov so štandardnou odchýlkou 100 bodov. Podľa údajov v grafe č. 1 na vrchole rebríčka sú krajiny, medzi ktorými rozdiel na prvom a štvrtom poradí je 17 bodov (Fínsko, resp. Taiwan). O menej ako 39 bodov ďalšie najlepšie umiestnenie dosiahlo Švédsko, za ním nasledovali Poľsko, Írsko, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko, Taliansko, potom **Slovenská republika so skóre 526,8 bodov** a ďalšie krajiny, medzi nimi aj Estónsko, Slovinsko a Česká republika – bývalé postsocialistické krajiny, väčšinou zo strednej Európy. Všetky tieto krajiny sa umiestnili v skupine s významne lepšími priemernými hodnotami, ako je priemer 38 krajín ICCS. Žiaci Ruska a Lotyšska dosiahli priemerné hodnoty a ďalšie krajiny, ako Litva a Bulharsko dosiahli podpriemerné výsledky. Ani jedna zo zúčastnených krajín z Južnej Ameriky nedosiahla nadpriemerné ani priemerné výsledky.

Graf č. 1. Priemerné hodnoty občianskych vedomostí, testovaný ročník, priemerný vek a graf percentilov pre jednotlivé krajiny



Krajiny, ktoré nevyhoveli kritériám výberu vzorky

Hong Kong	8	14,3								554,1	(5,7)	
Holandsko	8	14,3								493,6	(7,6)	



▲ Hodnotenie významne vyššie ako priemer krajín ICCS

▼ Hodnotenie významne nižšie ako priemer krajín ICCS

† Krajina dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl

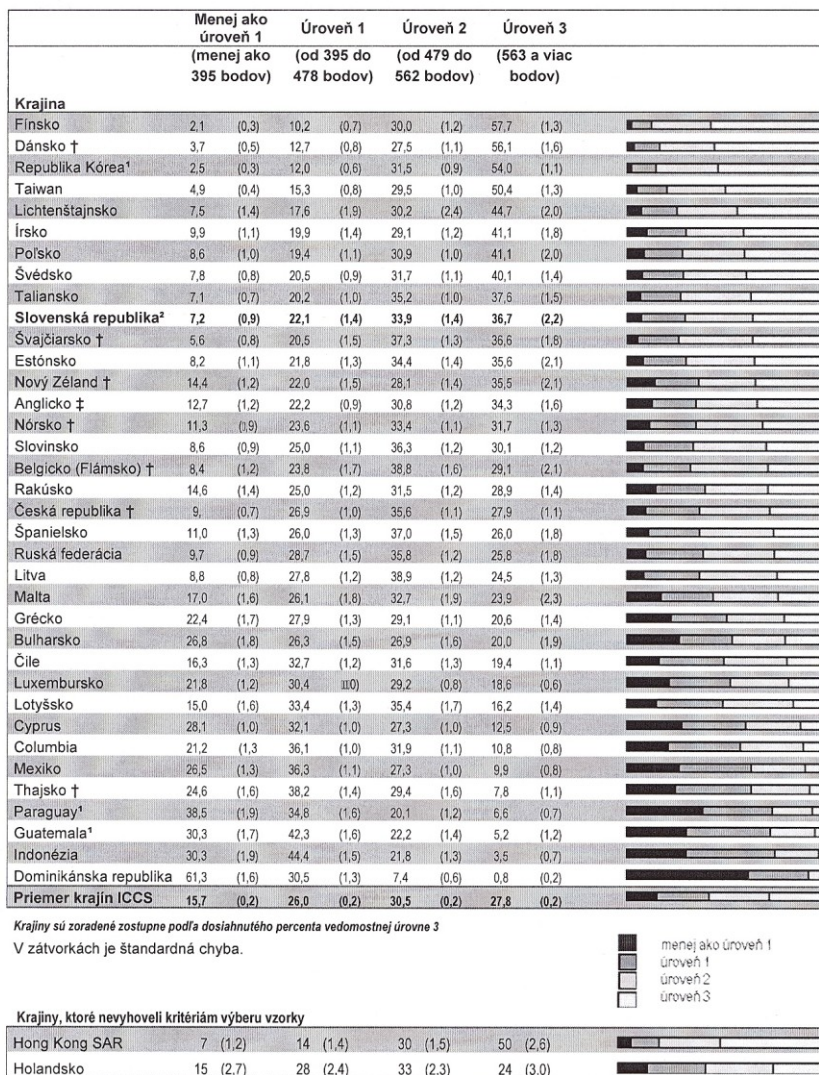
‡ Krajina približne dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl

¹ Krajina testovala vybranú skupinu žiakov na začiatku nasledujúceho školského roku

² Zastúpenie národnosti nezodpovedalo požadovaným medzinárodným kritériám

Zdroj: ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. IEA 2010, s. 75

Graf č. 2. Percentuálne podiely žiakov podľa stupňa úrovne občianskych vedomostí



† Krajina dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl.

‡ Krajina približne dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl.

¹ Krajina testovala vybranú skupinu žiakov na začiatku nasledujúceho školského roku.

² Zastúpenie národností nezodpovedalo požadovaným medzinárodným kritériám.

Zdroj: ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. IEA 2010. s. 79

Údaje v grafe č. 2 zobrazujú podiely žiakov zaradených podľa stupňa úrovne občianskych vedomostí v jednotlivých krajinách. Najväčšie rozdiely sú na začiatku a na konci rebríčka. Takmer tri pätiny fínskych žiakov dosiahli najvyššiu úroveň 3, naopak, úroveň menej ako 1 dosiahli viac ako tri pätiny žiakov Dominikánskej republiky. **Viac ako dve tretiny žiakov v prvej desiatke dosiahli úroveň 3 alebo 2 a Slovensko je medzi nimi.**

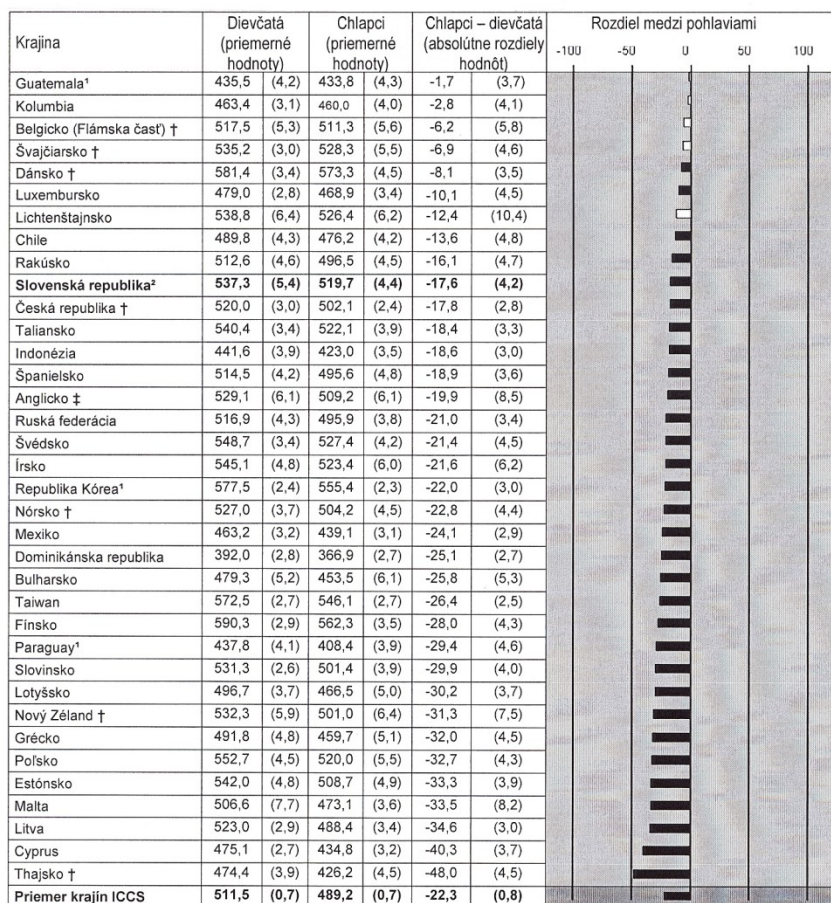
V grafe č. 3 sú údaje za SR. Spomedzi dievčat tri štvrtiny dosiahli úroveň 3 alebo 2, z chlapcov sú to dve tretiny. Ešte výraznejší je tento pomer pre žiakov z rodín s vyšším SEI, z ktorých úroveň 3 alebo 2 dosiahli deväť žiakov z desiatich, so stredným SEI viac ako tri štvrtiny žiakov a s nižším SEI tri pätiny žiakov. Takmer všetci žiaci z gymnázií alebo OGY dosiahli úroveň 3 alebo 2, zo ZŠ ich boli viac ako dve tretiny. V obciach so sídlom školy do 15 000 obyvateľov necelé dve tretiny žiakov dosiahli úroveň 3 alebo 2, v obciach do 30 000 obyvateľov sú ich tri štvrtiny a vo väčších mestách nad 30 000 obyvateľov je takýchto žiakov päť zo šiestich. Na západnom Slovensku dosiahli úroveň 3 alebo 2 na ZŠ takmer tri štvrtiny, na strednom a východnom Slovensku necelé dve tretiny. Úroveň 3 alebo 2 dosiahli dve tretiny žiakov z tried do 17 žiakov a s 18 – 20 žiakmi. V triedach s 27 a viac žiakmi úroveň 3 alebo 2 dosiahli piati žiaci zo šiestich.

Rozdiely občianskych vedomostí podľa pohlavia v grafe č. 4 ukazujú, že sú vo všetkých krajinách vyššie v prospech dievčat ako chlapcov, aj keď nie vždy sú štatisticky významné. V súbore ICCS dosiahli dievčatá priemerné hodnoty 511,5 bodov a chlapci 489,2 bodov, a tieto rozdiely sú významné. Najnižšie rozdiely, nevýznamné, boli vo flámskej časti Belgicka, Kolumbii, Guatemale, Lichtenštajnsku a Švajčiarsku. Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v jednotlivých krajinách bol od - 1,7 po - 48,0 v neprospech chlapcov. **Slovensko sa umiestnilo s rozdielom – 17,4 bodu na 10. priečke**, najväčšie rozdiely, viac ako – 30,0 medzi chlapcami a dievčatami boli v desiatich krajinách, medzi nimi boli bývalé socialistické krajiny, ako napr. Lotyšsko, Poľsko, Estónsko a Litva, ale aj Nový Zéland, Grécko, Malta, Cyprus a Thajsko.

Graf č. 3 Vedomostná úroveň žiakov SR

údaje sú v %		Menej ako úroveň 1 (menej ako 395 bodov)	Úroveň 1 (od 395 do 478 bodov)	Úroveň 2 (od 479 do 562 bodov)	Úroveň 3 (563 a viac bodov)	menej ako úroveň 1 úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3
Výberová vzorka		7,2	22,1	33,9	36,8	
Pohlavie	chlapci	8,6	25,3	32,0	34,1	
	dievčatá	5,9	19,3	35,5	39,3	
Rodinné zázemie žiakov vyjadrené indexom SEI	nižším	9,7	31,4	36,2	22,7	
	stredným	3,2	19,9	37,1	39,8	
	vyšším	2,0	9,2	30,5	58,3	
Typ školy	ZŠ	6,5	25,4	37,3	30,8	
	OGY	0,6	2,0	21,0	76,4	
Veľkosť sídla školy v obyvateľoch	do 3 000	8,7	30,2	34,3	26,8	
	3 001 – 15 000	8,7	27,1	38,8	25,4	
	15 001 – 30 000	2,9	21,2	36,5	39,4	
	30 001 – 100 000	2,8	11,7	32,1	53,5	
	nad 100 000	2,3	14,4	32,2	51,1	
Slovensko len ZŠ	Západné	4,6	22,0	36,8	36,6	
	Stredné	5,8	31,2	37,7	25,4	
	východné	10,1	25,2	37,6	27,1	
Triedy s počtom žiakov	do 17	7,2	26,5	34,6	31,7	
	18 – 20	7,4	23,8	37,4	31,4	
	21 – 23	7,7	30,0	39,2	23,1	
	24 – 26	3,9	20,9	36,2	39,0	
	27 a viac	3,1	12,7	29,6	54,6	
Škola s počtom žiakov	do 238	8,9	28,8	37,3	25,0	
	239 – 346	7,3	22,4	34,5	35,9	
	349 – 474	5,6	21,8	38,2	34,3	
	475 – 598	5,4	25,9	37,0	31,7	
	604 a viac	3,0	13,6	31,0	52,5	
Priemer krajín ICCS		16,0	26,0	31,0	28,0	

Graf č. 4. Úroveň občianskych vedomostí podľa pohlavia žiakov



V zátvorkách je štandardná chyba.

■ rozdiel je štatisticky významný, na hladine 0,05

□ rozdiel nie je štatisticky významný

† Krajina dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl.

‡ Krajina približne dodržala pravidlá výberu vzorky až po zaradení náhradných škôl.

* Krajina testovala vybranú skupinu žiakov na začiatku nasledujúceho školského roku.

* Zastúpenie národnosti nezodpovedalo požadovaným medzinárodným kritériám.

Zdroj: ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. IEA 2010. s. 81

1.3 Výsledky podľa vedomostných oblastí

Tabuľka č. 3. Medzinárodné porovnania vedomostnej úrovne v šiestich oblastiach

údaje za jednotlivé oblasti priemerné hodnoty	SR					
	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6
výberová vzorka	107,1	108,8	109,0	107,0	110,9	105,7
	ČR					
výberová vzorka	103,9	106,8	108,5	101,8	108,3	103,4
	23 krajín EÚ					
výberová vzorka	105,8	106,1	107,2	105,8	108,0	105,7
	Južná Amerika					
výberová vzorka	96,4	97,2	94,9	99,2	65,5	97,3
	Ázia a Oceánia					
výberová vzorka	97,4	96,5	97,1	95,9	96,1	96,9

Poznámka 1: V tabuľke sú údaje za šesť oblastí, ktoré sme štandardizovali za všetkých 38 krajín na hodnotu 100 bodov so štandardnou odchýlkou 20 bodov. To nám umožňuje porovnať výsledky žiakov SR s ostatnými krajinami, pričom hodnoty nad 100 poukazujú na lepšie výsledky a pod 100 na horšie výsledky, aké dosiahli žiaci v 38 krajinách.

Poznámka 2: O 1 = Občianska spoločnosť a systémy, O 2 = Občianske princípy, O 3 = Občianska angažovanosť, O 4 = Občianska identita, O 5 = Vedomosti, O 6 = Odôvodňovanie a analýza.

Každú obsahovú oblasť, ktorú budeme analyzovať, si rozdelíme do niekoľkých podoblastí, ktoré prestupujú isté kľúčové koncepty. Každá obsahová oblasť sa môže hodnotiť aj z hľadiska kognitívnych oblastí. V oblasti *vedomosti* sa od žiakov očakáva, že si vybaví alebo rozoznajú definície, opisy a kľúčové charakteristiky občianskych konceptov a dokážu uviesť príklady. *Odôvodňovanie a analýza* sú kognitívne procesy, ktoré žiaci používajú pri vyhodnocovaní celkom konkrétnych a komplexných situácií, v ktorých dochádza k zapojeniu viac ako jedného konceptu. Očakáva sa, že žiaci dokážu interpretovať informácie, nachádzajú spojitosti, integrujú, zovšeobecňujú, hodnotia, riešia problémy a tvoria hypotézy (Schulz a kol., 2008).

Porovnania výsledkov podľa údajov v tabuľke č. 2 v rámci Slovenska potvrdzujú, že dievčatá dosahujú vo všetkých oblastiach lepšie výsledky ako chlapci. Tieto rozdiely nie sú až tak výrazné, ako je to v prípade žiakov rozličného SEI rodinného zázemia. Osobitne sa to týka žiakov s nižším indexom rodinného zázemia, ktorých výsledky klesli v oblasti *občianske princípy* a *občianska identita* pod 95 bodov.

Tabuľka č. 4. Národné porovnania vedomostnej úrovne v šiestich oblastiach

údaje za jednotlivé oblasti priemerné hodnoty		SR					
		O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6
výberová vzorka		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
pohlavie	chlapec	98,4	98,3	98,6	97,9	97,9	99,2
	dievča	101,5	101,6	101,4	102,1	102,1	100,7
rodinné zázemie žiakov vyjadrené indexom SEI	nižším	95,9	64,2	94,9	95,9	93,5	97,0
	stredným	101,0	102,1	102,0	102,4	102,4	101,1
	vyšším	106,8	107,4	106,3	103,6	108,5	104,5
typ školy	ZŠ	98,4	98,5	98,4	99,0	98,1	99,0
	OGY	111,7	111,4	112,1	107,6	114,6	107,4
veľkosť sídla školy v obyvateľoch	do 3 000	97,0	95,7	95,8	97,0	95,4	96,3
	3 001 – 15 000	97,0	95,9	96,8	97,3	95,6	97,7
	15 001 – 30 000	101,1	102,3	101,9	101,3	101,9	102,5
	30 001 – 100 000	104,5	105,7	105,3	103,6	106,7	103,6
	nad 100 000	104,7	106,3	105,2	105,6	106,8	103,3
Slovensko len ZŠ	západné	101,6	102,3	101,8	100,8	102,5	101,2
	stredné	98,3	98,3	99,1	98,4	98,2	99,2
	východné	100,3	99,7	99,3	101,0	99,5	99,7
počet žiakov v triede	do 17	98,3	99,1	98,8	99,3	98,3	97,5
	18 – 20	98,8	98,8	98,6	98,6	98,4	99,6
	21 – 23	96,1	95,3	96,2	97,3	94,9	96,7
	24 – 26	100,3	100,4	100,2	100,4	100,7	101,6
	27 a viac	105,9	105,8	105,5	103,8	106,8	104,2
počet žiakov v škole	do 238	96,3	95,5	95,7	97,9	94,7	96,8
	239 – 346	99,3	98,9	99,7	98,4	99,3	99,2
	349 – 474	100,2	99,7	99,3	99,8	99,7	100,4
	475 – 598	98,9	99,3	98,8	101,9	99,2	100,2
	604 a viac	105,1	105,7	105,6	102,3	106,5	103,0

Pozri poznámky 1 a 2 pod tabuľkou č. 6.

Najlepšie výsledky dosahujú žiaci gymnázií, škôl v krajských sídlach a v Bratislave a Košiciach. Pri sledovaní vplyvu školy na výsledky žiakov v teste ICSS sme použili dva indikátory (počet žiakov v triede a v škole), ktoré by bolo možné interpretovať ako čisto „školské faktory“. Ukazuje sa však, že

menší počet žiakov v triede sa nespája s ich lepšími výsledkami v testoch ICCS. Práve naopak, až s počtom 24 žiakov v triede sa dostávajú žiaci na priemernú úroveň. Pri počte 27 žiakov a viac a v školách nad 604 žiakov sú výsledky nadpriemerné. Takže ani tieto „školské“ indikátory použité v celom výskumnom súbore nemožno interpretovať ako „čisto“ školské faktory. Koniec koncov menšie sídla sa prirodzene spájajú s nižším SEI a väčšie sídla s vyšším SEI. V tomto špecifickom prípade sme však zistili, že v menších lokalitách sú aj menej početné triedy, zatiaľ čo vo veľkých mestách nad 30 000 do 100 000 obyvateľov majú školy štandardne triedy s väčším počtom žiakom.

Medzinárodné porovnania dokazujú, že 14-roční žiaci na Slovensku dosahujú nadpriemerné výsledky v teste ICCS vo všetkých skúmaných oblastiach. Osobitne to vidno v porovnaní so žiakmi Južnej Ameriky, Ázie a Oceánie, ktorých výsledky vo všetkých oblastiach sú pod celkovým priemerom. Porovnania Slovenska s Českom umožňujú konštatovať, že naši žiaci dosahujú lepšie výsledky vo všetkých oblastiach. Lepšie výsledky dosahujú slovenskí žiaci aj v porovnaní so žiakmi 23 krajín EÚ s výnimkou jedinej oblasti, a tou je oblasť 6 (odôvodňovanie a analýza).

Napriek tomu výsledky signalizujú, že pre žiakov SR a ČR je najproblematickejšou oblasťou tá, ktorá si nevyžaduje až tak pamäť a postoje, ale porozumenie otázke – čitateľskú gramotnosť a logické myslenie (oblasť 6).

1.4 Výsledky vedomostného testu a SEI

Naše doterajšie analýzy potvrdili, že **rodinné zázemie (vyjadrené SEI – socio-ekonomickým indexom) má veľký význam z hľadiska formovania občianskych názorov a postojov žiakov, ale aj úrovne ich občianskych vedomostí** v jednotlivých školách podľa ich typov, veľkosti sídla alebo oblasti. Potvrdzujú to aj údaje v tabuľke 3.

Prvá skupina s nižším SEI dosahuje takmer priemernú úroveň (499,4). Druhá a najmä tretia (571,8) skupina žiakov v testoch jednoznačne prevažuje. Rozloženie SEI podľa pohlavia názorne dokumentuje, že podiel dievčat a chlapcov vo všetkých skupinách je podobný. Súčasne aj vidno, že **vo všetkých prípadoch dosahujú dievčatá vo vedomostných testoch lepšie výsledky v porovnaní s chlapcami.**

Odlišné je rozdelenie žiakov podľa SEI v jednotlivých typoch škôl. Za povšimnutie stojí, že podiel žiakov s nižším SEI je na gymnáziách významne nižší (10,4 %) a vysoký podiel tu majú žiaci s vyšším SEI (40,4 %). Obdobne je nižší podiel žiakov s vyšším SEI na základných školách (14,5 %) a vyšší podiel žiakov s nižším SEI (38,2 %). Tomu zodpovedajú aj výsledky dosiahnuté v teste občianskych vedomostí, ktoré prezentujeme na mnohých miestach tejto štúdie.

Pri pozornejšom pohľade na výsledky žiakov gymnázií podľa ich SEI je

možné si všimnúť, že malá skupina týchto žiakov s nižším SEI dosahuje také isté výsledky (609,4) ako relatívne veľká skupina s vyšším SEI (609,6). To neplatí v prípade žiakov základných škôl, kde výsledky v testoch sa viažu na úroveň SEI a postupne s vyšším SEI rodiny žiaci dosahujú lepšie výsledky (495,1 – 528,8 – 556,6). V zásade sa dá konštatovať, že žiaci gymnázií dosahujú relatívne rovnaké výsledky, ale práve v tomto kontexte sú výsledky žiakov s nižším SEI povšimnutiahodné.

Tabuľka č. 5. Vplyv SEI na priemerné občianske vedomosti žiakov

riadkové % priemer v bodoch		SR					
		nižší SEI		stredný SEI		vyšší SEI	
		%	priemer v teste	%	priemer v teste	%	priemer v teste
výberová vzorka		34,7	499,4	47,6	538,4	17,7	571,8
pohlavie	chlapec	35,2	490,8	45,8	528,1	19,0	565,8
	dievča	34,2	507,9	49,3	547,6	16,5	578,5
typ školy	ZŠ	38,2	495,1	47,3	528,8	14,5	556,6
	OGY	10,4	609,4	49,2	603,0	40,4	609,6
veľkosť sídla školy v obyvateľoch	do 3 000	48,4	489,2	43,0	521,0	8,6	537,6
	3 001 – 15 000	41,5	489,6	46,8	519,0	11,7	543,1
	15 001 – 30 000	32,7	508,9	50,1	548,4	17,2	563,8
	30 001 – 100 000	19,5	534,2	53,0	561,5	27,5	598,8
	nad 100 000	15,9	515,4	44,0	554,7	40,1	582,8
Slovensko len ZŠ	západné	34,0	508,4	47,9	537,7	18,1	561,2
	stredné	42,7	489,9	47,2	518,6	10,1	560,7
	východné	40,6	482,3	46,6	524,3	12,8	543,1
		ČR					
výberová vzorka		34,9	482,6	47,2	514,9	17,9	558,4
		23 krajín EÚ					
výberová vzorka		31,5	484,4	44,1	519,8	24,4	557,6
		Južná Amerika					
výberová vzorka		55,0	435,7	27,3	462,6	17,7	489,8
		Ázia a Oceánia					
výberová vzorka		54,4	437,1	28,7	491,9	16,9	496,8

V jednotlivých sídlach podľa veľkosti sa na školách nachádzajú žiaci s rozličným SEI rodiny. Najviac žiakov s nižším SEI sa nachádza na školách so

sídlom do 3 000 obyvateľov (48,4 %) a najmenej v sídlach do 100 000 obyvateľov (15,9 %). Avšak aj tu platí pozoruhodná tendencia, že žiaci s nižším SEI vo väčších mestách dosahujú porovnateľné výsledky (534,2) s ostatnými žiakmi v týchto školách. Žiaci s vyšším SEI dosahujú takéto vynikajúce výsledky (537,6) aj v školách so sídlom do 3 000 obyvateľov.

Napokon oblasti Slovenska, ktoré v našej konštrukcii kopírujú bývalé tri kraje, majú relatívne obdobné zloženie z hľadiska SEI. Západné Slovensko má však menej žiakov s nižším SEI a viac žiakov s vyšším SEI. Tomu zodpovedá očakávaný výsledok, že žiaci na západnom Slovensku vo všetkých troch skupinách dosahujú nadpriemerné výsledky.

Medzinárodné porovnania ukazujú, že jednotlivé krajiny alebo zoskupenia krajín majú odlišné zastúpenie žiakov podľa SEI rodiny. Zásadne sa odlišuje najmä Európa od Južnej Ameriky a Ázie s Oceániou. Vo výsledkoch občianskych vedomostných testov dosahujú krajiny EÚ, Česko a Slovensko porovnateľné hodnoty aj podľa jednotlivých skupín SEI rodín žiakov.

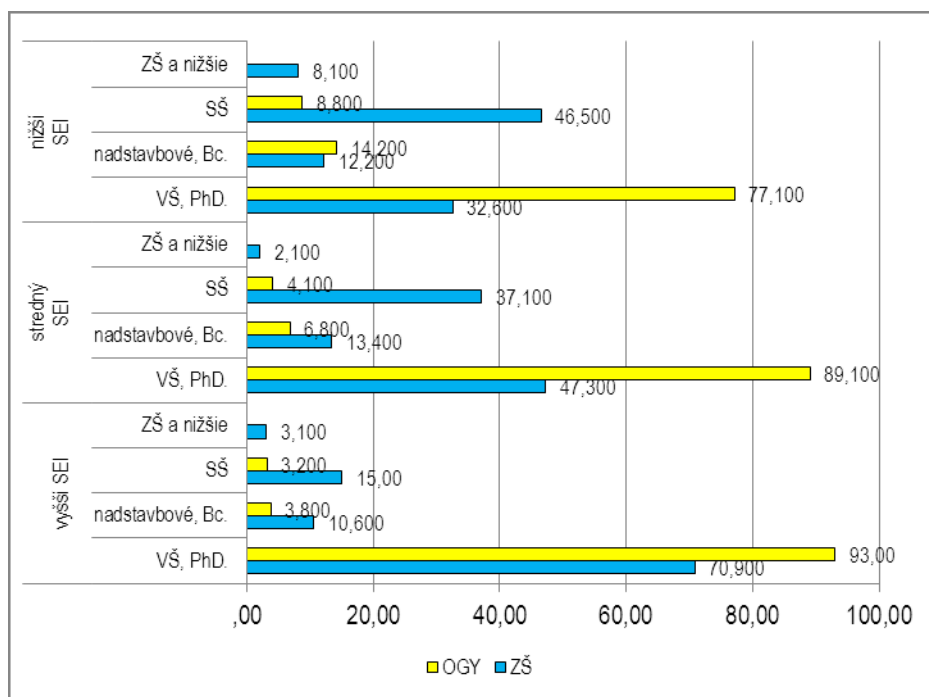
Celkový spoločenský vývoj na Slovensku sa výrazne prejavuje nielen v aktuálnej sociálnej diferenciácii spoločnosti, ale aj v aspiráciách a očakávaniach žiakov z rozličných sociálnych skupín, pokiaľ sa to týka ich vzdelanostnej úrovne v budúcnosti.

Žiaci dostali otázku, ktorou sme chceli zistiť ich očakávania ohľadne ukončenia úrovne vzdelania.

Žiaci s nižším SEI rodiny na ZŠ očakávajú, že ukončia stredoškolské vzdelanie (46,5 %). Žiaci so stredným SEI očakávajú, že získajú nielen stredné (37,1 %), ale aj vysokoškolské vzdelanie (47,3 %). Žiaci s vyšším SEI rodiny očakávajú, že dosiahnu úroveň vzdelanosti ich rodičov (70,9 %), t. j. vysokoškolské vzdelanie.

Žiaci gymnázií očakávajú ukončenie vysokoškolského vzdelania (77,1 %) už aj z rodín s nižším SEI. V tomto sa vlastne nelíšia od žiakov so stredným (89,1 %) a vyšším (93 %) SEI. ***Je teda celkom zrejmé, že gymnázium je cesta na dosiahnutie vysokoškolského vzdelania pre všetky sociálne skupiny.***

Graf č. 5. **Závislosť očakávaného vzdelania žiakov od SEI rodiny a typu školy**



údaje sú v %.

1.5 Zhrnutie analýzy občianskych znalostí 14-ročných žiakov

Medzinárodné porovnania umožňujú potvrdiť, že 14-roční žiaci na Slovensku dosahujú nadštandardné výsledky v teste ICCS vo všetkých skúmaných oblastiach. Tieto výsledky nie sú prekvapením. Žiaci stredných škôl dosahovali dobré výsledky aj v iných testoch vedomostí, o ktorých sme informovali v tomto časopise (MACHÁČEK, L., 2010).

Porovnania výsledkov v rámci Slovenska potvrdzujú, že dievčatá dosahujú vo všetkých oblastiach lepšie výsledky ako chlapci. Nie sú to však rozdiely až tak významné, ako je to v prípade žiakov rozličného sociálno-ekonomického statusu. Osobitne sa to týka žiakov zaradených do najnižšej kategórie SEI, ktorých výsledky klesajú v niektorých oblastiach pod 95 bodov. Najlepšie výsledky dosahujú žiaci gymnázií a škôl v krajských sídlach.

Podrobnejšia analýza sociálnej skladby žiakov základných škôl a gymnázií objasňuje mnohé z týchto rozdielov. Osobitným a závažným zistením je, že

žiaci s nižším SEI, ktorí sú v súčasnosti na gymnáziách, dosahujú rovnaké výsledky v občianskom vedomostnom teste ako ostatní žiaci. Platí pozoruhodná tendencia, že aj žiaci s nižším SEI vo väčších mestách dosahujú porovnateľné výsledky (534,2) s ostatnými žiakmi v týchto školách.

LITERATÚRA

- MACHÁČEK, L., 2010. Formálna a neformálna edukácia stredoškôľakov k demokratickému občianstvu na Slovensku. *PEDAGOGIKA.SK*, 2010, ročník 1, č. 4: 273 - 293.
<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo4/Machacek%20studia%20PG.pdf>
- SCHULZ, W., FRAILLON, J., AINLEY, J., LOSITO, B. KERR, D., 2008. International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework. Amsterdam, The Netherlands: international Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W., AINLEY, J., KERR, D., LOSITO, B., 2010a. Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Study. Amsterdam, The Netherlands: international Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B., 2010b. ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam, The Netherlands: international Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., SCHULZ, W., 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc., sa venuje sociológii mládeže a výchove mládeže k demokratickému európskemu občianstvu s osobitným dôrazom na otázky politickej a občianskej participácie súčasnej generácie mládeže. Posledné publikácie: Kapitoly zo sociológie mládeže. Výchova mládeže k európskemu demokratickému občianstvu (2002), Úvod do politickej sociológie mládeže (2008), Občianska participácia a volebné správanie študentov na Slovensku (2010), Úvod do sociológie mládeže (2011).

Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc.
Fakulta sociálnych vied, Katedra politológie, UCM
Bučianska 4/A, 917 01 Trnava
Slovenská republika
E-mail: ladislav.machacek@ucm.sk

Správy

Dňa 2.II.2012 sa v Trnave pri príležitosti konferencie Slovenskej pedagogickej spoločnosti konalo aj Valné zhromaždenie tejto spoločnosti. Prinášame z neho nasledujúcich päť materiálov

Správa výboru o činnosti Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV za roky 2010 a 2011 pre Valné zhromaždenie

Po obnovení v roku 2002 vstúpila Slovenská pedagogická spoločnosť do druhej dekády svojej činnosti. Slovenská pedagogická spoločnosť patrí v súčasnosti k stredne veľkým spoločnostiam v rámci SAV. Jej počet členov sa stabilizoval na úrovni 100 členov. Celkový počet evidovaných členov je síce 161, ale 12 z nich už neplatí členské viac ako 4 roky, niektorí neplatia menej ako 4 roky, ďalších 11 neodovzdalo evidenčné listy so svojimi údajmi. V rokoch 2010 a 2011 pribudlo 12 nových členov, predovšetkým doktorandov.

V uplynulých dvoch rokoch sa realizovali **tradičné formy činnosti**: pre členov boli zorganizované prednášky na katedrách dvoch fakúlt (FF UK: prof. Gavora; PdF UK: prof. Švec a prof. Ondrejko), konferencie spoločnosti sa konali v obvyklom intervale (M. Sirotová), činnosť viacerých sekcií prebiehala systematicky (sociálna pedagogika, vysokoškolská pedagogika, dejiny školstva a pedagogiky, sociologická výchovy), pravidelne bola aktualizovaná webová stránka. Funkciu spravodaja plní od roku 2010 rubrika Správy v časopise PEDAGOGIKA.SK.

Celoslovenské konferencie sa konali v rokoch 2004, 2006, 2008, 2010. Výsledky konferencií sú zásluhou spolupráce s Katedrou pedagogiky FF UCM (prof. J. Danek) v Trnave dostupné v zborníkoch (www.spaeds.org).

Zásluhou sekcie pod vedením Michaličku bolo **iniciované udelenie Veľkej ceny sv. Gorazda Ministerstvom školstva SR prof. E. Žbirkovej in memoriam**. Zabezpečenie obdobného ocenenia pre niektorých členov spoločnosti (ešte počas ich života) sa zdá byť dôležitou úlohou, najmä v období poklesu kultúry personálnej práce na našich pracoviskách.

Slovenská pedagogická spoločnosť realizovala aj niektoré **nové aktivity**, ktoré prispievajú k rozvoju vedeckej komunity:

1. V roku 2008 sa Slovenská pedagogická spoločnosť stala riadnym členom **Európskej pedagogickej spoločnosti**. Nominovaný zástupca, členka výboru P. Koršňáková, sa od roku 2010 pravidelne zúčastňuje jej aktivít a postupne otvára nové príležitosti aj pre ostatných členov či pracoviská.

Tieto aktivity budú dôležitou úlohou Slovenskej pedagogickej spoločnosti aj v nasledujúcom období.

2. Sekcia sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti (doc. Z. Bakošová) finalizuje niekoľkoročnú prácu na Terminologickom a výkladovom slovníku sociálnej pedagogiky. Sekcia požiadala Slovenskú pedagogickú spoločnosť, aby prevzala úlohu spoluvydávateľa tohto diela. Túto službu ponúka spoločnosť aj ostatným členom, keďže sa ukazuje ako všestranne užitočná a môže byť platformou vedeckej spoločnosti pre rozvoj pedagogických vied na Slovensku.
3. Sekcia sociologickej pedagogiky dlhodobo spolupracuje s **IUVENTou – Slovenským inštitútom mládeže na nových výskumných projektoch** v oblasti práce s mládežou vo voľnom čase. Finančnú podporu získalo viac ako 10 nových projektov, v tomto roku a nasledujúcom roku možno očakávať ich prezentácie na našich podujatiach.
4. Dva roky (2010 až 2011) Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV využíva svoje vydavateľské oprávnenie aj **ako vydavateľ e-časopisu pre pedagogické vedy**. Časopis si na základe dôslednej profesionalizovanej redakčnej práce výkonnej redaktorky S. Dončevovej a s podporou redakčnej rady nachádza svojich autorov i čitateľov. Slovenská pedagogická spoločnosť ako spoluvydavateľ konštatuje, že časopis sa stáva aj vďaka aktívnej stratégii hlavného redaktora prof. P. Gavoru pri vyhľadávaní sponzorov **finančne samonosným projektom**.

V roku 2010 došlo k zásadnej **zмене postavenia vedeckých spoločností pridružených k SAV**. Prinieslo to odlišný tok finančných prostriedkov pre činnosť spoločnosti v roku 2011, a niet pochyb, že tak to bude aj v roku 2012. Finančná podpora sa prestala realizovať prostredníctvom Rady Slovenských vedeckých spoločností priamo na náš účet, ale prostredníctvom Komisie SAV na účet ústavov SAV, z ktorých účtov sa hradia náklady na naše podujatia a projekty. To obmedzilo štruktúru našich výdavkov z týchto prostriedkov (žiadna inštitucionálna podpora ani podpora členstva v medzinárodných spoločnostiach). Nemá to však vplyv na finančnú podporu na všetky naplánované projekty.

Spoločnosť je členom Rady slovenských vedeckých spoločností, ktorej úlohou je obhajovať záujmy individuálnych spoločností voči SAV. Z tohto členstva **vyplýva povinnosť platiť ročné členské** vo výške 10 eur. Prostredníctvom nášho zástupcu v Komisii SAV a Rade slovenských vedeckých spoločností má Slovenská pedagogická spoločnosť možnosť ovplyvňovať celkovú činnosť vedeckých spoločností na Slovensku.

Prehľad čerpania spoločnosti financií za rok 2011 z príspevku SAV

Suma	Podujatie
200	Občianske vzdelávanie... Aktuálne vo výskume mládeže
100	Vzdelanostný a sociálny kapitál
200	Editovanie textov a spracovanie grafov (Pedagogika.SK)
120	Terminologický slovník sociálnej pedagogiky
120	Ako stimulovať pedagogický výskum (prednáška)
100	Príprava konferencie k jubileu prof. Žbirkovej
100	Vysokoškolská pedagogika
60	Organizačné zabezpečenie
1000	

Ladislav Macháček
Predseda SpaS pri SAV
Trnava 2. 2. 2012

Správa revíznej komisie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV za roky 2010 a 2011 pre Valné zhromaždenie

Počet členov:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV mala v tomto období 161 evidovaných členov a 96 platiacich členov. V rokoch 2010 a 2011 pribudlo 12 nových členov, predovšetkým doktorandov.

Členské poplatky:

Celkový príjem z členského bol za roky 2010 a 2011 spolu 985 €. Poplatky uhradilo 96 členov.

Finančné dotácie SAV:

V roku 2010 bolo získaných 1850 € na projekty rozličných podujatí výboru a sekcií.

V roku 2011 bolo získaných 1000 €, ktoré sa čerpali na obdobné podujatia plánované projekty podujatí. Podľa novej metodiky sa tieto prostriedky nevedú cez účet SpaS.

Finančné prostriedky pre časopis PEDAGOGIKA.SK sa vedú ako osobitné položky na účte spoločnosti ako vydavateľa:

Príjmy časopisu boli spolu 3 560 €. Išlo o sponzorské príspevky, príspevky za reklamné texty a dary jednotlivcov.

Výdavky časopisu predstavovali 2 652 €.

Rozdiel, t. j. 908 €, zostáva na účte Slovenskej pedagogickej spoločnosti v prospech časopisu na rok 2012.

Príjmy a výdavky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

V roku 2010 boli príjmy 4 650 €, výdavky 2 522 €.

V roku 2011 boli príjmy 3 643,48 € a výdavky 1 707,31 €.

Zostatok na bankovom účte Slovenskej pedagogickej spoločnosti k termínu posledného finančného obratu na účte k 31. 12. 2011 predstavuje **1 936,02 €**.

Odporúčania revíznej komisie:

Na rokovaní Valného zhromaždenia v roku 2012, najmä však pri kandidovaní a hlasovaní by mali participovať iba členovia, ktorí majú zaplatené členské, alebo ho zaplatia najneskôr pred začiatkom rokovania Valného zhromaždenia.

Záver

Revízna komisia Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV konštatuje, že celkové výdavky spoločnosti sú v súlade s príjmami z členského, z dotácií SAV ako aj sponzorských príspevkov na činnosť časopisu. Prostriedky SAV sa vyúčtovali v roku 2010 osobitne v Rade slovenských vedeckých spoločností pri SAV a v roku 2011 na príslušnom ústave SAV, s ktorým má Slovenská pedagogická spoločnosť podpísanú dohodu o spolupráci. Evidencia všetkých obrátov je uložená na výpisoch z bankového konta v Slovenskej sporiteľni a v elektronickom peňažnom denníku Slovenskej pedagogickej spoločnosti. Doklady a listiny sú v osobitných zložkách archívu Slovenskej pedagogickej spoločnosti za rok 2010 a 2011 osobitne.

Ľubomír Holkovič a Eva Frýdková
Členovia revíznej komisie SpaS pri SAV
Trnava 2. 2. 2012

Uznesenia Valného zhromaždenia Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV z 2. 2. 2012

Valné zhromaždenie

Schvaľuje:

1. Mandátovú, volebnú a návrhovú komisiu.
2. Správu o činnosti výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti za roky 2010 – 2011 s pripomienkami.
3. Správu revíznej komisie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.
4. Návrh na zriadenie sekcie Pedagogický výskum.

Odporúča výboru:

1. Permanentne aktualizovať webovskú stránku Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, zriadiť novú rubriku Ponuka publikácií členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti.
2. Schváliť redakčnú radu časopisu PEDAGOGIKA.SK. Pre roky 2012 –2014 vymenovať hlavného redaktora na dvojročné obdobie na základe voľby členov redakčnej rady.
3. Rozvíjať spoluprácu s partnerskými pedagogickými spoločnosťami (Česká republika a Poľsko).
4. Rozvíjať spoluprácu s EERA.
5. Podporovať činnosť sekcií spoločnosti, vrátane novej sekcie pre pedagogický výskum (P. Koršňáková)
6. Aktualizovať zoznam (adresár) členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti kvôli kontrole platenia členských poplatkov.
7. Pripraviť koncepciu celoslovenskej vedeckej konferencie spojenú s Valným zhromaždením v roku 2014.
8. Pripraviť každý rok jeden návrh pre Ministerstvo školstva SR na udelenie ocenenia sv. Gorazda pre členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti za zásluhy o rozvoj pedagogickej vedy na Slovensku.

Berie na vedomie výsledky volieb do výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV na roky 2012 – 2014. Zvolení boli:

1. Doc. PhDr. E. Lukáč, CSc., FF PU Prešov
2. Doc. PaedDr. J. Danek, CSc., FF UCM Trnava
3. Doc. PhDr. M. Matulčíková, CSc., FF UK Bratislava
4. Prof. Mgr. L. Macháček, CSc., FSV UCM Trnava
5. PhDr. V. Michalička, CSc., Múzeum školstva a pedagogiky Bratislava
6. Doc. PhDr. I. Emmerová, PhD., PdF UMB B. Bystrica
7. Mgr. P. Koršňáková, PhD., IEA, Amsterdam
8. Doc. PhDr. Z. Bakošová, CSc., KP FF UCM Trnava
9. Prof. PhDr. P. Ondrejko, CSc., DrSc., FF UKF Nitra

Do revíznej komisie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV na roky 2012 – 2014 boli zvolení:

PaedDr. Ľ. Holkovič, PhD., STU, Trnava
PaedDr. E. Frýdková, PhD., FF UCM Trnava

Výbor Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV na svojom prvom zasadnutí 2. 2. 2012 prijal tieto rozhodnutia:

1. Zvolil vedenie výboru v zložení: predseda (L. Macháček), podpredseda (J. Danek), tajomník (V. Michalička).

2. Zvolil členov redakčnej rady časopisu PEDAGOGIKA.SK v zložení: V. Cabanová, P. Gavora, E. Lukáč, P. Koršňáková, L. Macháček, P. Ondrejko, M. Potočárová, M. Matulčíková, Š. Švec a Š. Porubský.
3. Na základe výsledkov voľby členov redakčnej rady vymenoval predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV P. Koršňákovú za hlavného redaktora (predseda redakčnej rady) časopisu PEDAGOGIKA.SK na obdobie 2012 – 2014 a odovzdal jej menovací dekrét.
4. Redakčná rada sa bude pravidelne obmieňať v dvojročných cykloch o dvoch členov s prihliadnutím na ich aktivitu.

Ladislav Macháček
Predseda SpaS pri SAV
Trnava 2. 2. 2012

Časopis Pedagogika.sk – prvé dva roky existencie

Dňa 15. 1. 2010 vyšlo na webovej stránke www.casopisPEDAGOGIKA.SK prvé číslo tohto časopisu. Založila ho Slovenská pedagogická spoločnosť s cieľom umožniť publikovanie štúdií, správ a recenzií – a to nielen členom Slovenskej pedagogickej spoločnosti, ale širokej pedagogickej verejnosti. Slovenská pedagogická spoločnosť takýto časopis potrebovala. Zároveň časopis vyplnil vydavateľské vákuum po kolapse dovtedy dominantného periodika Pedagogickej revue. Táto správa bilancuje dva vydané ročníky, a to podľa jeho rubrik, ktoré tvoria štúdie, správy a recenzie.

V dvoch ročníkoch časopis uverejnil 16 vedeckých štúdií. Autormi boli renomované osobnosti, napr. B. Kosová, P. Ondrejko, J. Mareš, J. Průcha, S. Bendl, Š. Švec, L. Macháček a viacero mladších kolegov. Väčšina z nich bola zo Slovenska, šesť príspevkov bolo z Čiech, jedna od argentínskej autorky (Aguerrondová), jedna z Maďarska (Trencsényi) a jedna zo Slovinska (Cencič). Prevažovali teoretické príspevky, len päť príspevkov bolo empirických, čo považujeme za nedostatočné. Každý rukopis štúdie prešiel anonymným posudzovaním externými alebo internými recenzentmi. Takmer všetky recenzné posudky vyžadovali od autorov úpravu alebo prepracovanie rukopisu. Približne 30 % autorov rukopis neprepracovalo a v ďalšom procese s redakciou nekomunikovalo. Dôvodom môže byť nedostatok času, malá autorská „otužilosť“, t. j. nevláda prijať kritické pripomienky, alebo iné vlastnosti. Ale stretli sme sa aj s autorkou, ktorá na základe intenzívnej spolupráce s hlavným redaktorom v troch kolách pripomienkovania rukopis postupne zdokonaľovala, a keď bol text pripravený na uverejnenie, autorka ho stiahla s odôvodnením následného uverejnenia v inej redakcii. Takmer štvrtine/4 autorov nedali

recenzenti možnosť prepracovať text a rukopis zamietli. Ak môžeme vysloviť želanie pre budúce roky, tak by sme radi mali viac sofistikovaných empirických štúdií a viac príspevkov v anglickom jazyku, aby články boli čítané aj v zahraničí.

Časopis uverejnil 26 správ z podujatí, informoval o udalostiach a poskytol prehľad o pohyboch vo vydávaní vedeckých časopisov u nás a v ČR.

Časopis uverejnil 27 recenzií kníh. Prednosť bola daná recenziám kníh, ktoré vyšli v priebehu posledných 2-3 rokov; odmietnuté boli tzv. kolegiálne recenzie. Väčšina recenzií bola deskriptívna, len málo bolo analytických a kriticky hodnotiacich ako napr. Kompoltova recenzia Janderkovej knihy Pedagogická diagnostika alebo Rehúsova recenzia Kaščákovvej a Pupalovej monografie o základných diskurzoch vo výchove, na ktorú potom reagoval protirecenziou B. Malík. Analytickým a kriticky hodnotiacim recenziám by dal časopis rád prednosť pred deskriptívnymi recenziami a tými, ktoré prinášajú kontroverzné pohľady, aj v budúcnosti. Takou bola napr. Ondrejkočičova recenzia Liessmannovej knihy Teorie nevzdelanosti.

Každý časopis je vydávaný preto, aby ho ľudia čítali. Náš časopis má výhodu oproti papierovým formátom, že je voľne prístupný a vieme pomocou softvéru StatCounter sledovať nielen to, koľko čitateľov ho „navštívilo“, ale aj to, odkiaľ boli, čo konkrétne v časopise čítali a ako dlho sa zdržali na konkrétnej stránke. Za prvý rok mala Pedagogika.sk 9 000 návštev, za druhý rok vyše 28 000. Je potrebné povedať, že mnohé návštevy mali len krátkodobý charakter, išlo najmä o vyhľadávanie, ale aj tak je toto číslo veľmi veľké a čítanosť je oveľa vyššia, než u ktoréhokoľvek slovenského alebo českého papierového pedagogického časopisu.

V priebehu roka 2011 bola konštituovaná medzinárodná redakcia, ktorú tvoria odborníci z Kanady, USA, Rakúska, Srbska, Slovinska, Maďarska a z Českej republiky. Redakcia bola obohatená výkonnou redaktorkou pani S. Dončevovou, vďaka ktorej sa práca redakcie sprehľadnila a zefektívnila.

Redakcia sa usiluje, aby bol časopis indexovaný medzinárodnými databázami. Zatiaľ sa mu podarilo dostať do databázy EZB (Electronic Journals Library), ktorú prevádzkuje Univerzita v Regensburgu. V databáze DOAJ (Directory of Open Access Journals), ktorý prevádzkuje Univerzita Lund, je časopis čakateľom na umiestnenie. Cieľom časopisu je zvyšovať počet databáz, ktoré náš časopis indexujú.

Peter Gavora

Hlavný redaktor (predseda redakčnej rady) časopisu PEDAGOGIKA.SK

Trnava 2. 2. 2012

Správa o činnosti Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV

Sekcia sociálnej pedagogiky existuje od roku 2003. Jej členmi sú vysokoškolskí pedagógovia zo slovenských univerzít, kde sa realizuje študijný program zameraný na sociálnu pedagogiku. Sekcia pracuje s nasledujúcim vedením: predsedníčka doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD., podpredseda PaedDr. Ladislav Alberty, PhD., tajomníčka Mgr. Silvia Dončevová, PhD., revízná činnosť: Mgr. Silvia Neslušanová.

Medzi členmi sekcie (46) sú emeritní profesori (prof. PhDr. O. Baláž, DrSc., prof. Ing. J. Konôpka, CSc., prof. PhDr. M. Zelina, DrSc.), ale aj profesori, ktorí sú zároveň členmi iných sekcií (prof. Mgr. L. Macháček, CSc., prof. PhDr. P. Ondrejko, DrSc., doc. PaedDr. Danek, CSc., prof. PhDr. E. Kratochvílová, CSc.). Celkový počet aktívnych členov je 30. Noví členovia sú najmä doktorandi a asistenti z PdF UKF Nitra, UMB Banská Bystrica, FHPV PU Prešov. V našej sekcii aktívne pracovala aj prof. PhDr. V. Žbirková, CSc., Ďakujeme jej aj pri tejto príležitosti za jej propagovanie sociálnej pedagogiky na FF UKF v Nitre.

Čo sa týka členského, naši členovia zvykli platiť členské na stretnutiach sekcie, ktoré sme odovzdávali predsedovi spoločnosti. Nezaplatenie neznamená vždy nezáujem o členstvo v spoločnosti, preto sme realizovali zmenu vo vnútornej komunikácii (tajomník sekcie oznamuje číslo účtu novým ale aj zaneprázdneným členom a emeritným profesorom, tajomník spoločnosti podáva spätnú väzbu o neplatičoch). Rovnako sme pristúpili k evidencii členov (návratku o členstve je potrebné evidovať nielen v spoločnosti, ale aj v sekcii, pokiaľ sa záujemca neprihlásil najprv v sekcii). Prihlásených cez sekcii evidujeme, máme tak prehľad o nových členoch sekcie. Zároveň máme záujem o udržanie členov a súčasne o získanie nových členov.

Na podnet doc. PaedDr. P. Juska, PhD., prodekana pre zahraničné vzťahy PdF UMB v Banskej Bystrici, bola kontaktovaná Medzinárodná európska asociácia sociálnych pedagógov v Zaragoze (International Association of Social Educators/Pedagogues), ktorej sme poskytli informácie o činnosti sekcie. Veríme, že záujem o našu činnosť je výzvou k začleneniu sa do európskeho spoločenstva sociálnych pedagógov.

Ťažisko činnosti sekcie sociálnej pedagogiky bolo zamerané v uplynulom období na tri oblasti:

- rozvoj a výmenu informácií o smerovaní študijných programov sociálna pedagogika na vysokých školách,
- organizovanie a aktívna účasť na domácich a medzinárodných konferenciách,

- záverečné práce na medzinárodnom Terminologickom výkladovom slovníku zo sociálnej pedagogiky (TVSSP).

Existujúce stabilné študijné programy sociálnej pedagogiky na PdF UMB Banská Bystrica, PdF UKF Nitra, aj PdF TU Trnava kontinuálne rozvíjajú sociálnu pedagogiku. V niektorých inštitúciách sa situácia v študijných programoch, resp. špecializáciách s dlhodobou tradíciou zmenila (FF UK Bratislava) či dokonca bol študijný program sociálna pedagogika zrušený (PdF UK Bratislava). Musíme vyjadriť poľutovanie, že nie je umožnený dostatočný priestor pokračovať v dobrých študijných programoch a pripravovať tak kvalitných absolventov pre štátnu správu so zameraním na pomáhajúce profesie. S potešením možno konštatovať, že sú pracoviská, ktoré majú záujem o otvorenie študijného programu sociálnej pedagogiky, napr. na FF UCM v Trnave a FHPV PU V Prešove (resp. uplatňujú sa tu absolventi a je umožnené rozvíjať obsah sociálnej pedagogiky – FSV UCM Trnava).

Medzi významné konferencie orientované aj na sociálnu pedagogiku patrí:

1. *SOCIALIA* v Banskej Bystrici. Konferencia Socialia (november 2011) bola orientovaná na prevenciu sociálno-patologických javov. Aktívne sa jej zúčastnilo 10 členov sekcie.
2. *Sociální pedagogika ve střední Evropě*, IMS Brno (apríl 2010). *Inovace a nové trendy*. Tejto konferencii sa aktívne zúčastnilo zo SR 16 členov sekcie sociálnej pedagogiky.
3. *Sociální pedagogika ve střední Evropě*, IMS Brno (máj 2011). *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. 15 členov sekcie sociálnej pedagogiky dôstojne reprezentovalo sociálnu pedagogiku SR na medzinárodnom fóre, traja členovia (doc. PaedDr. C. Határ, PhD., doc. PhDr. I. Emmerová, PhD., PhDr. L. Kamarášová, PhD.,) viedli sekciu a dve členky (prof. PhDr. J. Hroncová, CSc., doc. PhDr. Z. Bakošová, PhD.) boli členkami medzinárodného vedeckého výboru konferencie i garantkami sekcií.

Ďalšie konferencie, ktorých sa zúčastnili členovia sekcie, uviedol vo svojom príspevku prof. Mgr. L. Macháček, CSc., predseda spoločnosti.

Záverečné práce na Terminologickom výkladovom slovníku zo sociálnej pedagogiky (TVSSP). Autorský kolektív v rokoch 2010 – 2011 realizoval záverečné práce. 75 autorov **z ôsmich slovenských univerzít** (Univerzita Komenského Bratislava, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnavská univerzita v Trnave, Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra, Prešovská univerzita v Prešove, Žilinská univerzita v Žiline), **z troch českých univerzít** (Univerzita Tomáša Baťu v Zlíne, IMS v Brne, Karlova univerzita v Prahe, Mendelova univerzita v Brne), **troch poľských univerzít** (Katowická univerzita Katowice, Univerzita Kazimíra Veľkého Bydgoszcz, Univerzita A. Mickie-

wicza Poznań) pracovalo ako autorský tím pod vedením editorky doc. PhDr. Z. Bakošovej, PhD., a redakčnej rady v zložení: Mgr. S. Dončevová, PhD., PhDr. D. Galbavý, PhD., Mgr. S. Neslušanová a Mgr. I. Šereš. Metodiku pre spracovanie hesiel navrhol prof. P. Ondrejko, DrSc.

Medzinárodný slovník by nemohol vzniknúť bez záujmu českých spoluautorov, ktorých na náš podnet vyzval na spoluprácu Ing. M. Bargel, riaditeľ IMS Brno a poľských autorov, ktorých motivoval na spoluprácu prof. A. R. Winnicki. Práca na slovníku bola náročná pre zosúladenie práce autorov na domácich pracoviskách (veda a výskum, pedagogická činnosť). Čas na tvorbu slovníka si vyžiadali aj preklady zo slovenského a poľského jazyka do českého jazyka. Heslá vykazujú rozličnú úroveň autorov troch zúčastnených krajín. Na záverečnej podobe slovníka a jej kvalite sa podpísali námety interných (prof. P. Ondrejko, DrSc.) a externých oponentov (prof. Mgr. L. Macháček, CSc., prof. A. R. Winnicki). Slovník bude vydaný v českom jazyku v IMS Brno, ktorý má spolu so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV copyright. Jeho rozsah je 460 strán. Záujemcovia si ho môžu po vydaní zakúpiť priamo v Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. Celému autorskému tímu vyjadrujem touto cestou poďakovanie za to, že prispeli k precizovaniu pojmov, ktoré sa v sociálnej pedagogike v troch krajinách strednej Európy používajú.

Slovenská pedagogická spoločnosť získala aj ISBN pre vydanie publikácie: Bakošová, Z. a kol. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Vydavateľstvo Glasstrading s.r.o. 2011, 182 s.

Intenzívny rozvoj sociálnej pedagogiky, legislatívne zakotvenie sociálneho pedagóga v školskom prostredí a v sociálnej sfére, svedčí o tom, že výsledky vedeckej činnosti niektorých osobností (Hroncová a tím z Banskej Bystrice, Ondrejko, Határ, Selická a tím z Nitry, Svetlíková, Fülöpová, Alberty, Škoviera a tím z Bratislavy, mladí absolventi Kamarášová, Niklová, Galbavý, Dončevová, Zemančíková, Liberčanová, Šereš a ďalší) iste nemalou mierou prispeli k rozvoju, ale aj k zviditeľneniu sociálnej pedagogiky v SR i v zahraničí. Okrem reprezentovania vlastnej fakulty reprezentovali aj Slovenská pedagogická spoločnosť SAV a našu sekciu.

Na jednej strane rozvíjame odbor, ktorý vychádza z humanistickej pedagogiky, na druhej strane sme svedkami **zmien, resp. likvidácie študijných programov**, ohrozovania profesionálnej kariéry mnohých etablovaných odborníkov. Tieto problémy nie sú ľahostajné vedeniu ani členom sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV a sú výzvou k diskusii a hľadaniu korektných riešení.

Dovoľujem si v nadväznosti na naše predchádzajúce aktivity uviesť námety pre budúcu činnosť:

- Utvoriť podmienky pre kvalitný výskum v sociálnej pedagogike na vysokých školách, reagovať na možnosti spolupráce s pracoviskami, ktoré sa zameriavajú na výskum v pedagogike v podmienkach SR, ale aj v európskom priestore mimo akademickej pôdy.
- Prezentovať sociálnu pedagogiku a jej výsledky v MKP.
- Zbierať regionálne údaje o sociálnej pedagogike spojenej s praxou škôl i sociálnych inštitúcií.
- Realizovať komunikáciu o smerovaní výskumu a výučby ako nevyhnutnú súčasť rozvoja sociálnej pedagogiky i pedagogiky v SR.

Zlatica Bakošová
Predsedníčka sekcie sociálnej pedagogiky
Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

Recenzie

KOSOVÁ, Beata – PORUBSKÝ, Štefan: Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989

PF UMB : Banská Bystrica, 2011. 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9

Autorov B. Kosovú a Š. Porubského zrejme nie je potrebné osobitne predstavovať našej odbornej pedagogickej komunite, pretože sú dostatočne známi svojou publikačnou, výskumnou a aj pedagogickou činnosťou. Tentoraz sa opäťovne prezentujú prácou, ktorá je výsostne aktuálna, keďže sme každodenne svedkami rôznych úvah, polemík a aj diskusií o našom školstve. Publikácia, ako naznačuje aj jej názov, je významnou reflexiou školstva po roku 1989. Zrejme až história seriózne a objektívne zhodnotí procesy, ktoré sa v našom školstve udiali po spomenutom roku. O recenzovanej publikácii sa dá jednoznačne povedať, že je to vlastne prvé dielo, ktoré skutočne komplexnejšie hodnotí procesy, ktoré sa udiali po spoločensko-politických zmenách v roku 1989.

Transformácia spoločnosti a edukačného systému (1. kap.) je opisom a porovnaním transformačných zmien v postsocialistických krajinách a v krajinách s ustálenými demokraciami. Pre bývalé socialistické krajiny je príznačné, že ide o:

- zmeny s rýchlym tempom v relatívne krátkom čase,
- zmeny revolučné v zmysle veľkého kvalitatívneho skoku, ktorý predpokladal vyrovnanie sa vyspelým krajinám,
- zmeny rozporuplné, na čo pôsobilo rýchle striedanie sa vládnych politických garnitúr.

Nasledujúce podkapitoly sú teoretickým pohľadom viacerých autorov na transformačné procesy v školstve s osobitným zreteľom na zmeny v edukačnom systéme v postsocialistických krajinách. Fázy transformácie (podľa Birzea, Halásza, Kotáska, Gregera a ďalších) mali nasledovný priebeh:

- **dekonštrukcia**: negácia minulého stavu, napr. odideologizovanie školstva, zrušenie štátneho monopolu, slobodný výber vzdelávacej cesty a pod.,
- **parciálna stabilizácia**: postupná rekonštrukcia, modernizácia a pod.,
- **systémová rekonštrukcia**: prijímanie programov výchovy, kurikulumná reforma a pod.,
- **implementácia a (relatívna) stabilizácia**: zavádzanie zmien so snahou zaviesť základnú demokratizáciu školstva.

Celkový charakter transformácie edukačného systému na Slovensku (2. kap.) nadväzuje na fázy transformácie. Predtým sa však autori venujú východiskám zmien, napr. „Projekt ďalšieho rozvoja čl. výchovno-vzdelávacej sústavy“ z roku 1976 a jeho završenie prijatím zákona č. 29/1984 „O sústave

základných a stredných škôl.“ Popri niektorých negatívach autori však konštatujú, že spomenutá reforma (roky 1976 – 1984) „...bola z hľadiska procesu jej zavádzania oproti ostatným (aj tým súčasným) dobre pripravená s dlhodobým overovaním, s nadväznými opatreniami pre jej realizáciu s celoštátnym preškolením učiteľov a pod.“ (s. 33). V ďalších častiach tejto kapitoly autori konštatujú, že „od roku 1989 neexistovala a dodnes neexistuje taká dlhodobá národná stratégia v oblasti vzdelávacej politiky, ktorá by bola založená na konsenze politických strán a odbornej verejnosti“ (s. 36). Nesystémové prístupy poznačilo aj to, že chýba analýza reálneho stavu slovenského školstva, zdecimovanie pedagogického výskumu a trvalé podceňovanie pedagogickej vedy atď. O tom, že značné problémy boli a sú aj v legislatívnej oblasti, svedčí zákon č. 29/1984, až 19-krát novelizovaný a doplnený 40-timi vykonávacími predpismi. Každá z vyššie uvedených fáz mala svoje problémové, ale aj prínosné stránky.

Fáza deštrukcie – vedelo sa, čo je prekonané, ale neboli celkom zrejmé ciele a cesty ďalšieho smerovania. Prínosom však boli prvé zmeny v obsahu vzdelávania a vnútorného prostredia škôl, vznikali rôzne expertné skupiny školských odborníkov a pod. Výsledkom teda bola nielen deštrukcia, ale aj kreovanie nového, a už v roku 1991 ministerstvo školstva predložilo na diskusiu Konceptiu obnovy a ďalšieho rozvoja školstva. Fáza dekonštrukcie sa končí o. i. aj obmedzením centrálného riadenia škôl. **Fáza parciálnej stabilizácie** spadá do rokov 1999 – 2001. Na Slovensku sú pre túto fázu typické dve tendencie: 1. istá strnulosť, nečinnosť, stabilizácia existujúceho, 2. veľmi dynamické úsilie zo strany edukačnej praxe. V tomto období vznikol projekt „Konštantín“ ako stratégia systémovej reformy vzdelávania, dodnes je tento projekt nedocenený. Neprijatie dokumentu bolo pre inovatívnych učiteľov značným sklamaním. Inovatívni učitelia sa usilovali o didaktické inovácie a alternatívne prístupy k výučbe, niekedy bez hlbšieho porozumenia podstate inovácií, riadenie školstva neprekonalo direktívne prístupy (napr. v postojoch ku kurikulumu), a tak sa pomaly obmedzil tvorivý potenciál učiteľov. Názor autorov je, že sa nevyužil jedinečný dynamický potenciál. Na rozdiel od základného a stredného školstva vysoké školy využili dosiahnutú autonómiu – okrem organizačných zmien sa pozornosť venovala aj obsahovému zameraniu, jeho inovácii a pod. Autori uvádzajú, že najdynamickejšie zmeny sa udiali v štúdiu učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania reformovaním učebných plánov, formovaním novej didaktiky, začala sa doceňovať facilitácia utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti atď. (s. 54-55). Nedá mi neuviesť, že toto konštatovanie je, takpovediac, jednostranné. Popri pozitívach sa urobilo dosť zásadných chýb, napr. veľmi výrazne sa oklieštila pedagogická prax študentov, zo študentskej praxe sa vytratila prax so žiakmi základných a stredných škôl vo voľnočasových aktivitách, prax počas letných prázdnin, pod rúškom autonómie sa do obsahu vzdelávania učite-

Pov na niektorých učiteľských fakultách zaradili také predmety, ktoré len menej prispievali k formovaniu osobnosti študenta a pod. **Fáza systémovej rekonštrukcie** – k tejto fáze možno priradiť roky 2001 – 2008, teda prijatie nového školského zákona. Systémová zmena je rámcovaná projektom Milénium, na vysokých školách zasa prijatím zákona č. 131/2002. Aj táto fáza je stretom rôznych pohľadov a postojov týkajúcich sa, okrem obsahu vzdelávania, riadenia školstva, jeho financovania a pod. Uvedené obdobie bolo poznamenané spolitizovaním reformy školstva a neustálym čakaním na reformu. To vplývalo na učiteľov a v konečnom dôsledku viedlo k istej stagnácii školstva. **Fáza implementácie, relatívnej stabilizácie, alebo skôr destabilizácie?** – ide o obdobie ostatných rokov, ktoré bude možné objektívne hodnotiť až s odstupom času. Nemožno zakrývať, že sú poznamenané ekonomizáciou celého života, vrátane školstva. V uvedenej fáze sa začala pripravovať reforma, ktorá bola spustená v roku 2008. Autori k príprave reformy a jej spusteniu zaujímajú značne kritický postoj, vzhľadom na to, že žiaden štátny vzdelávací program nebol overený, „...dokonca možno považovať za hazardovanie s mladou generáciou“..., hovoria až o „...veľmi diletantskom postupe“ (s. 71). K tejto téme sa ešte vrátim v závere recenzie. Podkapitola sa končí pohľadom na vysoké školstvo, ktoré bolo poznačené akreditáciami „rôznym metrom“ hodnotenia vysokých škôl. Pre objektívnosť mohli autori uviesť to, čo je všeobecne kritizované mnohými pedagógmi vysokých škôl: nízka objektívnosť hodnotenia, sústreďenie sa na vykazovanie rôznych činností, ktoré len málo prispievajú ku kvalite vzdelávania a pod.

Premeny štruktúry a vývoj jednotlivých stupňov vzdelávacej sústavy (3. kap.) – ako naznačuje názov kapitoly, autori v nej opisujú premeny vo vzdelávaní, a to od materskej až po vysoké školy. Opisujú zmeny, ku ktorým sa dospelo viacerými opatreniami zo strany riadiacej správy školstva. Mnohé z nich boli účelné, súčasne však pripomínajú aj chyby, ktorým sa dalo predísť, napr. zaškolenosť detí v predškolskej edukácii „prebiehal opačným smerom ako v západných krajinách“ (s. 86). Nevytvorili sa dostatočné podmienky k tomu, aby sa zvyšovala zaškolenosť týchto detí, osemročné gymnázia „posilnili výkonnostnú orientáciu a selektívnu funkciu školského systému“ (s. 89). PISA ukázala, že „slovenská škola má nízku pridanú hodnotu a nie je schopná zabezpečiť rovnaký úspech pre deti z nerovnakých podmienok...“ (s. 94). V kapitole je pozornosť venovaná aj strednému odbornému školstvu, v ktorom došlo za ostatných 20 rokov k najväčším zmenám. Pri pohľadoch na premeny vysokého školstva autori uvádzajú množstvo pozitív, napr. nové profily absolventov, kreditový systém štúdia a jeho vplyv na individuálnu zodpovednosť študentov, možnosť zapojenia vysokých škôl do rôznych medzinárodných výskumných úloh a pod. Pravda, viaceré úpravy mali aj nie celkom optimálne dopady na vysoké školstvo, napr. urýchlené vypracúvanie študijných programov,

problém uplatnenia absolventov po bakalárskom štúdiu, vplyv bolonského procesu na nedostatočnú harmonizáciu postupného zosúlad'ovania slovenského vysokoškolského vzdelávania s ostatnými štátmi a pod. Osobitná pozornosť je v kapitole venovaná príprave budúcich učiteľov. Autori sú o. i. toho názoru, že „...ministerstvo školstva svojou legislatívou... zásadne prispelo k úplnému nepochopeniu charakteru učiteľskej profesionality a k schizoidnosti vnímania vlastnej profesijnej identity samotnými učiteľmi...“, pričom za jeden z dôvodov sa uvádza „...separovanosť komponentov učiteľskej spôsobilosti, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej“ (s. 113). Nie som si celkom istý tým, že práve ono slovné spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ (s. 113) má na svedomí zníženie statusu učiteľa, lebo rovnako by sa dalo uvažovať, že práve ono zdôrazňovanie pedagogickej spôsobilosti alebo odbornosti môže prispievať k vážnosti pedagogických rolí učiteľa.

Riadenia a financovanie školstva (4. kap.) je stručná kapitola hovoriaca o viacerých aspektoch financovania, ale aj o spôsoboch riadenia školstva, napr. počet ministrov školstva, krajské a školské úrady, výber riaditeľov škôl atď. Kapitola je uzavretá porovnaním platových podmienok učiteľov vo viacerých krajinách Európskej únie. Žiaľ, učelia na Slovensku patria k najmenej hodnoteným.

Problémy kurikulárnej reformy (5. kap.) – v kapitole sa autori opätovne zaoberajú poňatím a podstatou kurikula. Osobitnú pozornosť venujú kurikulárnej reforme na Slovensku z roku 2008. To, že uvedenú reformu kritizujú, je zrejmé z toho, čo som uviedol vyššie. Vytýkajú jej napr. neujasnenosť vzťahov medzi štátnym a školským vzdelávacím programom, rýchlosť zavedenia reformy bez predchádzajúcej diskusie a bez experimentálnych overovaní, dôvodia nepripravenosťou učiteľov na reformné zmeny, ale aj nedocenenie historických aspektov týkajúcich sa vzdelávania a pod.

Niektoré perspektívy vývinu slovenského školstva (6. kap.) – pri scenároch možného vývoja slovenskej školy autori vychádzajú z teórií viacerých koncepcií podľa jednotlivých domácich a zahraničných autorov.

Záver publikácie má názov **Namiesto záveru alebo čo treba urobiť**. Podľa autorov je potrebné: nepripustiť ďalej diletantské riadenie, pozdvihnúť vážnosť školstva v spoločnosti, seriózne sa venovať otázkam tvorby kurikula, vylepšovať decentralizáciu, reformovať vzdelávanie učiteľov.

V úvode recenzie som uviedol, že v podstate ide o prvú súbornú publikáciu, v ktorej autori reflektujú ostaných 22 rokov vývoja nášho školstva. Netreba sa osobitne rozpisovať o tom, že uvedené roky priniesli pre vývoj školstva mnohé pozitíva a aj rozporuplné skutočnosti. Nebolo mojim úmyslom hodnotiť, ako sa autori zhostili svojej úlohy. Podľa mňa je recenzovaná publikácia jednoznačne prínosom, pretože prináša reálny pohľad na vývinové zmeny v školstve, a to od materských po vysoké školy.

Pripadá mi úloha zaujať isté stanovisko k tým oblastiam, ktoré si, podľa môjho názoru, zasluhujú pripomenutie. Vo vzťahu k príprave učiteľov: katedry sa akosi ľahko v prvých rokoch po roku 1989 vzdali osvedčených metód a foriem práce, napr. rôznych druhov praxe, ktoré dôsledne pripravovali na prácu s deťmi. Dovolili sme (na niektorých školách) „ponížiť“ pedagogiku a dávať ju do jednej roviny s predmetmi marxizmu-leninizmu, ba dokonca sme upustili od štátnych skúšok z pedagogiky, čo sa potom viacej rokov muselo naprávať, v snahe odlíšiť sa od „starej pedagogiky“. Kreovali sme viaceré „nové predmety“, avšak so starým obsahom, vytvorili sme rôzne študijné odbory, napr. guvernantka (vraj príprava dievčat na opatrovateľské služby) a pod. Čo chcem uvedeným povedať? Najmä to, že nielen riadiace orgány školstva, ale aj my samotní sme zapríčinili aj keď nie priamo prepád prípravy vzdelávania učiteľov, celkom určite zníženie jeho statusu v prvých rokoch po roku 1989. To isté platí aj na počet prijímaných študentov na rôzne odbory: ako príklad uvediem pedagogiku. Kým do roku 1989 sa pedagogika študovala v primeraných počtoch študentov, po roku 1989 sa počty študentov prudko zvýšili. Jednoznačne zastávam stanovisko, že my samotní sme tým znížili jej status.

Moja druhá poznámka sa týka reformy po roku 2008. Iste, dnes po pár rokoch je nám zrejmé, čo a v ktorých oblastiach sa nedocenilo, ba priam podcenilo. Pre objektivnosť však treba povedať, že po 18 rokoch!! našlo ministerstvo školstva odvahu spustiť reformu. Kým v predchádzajúcich rokoch sa o reforme len uvažovalo, ale nebola politická vôľa pripraviť ju a spustiť, v roku 2008 sa zrealizovala. Pre objektivnosť a časté kritiky chýbajúcich experimentov treba povedať, že v podstate bola rozložená na viac rokov, pričom sa rátať s tým, že učitelia ju budú pripomienkovať, realizovať, dotvárať, tvoriť učebnice a pod. Táto skutočnosť sa v pohľadoch na reformu len veľmi málo zdôrazňuje, a to nielen v tejto publikácii, ale vôbec. Je pravdou, že prvé týždne a mesiace sa stretla s veľkou kritikou učiteľskej verejnosti, avšak učitelia sa postupne naučili tvoriť školské vzdelávacie programy. Som toho názoru, že zmena po voľbách v roku 2010 rozbiehajúci sa proces ukončila. V prvých mesiacoch sa zdalo, že sa v nastúpenom trende bude pokračovať, avšak neskôr sa ukázalo, že nie je na to predovšetkým politická vôľa. A tak sme sa stali svedkami ďalších nesystémových návrhov namiesto riešenia kurikula, napr. odmeňovanie učiteľov podľa miesta pôsobenia, liberalizácia práce s obsahom učiva – presuny učiva medzi ročníkmi, nepripravenosť na výučbu cudzích jazykov a pod. Zrejme pohľad na reformu bude potrebovať istý časový odstup a skutočné objektívne zhodnotenie. Problém, ak aj nie optimálnej, aspoň dobrej prípravy reformy, možno očakávať za predpokladu štvorročného striedania politických garnitúr, keď každá nadväzujúca, z princípu akéhosi odlíšenia sa od predchádzajúcej, nenadväzuje na dobré počiny z predchádzajúceho obdobia. Zdá sa mi, že si len nedostatočne uvedomujeme, ako takýmto prístupom škodíme najmä mladej generácii.

Celkom na záver chcem poznamenať, že problémy týkajúce sa školstva nie sú problémom jeho samotného, ale sú odrazom spoločenského, najmä politického diania v našej republike. V porovnaní so školstvom nie je situácia lepšia ani v zdravotníctve, ekonomike, justícii, samotnej politike, mnohých oblastiach priemyslu a pod. V kontexte mnohých nesystémových prístupov, ktorých svedkami sme takmer denne, by bolo iluzórne očakávať, že školstvo bude výnimkou.

Erich Petlák
Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom

ŠTOFKO, Miloš: Psychodiagnostika procesuálnej výtvarnej výchovy

Bratislava : VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010. 384 s. ISBN 978-80-224-1110-3

Hľadanie novej koncepcie vyučovania výtvarnej výchovy po vyše dvadsiatich rokoch existencie súčasnej koncepcie je prirodzený stav. Autor reagoval na túto naliehavú potrebu svojou víziou nového prístupu k výučbe výtvarnej výchovy. Vychádzal z predpokladu, že umenie 20. storočia poskytuje dostatok podnetov pre zmenu výtvarnej práce s deťmi, lebo už samo absorbovalo spoločenské a iné impulzy modernej a postmodernej spoločnosti, a tak sa môže stať paradigmou pre výtvarno-umeleckú výchovu na školách.

Autor svoje úvahy a návrhy na koncepciu vyučovania výtvarného umenia rozdelil do šiestich kapitol.

V prvých piatich kapitolách rozvíja pojem procesne založenej, nie na výsledku založenej výučby výtvarného umenia. Táto koncepcia výučby kladie dôraz na procesy prebiehajúce v rámci vyučovania a nie na výsledky práce, na systematické vyučovanie výtvarného umenia, z ktorého by mali vzniknúť vedomosti a zručnosti plynúce z nového pohľadu na výtvarné umenie v živote jednotlivca. Základom úvah autora je poznanie, že výtvarno-umelecká výchova neustále vstupuje do interakcie s kultúrnym prostredím, prebieha neustále proces vyvažovania medzi asimiláciou nových podnetov a akomodáciou existujúcich kognitívnych schém. Za základ procesnej výtvarno-umeleckej výchovy autor považuje zo sukcesívneho hľadiska procesy motivačné, expozičné, kreačné, reflektívne a evalvačné, a z hľadiska simultánneho proces verbálny, demonstračný a organizačný. Pre využitie týchto procesov na praktickej vyučovacej hodine stanovuje autor pre učiteľa pomerne presné pravidlá, ktoré potom vedú k vyhotoveniu učiteľovej písomnej prípravy na plánovanú realizáciu vyučova-

cieho procesu. Stanovuje didaktický koncept, ktorý nie je celkom kompatibilný s novými učebnými osnovami, ale možno ho považovať za akúsi jeho alternatívu. Na 1. stupni základnej školy vychádza autorova didaktická koncepcia z bauhausovského osvojovania výtvarnej abecedy a na 2. stupni ZŠ z osvojovania umeleckých smerov 20. storočia cez tvorivé aktivity žiakov. Autor hľadá súvislosti medzi moderným umením 20. storočia a výtvarným prejavom žiakov. Táto súvislosť je akiste dosť zrejmá, lebo oba fenomény pracujú s prvkami výtvarného jazyka. Podobne otázku procesnosti objavuje aj v modernom a v postmodernom umení. Tvorivý proces pokladá za základný fenomén, ktorý skúma v rovine procesne orientovanej výučby výtvarného umenia i v rovine samotnej praxe umenia. Procesne založená výučba výtvarného umenia sa napokon stáva prostriedkom vytvárania rôznych simulovaných hier, napr. hra na impresionistov, expresionistov, kubistov a pod., ale žiaci sa stávajú aj architektmi, dizajnérmi, inžiniermi, alebo jednoducho zostávajú v detskom svete rozprávok a stávajú sa rytiermi, ježibabami, alebo zvieratkami.

V 6. kapitole autor predkladá svoju koncepciu výučby výtvarného umenia na 1. a 2. stupni základnej školy, ktorú nazval Psychodiagnostická koncepcia procesne orientovanej výtvarno-umeleckej kultúry. Autor pregnantne vymedzuje miesto výučby výtvarného umenia v systéme vzdelávania a stanovuje edukačné ciele predmetu tzv. „výtvarná výchova“. Z týchto cieľov prioritizuje dva dominantné ciele: rozvinutie pozitívneho vzťahu (hodnotového postoja) k umeniu, a tvorivého spôsobu myslenia a konania. Na rozdiel od doterajšej koncepcie výučby výtvarného umenia kladie dôraz na „výchovu k umeniu“, ktorá by mala vytvoriť dostatočný priestor pre sebarealizáciu žiakov a hlavne rozvinúť poznanie umenia a umeleckých procesov prostredníctvom praktických výtvarných činností žiakov. Pritom pojem umenia nechápe príužko „klasický“, ale rozširuje jeho rámec smerom k vizuálnej kultúre. Autor podrobne výchovno-vzdelávací proces v oblasti výtvarnej kultúry pomerne podrobnej psychologickú a pedagogickú analýzu. V nej dospieva k množstvu pojmových kategórií, z ktorých sa tento proces skladá a ktoré by mali pomôcť učiteľovi účinne plánovať a organizovať tento proces. Za hlavné v práci učiteľa pokladá znalosť edukačných operatívnych cieľov a jeho schopnosť ich aplikovať v konkrétnych podmienkach procesu vyučovania/učenia sa. Poňatie cieľov podrobne dôkladnej analýze. Vyzdvihuje najmä hlavný cieľ – rozvinúť pozitívny vzťah (hodnotový postoj) k výtvarnému umeniu, a vôbec k vizuálnej kultúre, prostredníctvom učenia žiakov tvorivému poznávaniu, hodnoteniu, konaniu a vzájomnému dorozumievaniu sa a porozumievaniu si (ktoré koncipoval Š. Švec vo svojich prácach). V rámci tohto hlavného cieľa sa zameriava na interakciu a komunikáciu učiteľa so žiakmi, na motivačné stimuly, adekvátny výber tém, kolektívnu analýzu priebehu vyučovacej hodiny, ako aj rozbor vytvorených produktov, rozvoj základných mentálnych procesov (vnímania, cítenia, predstavovania

si/imaginácie vedúcej k obrazotvornosti, konvergentného a divergentného myslenia), rozvoj technických zručností, čo je ovplyvnené správnym technickým spracovaním a výberom média, tvorivú prácu so základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami, teoretické a praktické oboznámenie sa so základnými slohmi/štýlmi z prehistórie a histórie umenia, s dôrazom na moderné a postmoderné umenie a nakoniec na tvorivé využívanie rôznych tém z oblasti prírody, kozmu, vedy, spoločnosti, civilizácie a kultúry.

Autor výtvarno-umelecké činnosti člení na perceptuálno-motorické a mentálne procesy (napr. vnímanie, predstavovanie, myslenie, reč a jazyk), technické procesy, ktoré sa týkajú technických spôsobov a postupov (od kresby, maľby, grafiky, plastiku až po akčné formy a nové médiá) a na formálne procesy, ktoré rozdeľuje na transpozično-transformačné, analyticko-syntetické a synkreticko-imaginatívne. Ku všetkým týmto procesom priradzuje tvorivé výtvarné cvičenia, ktoré môžu učitelia realizovať so žiakmi.

Dôslednú analýzu perceptuálno-motorických, socioafektívnych a kognitívnych procesov autor využíva na vytvorenie modelovej štruktúry vyučovacej hodiny (teda aj na formu učiteľovho písomného plánu hodiny), kde už syntetizuje zistené poznatky.

V ďalšej časti publikácie vytvára modely pre vyučovanie. V 1. – 4. ročníku základnej školy autor postavil svoju koncepciu na základe prvkov výtvarného jazyka, teda akejsi výtvarnej abecedy, čo je typický bauhausovský prístup. V 5. – 9. ročníku sa zameriava na umelecké smery 20. storočia, s ktorými paralelne rozvíja aj poznatky o umení od praveku až po 20. storočie. Vytvára dôsledné pripojenie a nadväzovanie medzi úlohami jednotlivých ročníkov, aj medzi 1. a 2. stupňom základnej školy. Dôsledne dodržiava stanovenú štruktúru tematických okruhov, kde pracuje s takými pojmami ako je napr. tematický okruh, základný cieľ vzdelávania, mentálny, technický a formálny proces, práca so základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami, inšpirácia z oblasti umenia a z mimo-umeleckej činnosti, médií. Ciele vyučovaco-učebného procesu vlastne atomizujú základný programový cieľ, čo má z hľadiska lepšieho pochopenia zadanej úlohy akiste pre učiteľov veľký význam.

V nadväznosti na tematické okruhy autor predkladá 32 vzorových príprav pre jednotlivé ročníky 1. stupňa základnej školy a podobne 24 príprav pre 5. – 9. ročník základnej školy. Všetky sú spracované podľa jednotnej štruktúry a sú doložené výsledkami prác žiakov z experimentálneho vyučovania. Vytvárajú zaujímavú databázu dobrých nápadov pre vyučovanie výtvarného umenia. Nie sú však akýmsi receptárom, ale koncepčnou ponukou pre vytváranie podobných tvorivých úloh.

V oblasti terminológie didaktiky výtvarného umenia autor predstavil dôkladný systém opísania výtvarných procesov, čo je v domácej literatúre ojedí-

nelé. Dokázal prepojiť psychologickú, pedagogickú a výtvarno-umeleckú terminológiu.

Publikácia vhodne dopĺňa medzeru, ktorá vznikla vo vydávaní didaktickej literatúry pre študentov i učiteľov výtvarného umenia. Je to výborný študijný materiál pre študentov i didaktická príručka pre učiteľov, ktorá môže poslúžiť aj ako alternatíva k súčasným osnovám výtvarnej výchovy, ale tiež ako inšpirácia pre vytváranie vlastných konceptov vyučovania.

Štefan Gero
Katedra masmediálnej komunikácie Filozofickej fakulty UKF
Nitra

**BAJTOŠ, Ján – OROSOVÁ, Renáta – DROTÁROVÁ, Mária (ed.):
Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy**

Košice : UPJŠ, 2010. 420 s. ISBN 9788070978436

V dňoch 4. – 5. novembra 2010 sa v Botanickej záhrade Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach uskutočnila medzinárodná konferencia na tému „Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy“. Išlo o podujatie, ktoré bolo ako prvé vôbec na pôde UPJŠ z odboru pedagogiky organizované. Zborník s rovnakým názvom, ktorý je výsledkom tejto konferencie, prezentuje na 420 stranách širokú škálu pohľadov na oblasť súčasnej didaktiky, učiteľských kompetencií, ako aj na súvisiace pregraduálne vzdelávanie prospektívnych učiteľov.

Zborník je pomerne rozsiahly a začína štyrmi hlavnými prezentáciami. Autorom prvého koncepčného príspevku je Š. Švec, ktorý sa vo svojom príspevku zaoberá priamo premostením a prepojením didaktickej teórie a praxe z rôznych pohľadov. Predkladá prehľad historických poňatí didaktiky z hľadiska jej predmetu a metód. Pozornosť upriamuje na výklad kurikula ako cieľového programu školského stupňa a cieľového programu školského predmetového kurzu. Napokon ponúka viacero podnetov na prepojenie didaktickej teórie a praxe, ako aj súbor námetov pre ďalší výskum a vývoj v oblasti školskej didaktiky ako vedného, študijného a pracovného odboru. V následnom referáte E. Petlák rozoberá ponímanie a úlohy súčasnej didaktiky, pričom vymedzuje oblasti, ktorým je potrebné v rámci tejto disciplíny venovať pozornosť (t. j. pohľad na didaktiku ako vednú disciplínu, ako na prax vzdelávania a autodidaktiky a ako ďalšie vzdelávanie učiteľov). Súčasťou príspevku je aj konštruktívna kritika paradigmy didaktiky, ktorá je zakončená rôznymi podnetmi na zmenu a výskum v danej oblasti. E. Komarníková a I. Hegedúsová kladú vo svojom

referáte dôraz na to, aby boli študenti vo vyučovacom procese viac vedení k hľadaniu, skúmaniu, triedeniu a k inej práci s informačnými fondami a s internetom. Popisujú výhody a nedostatky virtuálneho vzdelávania (e-learning) a uvádzajú možnosti použitia IKT vo vyučovaní. Na záver apelujú na pedagógov, aby sa starostlivejšie zaoberali motiváciou, výberom vhodných úloh a uplatňovaním zaujímavých metód a foriem vyučovania vo svojej praxi. V poslednom hlavnom referáte J. Bajtoš vyzdvihuje význam a potrebu výchovy a vzdelávania pre informačnú spoločnosť a rozoberá problematiku kvality školy a vyučovacieho procesu. Okrem toho vysvetľuje princípy a aplikácie metódy mikrovyučovania v pregraduálnej príprave učiteľov, čo podporil výsledkami výskumu, ktorý bol v tejto oblasti realizovaný.

Ďalšie príspevky v zborníku sú rozdelené do troch oblastí podľa sekcií:

- *Sekcia A:* Pregraduálna príprava učiteľov v procese transformačných zmien súčasnej školy.
- *Sekcia B:* Rozvoj učiteľských kompetencií v informačnej spoločnosti.
- *Sekcia C:* Aktuálne trendy vo všeobecnej didaktike a v predmetových didaktikách.

Prvá sekcia bola najrozsiahlejšia. Jej príspevky mapujú požiadavky na modernú školu, ako aj impulzy z pregraduálnej učiteľskej prípravy. Tie sú uvádzané vo vzťahu k rôznym odborným predmetom. V jednotlivých príspevkoch autori nastoľujú a riešia rôzne problémy týkajúce sa pregraduálneho štúdia budúcich učiteľov, čo dopĺňajú rôznymi výskumami v tejto oblasti (S. Albert; P. Kmeť; I. Kominarec a E. Kominarecová; Z. Uherová a i.). Je v nich prezentovaný prehľad využívania rozmanitých vyučovacích metód na skvalitnenie prípravy nastávajúcich učiteľov. Zaujímavé sú hlavne príklady ich praktickej aplikácie v rámci rôznych odborov s hlavným zameraním na rozvoj praktických spôsobilostí študentov (M. Balažovjeh, J. Bajtoš; R. Hajduk; E. Janigová, L. Zvedelová; R. Orosová; J. Poráčová a i.). V príspevkoch sa objavujú aj nové témy riadenia kvality výučby, manažmentu vo vzdelávacích inštitúciách, ako aj inovácie vo výchove a vzdelávaní (M. Blaško; T. Črejová, K. Hrbáňová, M. Rostášová; J. Kancír; P. Kmeť a i.). Okrem toho sú v jednotlivých príspevkoch charakterizované prípady inovácie obsahu vzdelania z rôznych odborných predmetov na vybraných univerzitných pracoviskách na Slovensku aj v zahraničí (H. Klímová; A. Šabo; R. Šulcová a i.).

Z prvej sekcie nás najviac zaujal článok o elektronickom šikanovaní (Otázky elektronického šikanovania – aktuálny fenomén v pregraduálnej príprave učiteľov, s. 69), ktorého autorkami sú K. Hollá a J. Hanuliaková. Tie sa v ňom zamýšľajú nad prípravou budúcich učiteľov v tom, ako zvládať a riešiť sociálno-výchovné problémy, vrátane elektronického šikanovania. Ako poznamenali v úvode, šikanovanie nie je novou záležitosťou našich škôl, avšak „pomerne čerstvou“ novinkou je elektronické šikanovanie. Téma, ktorú si autorky zvolili,

je vysoko aktuálna, ale, žiaľ, nevenuje sa jej dostatočná pozornosť, keďže „vdďaka“ internetovej anonymite sa takéto formy agresie odhaľujú len veľmi ťažko. Preto je potrebné oceniť snahu autoriek charakterizovať druhy tohto šikanovania a navrhnúť nevyhnutnú požiadavku pripravovať budúcich učiteľov aj v oblasti elektronického šikanovania a spôsobov jeho riešenia. Autorky podložili relevantnými argumentmi návrh na zavedenie mediálnej výchovy do pregraduálnej prípravy učiteľov. V príspevku však chýbajú aj iné návrhy na spôsoby boja proti elektronickému šikanovaniu, ktoré by boli ľahšie realizovateľné, keďže zavedenie ďalšieho predmetu do vzdelávacieho programu sa často stretáva s odporom žiakov voči novým povinnostiam a učeniu sa navyše.

M. Rašková v príspevku „Sexuální výchova v teorii a praxi pregraduální přípravy učitelů“ (s. 129) presviedča, že sexuálna výchova je v základných školách nenahraditeľnou súčasťou edukačného procesu žiakov na 1. stupni. Autorka považuje pripravenosť učiteľa na sexuálnu výchovu za prvoradú. Svojím výskumom potvrdila, že je ešte stále nedostatočná, ba priam alarmujúca. Ako riešenie navrhuje zavedenie sexuálnej výchovy ako samostatného kurzu do pregraduálnej prípravy učiteľov. Neuvádza však žiadne špecifikačné návrhy, čím možnosti skvalitnenia sexuálnej výchovy zužuje iba na jednu možnosť. Musíme však oceniť, že svoje odporúčanie zrealizovala aj v praxi. Autorka však neuvážene používa pojem sexuálna výchova ako disciplíny, ktorá v sebe zahŕňa nielen oblasť sexuality. Zaraďuje sem aj témy, ktoré sú súčasťou prípravy na manželstvo a rodičovstvo, ale nepatria k obsahu sexuálnej výchovy. Sexuálna výchova a výchova k manželstvu a rodičovstvu nie sú pojmy totožné. Sexuálna výchova je iba jednou časťou výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ktorá zahŕňa okrem otázok z oblasti sexuality aj partnerské a rodičovské vzťahy, ako aj výchovu detí v rodine. To potvrdzuje aj samotná autorka návrhom zaviesť kurz Základy rodinnej a sexuálnej výchovy (a nie iba Sexuálnu výchovu).

A. Šabo reflektuje potrebu pregraduálnej prípravy učiteľov na prácu s nadanými žiakmi (s. 141 a nasl.). Dáva zaujímavé návrhy na to, ktoré poznatky o nadaní žiakov by mali byť zaradené do projektov iniciálneho učiteľského vzdelávania. Niektoré z nich sú do nej zaradené na mnohých vysokých školách, avšak venuje sa len malá alebo žiadna pozornosť v rámci všeobecnovzdelávacieho základu pre učiteľov (napr. poznatky o identifikácii nadaných). Trochu rozporuplne vyznieva jeho poznámka, že jednou z podmienok pri práci s nadanými žiakmi sú „predchádzajúce úspešné skúsenosti a výsledky vo vyučovacom procese v spojitosti s nadanými žiakmi“ (s. 142), pretože to nie je vždy reálne. Mladý začínajúci učiteľ môže mať v triede nadaného žiaka, avšak nemusí mať s nadanými žiakmi žiadne skúsenosti. Takáto podmienka by sa mala týkať iba tých učiteľov, ktorí učia v triedach alebo školách pre nadané deti.

Niektoré príspevky, zaradené do sekcie A, by sa svojím obsahom hodili skôr do inej sekcie. Príspevok A. Šándora „O učiteľských kompetenciách“ (s. 47) sa môže hľadať v sekcii B s problematikou Rozvoja učiteľských spôsobilostí. Sekcia C (o Aktuálnych trendoch vo všeobecnej didaktike a v predmetových didaktikách) bola ukrátená o tri príspevky: G. Šarníkovej a P. Tavela (Využitie didaktických metód a prostriedkov na vyučovanie filozofie v závislosti od učebných štýlov, s. 145), Z. Uherovej (Zlepšovanie interakcie učiteľ – žiak prostredníctvom vybranej skupiny didaktických štýlov, s. 175) a I. Zowadovej (Komparace rámcového vzdelávacieho programu pro předškolní vzdělávání v České republice s předškolním kurikulem na Slovensku, s. 179).

Sekcia B bola obsahovo zameraná na rozvoj učiteľských spôsobilostí. Príspevky prezentujú problematiku kľúčových kompetencií žiakov (J. Ferencová, V. Šuťáková), spôsobilostí učiteľov odborných predmetov a stupňov škôl (D. Hanesová; M. Kireš), ako aj cvičných učiteľov (M. Černotová, T. Majerová). Niekoľko príspevkov uvádza projekty prieskumov a výskumov k rozmanitým otázkam v tejto oblasti, pričom autori v nich ponúkajú aj odporúčania a námety, ako ich riešiť (P. Nakládalová; L. Reitmayer a kol. a i.). Nechýbajú ani príspevky s prezentovaním aplikácií rôznych inovatívnych vyučovacích metód a koncepcií k rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov a učiteľov (M. Ganajová, J. Kalafutová, P. Lechová; M. Kireš; Ľ. Šnajder; D. Toháček, J. Lapeš).

V tejto sekcii zazneli tri zaujímavé príspevky. J. Ferencová a V. Šuťáková stručne a prehľadne opisujú občianske kompetencie, ich význam a možnosti rozvoja. Najviac však zaujala ostatná časť príspevku, kde je popísaný prieskum medzi učiteľmi základných a stredných škôl. Závety uvedeného prieskumu vychádzajú skôr negatívne vo vzťahu ku kvalite a efektívnosti výchovy k občianstvu. Autorky navrhujú zahrnúť problematiku rozvíjania občianskych kompetencií do školských vzdelávacích programov, ako aj zapojiť všetkých učiteľov do výchovy k občianstvu. Problém opäť môžeme vidieť v tom, že takýchto návrhov na zavedenie podobných výchov (napr. k manželstvu a rodičovstvu, environmentálnu výchovu, svetonázorovú výchovu, multimediálnu výchovu a pod.) už bolo veľa, ale ich realizácia bola alebo je oveľa problematickejšia. Vytáženosť učiteľov vedie k ich odmietaniu pridávať ďalšie aspekty a prvky, ktoré vyžadujú prípravu navyše.

Svojím obsahom dokázal zaujať príspevok M. Kireša (Rozvíjanie digitálnej gramotnosti učiteľov v rámci kontinuálneho vzdelávania, s. 203), ktorý je zameraný na popis praktickej realizácie zvyšovania digitálnej gramotnosti učiteľov. Kurz s rovnomenným názvom sa realizoval s pomerne vysokou úspešnosťou, keďže, ako uvádza autor, úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov pred začatím kurzu bola 56 % a po skončení kurzu 74 %. Samotní účastníci vo veľkej miere vyjadrili spokojnosť s absolvovaným kurzom.

Vysoko vyzdvihnúť tiež možno príspevok Vraj človek je meradlom všetkých vecí (s. 252), ktorého autorom je J. Zelem. Tento príspevok možno zaradiť medzi najzaujímavejšie a aj najkritickejšie z celej konferencie. Autor podáva kritický pohľad na kvalitu vzdelávania na Slovensku. Medzi základné faktory znižovania úrovne kvality vzdelania zaraďuje najmä „boj o študenta“, čo má za následok „ľahšie získanie papiera na úkor vedomostnej úrovne“ (s. 253). Reálny a nezaobalený pohľad podáva na postavenie a úlohy vysokoškolského učiteľa, ktorý je nútený neustále publikovať, chodiť na konferencie a vydávať monografie na úkor výchovno-pedagogickej činnosti. Keď si chce učiteľ udržať miesto, musí sa zamerať hlavne na zbieranie „kreditov“ a málokedy mu ostáva čas na dôkladnejšiu prípravu na vyučovacie hodiny a rozvoj osobnosti študenta. Žiaľ, kruté, ale pravdivé vyjadrenie reality.

Posledná sekcia C bola zameraná na aktuálne trendy nielen v oblasti všeobecnej, ale aj predmetovej didaktiky s prihliadnutím na prepojenie roviny praxe, roviny teórie a roviny metateórie didaktiky. Rôznorodé príspevky sa zaoberajú nielen poukazovaním na rôzne problémy a nedostatky v predmetových didaktikách a študijných programoch (J. Gallo; A. Horňáková), ale aj prezentovaním tém:

- inovatívne prístupy v práci učiteľa vo vzťahu k žiakom (J. Hanuliaková, K. Hollá);
- moderné vyučovacie metódy (S. Csachová, Ľ. Jančovičová, E. Lukáčová, M. Trnka, J. Zuckerstein, J. Novotný a i.);
- rôzne odborné kurzy pre študentov na vysokých školách s cieľom rozvíjať ich didaktické zručnosti (R. Dytrtová, J. J. Dytrtová, Ľ. Onderová a i.);
- prieskumy a výskumy efektivity a úspešnosti využívaných moderných vyučovacích metód (J. Kalafutová, M. Ganajová, M. Maněnová, M. Rusek, P. Beneš, M. Adamec a i.);
- didaktické prostriedky diagnostikovania vedomostí žiakov (J. Kancír, A. Timčíková, J. Štefková a i.), ale aj problematika učebníc (I. Kmecová, J. Bajtoš a i.).

V tejto sekcii najviac zarezonoval článok z oblasti, ktorej sa dostáva málo pozornosti: Inovatívne prístupy v práci učiteľa pri tvorbe emocionálne-bezpečného prostredia (s. 268) od autoriek J. Hanuliakovej a K. Hollej. Príspevok však zaujal predovšetkým názvom, ktorý vyvoláva určité očakávania, avšak obsah článku môže byť aj malým sklamaním. Autorky vymenúvajú rôzne spôsoby, akými by mohli učitelia vytvoriť optimálne podmienky, ale neuvádzajú, ako to má učiteľ realizovať (napr. minimalizovať stresové faktory, aktívne učenie sa), čím sa to opäť dostáva do roviny teórie bez reálneho prepojenia s využitím v praxi.

Ako možno po prečítaní obsahu zborníka vidieť, táto medzinárodná vedecká konferencia bola bohatá nielen na množstvo príspevkov, ale i na ich obsahovú

rôznorodosť. Niektoré príspevky len okrajovo súviseli s tematickým zamieraním konferencie, keďže v jednotlivých príspevkoch sa autori zaoberali aj ďalšími špecifickjšími témami (napr. problematika elektronického šikanovania, návykových látok, edukačnej robotiky, čítania a porozumenia textu a ďalšími inými). Mnoho príspevkov bolo zameraných viac na teóriu ako na prax, ale niektoré ponúkli zaujímavé zistenia z vedeckých výskumov, ako aj cenné rady pre pedagogickú prax. Aj z toho dôvodu si myslíme, že realizovaná konferencia si udržala dôstojnú úroveň a zborník z nej ponúka množstvo zaujímavých a rôznorodých informácií, vďaka čomu si každý môže nájsť „to svoje“. Preto je podľa nás určený pre širšiu pedagogickú verejnosť.

Celkovo môžeme zhrnúť, že uvedený zborník ponúka rôznorodé a veľmi zaujímavé témy, ako aj podnety pre ďalšiu prácu a výskum v tejto oblasti. Zahŕňa široké spektrum pohľadov na problematiku prepojenia didaktickej teórie a praxe a je ďalším číepkom v mozaike, ktorý vyplňa nie úplne využitý priestor v tejto oblasti.

Nataša Kocová, Katarína Šmajdová Búšová
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika
Košice