

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 4, 2013

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

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
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**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **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

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

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 4, 2013, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 4, 2013, č. 2, s. 106-181

Obsah

Štúdie

D a n i š k o v á, Zuzana: Môže prístup <i>`new public management`</i> dopomôcť k etablovaniu etického kódexu učiteľa?	108
N o g u e r a, Joana Salazar: Identifying Foreign Language Learning Styles in Spanish Undergraduate Students (Zisťovanie štýlov učenia sa cudzieho jazyka u španielskych vysokoškolských študentov)	126
Š a f r á n k o v á, Anna – K o c o r k o v á, Vladimíra: Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic (Analýza postojov učiteľov a potrieb vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom v Českej republike)	144

Správy

M a c h á ě k, Ladislav: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v roku 60. výročia vzniku SAV	160
P a v l ů, Jiří: Jubileum polských andragogů	162
M a l a t i n s k á, Silvia – S e d l i a k o v á, Iveta: Konferencia Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku: „Hranice normality“	164
K u b a l í k o v a, Andrea: Medzinárodná konferencia „Profesijné vzdelávanie pre vzdelávanie profesií“	166
P a l a c k o v á, Alžbeta – M i š o v á, Miroslava – P o l g á r y o v á, Eva: Maturitná skúška 2012 a Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2011/2012	169

Recenzie

L u k á š o v á, Hana: Kvalita života dětí a didaktika (Magdaléna Marešová)	175
M a c h á ě k, Ladislav – K r o š l á k, Stanislav: Dve školy demokracie (Polačková, Anna)	177

Contents

Studies

- D a n i š k o v á, Zuzana: Can the New Public Management Approach
 Help in Establishing a Teacher Code of Ethics?..... 108
- N o g u e r a, Joana Salazar: Identifying Foreign Language Learning
 Styles in Spanish Undergraduate Students 126
- Š a f r á n k o v á, Anna – K o c o r k o v á, Vladimíra: Analysis
 of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially
 Disadvantaged Pupils in the Czech Republic 144

Reports

- M a c h á ě k, Ladislav: Slovak Educational Research Society within
 the Slovak Academy of Sciences in the year of the 60th anniversary
 of SAV..... 160
- P a v l ů, Jiří: Jubilee of Polish Adult Educators..... 162
- M a l a t i n s k á, Silvia – S e d l i a k o v á, Iveta: Conference
 on the qualitative approach and methods in human sciences:
 "The Boundaries of Normality" 164
- K u b a l í k o v a, Andrea: International Conference on "Professional
 Training for Education Professionals" 166
- P a l a c k o v á, Alžbeta – M i š o v á, Miroslava – P o l g á r y o v á,
 Eva: External Examination Matura 2012 and the Nation-wide Testing
 of the 9th Grade Students in the Academic Year 2011/2012..... 169

Reviews

- L u k á š o v á, Hana: Kvalita života dětí a didaktika [Quality of Life
 of Children and Didactics] (Magdaléna Marešová)..... 175
- M a c h á ě k, Ladislav – K r o š l á k, Stanislav: Dve školy
 demokracie [Two Schools of Democracy] (Polačková, Anna) 177

Môže prístup `new public management` dopomôcť k etablovaniu etického kódexu učiteľa?

Zuzana Danišková

Katedra školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, Trnava

Anotácia: *Môže prístup `new public management` dopomôcť k etablovaniu etického kódexu učiteľa? Text reaguje na volanie učiteľskej profesie po zvýšení jej statusu v spoločnosti. Navrhuje prvý nevyhnutný krok po vzore súkromného sektora, resp. niektorých stavov (lekárstvo, advokácia), ktorým by malo byť etablovanie etického kódexu, resp. učiteľskej komory. To sa môže udiť práve pod vplyvom prvkov `new public management` a `governance`, ktoré prichádzajú na pôdu verejného sektora s cieľom pomôcť mu zlepšiť sa, zvýšiť transparentnosť svojich procesov a výstupov, resp. služby, ktorú ponúka. Vzdelanie, ktoré zabezpečujú učelia, je službou, ktorú verejný sektor poskytuje.*
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 2: 108-125

Kľúčové slová: *profesijná etika; etický kódex; učiteľská komora; `new public management`, `governance`*

Can the New Public Management Approach Help in Establishing a Teacher Code of Ethics? *Published text can be seen as a reaction to teacher's demand for higher status in the society. Basic proposition is to establish Teacher's code of ethics. This idea is backed by private-sector or medical profession status experience. New public management and governance aspects can be useful in this and help to improve transparency and standards. Education is an essential public sector service, what makes new public management and governance related even more.*

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 2: 108-125)

Key words: *Ethics of the Profession; the Code of Ethics; Teacher Union; New Public Management; Governance*

Úvod

Občianska „neposlušnosť“, ktorej sme boli svedkami len nedávno, v sebe skoncentrovala rôznorodé nálady učiteľského stavu. Na jednej strane sa učiteľskému stavu dostáva autonómie, slobody a zodpovednosti za projektovanie vlastnej podoby vyučovania, čím sa samozrejme na učiteľov zvyšujú kladené nároky a očakávania – možno však predpokladať, že štát učiteľom túto kompetenciu prenecháva, pretože dôveruje ich profesionalite a odbornosti. Na druhej strane sme svedkami pnutia medzi učiteľom a rodičom, ktorý voči nemu nemusí vždy pristupovať s podobnou dôverou, pretože rodič

vystupuje v tomto vzťahu s prezumpciou viny voči učiteľovi a absolútnej imunity vlastného dieťaťa. Do tretice, spoločnosť očakáva, že učiteľ sa zúčastní na „náprave sveta a zmierni jeho neduhy“ (E. Walterová a kol., 2010, s. 214) práve v ére, keď ten istý rodič nie je vo výchove svojho potomka prítomný. Prepracovaný a finančne podhodnotený učiteľ sa s tou situáciou musí istým spôsobom vyrovnáť.

V tomto texte by sme sa chceli vysporiadať s úlohou, v ktorej sme si zaumienili obnažiť malý, ale predsa len existujúci potenciál, skrývajúci sa v neoliberalných praktikách, ktorým čelí nielen verejná správa, ale aj samotná vzdelávacia a školská sféra. Cieľom textu nebude obhajovať tieto praktiky, ani sa nebudeme snažiť presvedčiť čitateľa o ich bezvýhradnú akceptáciu. Pokúsili by sme sa však ukázať, že fakt prerastania neoliberalizmu vzdelávaním môže produkovať pozitívnu externalitu, resp. pozitívny vedľajší efekt, a tým je etablovanie etického kódexu učiteľského stavu. Takto etablovaný etický kódex vnímame ako nástroj, ktorý môže čiastočne posilniť nielen profesijnú etiku, ale aj samotný učiteľský stav.

Prečo sme spojili dve na prvý pohľad nesúrodé témy – neoliberalizmus a profesijnú etiku? Ukážeme si, že práve koncept tzv. *new public manažmentu* (resp. *governance*) ponúka riešenie, ktoré môže prinajmenšom čiastočne zvýšiť spoločenský status učiteľa. Text bude pozostávať z týchto častí:

- Profesia – analýza pojmu a súčasná diskusia
- Etický kódex ako atribút profesijnej etiky
- Potenciál *new public manažmentu*.

1 Prečo profesia?

Ťažisko tejto práce stojí na predpoklade, že etický kódex by mal byť nevyhnutnou súčasťou učiteľskej profesie. Avšak, kým narazíme na samotný pojem kódexu, musíme odkryť niekoľko jeho vrstiev a súvislostí. Najvyšším referenčným kontextom tejto témy je problém profesie. V našom jazyku máme slová, ktoré sa často voľne zamieňajú, resp. vnímajú ako ekvivalenty – povolanie a profesia. V laickej diskusii možno hovoriť raz o učiteľskom povolaní, raz o učiteľskej profesii, či charakterizovať učiteľa cez poslanie bez vedomia toho, že tým tejto entite prisudzujeme príslušnosť do rôznych množín. Anglický jazyk predpokladá prísnejší designát – o *profession* sa uvažuje len vtedy, ak ide o duchovnú činnosť, ktorá je zároveň sprevádzaná značnou samostatnosťou pri jej výkone (A. Remišová, 2011). Z takéhoto výkladu slova vyplýva, že učiteľstvo bezpodmienečne profesiou je. Ak však nahliadneme sociologickú dišputu o profesii, nachádzame striktnnejšie definície, resp. rozmanitosť kritérií, splnenie ktorých zaradí danú činnosť k profesii. Jednou z možností je Kellerova taxonómia (1992, s. 185-186), ktorá vymedzuje štyri

atribúty profesie, ktorými sú *systematická teória; profesijná autorita; profesijná asociácia a profesijná etika*. Ako uvádza Štech (1994), funkcionalistická sociológia operuje až so šiestimi kritériami: existencia *profesijnej asociácie a profesijnej etiky* je zahrnutá v jednom kritériu, naopak Kellerovo kritérium *systematickej teórie* je sprecizované nielen na *formalizované poznatky*, ale aj *ezoterickú expertnú zručnosť*. Okrem toho je nevyhnutné hovoriť o *uzavretom procese prijímania* do profesie, *silnom pocite vnútornej súdržnosti* a *autonómii* pri vykonávaní profesie.

Na základe týchto pomerne striktných kritérií vidíme, že množina „povolanie“ obsahuje viac prvkov ako množina „profesia“, čím sa objektom v množine profesia dostáva vyššiemu spoločenskému uznaniu, značnému pátosu či prestíže. V logike tried a relácií nie je možné jednoznačne zachytiť, či sú profesia a povolanie navzájom disjunktné množiny, či je jedna podmnožinou druhej, alebo majú spoločný prienik. Vysvetlenie tohto javu je možné zdôvodniť aspektom statickosti, resp. dynamickosti, alebo tým, čo Štech nazýva evolučným kontinuum. Ak berieme do úvahy kritériá (4 či 6) profesie, potom zaradenie do množiny „profesie“ je arbitrárnym rozhodnutím. Učiteľstvo by k profesiám zaradené určite nebolo – v teoretickej rovine sa problematizuje najmä základná báza formalizovaných poznatkov (D. Lortie, 1969), ktoré sú „relatívne menej objemné a intelektuálne povrchné“ (W. Goode, 1969, s. 213), u nás navyše absentuje etablovaný etický kódex, či učiteľská asociácia.

Avšak možno práve túžba po dosiahnutí stratenej¹ spoločenskej prestíže viedla rôznych autorov k hľadaniu inej cesty, ako zaradiť učiteľstvo k profesii bez toho, aby popreli predošlé kritériá. Na jednej strane je tu odpoveď Etzioniho (1969), ktorý ponúka učiteľstvu kategóriu *semiprofesie*, pretože vďaka veľkému počtu členov, resp. žien, ktoré pôsobia v hierarchických a byrokratických inštitúciách, vďaka administratívnej autorite a absencii úplnej autonómie a sume exaktných poznatkov, nie je učiteľstvo (spolu so zdravotnými sestrami a sociálnymi pracovníkmi) pravou profesiou. Semiprofesia v sebe zahŕňa znaky povolania aj profesie. Dynamickejší a najoptimistickejší vývin zaznamenávame napr. u Hubermana alebo Tochona (viď S. Štech, 1994), ktorí hlásia, že učiteľstvo ašpiruje na profesiu tým, že sa postupne profesionalizuje.

S takýmto vývojom, kedy sa z niečoho, čo bolo predtým povolaním, resp. remeslom², môže stať profesia, sa stotožňuje aj česká pedagogická veda (napr.

¹ Tomuto sa budeme venovať neskôr.

² Štech (1994) uvádza ako medzistupeň medzi základným grifom a vývojovo najvyšším stupňom profesie stavovstvo, resp. remeslo. Na tomto mieste podotýkame, že súčasné výzvy, kritizujúce odtrhnutosť pedagogickej praxe od teórie, nemusia profesionalizácii učiteľa celkom pomáhať, lebo môžu byť jeho regresiou, vrhnutím späť smerom

H. Lukášová – Kantorková a kol., 2002; V. Spilková, J. Vašutová, 2008). Keďže si tento text kladie za cieľ ukázať jednu z ciest, ako etablovať učiteľský etický kódex, stotožňujeme sa s týmto pohľadom aj my.

Na základe tejto analýzy nakoniec konštatujeme, že k zamieňaniu pojmov povolanie a profesia nemusí dochádzať len v laickej diskusii o učiteľstve – ale ako vidíme, ani odborníci sa nezhodujú na jeho jednoznačnom zaradení.

2 Prečo etický kódex?

Ako sme videli vyššie, jedným z parametrov skutočnej profesie je existencia profesijnej etiky. Profesijné etiky sú súčasťou aplikovanej etiky, teda predstavujú morálne normy, požiadavky, kompetencie, cnosti, očakávania, vyžadované od jedincov, ktorí sa k danej profesii hlásia. Okrem toho skúma etické a morálne aspekty danej profesie, resp. formuluje etické kódexy (V. Gluchman, M. Gluchmanová, 2009). Potreba profesijných etík sa v profesiách stanovuje najmä preto, že ide o slobodné povolania, resp. pomáhajúce profesie, v ktorých má buď klient často závislú pozíciu, existuje v nich informačná asymetria, alebo daná profesia nie je vystavená konkurencii (príkladom pravých profesií je advokát, lekár, novinár). Učiteľstvo potrebuje profesijnú etiku nielen preto, že aspiruje na prestížne zaradenie do profesie, ale aj preto, že slovami Brezinku (1996, s. 158-161) disponuje slobodou voľby, istou autonómiou pri rozhodovaní, pričom tento výkon nie je ľahko kontrolovateľný (aby napr. neskĺzol k lenivosti typickej pre úradníkov; k falošnej kolegiálnosti a pod.). Rovnako dôležitým dôvodom, ktorý nemusíme nachádzať u lekára či advokáta, je fakt, že učiteľ je mnohokrát vzorom, ktorý žiaci napodobňujú – ovplyvňuje žiakov nielen zámerne, ale aj spontánnym správaním.

Na tomto mieste treba zdôrazniť, že profesijná etika nemá byť redukovaná len na etický kódex, v čom sa zhodujeme s Gluchmanom a Gluchmanovou (2009), ale v tomto texte sme sa zamerali práve naň. Gluchman dokonca polemizuje o tom, či je vhodné, aby bol etický kódex charakteristickým atribútom profesie. Jeho presvedčenie ilustruje na príklade lekára, ktorý nepotrebuje byť pri dobrom výkone „dobrým človekom“, na rozdiel od učiteľa. Avšak vzhľadom na spomínanú informačnú asymetriu, či závislosť pacienta na lekárovi u neho predpokladá svedomitú plnenie etického kódexu (prísahy), len jeho obsah je funkciou obsahu danej profesie³.

k remeslu.

³ Toto vyjadrenie ilustrujeme na príklade povinnosti lekára poskytnúť pomoc aj pri prírodnej či inej katastrofe. Takýto imperatív učiteľ nemá, lebo nie je opodstatnený. Navyše, po preštudovaní si Hippokratovej prísahy nie je celkom pravdivé tvrdenie, že na lekára sa nemusia klást také nároky ako na učiteľa.

V etickom kódexe sú vyjadrené normatívy profesijnej etiky (Brezinka ho nazýva kódexom cti). Etický kódex predstavuje písomný a formalizovaný súbor mravných imperatívov, ktorým sa člen profesie podriaďuje, čím na jednej strane reguluje svoje rozhodovanie a konanie v duchu profesijného ideálu, na strane druhej tým manifestuje svoju profesijnú česť.

Význam a úloha etických kódexov učiteľskej profesie je v tematike profesijnej etiky učiteľa diskutovanou témou, a to napriek tomu, že sa tento pojem v českých ani zahraničných pedagogických slovníkoch nenachádza (R. Svaříček, J. Průcha, 2009).

Hoci sa s Gluchmanom a Gluchmanovou zhodujeme v tom, že etický kódex nie je stotožniteľný s profesijnou etikou, nie sme si istí, či je W. Brezinka práve ten, ktorému je toto stotožnenie možné prisúdiť. Dvojica etikov, ktorí sa ako jediní na Slovensku systematicky venujú profesijnej etike učiteľa⁴, tento postoj vyjadrujú cez analýzu profesijnej etiky E. Campbellovej (2003). Tá vníma etický kódex len ako „politický útok“ či „pracovnú zmluvu“, čo ako nástroj profesionálneho zdokonalenia nepostačuje. Brezinka (1992) v publikácii o filozofii výchovy venuje poslednú časť profesijnej etike, kde uvažuje o kódexe, ale práve preto, že učiteľské povolanie je u neho rámcované náboženskou výchovou, ho nemožno obviňovať, že považuje kódex za jediný nástroj profesionalizácie. Gluchman (2009) napokon v zhode s Campbellovou priznáva, že tento formalizovaný regulatív je nápomocný a potrebný ako základ samoregulácie profesie. Ak ale nestotožňujeme etický kódex s profesijnou etikou, prečo tvrdíme, že ho učiteľský stav potrebuje?

Ako sme uviedli vyššie, kritérium profesijnej etiky⁵ (resp. asociácie) je nutnou podmienkou zaradenia istej činnosti do kategórie profesie – čím je jej garantovaná istá spoločenská prestíž a vážnosť. Je teda možné predpokladať, že existencia etického kódexu má potenciál posilniť spoločenské postavenie učiteľa.

Pozitívnym momentom zavedenia etického kódexu, ktorý sa uvádza ako všeobecný pre všetky profesie, je poskytnutie kompasu, pomocou ktorého sa subjekt zorientuje v etických a morálnych dilemách, ktorým môže byť v praxi vystavený. Táto formulácia sa zdá byť všeobecná a vágna, ale je dôležité ju spomenúť vzhľadom na vyššie uvádzanú kritiku kódexu ako pracovnej zmluvy,

⁴ Pokusom o systematický prístup k profesijnej etike učiteľa je ich publikácia, v ktorej okrem iného analyzujú rôzne verzie profesijnej etiky. Nami formulovaná výhrada smeruje k hodnoteniu autorov Strike – Soltis, u ktorých nie je možné analyzovať ich prístup k profesijnej etike učiteľa, resp. im vyčítať, že mnohé veci (etické teórie, dilemy) zjednodušujú, pretože ich publikácia nie je vedeckou prácou, ale učebnicou pre študentov učiteľského štúdia.

⁵ Ako sme už uviedli, profesijná etika nie je totožná s etickým kódexom, ale v praxi konkrétnych profesií je etickým kódexom explicitne vyjadrená.

lebo u učiteľa prebúdza vedomie nahliadať na isté situácie v škole ako na eticky nie neutrálne, nestojace mimo dobra a zla, čím môže podnietiť rozvoj jeho etického poznania.

Etické kódexy, ako uvádza R. Palouš (2004), sú formulované nielen pre vedomie etického rozmeru profesie, ale pre jej skvalitnenie. Okrem legislatívneho rámca má každá profesia svoj vnútorný poriadok. Týmto poriadkom sa na jednej strane môže precíznejšie kontrolovať disciplína zamestnancov, ktorí, ako sme uviedli, disponujú značnou slobodou, no na druhej strane sa tým manifestuje profesijná česť. Táto prax nám môže pripomínať dávne cechové združenia, ktoré ukázali schopnosť svojej vlastnej regulácie, keď kontrolovali nielen prijímanie členov do profesijnej komunity, ale určovali aj podmienky ich zotrvania (pôsobenie dovnútra). Zákazníkovi to garantovalo zaručenú kvalitu a profesionalitu, cechy to chránilo pred ich devalváciou, pretože v prípade porušenia pravidiel nastalo vylúčenie z cechu (pôsobenie navonok) (T. Búgelová, 2009). Prax dnešných existujúcich etických kódexov (a komôr, ktoré dbajú na ich dodržiavanie – advokáti, lekári), by mohla byť inšpiráciou aj pre učiteľský stav, ktorého komora by mohla napríklad chrániť jeho česť a zastupovať jeho záujmy (L. Pajtinka, 2006). V súčasnosti takáto komora už existuje (Slovenská komora učiteľov) a aj formulovala návrh etického kódexu učiteľa, avšak zatiaľ nedisponuje takým významom a postavením, ako napr. Slovenská advokátska komora (ktorá vznikla zo zákona, nie ako občianske združenie) a jej kódex. Takáto prax by mohla byť už preventívne nápomocná v prípadoch, keď sa prekračuje hranica únosnosti a činnosť učiteľa sa zjavne politicky zneužíva (ako príklad si dovoľme uviesť pôsobenie extrémistického politika M. Kotlebu v profesii učiteľa a len pomalú snahu o nápravu stavu v danom prípade).

Je potrebné sa v tejto diskusii zmieniť aj o význame etického kódexu smerom k ochrane učiteľa. Brezinka (1996) tento bod uvádza ako posledný z dôvodov, prečo potrebuje učiteľstvo profesijnú etiku. Etický kódex by nemal určovať len imperatívy učiteľa voči sebe, voči žiakom a kolegom, ale mal by mu poskytnúť ochranný plášť nielen pred prehnanými očakávaniami rodičov, ale aj jasne definovať jeho úlohu v spoločnosti, ktorá môže na neho klást nereálne požiadavky. Etický kódex môže nielen zmierňovať napätie medzi rodičom a učiteľom, čo je v dnešnej dobe zvlášť akcentovaný problém súvisiaci s pedocentrickým pohľadom na dieťa, ale môže byť pochopený ako kľúčový nástroj, ktorým bude vyjadrená nová rovnováha rozdelenia práv a povinností medzi učiteľom, rodičom a žiakom. Etický kódex učiteľa možno v takomto poňatí chápať ako legitímny pokus zadefinovať práva a povinnosti učiteľa, v ktorých sa bude zrkadliť aj opačná strana, čiže práva a povinnosti rodiča, resp. žiaka.

Všetky spomenuté opodstatnenia sú dôležité, avšak to najdôležitejšie vnímame cez reflexiu filozofickej dimenzie učiteľstva. Učiteľa nie je možné redukovať na manuálne pracujúceho robotníka, ktorý vyrába z materiálu žiaka (R. J. Altenbaugh In I. Wong, 2006), ani nie je správne favorizovať u učiteľa len jeho expertnosť. Spojenie etiky a špecificky učiteľskej profesie do profesijnej etiky nemá znamenať len to, že z – vedomí u učiteľa nahliadanie istých volieb ako volieb morálky, resp. ponúkne sumár jeho morálnych vlastností, ale upozorní na jeho esenciálnu úlohu – vzbudiť túžbu, hlad. Hlad, vedomie nedostatku „môže ísť v ústrety výchove a vzdelávaniu“ (R. Palouš, 2004, s. 102), ktoré napomáhajú hľadať ontologickú podstatu, „udomáčiť sa“ (nem. *Dasein*). Jedinec nájde naplnenie iba v spoločnosti a iba v účasti na zvykoch, tradíciách a inštitúciách, ktoré mu spätne odrážajú pocit jednoty s ostatnými (Veľké postavy politickej filozofie, 1996). Tento účel je možné preniknúť pochopením odkazov Sokrata, Aristotela, Komenského či Patočku. Etický kódex je takto možné vnímať nielen prizmou faktickej listiny, ale aj metafory, v ktorej sa stelesňuje reflexia učiteľského poslania ako *paideia*.

Pozrime sa teda, čo zo súčasného diania by mohlo byť tou silou, ktorá podnieti učiteľský stav uvažovať aj o etickom kódexe.

3 Prečo `new public management`, resp. `governance`?

Ak by M. Weber alebo W. Wilson (proponenti klasického modelu byrokracie) nazreli na podobu dnešnej správy verejných vecí vo väčšine západných krajín, divili by sa. Prísne hierarchické, uniformné organizácie s neutrálnymi úradníkmi, ktorých kompetencie boli jasne vymedzené, sú alternované modernejším riadením verejnej správy, v ktorom väčšina dôležitých služieb nie je zabezpečovaná len štátnym úradom, ale aj súkromnými firmami či neziskovými organizáciami. Nový verejný manažment (ďalej len NPM) je tak alternatívou, ktorá prichádza najmä z Veľkej Británie a Holandska (B. G. Peters, J. Pierre, 1998) alebo Nového Zélandu (G. Heyer, 2011). Potreba vystriedať tradičné riadenie verejných záležitostí v druhej polovici 80. rokov vyplynula z viacerých dôvodov.

Na jednej strane model racionálnej byrokracie, ktorý dodržiava spomenutú politickú neutralnosť a metódu zhora nadol pri zavádzaní rozhodnutí z centra (top-down), podlieha od 40. rokov neustálej kritike cez Mertona (1940), Simona (1976), či napr. Croziera (1964), ktorý hovorí o bludnom kruhu byrokracie, kedy si organizácia nevie korigovať svoje vlastné chyby. Kritika verejnej správy neprichádza len od teoretikov, ale aj od samotnej verejnosti, zdôrazňujúcej väčšiu transparentnosť verejných výdavkov, či lepšie a kvalitnejšie služby (G. Heyer, 2011).

Na druhej strane máme politické, ekonomické, sociálne a technologické faktory – po ekonomickej a fiškálnej kríze v 70. a 80. rokoch 20. storočia bola

M. Thatcherová donútená hľadať efektivitu a účinnosť vo verejných službách. Jej riešením bolo práve zabezpečenie verejných služieb spojením s charitou alebo súkromným sektorom (K. McLaughlin, 2002). Tieto roky sú charakteristické vzostupom pravicových a neoliberálnych myšlienok, ktoré veria v neviditeľnú ruku trhu, konkurenčný boj a v tzv. minimálnu rolu štátu, čo konceptu NPM vytvára ideovú základňu. Ak je teda nový verejný manažment spájaný s neoliberálnou ekonomikou, a ktorý spolu so svojimi konzekvenciami, ako si ukážeme, čelí dnes silnej kritike, je potrebné zdôrazniť, že reformy premiérky Thatcherovej boli vynútené katastrofálnym stavom britského hospodárstva, nefungujúcim sociálnym štátom, stavom, kde odbory paralyzovali spoločnosť a predchádzajúce vlády nedokázali riešiť akútne ani dlhodobé problémy. Dôsledkom bolo, že Británia, ktorá bola ešte pred pár desaťročiami globálnou veľmocou, na konci 70. rokov zaostávala za porovnateľnými európskymi štátmi. A to sa vláde Margaret Thatcherovej podarilo zmeniť.

Chrbtovou kosťou NPM je myšlienka, že implementácia trhových riešení a mechanizmov do verejného sektora zlepši jeho efektivitu a kvalitu jeho služieb, čo ale pre tento sektor znamená, že opustí klasický byrokratický archetyp. Imperatívom pre centrálné riadenie (vládu, štát) má byť koncentrovanie sa na kormidlovanie, nie veslovanie (D. Osborne, T. Gaebler, 1992). Vďaka takémuto postupu by mala byť poskytovaná služba skvalitnená bez zvýšenia rozpočtu, čím by sa zároveň zvýšila responzivnosť voči zákazníkom a posilnila sa úloha občana. Takáto verejná správa potom využíva rôzne nástroje privatizácie, tzv. *public-private partnership* projekty, využíva kontrahovanie a outsourcing (M. Trotta et al., 2011), čím sa zároveň decentralizuje.

Vo verejnej politike⁶ je koncept *'new public managementu'* problematizovaný hlbšie, ako naznačujeme v týchto riadkoch. Teoretici uvádzajú, že neexistuje jeho jednoznačná definícia, adaptuje sa v rôznych krajinách rôzne podľa historických a kultúrnych tradícií riadenia. Aplikuje sa napr. v USA najmä do sféry vzdelávania, sociálneho zabezpečenia, či zdravotnej starostlivosti, uvažuje sa o jeho uplatniteľnosti v rozvojových krajinách, resp. o jeho minimálnom vplyve v štruktúrach EÚ (B. G. Peters, J. Pierre, 1998; G. Heyer, 2011; M. Bevir et al., 2004). To, čo si však vyžaduje našu pozornosť, je posun, ktorý teória zaznamenáva – ciele NPM sú vyhodnotené ako iba manažérske, orientujúce sa na výstupy, a preto sú obohacované o kvalitatívnejšie bohatší prístup, ktorý zdôrazňuje aj procesy poskytovania verejnej služby. Vylepšený model *'governance'*⁷ vyrástol na základoch NPM a rovnako zdôrazňuje

⁶ vedecká disciplína – public policy

⁷ slovenský ekvivalent spravovanie

penetráciu podnikateľských nálad do verejného sektora, akontabilitu a súťaž (B. G. Peters, J. Pierre, 1998), ale vyzdvihuje rolu občianskej spoločnosti a participácie, vďaka čomu o ňom hovoríme ako o politickom programe. Občanov tak povzbudzuje „nielen participovať na tvorbe verejných politík, ale zároveň vytvárať hnacie sily podporujúce spravodlivý a rovnomernejší rozvoj“ (D. Klimovský, 2010, s. 199). Klimovský tiež uvádza, že takýto prístup akcentuje zmenu tradičnej väčšinovej demokracie, smerom k tzv. konsociačnej⁸, prostredníctvom ktorej sa naplňa „právo byť počutý“ rôznych záujmových skupín (tzv. stakeholderi).

Čo sa týka našej krajiny, u nás sa prvky NPM odrazili, ako sumarizujú K. Staroňová a L. Malíková (2008), v reforme verejnej správy – šlo o decentralizáciu a dekoncentráciu moci smerom k orgánom miestnej samosprávy, ale aj o privatizáciu a reštitúciu. V roku 1990 Zákon o obecnom zriadení obnovil miestnu samosprávu na úrovni obce, avšak až osobitný zákon č. 416/2001 Z. z., o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky, bol pre decentralizáciu kľúčový. Určil právomoci v jednotlivých administratívach a hospodársko-riadiacich funkciách, ktoré už nespádali pod orgány štátnej správy (ministerstvá, krajské a okresné úrady štátnej správy), ale pod samosprávy a VÚC. Zákon tiež určuje obsah právomocí obcí a VÚC a termíny prechodu rôznych kompetencií na ne – úlohy a financie z oblasti školstva sa riadia obcou VÚC od 1. 7. 2002.

Hoci sa tieto koncepcie tešia veľkej podpore nielen na národnej, ale aj nadnárodnej úrovni (OECD, OSN), nie je možné opomenúť ich veľmi silnú a oprávnenú kritiku – najmä v kontexte vzdelávania. Mnoho svetových odborníkov popisuje, ako sa pod vplyvom hegemonického neoliberalizmu modifikuje poslanie školy, obsah vzdelávania, metodika, učitelia, napr. v primárnom a predprimárnom vzdelávaní (G. Dahlberg et al., 1999; A. Wilkins, 2010); v odbornom vzdelávaní (E. Golubova et al., 2011), či v doktorandskom štúdiu (P. Schneider, 2010).

My tieto hlasy môžeme počuť v textoch O. Kaščáka a B. Pupalu (2010; 2011), ktorí podobne kritizujú poňatie vzdelávania ako komodity, ktorá je vystavená logike *laissez faire*.

Ako sme v úvode uviedli, nie je naším zámerom obhajovať či už základnú koncepciu NPM, alebo rozvinutejší model *'governance'*, ale chceme ukázať, že môžu čiastočne učiteľskej profesii u nás pomôcť.

⁸ u nás sa zaužíval pojem deliberatívna demokracia. Viac v obsažnej publikácii: Plichtová, J. 2010. *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku*. Bratislava: VEDA, 2010. ISBN 9788022411738

4 Ako môžu pomôcť?

Každá zo spomínaných koncepcií akcentuje rôzne dimenzie riadenia verejných inštitúcií, preto ak zvažujeme ich potenciál posilniť učiteľskú profesiu, syntetizujeme dve stratégie, ktoré však smerujú k rovnakému cieľu.

Ak uvažujeme nad ideou NPM ako ideou, ktorá tvrdí, že riadenie a manažment je vystavený rovnakým výzvam bez ohľadu na to, či ide o firmu súkromnú, či „verejnú“, a teda majú byť riadené rovnakým spôsobom (B. G. Peters, J. Pierre, 1998), ponúka sa nám možnosť „dostať do školy“ etický kódex obvyčajným napodobnením súkromného sektora. Ak sme dnes svedkami replikovania súťaživosti, či podnecovania konkurencieschopnosti škôl tak, ako to funguje v komodifikovanom prostredí, táto stratégia by mohla mať na svedomí aj to, že školy si začnú formulovať/navzájom preberať etické kódexy učiteľa. Prečo práve etické kódexy?

Pretože takéto formalizované vyjadrenie etiky je v súčasnom podnikaní veľmi módnym prvkom. Organizácie v našom stredoeurópskom priestore túto prax zavádzajú po vzore najmä USA (písané etické kódexy sú tu praxou v 75 – 93 % podnikov; A. Remišová, 2011), ale tiež pod tlakom čoraz aktuálnejšieho konceptu *corporate social responsibility*. Podnik sa má, na odporúčanie R. C. Solomona, správať ako aristotelovský občan – cnostne (A. Remišová, 2011). Táto inšpirácia Aristotelovou *čestnosťou* zdôrazňuje, že maximalizácia zisku nemá byť konečnou úlohou podniku, ako prezentuje M. Friedman, ale sa od neho očakáva „niečo navyše“ – participácia na spoločnom dobre, či zodpovednosť voči rôznym dotknutým skupinám (ang. stakeholders). Zavádzanie formalizovaných etických kódexov je jedným z prejavov takéhoto spoločensky zodpovedného podnikania v ekonomickej oblasti. Ak škola opakuje prax súkromného sektora (čo je dnes predmetom tzv. guvernmentálnych štúdií) nielen v oblasti tlaku na kvalitu, ale sa stará o svoj imidž, reklamu, či internetovú stránku, neprijala by etický kódex ako komparatívnu výhodu na trhu voči inej škole, hoci možno nie so zámerom posilnenia svojich zamestnancov? Použiteľným prvkom NPM je v tomto prípade *prenos poznatkov* (policy transfer), ktorý pomenúva prijatie a adaptáciu inovácií, ktoré boli určené pre iné subjekty, a ktoré si aj verejná správa môže prevziať, replikovať (Staroňová, nedatované).

Táto optimistická predstava však môže byť sproblematicovaná práve zahraničnými skúsenosťami. Tie tvrdia, že práve decentralizácia, resp. prvky NPM majú neblahý dopad na učiteľskú profesiu. Viacerí autori ukazujú, aj na empirických šetreniach, že decentralizáciou deklarovanú autonómiu učitelia nepociťujú, že tlakom na nutnosť súťaže a porovnávaní sa musia učiť najmä oblasti, ktoré podliehajú testovaniu (I. Wong, 2006; S. Ball a kol. 2012; A. Hargreaves, 2000). Wong (2006) pomenúva tento stav ako deprofesionalizá-

cia, resp. reprofesionalizácia učiteľa. Hargreaves (2000) vo svojej štúdii pomenúva a charakterizuje štyri „doby“ učiteľskej profesie: predprofesijný vek, vek autonómneho profesionála, vek kolegiality a postprofesijný vek, pričom práve ten posledný charakterizuje podobne ako Wong. Tvrdí, že „režim testovania“, či trhové inšpirácie, vracajú učiteľa späť do prvej, predprofesionálnej fázy, v ktorej sa učil praxou a jeho úloha sa redukovala na recitovanie a diktovanie poznámok. Avšak okrem decentralizácie uvažuje aj nad iným momentom, ktorý deprofesionalizuje učiteľa, a tým je celková nálada postmoderny, ktorej vládne nielen neistota informácií a vedomostí, ale aj neistota koloniálne onálepkovaného kánonu Západu (etnocentrické kurikulum). V tomto bode si však dovoľíme upozorniť, že Wong aj Hargreaves opomínajú fakt, ktorý učiteľský stav dehonestoval ešte skôr ako rôzne neoliberálne prístupy. A tým je fenomén straty autority, ktorý brilantne analyzovala už H. Arendtová. Arendtová vo svojej eseji o kríze výchovy a vzdelania, ktorá vyšla pôvodne v roku 1961 v zbierke esejí pod názvom *Between Past and Future* (po česky *Kríze kultury*, kapitola *Kríze výchovy a vzdělání*), upozorňuje na rozpornosť poslanca vzdelávacích inštitúcií v súčasnom svete. Táto rozpornosť je podľa autorky založená na tom, že zatiaľ čo politická, resp. verejná sféra sa zbavila princípu autority, vzdelanie je na tom istom princípe bytostne založené. „Problém výchovy a vzdelania v modernom svete spočíva v tom, že sa výchova a vzdelanie nemôže zo svojej povahy autority a tradície zriecť, že sa však na druhej strane musí odohrávať vo svete, ktorý nie je štruktúrovaný autoritou ani udržiavaný tradíciou“ (H. Arendtová, 1994, s. 119). Autorka tak presvedčivo ukázala, že kríza vo vzdelaní ďaleko predchádza obdobie thatcherovského neoliberalizmu, ktorého sa napokon Arendtová ani nedožila. Výsledkom krízy autority vo sfére verejnej je poznačenie sféry súkromnej, a teda aj sféry, ktorá verejnú a súkromnú sféru prepája, pod čím autorka chápe školu. Jedným z faktorov, ktorý prehľbuje stratu autority učiteľa, je všeobecnejší koncept rovnosti, v ktorom sa má odstrániť rozdiel medzi nadaným a nenadaným, či učiteľom a žiakom. Zmieňuje sa taktiež o modernej psychológii a pragmatizme, ktoré krízu vzdelávania urýchlili. Tlak na pragmatizmus v mnohom podporili aj pedagogické fakulty, ktoré legitimizovali ideu konania pred učením.

Na druhej strane, ak uvažujeme o negatívnom vplyve decentralizácie na profesiu v anglosaskom svete, vidíme, že tam učiteľská profesia prešla všetkými tromi fázami a nachádza sa vo štvrtej. Ak však na základe Hargreavesovho popisu reflektujeme našu slovenskú realitu, tak sa domnievame, že náš učiteľ sa v mnohom podobá tomu v druhej fáze vývoja. Na základe tohto predpokladu by sa dalo povedať, že NPM by mohol u nás profesionalizáciu posilniť, nie ju utlmiť, ako sme toho svedkami v zahraničí. Hoci náš učiteľský stav pociťuje anómiu podobnú tej postprofesijnej, príčiny môžeme hľadať aj

mimo neoliberalizmu (u nás započatého len nedávno), napr. v spomínanej strate authority. Druhá fáza – autonómneho učiteľa – je vykročením k profesionalite. Učiteľ sa už neučí od kolegu napodobovaním a je akceptovaný verejnosťou ako autonómny expert v danej profesii. Je charakteristická dvomi silnými znakmi – individualizmom a ideologickým sporom dvoch metanarácií (A. Hargraves, 2000).

Ideový spor, ktorý Hargraves popisuje, vieme nájsť aj v našich podmienkach: ide o „ideologické“ pnutie medzi pedagogikou orientovanou na dieťa a pedagogikou orientovanou na obsah, resp. pnutie medzi tradičnými a progresívnymi metódami, popri ktorom vzniká mnoho alternatívnych a experimentálnych škôl. Paradigma pedagogiky zameranej na dieťa je obhajovaná fakultami, odkiaľ presakuje do pedagogickej praxe. Nereflektovaná rutina a tradícia, typická pre predprofesionálne štádium, je teda nahradená ideologickým konfliktom „medzi metanaráciou tradicionalizmu a metanaráciou progresivizmu“ (A. Hargraves, 2000, s. 159).

Tento „vek“ profesie je typický aj silným individualizmom – učitelia vyučujú vo svojich triedach, separovaní od kolegov. Takýto individualizmus potom vrcholí v nedostatku sebadôvery a nízkeho sebavedomia, pretože učiteľ nie je konfrontovaný s prácou kolegov, nemá od nich spätnú väzbu, ktorá by mu mohla byť nápomocná. Jeho oslabenú chuť zlepšovať sa, alebo nechotu meniť vyučovacie zvyky a rutinu potom vnímame ako stagnáciu. Walterová (E. Walterová a kol., 2010, s. 218) tento individualizmus v našich podmienkach reflektuje ako „uzatváranie sa do teritória školy a triedy“, ktoré je spôsobené rôznymi profesijnými sklamaniami. Podobne ako Hargraves tieto slabé stránky pomenúva ako: nízke sebahodnotenie a nízke profesijné sebavedomie, konzervativizmus a zotrvačnosť vo svojom sebapoňatí, či osobnostné alebo profesijné limity potrebné na prijatie zmien a inovácií. Ak nie je učiteľstvo u nás etablované ako profesia so všetkými potrebnými atribútmi, je otázne, či môže byť deprofesionalizované.

Ako sme spomínali, pri koncepcii *‘governance’* uvažujeme o inej, rovnocennej stratégii, ako možno pomôcť etablovaniu učiteľského kódexu. Z vyššie spomenutých opisov tohto konceptu vyplýva, že jeho apel smeruje najmä k posilneniu občianskej participácie a favorizuje princíp subsidiarity, vlastný sociálnemu učeniu katolíckej cirkvi (encyklyky *Quadragesimo anno* a *Centesimus Annus*)⁹. Ak NPM odporúča replikovať „dobrú prax“ súkromného sektora, *‘governance’* prezentuje decentralizáciu inak: ako podnietenie, znovuoživenie (najmä v našej krajine) komunity ako základnej štruktúry, ktorá

⁹ „Prenášať na väčší a vyšší celok funkcie, ktoré môžu byť vykonávané a zaisťované menšími a podriadenejšími orgánmi, je nespravodlivosťou a súčasne smrteľne nebezpečným zlom a porušením správneho poriadku“ (Pius XI. *Quadragesimo anno*).

stojí medzi rodinou a štátom (Neuhaus, Berger, 1996). Teda nie škola ako inštitúcia, ale Hearngravesovi „autonómni“ učitelia by mali byť iniciatívni a pôsobiť ako agenti zmien¹⁰, ktorí do školy prinášajú inovácie, v našom prípade etický kódex. Pojem inovácia má v tomto kontexte svoje presné vymedzenie a typológiu a verejná politika, ktorá sa o. i. zaoberá aj filozofiou a praktikou NPM, ho chápe ako „vytváranie a implementáciu nových procesov, produktov, služieb a metód ich poskytovania, ktorá vedie k zlepšeniam výstupov, účinnosti, efektivity či kvality“ (D. Albury, 2005, s. 56).

Príkladom zo zahraničia, na ktorom je možné ilustrovať nielen zmysel existencie asociácie, či etického kódexu, ale najmä spôsob jeho etablovania, sú Spojené štáty americké. Situáciu, ktorú pocítovali učitelia do druhej svetovej vojny, bol prefeminizovaný a finančne podhodnotený stav, ktorý patril k najhoršie zarábajúcej skupine tzv. bielych golierov. Tento stav viedol mnohých učiteľov k spájaniu do rôznych učiteľských organizácií a odborov, s cieľom vybojovať si možnosť participácie pri rozhodovaní o veciach týkajúcich sa škôl a so snahou o vzrast autonómie pri výkone povolania a celkové zlepšenie podmienok práce. Hoci D. Moss (2005) považuje za iróniu, že učitelia sa pri týchto aktivitách museli uchýľovať k odborom, ktoré boli tradične určené robotníckemu povolaniu (modré goliere), čo ich mohlo diskreditovať ako profesiu, toto konanie malo zmysel. D. Petersen (1964) uvádza, že už začiatkom 18. storočia môžeme nájsť v New Yorku či Bostone rôzne lokálne asociácie, či už na báze čiastočne súkromnej, alebo verejnej. Učiteľom z členstva v asociáciách vyplývali rôzne výhody, ako možnosť rozšíriť si horizonty a kontakty, možnosť profesijného rastu, možnosť zlepšiť úroveň vzdelávania, či možnosť zasadzovať sa o zvýšenie ekonomického statusu učiteľa. Tieto asociácie, či už lokálne, alebo na úrovni štátu, disponovali aj rôznymi etickými kódexmi (jednou z prvých asociácií, ktoré prijali etický kódex učiteľa, bola Učiteľská asociácia štátu Georgia v roku 1896).

Vďaka týmto rôznym asociáciám sa sformovala *National Teachers Association*, ktorá vznikla v roku 1857 vo Filadelfii (v roku 1927 premenovaná na dnešný názov *National Education Association* – NEA¹¹) s cieľom povýšiť charakter a presadzovať záujmy učiteľskej profesie. Etický kódex na nadnárodnej úrovni prijala v roku 1929. Tento stav je Petersenovou (1964) vnímaný ako značné oneskorenie vo vývoji učiteľskej profesie v porovnaní

¹⁰ Takéto správanie ilustruje K. Staroňová na príklade riaditeľa a zamestnancov domova dôchodcov, ktorí sa správali ako podnikatelia vo verejnom sektore (K. Staroňová, Ľ. Malíková, 2008).

¹¹ NEA nie je odborovou organizáciou, tá vznikla v roku 1916 pod názvom *American Federation of Teachers* – AFT.

napr. s prijatím kánonu v advokátskej komore (o 21 rokov skôr), či prijatím princípov lekárskej etiky v americkej komore lekárov (o 24 rokov skôr). Perry tento fakt vysvetľuje tým, že učiteľstvo je inou profesiou ako profesia lekára či advokáta. On svoju „prax“ vykonáva v štátnych, z daní platených podnikoch a navyše jeho jedinečnosť vyplýva z toho, že má „bezprostredný a súčasne meniaci sa morálny záväzok k širokej klientele“ (1955, s. 76), pod čím sa myslia tak žiaci, ako ich rodičia, pridružené inštitúcie, ako napríklad školská rada a podobne.

Na tomto príklade vidíme silu komunity a zmysel jej participácie v rôznych lokálnych organizáciách, z ktorých má potenciál regrutovať sa silná jednotná stavovská organizácia, a tým aj profesijná etika na báze *bottom up*, nie opačne. Je faktom, že občianska spoločnosť bola v tejto dobe v USA veľmi silnou silou, ako ukázal už A. de Tocqueville¹², a že dnes sme naopak svedkami skôr Etzioniho (1993) „krízy komunity“¹³. Práve v tejto situácii je však škola čoraz viac považovaná za akýsi ústredný bod, v ktorom možno udržiavať a obnovovať spoločenstvo cez učiteľa, ktorý rozvíja otvorenejšie a interaktívnejšie vzťahy medzi rodičmi a celkovou komunitou (A. Hargreaves, M. Fullan, 1998). K tomuto je napríklad filipínsky učiteľ zaviazaný priamo imperatívom etického kódexu – musí sa aktívne podieľať na komunitných hnutiach za morálne, sociálne, vzdelávacie, ekonomické a občianske záujmy, mal by v komunite žiť a byť jej intelektuálnym vodcom. V tejto krajine možno učiteľovi pri porušení etického kódexu udeliť trest v disciplinárnom konaní (pokarhanie, dočasné pozastavenie výkonu povolania).

Záver

Ak sa dnes často plače nad stavom a statusom učiteľského stavu, domnievame sa, že etický kódex v sebe nesie potenciál pomoci učiteľskej profesii zvýšiť spoločenský status. Pre posilnenie profesijnej identity a celkového statusu učiteľa v spoločnosti predsa nestačí, ako deklaruje Gluchman, manifestovať silu, moc a prestíž, či „presvedčiť štát alebo inštitúcie, aby sa výchova

¹² „Američania bez rozdielu veku, životných podmienok, nadania a ducha sa neustále združujú. Majú nielen obchodné a výrobné združenia, ale aj tisíce iných združení: náboženských, etických, významných aj bezvýznamných, veľmi všeobecných aj veľmi špecifických, obrovských aj nepatrných; Američania sa združujú, aby usporadúvali slávnosti, zakladali semináre, stavali nocľahárne, budovali kostoly, rozširovali knihy, posielali misionárov k protinožcom; budujú týmto spôsobom nemocnice, väzenia, školy. (...) Všade tam, kde v čele nejakého nového podniku vidíte vo Francúzsku vládu a v Anglicku urodzeného pána, počítajte s tým, že v Spojených štátoch nájdete nejaké združenie“ (1992).

¹³ U nás sa po totalite občianska spoločnosť len rodí, teda máme iné dôvody ako napr. USA, čo popisuje R. Putnam v *Bowling Alone*.

i vzdelávanie stali prioritou“ (2009, s. 93). Takto formulované imperatívy sú efemérnymi odporúčaniami, či pokusom o preťatie gordického uzla. Inou, rukolapnejšou cestou môže byť práve replika praxí, ktoré sa v iných profesiách osvedčili.

Ak dnes rodičia, alebo celkový étos spoločnosti volá po skvalitnení služieb, ktoré škola poskytuje, po väčšej akontabilite a responzivitě, po povinnosti skladať účty, „odborníci (...), ktorí sa usilujú o to, aby rástla profesijná identita učiteľov, im odporúčajú zachovávať a dodržiavať princípy a ideály prezentované v NAEYC *Code of Ethical Conduct*“ (T. Giovacco-Johnson, 2010, s. 449-450)¹⁴. Čo však odporučiť našim učiteľom, ak neexistuje autoritatívna komora ani formalizovaný a etablovaný etický kódex?

Etický kódex možno chápať ako formálny krok a vágny nástroj bez závažnejších dôsledkov, ale aj ako kľúčový nástroj, ktorým sa nastolí rovnováha práv a povinností v škole ako osobitom verejnom priestore. Váha etického kódexu, samozrejme, nevyhnutne súvisí s ďalšími, najmä finančnými atribútmi, zabezpečujúcimi nezávislosť a vyššie spoločenské postavenie učiteľstva ako profesie. Ak by však malo dôjsť k zlepšeniu situácie a zvýšeniu statusového postavenia učiteľa, etický kódex možno využiť ako pozitívny moment garantujúci takéto postavenie, ale tiež istotu, že učiteľ neprekročí etické hranice svojho povolania, čo tak očakávajú rodičia a ich deti.

LITERATÚRA

- ALBURY, D. 2005. Fostering Innovation in Public Services. In *Public Money & Management*, roč. 25, č. 1, s. 51-56.
- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta. 152 s. ISBN 70-204-0424-4.
- BALL, S. a kol. 2012. Assesment technologies in Scholl: 'deliverology' and the 'play of dominations'. In *Research Papers in Education*, roč. 27, č. 5, s. 513-533.
- BEVIR, M. – RHODES, R. A. – WELLWER, P. 2003. Traditions of governance: interpreting the changing role of the public sector. In *Public Administration*, roč. 81, č. 1, s. 1-17.
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BÚGELOVÁ, T. 2009. Čo si vyberajú zamestnanci z etického kódexu? In *Personálny manažment*, júl 2009, s. 301-304.
- CAMPBELL, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Berkshire: Open University Press. 178 s. ISBN 9780335212194.
- CODE OF ETHICS FOR PROFESSIONAL TEACHERS. [online]. [citované 15. decembra 2012]. Dostupné na: <<http://eduphil.org/code-of-ethics-for-teachers-in-the-philippines.html>>

¹⁴ Ide o Etický kódex Národnej asociácie pre vzdelávanie žiakov, USA

- CROZIER, M. 1964. *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press. 342 s. ISBN 1412836085.
- DAHLBERG, G. – MOSS, P. – PENCE, A. R. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press. 206 s. ISBN 9780750707695.
- ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press. 328 s.
- ETZIONI, A. 1993. *The Spirit of Community: rights, responsibilities and the communitarian agenda*. New York: Croan Publishers. 323 s. ISBN 0517592770.
- GIOVACCO-JOHNSON, T. 2011. Applied Ethics as a Foundation in Early Childhood Trachet Education: Exploring the Connections and Possibilities. In *Early Childhood Education Journal*, roč. 38, č. 6, s. 449-456.
- GLUCHMAN, V. – GLUCHMANOVÁ, M. 2009. *Profesijná etika učitel'a*. Brno: Tribun. 235 s. ISBN 978-80-7399-827-1.
- GOLUBOVA, E. et al. 2011. Impact of New Public Management on efficiency of work and duality of services in vocational education institutions. In *Vocational Education: Research & Reality*, č. 20, s. 62-79.
- GOODE, W. 1969. The theoretical limits of professionalization. In ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press, s. 267-277.
- HARGREAVES, A. – FULLAN, M. 1998. *What's Worth Fighting For Out There?* New York: Open University Press. 136 s. ISBN-10: 0807737526.
- HARGREAVES, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teachers and Teaching: History and Practice*, roč. 6, č. 2, s. 151-182.
- HEYER, G. 2011. New public management. A strategy for democratic police reform in transitioning and developing countries. In *An International Journal of Police strategies & Management*, roč. 34, č. 3, s. 419-433.
- IBSEN, C. H. – LARSEN, T. P. – MADSEN, S. – DUE, J. 2011. Challenging Scandinavian employment relations: the effects of new public management reforms. In *International Journal of Human Resource Management*, roč. 22, č. 11, s. 2295-2310.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2010. Neoliberálna guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, roč. 46, č. 5, s. 771-799.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1., s. 5-34.
- KELLER, J. 1992. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON. 186 s. 80-901059-7-7.
- KLIMOVSKÝ, D. 2010. Genéza koncepcie *good governance* a jej kritické prehodnotenie v teoretickej perspektíve. In *Ekonomický časopis*, roč. 58, č. 2., s. 188-205.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. a kol. 2002. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: OU PF. 428 s. ISBN 8070422181.
- LORTIE, D. 1969. Control and autonomy in elementary teaching. In ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press, s. 9-42.

- McLAUGHLIN, K. et al. 2002. *The New Public Management: current Trends and Future Prospects*. London : Routledge. 354 s. ISBN 0-41524362-9.
- MERTON, R. K. 1940. Bureaucratic Structure and Personality. In *Social Forces*, roč. 17, č. 6., s. 560-568.
- MOSS, D. M. et al. 2005. *Portrait Of A Profession: Teaching And Teachers In The 21st Century*. Westport: Praeger Publishers. 233 s. ISBN 0-27598218-1.
- NEUHAUS, R.; BERGER, P. 1977. *To empower people*. Washington, D.C.: AEI Press. 223 s. ISBN 0844739448
- OSBORNE, D. – GAEBLER, T. 1992. *Reinventing Government*. NY: Addison-Wesley. 412 s. ISBN 0-452-26942-3.
- PAJTINKA, L. 2006. *Učítelia patria do neba (alebo malá pocta veľkému povolaniu)*. Bratislava: TŠ-SET. 210 s. ISBN 80-969072-3-9.
- PALOUŠ, R. 2004. *Ars docendi*. Praha: Karolinum. 127 s. ISBN 80-246-0855-3.
- PERRY, C. C. 1955. Code of ethics for public school teachers. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, roč. 297, s. 76-82.
- PETERS, B. G. – PIERRE, J. 1998. Governance without government? Rethinking public administration. In *Journal of Public Administration Research and Theory*, roč. 8, č. 2, s. 223-243.
- PETERSEN, D. 1964. *The Elementary School Teacher*. New York: Meredith Publishing Company, 1964. 570 s.
- PIUS XI. *Quadragesimo anno*. Pápežské encykliky. [online]. [citované 11.12.2012]. Dostupné na: <<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/quadragesimo-anno>>
- REMIŠOVÁ, A. 2011. *Etika a ekonomika*. 3. vyd. Bratislava: Kalligram. 495 s. ISBN 978- 80-8101-402-4.
- SIMON, H. A. 1976. *Administrative behavior*. New York: Free Press. 364 s. ISBN 0029289718.
- SCHNEIDER P. – SADOWSKI, D. 2010. The impact of new public management instruments on PhD education. In *Higher Education*, roč. 59, č. 5, s. 543-565.
- SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. a kol. 2008. *Učiteľská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK PdF. 327 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SVAŘÍČEK, R. – PRŮCHA, J. 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2., s. 89-105.
- STAROŇOVÁ, K. et. al. nedatované. *Inovácie vo verejnom sektore Slovenska*. Bratislava: UK. 172 s. ISBN 978- 80-223-2997-5.
- STAROŇOVÁ, K. – MALÍKOVÁ, L. 1998. Inovácie v sociálnych službách: Prípadová štúdia domovov dôchodcov na Slovensku. In *Sociológia*, roč. 40, č. 5. s. 435-452.
- ŠTECH, S. 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, roč. XLIV, č. 1, s. 310-320.
- TOCQUEVILLE, A. de. 1992. *Demokracie v Americe*. Praha: Academia. 624 s. ISBN 8020008292
- TROTTA, M. et. al. 2011. Can Information Systems facilitate the integration of New Public Management and Public Governance? Evidence from an Italian public organization. In *Information Polity*, č. 16, s. 23-34.

- Velké postavy politické filozofie*. 1996. Praha: OI. 323 s. ISBN 80-901659-5-8.
- WALTEROVÁ, E. a kol. 2000. *Školství – věc (ne)věřejná?* Praha: Karolinum. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- WILKINS, A. 2010. Citizens and/or consumers: Mutations in the construction of meanings and practices of school choice. In *Journal of Education Policy*, roč. 25, č. 2, s. 171-189.
- WONG, J. L. N. 2006. Control and professional development: are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? In *Educational Studies*, roč. 32, č. 1, s. 17-37.

Zuzana Danišková pracuje na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave a ako výkonná redaktorka časopisu *Journal of Pedagogy*. Predtým pôsobila na bratislavskej pobočke City University/VŠM, kde viedla kurz akademického písania. Spolupracovala s Konzervatívnym inštitútom M. R. Štefánika (projekt *Zabudnuté čítanie*) a so Spoločenstvom Ladislava Hanusa. Okrem kritiky multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy, ktorej bola venovaná dizertačná práca, ju zaujíma antické a Patočkovo dedičstvo nielen v oblasti etiky, ale aj filozofie výchovy, či občianstva. Ako začínajúci autor má ambíciu vitalizovať tieto odkazy aj v slovenskej pedagogike.

Zuzana Danišková, PhD.
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4
Trnava
918 43
E-mail: zuzana.daniskova@truni.sk

Identifying Foreign Language Learning Styles in Spanish Undergraduate Students

Joana Salazar Noguera

Faculty of Philosophy and Arts, University of the Balearic Islands, Spain

Identifying Foreign Language Learning Styles in Spanish Undergraduate Students. This article presents the findings of a study on the identification and perception of learning styles conducted among first-year students ($n=58$) reading for a degree in English Studies at a Spanish university. The data were gathered from three instruments that measure learning styles – Barbe and Milone's Sensory Modality Strength Assessment (1981), Gregorc's Mind Styles Model (1984) and Keirsey's Temperament Type Sorter (1998) – as well as an opinion questionnaire that determines the value the students perceived in identifying their own learning styles. Findings indicated strong visual learning preferences among participants as well as a presence of Concrete Sequential, Guardian and Idealist types. A low percentage of Kinesthetic students was also found. Favorable attitudes towards learning styles' awareness were encountered whilst previous low exposure to learning styles inventories was identified. The implications for tertiary education regarding learning styles' identification as an essential procedure in the learning process are discussed.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 2: 126-143)

Key words: Foreign Language Learning; Learning Styles; Temperament Type Sorter; Sensory Modality Strength Assessment; Mind Styles Model

Anotácia: Zisťovanie štýlov učenia sa cudzieho jazyka u španielskych vysokoškolských študentov. Článok prináša zistenia z výskumu identifikácie a percepcie učebných štýlov u študentov prvého ročníka ($n = 58$) študijného programu Anglické štúdie na jednej španielskej univerzite. Dáta boli získané za pomoci troch výskumných nástrojov: Sensory Modality Strength Assessment (Barbe, Milone, 1981), Mind Styles Model (Gregors, 1984) a Temperament Type Sorter (Keirsey, 1998). Študentom bol tiež zadaný dotazník zisťujúci, ako si vážia zistenia o ich vlastnom učebnom štýle. Zistila sa preferencia vizuálneho učenia sa, ale aj isté zastúpenie konkrétne-sekvenčného, ochranárskeho a idealistického štýlu učenia sa. Študenti s preferenciou kinestetického štýlu učenia sa vyskytli len v malom počte. Študenti pozitívne oceňovali možnosť spoznať svoj vlastný učebný štýl, pretože dovtedy ho nepoznali, ani si ho neuvedomovali. Aplikačné závery výskumu zdôrazňujú potrebu diagnostikovania učebného štýlu študentov ako dôležitého komponentu učebného procesu.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 2: 126-143

Kľúčové slová: Učenie sa cudzieho jazyka; učebné štýly; Keirseého nástroj na identifikáciu temperamentu; výskumné nástroje na zisťovanie učebných štýlov

Introduction

Research on learning styles has garnered widespread recognition in the fields of psychology and education in recent years (Coffield, et al., 2004; Simonelli, 2004). Learning styles are closely related to preferred methods for processing information and generally refer to personality, cognitive style and sensory modes (Boyd, Murphey, 2004). However, cognitive styles have also been recently related to the characteristics of the learning environment (Bedford, 2006). As a result, there are many ways to classify learning styles (Dunn, Griggs, 2000) and many learning styles inventories, each with its own theoretical conceptualization of the field. The field of second language acquisition also holds many learning style classifications such as multiple intelligences, field dependence/independence or perception (Skehan, 1998).

More recently, knowledge of the different ways information is processed has been linked to improved learning episodes. Indeed, Gardner (2006) claimed for a strong relationship between attitudes and motivation with achievement in the learning of a second language. Moreover, attempts have been made to relate the identification of learning styles with instruction techniques (Tomlison, 2005; Wormeli, 2007), alleging that this may significantly boost learning. Additionally, many claims have been made to develop teaching practices which allow for a match between students and teachers' learning styles preferences. Cavanagh and Coffin (2009) reported on a study which provided evidence on learning maximization by matching students' preferred learning styles with instructors' styles.

However, consistent evidence is lacking on whether the teaching of learning styles through self-identification inventories is an extended practice in higher education contexts in Spain. In some educational settings, learning styles inventories have primarily been used to recognize cultural diversity within the classroom (De Vita, 2001). For instance, Joy and Kolb (2009) carried out a study which aimed at analyzing the role culture holds in the way individuals learn. Furthermore, not enough evidence has been found on identifying learning styles and improvement in learning episodes (Stahl, 2002). Although studying student learning styles has already been investigated in various disciplines (Alfonseca, et al., 2006), more data among Spanish foreign language learners is needed.

Thus, the objective of this paper is twofold. First, it aims to describe a class-group of Spanish first year university students' preferred learning styles, which were discovered through the use of learning style assessments by Barbe and Milone (1981), Gregorc (1984) and Keirsey (1998). Second, it aims to observe how undergraduate students perceive the identification of their learning styles. Hence, the study addresses the following research questions:

- (1) What are the class-group Spanish EFL undergraduate foreign language students' learning styles according to the learning styles inventories by Barbe and Milone (1981), Gregorc (1984) and Keirsey (1998)?
- (2) What are the class-group Spanish EFL undergraduate students' reactions to using the learning styles inventories by Barbe and Milone (1981), Gregorc (1984) and Keirsey (1998) in the EFL classroom?

To this end, an experimental study was conducted at the University of the Balearic Islands (UIB) in Palma de Mallorca, Spain, in which the three above-mentioned learning style assessments and an opinion questionnaire to determine students' perceptions about the identification of individual learning styles were administered to undergraduate students in the English Studies program.

Method

Participants

The sample used for this study comprised a total of 58 first-year students in the English Studies program at the University of the Balearic Islands (UIB) in Palma de Mallorca, Spain. There were 49 female informants and 9 male subjects. The sample was largely formed by females (84,4%), representing the greatest part of the student body in their degree. The participants' ages ranged between 18 and 20 ($M = 18.6$).

The English Studies degree at the UIB consists in 240 credits spread over a 4-year program made up of five or six core subjects a year. Most subjects deal with the analysis of the English language as well as a description of the English literature, culture and linguistics. The general linguistic and cultural issues related to the target language are covered from a theoretical and practical perspectives aiming at shaping future professionals to be devoted either to education, investigation, translation, linguistic support or communication media, among others. The aim of the classroom sessions is to introduce the students to course content as well as to spur reflection on a number of issues related to linguistic and literary content. Generally, an inductive methodology is used to introduce the basic concepts of the syllabi and interactive approaches are applied. Special attention is given to the practice of the four skills - reading, writing, listening and speaking - in the foreign language. Theory classes are generally taught to the whole-group class, while practical classes are taught to medium or small groups. Tasks are based on an active and communicative methodology focused on project and group work. Assessment is carried out by means of written exams which test students' theoretical and practical knowledge of content-related issues in the curriculum as well as by writing assignments, projects and essays.

Instruments

In order to determine the participants' learning styles and provide a full picture of their sensory, mind and temperament modalities, three different learning styles inventories - Barbe and Milone's *Sensory Modality Strength Assessment* (1981), Gregorc's *Mind Styles Model* (1984) and Keirsey's *Temperament Type Sorter* (1998) - were administered. All three of the assessments are self-scoring.

Barbe and Milone's *Sensory Modalities Strength Assessment* focuses on visual, auditory and kinesthetic ways of processing information, which mainly refer to individuals who may exhibit a preference for one modality and depend on their sense of sight, aural or movement respectively. It consists of ten incomplete statements with three possible phrases and it measures learners' modality preferences for processing information.

Gregorc's *Mind Styles Model* examines two learning patterns: Concrete vs. Abstract and Sequential vs. Random, classified into four learning style: (1) Concrete Sequentials are accurate, factual and organized individuals and prefer structure, lecture and tradition; (2) Abstract Sequentials are analytic, thorough and systematic; (3) Abstract Random students are spontaneous, imaginative and perceptive, and (4) Concrete Random are curious, instinctive and problem solvers. The inventory consists of ten groups of four words each which are ranked by participants from 4 high to 1 low in terms of value and importance to them, then summarized by line and columns, with the highest sum indicative of mind style preference.

Lastly, Keirsey's *Temperament Type Sorter* assessment analyses the concept of temperament in life's main areas and distinguishes among Guardians, Artisans, Idealists and Rationals. Guardians are practical and concerned individuals who have a natural talent in managing, and Artisans are usually realistic and spontaneous and excel in arts and master action skills. While Idealists tend to be enthusiastic and concerned with personal development so as to attain wisdom, Rationals are skeptical and pragmatic focused on problem solving analyses. The instrument consists of 70 sentence starters with four possible completers.

Additionally, participants were asked to answer an opinion questionnaire to determine the perceived value in identifying one's learning style. The questionnaire consisted of a total of four questions. The first two questions had to be answered by means of a Likert scale and enquired the informants about their knowledge of their learning style previous to having worked with the three learning style inventories as well as their liking having identified their own learning style. Questions three and four from the questionnaire included two different parts. First, there was a Likert scale type of question which enquired about the students' opinion on the learning style inventories'

usefulness for students and teachers. Finally, the questionnaire included two open-ended questions in which respondents had to state reasons for having chosen one option from the Likert scale in the first part of the question.

Treatment

The three learning styles assessments were administered in English, the participants' target language. All students in the sample had a B2, a vantage or upper intermediate level, of English proficiency according to the Common European Framework of Reference for languages. Vocabulary questions were raised during inventories' completion, since some of the tests included colloquial expressions. Thus, the researcher's task was to check that the lexis was well understood by the participants and ensure that the answering process was clear.

The questionnaire tapping into the learners' perceived value in identifying their learning styles was written in English; however, students could answer the questions either in English or in their own first languages (Spanish or Catalan). As for procedure, first, students completed the three learning styles inventories and then answered the questionnaire. Participants were taught how to score each test for themselves. All the test scores recorded by the sample were then checked by the researcher. All in all, students worked during five one-hour sessions on identifying their own learning styles. General group discussions on learning styles were held after tests' self scoring.

Analysis

To ensure reliability, the three learning styles inventories and the questionnaire tapping into students' perceived value in identifying their learning styles were piloted prior to their administration to avoid comprehension or interpretation problems. These instruments had been used in previous research with satisfactory results (Ehle, Salazar, 2008), which on the whole indicated the internal consistency of the results across all the items on each of the three different inventories, pointing to most tests' items measuring similar constructs on how the respondents perceived their way of learning. To guarantee validity, items in the opinion questionnaire were carefully worded to ensure that they measured tertiary learners' perceptions to having identified their learning styles.

The three inventories: Barbe and Milone's *Sensory Modality Strength Assessment* (1981), Gregorc's *Mind Styles Model* (1984) and Keirsey's *Temperament Type Sorter* (1998) were chosen because they have been proved to be suitable to gather data on the way individuals receive and process information. A chi-square contrast was run for each individual learning style inventory as well as among the three inventories by Barbe and Milone (1981),

Gregorc (1984) and Keirsey (1998), with significance being set at the 0.05 level.

Results

This section presents the quantitative and the qualitative results obtained from the three learning style inventories – Barbe and Milone’s *Sensory Modality Strength Assessment* (1981), Gregorc’s *Mind Styles Model* (1984) and Keirsey’s *Temperament Type Sorter* (1998) – and from the opinion questionnaire to determine the perceived value of identifying one’s learning style administered to Spanish undergraduate students. No significant differences were found between all the different variables analyzed in the three learning style inventories and gender, mainly due to the lower number of male subjects (15.5%) who participated in the present study.

As shown in Figure 1 below results corresponding to Barbe and Milone’s learning style inventory show that most students (female 69% and male 56%) processed information visually. A lower percentage of the respondents (female 22% and male 33%) processed information auditorily and a much lower percentage (female 8% and male 11%) processed information kinesthetically. Thus, most students were visual, signaling that they are meticulous, they visualize types and scenes and that they organize their thoughts by writing them down.

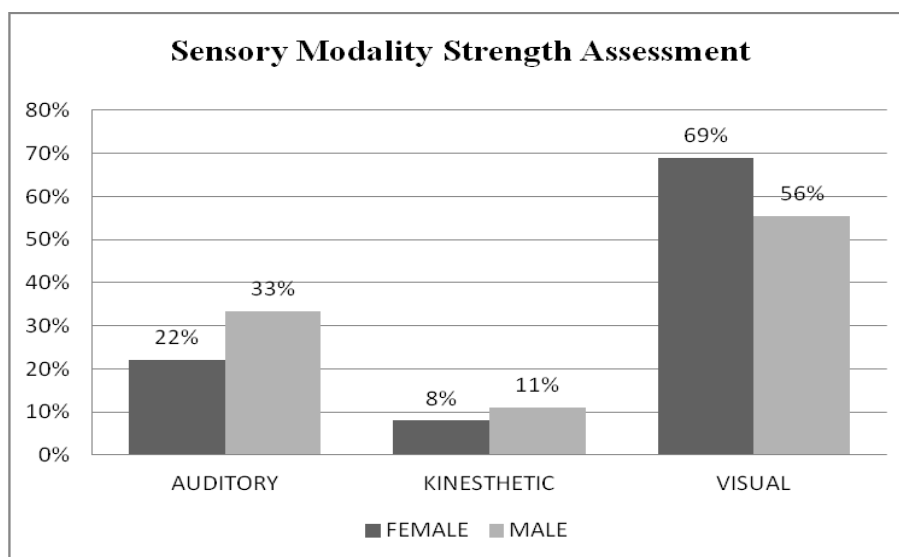


Figure 1: Barbe and Milone’s *Sensory Modality Strength Assessment* (1981)

Since the p-value is equal or higher than 0.10 (see Table 1 below), we cannot reject the hypothesis that the rows and columns are independent. As a result, the row observed in a particular case may not be related to its column.

Table 1: **Chi-square contrast Barbe and Milone's Sensory Modality Strength Assessment (1981)**

Chi-square contrast		
Chi-square	GL	P-value
0,69	2	0,7083

The results related to Gregorc's mind style test indicate that the Concrete Sequential mind style accounted for most of the sample (female 51%), as can be seen in Figure 2 below, and that the remainder of the female sample was split among the other mind styles, i.e., Concrete Random, Abstract Sequential and Abstract Random, with a higher percentage of these being Concrete Random students (20%). Male students in this study were mainly Abstract Sequential (44%) and Concrete Random (33%). These results indicate that most female participants in this study preferred structure lecture, tradition and routine while most male participants preferred rational and analytical type of learning activities.

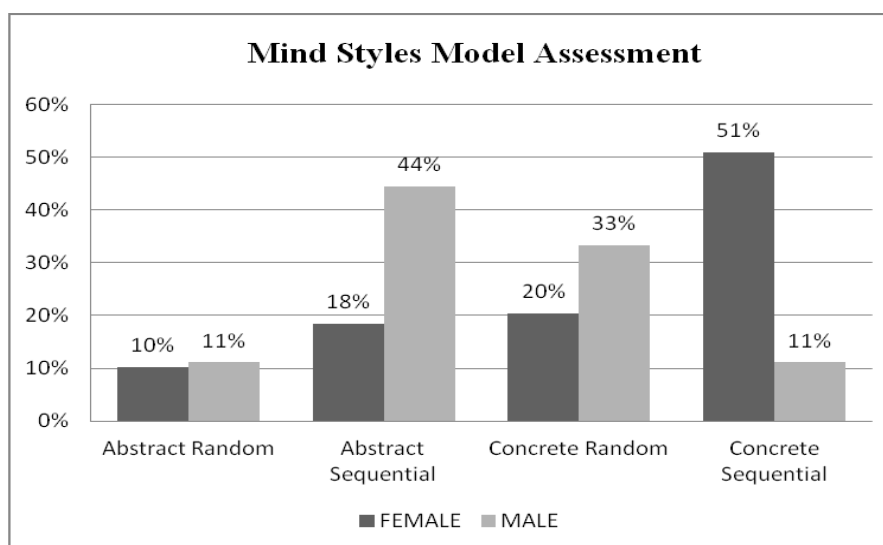


Figure 2: **Gregorc's Mind Styles Model Assessment (1984)**

From the chi-square test (see Table 2 below) the hypothesis that the row and column selected are independent is rejected. As can be seen in Table 3 below significant differences among the four categories, CS, CR, AS and AR are shown as the p-value is 0,163467308.

Table 2: **Chi-square contrast Gregorc's *Mind Styles Model Assessment* (1984)**

Chi-square contrast		
Chi-square	GL	P-value
2,71	3	0,4380

Table 3: **Chi-square contrast for CS, CR, AS and AR**

Concrete Sequential	Concrete Random	Abstract Sequential	Abstract Random	
Chi-square contrast				
Inferior limit	Superior limit	Observed frequency	Expected frequency	Chi-square
Smaller or equal	1,5	35	17,75	16,76
1,5	2,5	7	17,75	6,51
2,5	3,5	9	17,75	4,31
3,5		20	17,75	0,29
Chi-square =27,8732 P-value= 0,163467308				

Findings corresponding to Keirsey's learning style inventory indicate that most participants had a Guardian and an Idealist temperament (female 37% and 35 respectively), while the rest were primarily Rational or Artisans (see Figure 3 below). Male respondents in this study however were mainly Idealists, Artisans or Rationals, while Guardian male students were non-existent. These results signal that most female participants were cooperative and concrete while most male learners were skilled at diplomatic integration, tactical variation and abstract learning.

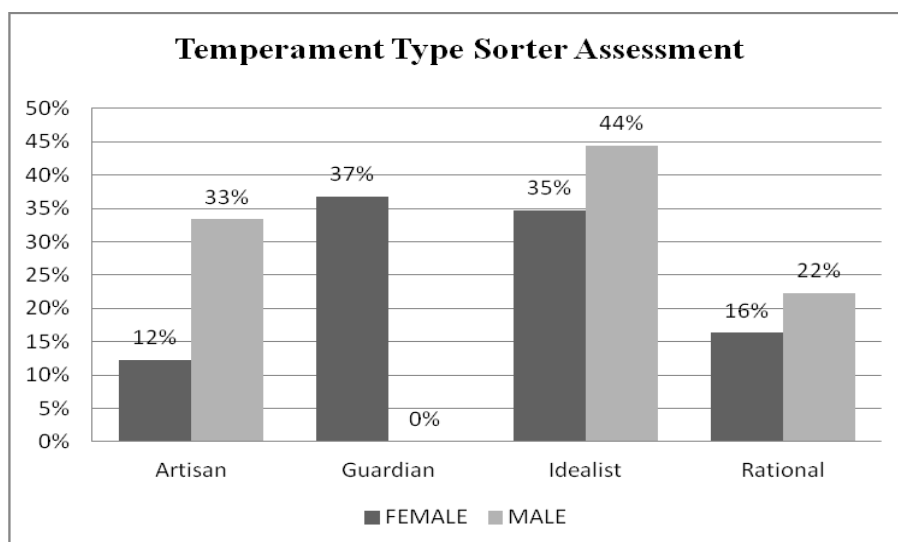


Figure 3: **Keirsey's *Temperament Type Sorter Assessment* (1998)**

As shown in Table 4 below, the row observed in a particular case cannot be related to its column. Global results are also significant as the p-value is 0,001 (see Table 5 below).

Table 4: **Chi-square contrast Keirsey's *Temperament Type Sorter Assessment* (1998)**

Chi-square contrast		
Chi-square	GL	P-value
0,07	3	0,9950

Table 5: **Chi-square contrast A, I, G and R**

Artisan Idealist Guardian Rational				
Chi-square contrast				
Inferior limit	Superior limit	Observed frequency	Expected frequency	Chi-square
Smaller or equal	1,5	12	17,75	1,86
1,5	2,5	39	17,75	24,44
2,5	3,5	14	17,75	0,79
3,5		6	17,75	7,78
Chi-square= 35,8732 P-value= 0,001				

No significant correlations between Spanish EFL undergraduate students learning styles' results on the learning styles inventories by Keirsey (1998),

Barbe and Milone (1981) and Gregorc (1984) were found, except for the characteristics of CR and kinesthetic. A correlation of 0,298 is found between CR and Kinesthetic informants, which is significant at the p-value of 0,0061.

Participants' answers to the questionnaire that determines the perceived value of identifying one's learning style unveiled that almost half the students had had only vague notions about their learning styles and approximately one-fourth of the sample had known very little or nothing about how they learned, as Figure 4 shows. Thus, exhaustive generalized knowledge of the students' own ways of processing information was lacking.

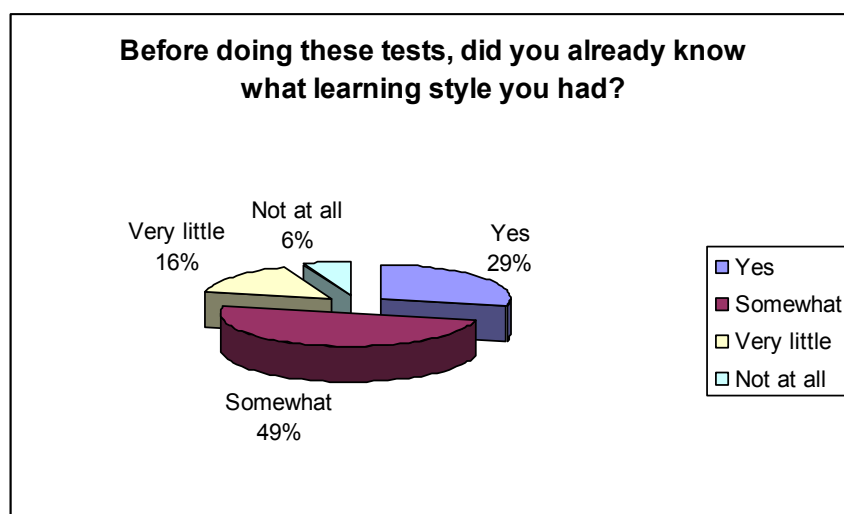


Figure 4: **Students' previous knowledge of their learning styles**

Additionally, while most participants exhibited unfamiliarity with learning styles measurements and superficial knowledge of their preferred learning mode acquired through informal estimations, they reportedly enjoyed having identified their learning styles through the inventories by Barbe and Milone, Gregorc and Keirsey (see Figures 5).

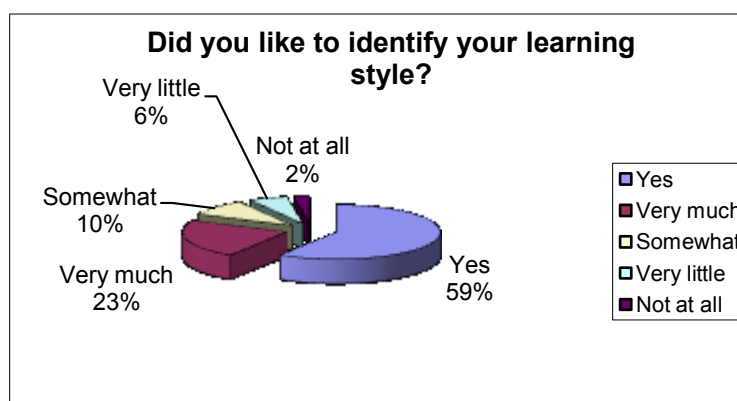


Figure 5: **Liking or disliking identifying one's learning style**

As regards the main reasons for most learners' positive response to learning styles identification, these relate to an awareness of their strengths as well as an improvement of their learning. The following quotation provides insight into this issue: "Now I know which learning style I can strengthen during the course in order to improve in a practical and effective way"¹ (Participant 61, female).

Similarly, most students responded positively to the usefulness of having identified their learning styles (see Figure 6 below).

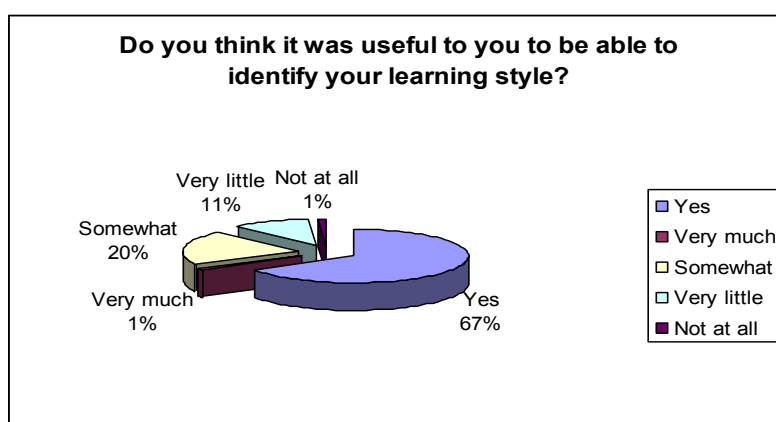


Figure 6: **The usefulness of students knowing their own learning styles**

¹ 'Students' comments, which were written in English, the students' target language, have been included in their original version.

As for the reasons to finding learning styles identification useful, most participants expressed that this helped them to know more about themselves as well as to learn in a more efficient way. The following quotes reveal the usefulness students found in discovering their learning styles: “It has been useful because it is a way of identifying your own attitudes and learn how to use to exploit my qualities and improve my weaknesses” (Participant 54, male); “Because it makes me aware of certain aspects about the way I learn which I had not thought of before” (Participant 11, female); “Because now I know which is the best way for me to understand things” (Participant 6, female).

With regard to the teachers’ usefulness of knowing their students’ learning styles, most participants’ answers were positive (see Figure 7), indicating that knowledge of students’ learning styles was relevant information for instructors to have.

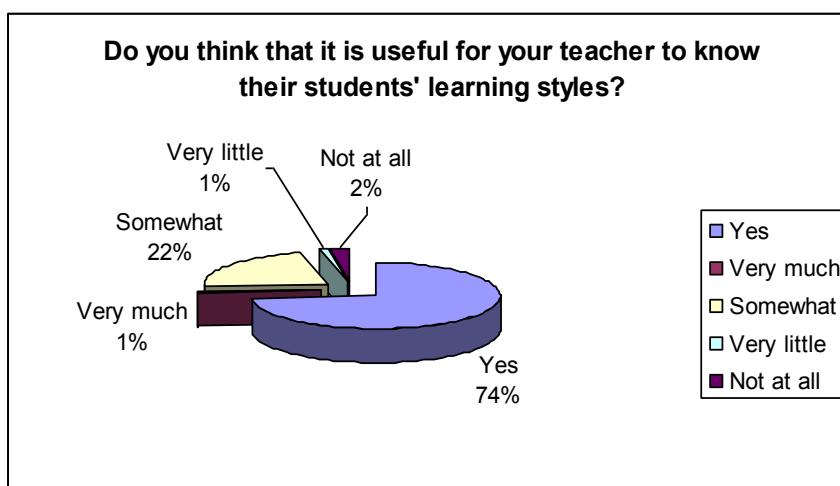


Figure 7: The usefulness of teachers knowing their students’ learning styles

Most students put forward a range of reasons why they considered that teachers’ knowledge of their students’ learning styles was extremely positive for both teachers and students. The following quotes provide insight into how teachers might be able to present course content better and explain it more efficiently: “It is useful in order that the concepts are better taught to all students” (Participant 19, female); “Because if you know how your students learn it will be easier for you to teach them” (Participant 41, male).

Another reason put forward as regards usefulness of teachers’ knowledge about student learning styles was the instructors’ adoption of appropriate teaching methodologies. The following quotes illustrate this reflection: “It will

help the teacher avoid getting frustrated trying to force wrong ways of teaching” (Participant 58, female); “Because the teacher can better use the different methods depending on the characteristics of the class” (Participant 40, female).

Concerning how teacher knowledge of student learning styles is to students, most participants claimed that teachers would be able to better approach all students’ needs, better academic performance could be reached and motivation to learn would be fostered. The following quotes illustrate this point: “Yes, because the teacher can approach better the student and adapt to his/her way of learning and do classes oriented to students” (Participant 17, female); “Because she will be able to do activities according to the students’ learning styles and she can guide her students much better than if she doesn’t know anything about their way of learning” (Participant 36, female); “Because it will help the teacher understand each student individually and she will give us material according to our needs” (Participant 52, female); “She can therefore prepare the class, materials and tools so as students can get the highest achievement” (Participant 47, female); “The teacher can modify the way she/he is teaching and make the class more enjoyable while we are learning and she/he can motivate their students” (Participant 4, female).

On the whole, data obtained from the opinion questionnaire revealed that most undergraduate students exhibited positive attitudes to unfolding their learning preferences through the inventories by Barbe and Milone, Gregorc and Keirsey. Identifying students’ learning styles was reportedly useful to instructors so as to accommodate teaching methodology accordingly, equally reach all students, influence student achievement, and thus, motivate students.

Discussion

In the first place, this study has attempted to ascertain a class-group of first-year Spanish undergraduate students’ learning styles by means of three instruments that measure learning styles - Barbe and Milone’s *Sensory Modality Strength Assessment* (1981), Gregorc’s *Mind Styles Model* (1984) and Keirsey’s *Temperament Type Sorter* (1998). Second, the study used an opinion questionnaire to determine the students’ perceptions of identifying their own learning styles.

In reply to the first research question, which enquired into the participants’ learning styles, results on the Barbe and Milone (1981) inventory indicate that most undergraduate students in the English Studies degree program at the University of the Balearic Islands appear to be visual, signaling their preferences to learn either through images, demonstrations and descriptions. This is consistent with findings by Barbe and Milone (1982), who found that 30% of the population builds their knowledge bases primarily through visual

processing. The results of our study also reveal a low percentage of kinesthetic learners, which might be due to their unfamiliarity to instruction types favoring natural discovery, not generally encouraged in Spanish tertiary contexts.

The results of the Gregorc's (1984) inventory show that the prevailing mind style among most Spanish foreign language students is Concrete Sequential, pointing to their learning preferences being characterized by structure, order, practicality, product-orientation and the literal use of meaning in language. These results may be due to earlier teaching influences on these students, namely traditional foreign language teacher-centered approaches (Krashen 1987; Ellis 2002; Radwan 2004), which may have shaped their favorite way to learn. Our findings are congruent with the results obtained by Gould and Caswell (2006) and Thompson et al. (2002,) who found Concrete Sequential to be the dominant mind style. Similarly, the findings by Gregorc (1984) revealed that the predominant mind-style group was also Concrete Sequential (40%).

The results of the Keirsey's (1998) inventory show that most students were also revealed to be Guardians and Idealists, which might be due to the participants' young age ($M = 18.6$) or the fact that most Idealists are good at teaching and counseling and in general, enroll in Humanities degrees, which may be the case of the subjects of this study. The results may also imply that these undergraduate teaching students have a utopian bent and horizons in their future, something that could be interpreted positively in today's materialistic society. Results also reveal a lower percentage of Rational and Artisan students. This may be because these inventories were administered to undergraduate students working towards a degree in the social sciences, such as a foreign language degree. These results should be interpreted within their context – English Studies – since the results might have been different if these learning style assessments had been administered to science students with a more rational learning style (A. Esa, et al. 2009). Our results are in line with those obtained by Keirsey (1998), who found that the Rational group accounted for 5% of the sample he analyzed. Nevertheless, the Idealist group in his study corresponded to the third group (8%).

The results have shown that there are no significant correlations between Spanish EFL undergraduate students learning styles' results on the learning styles inventories by Keirsey (1998), Barbe and Milone (1981) and Gregorc (1984) except for the Concrete Random and Kinesthetic students. Concrete Random students learn experientially stimulating environments featuring novelty and change and kinesthetic learners learn best when movement is involved and do well as performance, thus dimensions concerning movement and change could be interrelated. However, both Concrete Random and kinesthetic learning styles are the categories which display the lowest percentages in the present study. Thus, this result reveals that the three tests are

independent learning styles inventories which measure different aspects of information processing, all included under the vast term of learning styles.

With regard to the second research question, which tapped into the students' perceived value of identifying their learning styles, our findings reveal that before undergoing these assessments, most students were not familiar with the learning styles assessments by Barbe and Milone, Gregorc and Keirse. Our findings are in line with Rausch (1996), who also yields evidence of students' lack of self-knowledge on learning preferences.

Our results also indicate that most participants enjoyed identifying their learning styles and considered that knowing the way in which they learn helped them to become better learners. Above all, most students considered it very useful for their teachers to know their students' learning styles, mainly because it would help instructors teach more efficiently, use more appropriate teaching methods and engage students' motivation for learning. Similar findings were obtained by Thomas and McKay (2010) who studied the positive relationship between instructors' awareness of their students' learning styles and classroom didactical resources' improvement. Equally, the findings by Lashley and Barron (2006) describe positive reflective teaching practices through the detection of students' learning needs. Additionally, our findings are in accordance with the results of Cavanagh and Coffin (2009) who claimed a learning outcome improvement when instructional material is matched to students' cognitive styles.

Concluding remarks

In sum, our study has shown that visual and Concrete Sequential styles predominate and that kinesthetic learners are less favored, which may reveal a need for more active, holistic methodological approaches within the context of higher education in Spain. Our findings also reveal that it is not very common for Spanish undergraduate students in the English Studies degree to identify or work with learning styles inventories in the classroom. Nevertheless, most participants displayed a positive attitude towards identifying and reflecting on their learning styles and found them very useful for both students and teachers.

All in all, the findings of this experimental study may have implications for undergraduate students and university instructors. Teachers should attempt to include more learning tasks that involve students in action such as simulations and group breakout sessions during the foreign language teaching processes so as to create more optimal learning environments. Further research includes not only making steady use of various learning styles inventories in tertiary education, but also exploiting information on student learning styles to promote self-knowledge and enhance weaker personality modes. Moreover, further

work should address how teaching practices are designed and tailored after an awareness of student learning styles has been garnered.

REFERENCES

- ALFONSECA, E., CARRO, R. M.; MARTÍN, E., ORTIGOSA, A., PAREDES, P. 2006. The Impact of Learning Styles on Student Grouping for Collaborative Learning: A case study. *User Modeling and User-Adapted Interaction. Special Issue: User Modeling to Support Groups, Communities and Collaboration*, Vol. 16, p. 377-401.
- BARBE, W., MILONE, M. 1981. *Sensory modality preferences*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill & Sons.
- BEDFORD, T. 2006. Learning styles: A review of English language literature. In R.R. Sims, S. J. Sims (Eds.), *Learning Styles and Learning*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- BOYD, B.L., MURPHEY, T.P. 2004. Evaluating the scope of learning style instrument used in studies published in the journal of agricultural education. In *Journal of Southern Agricultural Education Research*, Vol. 54, No. 1, p. 124-132.
- CAVANAGH, S. J., COFFIN, D. A. 2009. Matching instructional preference and teaching styles: a review of the literature. In *Nurse Education Today*, Vol. 14, No. 2, p. 106-110.
- COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, E., ECCLESTONE, K. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. [online] [Viewed May, 2012]. Retrieved from <<http://www.lsrc.ac.uk/publications/index.asp>>
- DE VITA, G. 2001. Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. In *Innovations in Education & Teaching International*. Vol. 38, No. 2, p. 165-175.
- DUNN, R., GRIGGS, S. 2000. *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey. ISBN: 089789703X.
- EHLE, M. J., SALAZAR, J. 2008. A comparative study of learning styles in American and Spanish students. In N. Engels, A. Libotton (Eds.), *Teacher Education, facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of ATEE*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- ELLIS, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. In *SSLA*, Vol. 24, p. 223-236.
- ESA, A., RADZALI, M. A., MISDI, M., JAAFAR, M. Z. 2009. Congruency of Mind between Lecturers and Students in Engineering Disciplines. In *Asian Social Science*, Vol. 5, No. 8, p. 78-86.
- GARDNER, R. C. 2006. The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In S. H. Foster-Cohen, M. Medved Krajnoviċ, J. Mihaljeviċ Djigunoviċ (Eds.) *Eurosla Yearbook*. (Annual Conference of the European Second Language Association). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing, Vol. 6, p. 237-260

- GOULD, T., CASWELL, S. 2006. Stylistic learning difference between undergraduate athletic training students and educators: Gregorc mind style. In *Journal of Athletic Training*, Vol. 41, No. 1, p. 109-116.
- GREGORC, A. 1984. Style as a symptom: A phenomenological perspective. In *Theory into practice*, Vol. 23, No. 1, p. 51-55.
- JOY, S., KOLB, D. A. 2009. Are there cultural differences in learning style? In *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 33, No. 1, p. 69-85.
- KEIRSEY, D. 1998. *Please understand me II*. Del Mar, California: Prometheus Nemesis Books. ISBN: 1885705026.
- KRASHEN, S. D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: PrenticeHall. ISBN: 0080286283.
- LASHLEY, C., BARRON, P. E. 2006. The learning style preferences of hospitality management students: observations from an international and cross cultural study. In *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 25, No. 4, p. 552-569.
- LONG, M. 1991. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot; R. Ginsberg & C. Kramsh (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, p. 39-52.
- RADWAN, A. A. 2004. The effectiveness of explicit attention to form in language learning. In *System*, Vol. 33, p. 69-87.
- RAUSCH, A.S. 1996. *Learning styles and the Japanese university second language student*. Japan: Language and Linguistics (FL024580). (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 408830).
- SIMONELLI, S. 2004. *Effective Practices Brief, Social and Emotional Learning*. Honolulu: University of Hawaii – Manoa, Center on Disability Studies.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 0194372170.
- STAHL, S. A. 2002. Different strokes for different folks? In L. Abbeduto (Ed.), *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology*. Guilford, CT: McGraw-Hill/Duskin, p. 98-107.
- THOMAS, P. R., MCKAY, J. B. 2010. Cognitive styles and instructional design in university learning. In *Learning and Individual Differences*. In Press.
- THOMSON, D., ORR, B., THOMPSON, C., PARK, O. 2002. Preferred learning style of postsecondary technical institute instructors. In *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 39, No. 4.
- TOMLISON, C. 2005. Quality curriculum and instruction for highly able students. In *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 2, p. 160-166.
- WORMELI, R. 2007. *Differentiation: From planning to practice*. New York: Stenhouse Publishers. ISBN: 1571107088.

Dr. Joana Salazar Noguera is an associate professor at the University of the Balearic Islands (UIB) in Palma de Mallorca, Spain. She has participated in several European research groups and has created the educative website

<<http://www.spanishkid.org>> to promote multicultural understanding. She has published on the adequacy of EFL methodologies in the Spanish educative context. She coordinates the Master's degree program in Modern Languages and Literatures at the UIB. She is the vice-president of the Association of Teacher Education in Europe (ATEE) and coordinates the Research Development Centre on Secondary Teacher Education of the ATEE.

Dr. Joana Salazar Noguera
Universitat de les Illes Balears
Ramon Llull
Cra. Valldemossa 7.5
07122 Palma de Mallorca
Spain
joanasn@hotmail.com

Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic¹

Anna Šafránková – Vladimíra Kocourková

The Faculty of Education, The Institute of Education and Social Studies,
Olomouc, Czech Republic

Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. The paper is focused on the theoretical basis and partial results of the research of the teachers' attitudes and needs in relation to socially disadvantaged pupils in the Pardubice and Moravian-Silesian Regions in the Czech Republic. The survey was based on the assumption that the teacher's attitude (consisting of cognitive, affective and behavioral components) may significantly affect teacher's educational activities in relation to socially disadvantaged pupils. Presented data are based on use of a Likert type rating method. The paper briefly introduces the concepts of selected conceptual and theoretical basis. The focus of the paper is the interpretation and analysis of the obtained data in cultural and social context.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4. (No. 2: 144-159)

Key words: Attitude; Social Disadvantage; Socially Disadvantaged Pupil; Teacher; Education

Anotácia: *Analýza postojov učiteľov a potrieb vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom v Českej republike.* Príspevok je zameraný na teoretické základy a čiastkové výsledky výskumu postojov jednotlivých učiteľov a potreby vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom v Pardubiciach a Moravskosliezskom kraji v Českej republike. Prieskum bol založený na predpoklade, že pozícia učiteľa (skladajúca sa z kognitívnych, afektívnych a behaviorálnych zložiek) môže významne ovplyvniť učiteľovu vzdelávaciu činnosť vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom. Uvedené údaje sú získané ratingovou metódou Likertovho typu. Príspevok stručne oboznamuje s pojmami koncepčného a teoretického základu. Ťažisko práce je interpretácia a analýza získaných dát v kultúrnom a spoločenskom kontexte.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, roč. 4, č. 2: 144-159

Kľúčové slová: postoj; sociálne znevýhodnenie; sociálne znevýhodnený žiak; učiteľ; vzdelávanie

¹ The outcomes of the survey were obtained when working on the research project IGA PdF_2011_035 called "Analysis of attitudes and needs of the primary school teachers in relation to education of socially disadvantaged pupils".

Introduction

The following contribution presents the partial outcomes of the research survey implemented within an IGA project called “*Analysis of attitudes and needs of the primary school teachers in relation to education of socially disadvantaged pupils*” (PdF_2011_035). The project was conducted from 1st March 2011 to 29th February 2012. The aim of the project was to find out the teachers’ attitudes and needs in relation to education of the socially disadvantaged pupils at the ISCED 1 and ISCED 2 levels.

Besides others, the aim of the project was to find current attitudes and needs of the teachers towards pupils being socially disadvantaged in two regions of the Czech Republic (the Moravian-Silesian and Pardubice Regions). The project also focused on determination of the individual and psychological meanings of chosen terms in the area of social disadvantage on teachers’ side.

In particular, this paper focuses on the teachers’ attitudes towards socially disadvantaged pupils using the Likert type of scale.

Theoretical context

To work with obtained data, it is necessary to briefly introduce terminology of the research survey, e.g. social disadvantage, a socially disadvantaged pupil and an attitude which are among the key terms.

Social disadvantage

Social disadvantage can be understood in three views:

- as a state of failure of a social environment where an individual lives and where a process of his/her socializing is therefore endangered (e.g. a low socio-economic status of a family);
- as a state of a low social status of an individual in a society resulting from various causes;
- and in the most general view as a result of an insufficient or inadequate stimulating environment (socio-economic status of a family need not to be disrupted).

Robert J. Havighurst (1964, p. 41) also perceives social disadvantage in three ways – in terms of certain family characteristics relating directly to the child, in terms of their personal characteristics, and in terms of social group characteristics of their family. J. Clegg and J. Ginsborg (2006, p. 2) add that defining and delimiting of social disadvantage is not easy as we often characterize this phenomenon using socio-economic status of a family.

Socially disadvantaged pupil

In the Czech Republic, socially disadvantaged pupils are specified by central educational document called *The Framework Education Programme for Basic Education* (J. Jeřábek, 2007, p. 113) according to which socially disadvantaged pupils are categorized into a group of pupils with special education needs. According to this document, the pupils from families with low socio-cultural and economic standing, frequently at risk of socio-pathological influences, who have been placed into institutional education or who have been ordered protective education, pupils who are asylum seekers or in a process of granting a status of an asylum seeker, are considered to be socially disadvantaged pupils. Pupils who come from the environment socially or culturally and linguistically different from an environment which majority population of pupils grow up in. These are also included in this group (similarly Art. 16 section 4 of Law No. 561/2004 Coll., the Education Act). On complexity of this issue and hence arising difficulties see more in a contribution by B. Štěpánková (2010).

A socially disadvantaged pupil for purposes of our survey is defined as a pupil whose family environment is analyzed in detail and who is assessed for following criterion (and at least three of the following are true):

- Pupil who is a member of a national minority in the territory of the Czech Republic;
- Pupil who is a member of an ethnic minority;
- Pupil coming to our territory when migrating (above all asylum seekers in all phases of the process);
- Pupil coming from a family having its maximum income on the subsistence level;
- Pupil who has at least one parent who is a disadvantaged job seeker;
- Pupil coming from a family where primary education is the highest reached education or where one or both parent have not finished primary education;
- Pupil who has been ordered institutional care or imposed restrictive care.

Attitude

According to J. Čáp and J. Mareš (2007) we can define an attitude as acquired motifs expressing the relation of an individual to an object, thing, people, activity, group, event, idea and so on. Similarly, attitude is defined by R. L. Atkinson et al. (1995). P. Hartl (1993) defines attitude in his lexicon of psychology as “a tendency to react to objects, persons, situations and ourselves in a stable way”. M. Nakonečný (1997) sums up this term when he explains that this term was introduced into sociology and psychology by W. J. Thomas and F. Znaniecki (1918) who understood it as a conscious relation of an individual to a value. G. W. Allport (1935) presented a classic definition when

he stated that an attitude is a mental and neural relation of emergency, organized by experience and developing a directive or dynamic influence on individual's responses towards all objects and situations which he/she is related to. Based on and complied to the above stated, an attitude of a teacher to the pupil can be defined as a motif expressing teacher's relation to the pupil, to the group of pupils, to school environment, and speaking generally, to school education and to his/her own profession. One of the specific features of attitudes is their evaluating character which *inter alia* has, consequently, an impact on the behavior of an individual (D. Albourracin, B. T. Johnson, M. P. Zanna, 2005).

Teacher's attitude is composed of cognitive, affective and behavioral components (D. Katz, E. Scotland, 1959), and it can significantly influence, both in the positive and the negative ways, the educational process and educational activity of a teacher in relation to socially disadvantaged pupils. As J. Beran, J. Mareš and S. Ježek (2007) do, we assume as well that without thorough knowledge of teachers' attitude it is neither possible to understand complex and multi-dimensional issues of education nor manage and affect it. Teachers confront new requests with their emotions, levels of their own knowledge, education and particular pedagogical behavior which are affected by their own experience. Researching the teachers' attitudes is worth of having adequate attention, as they give rise to motivation which mobilizes the powers and brings energy to the organism. However, as B. Lazarová (2005) states, the teachers are often resistant to changes.

The importance of attitudes in educational process was appreciated by J. Pelikán and Z. Helus (1984) who researched preferential attitudes of teachers. As a preferential attitude they perceived an overwhelming focus of the teacher on certain pupils in the class who consequently became more than others objects of increased interest of a teacher (both in positive and negative senses) which also affects the pupils' performance. Their research also showed that preferential attitudes of the teachers to pupils have an indirect influence on the overall atmosphere in the class, and additionally they influence both the individual pupils and the interaction of the teachers with the class. In the consciousness (or subconsciousness) of a teacher, a particular pupil is on one hand always confronted with a subjective teacher's conception of the ideal pupil, and on the other hand with the other schoolmates regarding their acting and behavior. Those schoolmates with higher adaptability index, rather silent and calm, even-tempered and those not conspicuous because of their activity or liveliness were better assessed. Based on these findings we can assume that those pupils who are in a certain way out of "average" tend to be undervalued. And the socially disadvantaged ones may be among such pupils.

The teacher's attitude is formed upon various aspects. M. Nakonečný (1997) sums them up as: specific experiences, social models, institutional factors and social communication, influence of primary and secondary groups. In our view, public opinion mentioned by P. Hartl (1993) is also crucial as it may affect attitude towards certain groups of pupils. Unfortunately, we still experience situations when often untrue information is transmitted in form of "supposedly experienced". The transmitters often rely on passivity of the target group accepting the information and at the same time unwilling to verify the transmitted statements – strengthening of prejudices (V. Kocourková, A. Šafránková, 2011). According to J. V. Musil (1999) it is a referential group which generally has the greatest influence on a potential change of attitudes. Consequently, within the frame of socio-cultural transmission in the socializing process we can possibly think of transmission of the teacher's attitudes towards his pupils, sometimes on an unconscious functional level (V. Kocourková, A. Šafránková, 2011). A. Bandura (In A. Kühn, 1998) also pointed out the influence of copying when attitudes were built.

Methodology of the research

When undertaking our research survey, the research of attitudes was investigated by pack of methods (a Semantic differential, questionnaire, scales of the Likert type) used to gain a lot of information on teacher's attitude towards socially disadvantaged pupils in cognitive, affective as well behavioral levels. In this contribution, as it was already alleged, we would like to present the outcomes of one of the method used, i.e. use of scales of the Likert type (R. Likert, 1932). We assume that attitude scales may help to reveal one of the levels in the research of attitudes towards social disadvantage. Based on them we can determine the intensity of positive or negative affect. The scales are composed of certain amount of statements the respondent can more or less agree or disagree with. Attitude scales also imply a neutral attitude which is placed in between the antipoles of agreement and disagreement (V. Černoušková, 1988). Thanks to comprehensible formulation of the statements focused on social disadvantage issues we can find out the respondent's degree of agreement or disagreement with a statement. When using scales we face the problem of dilemma whether to use odd or even number of choices. As well, the researcher has to carefully formulate the statements assessed by the respondent.

The Likert scale expresses the degree of agreement or disagreement with the given statement. In our questionnaire, our scale had following five degrees: 1 – strongly agree, 2 – agree, 3 – neither agree nor disagree, 4 – disagree, 5 – strongly disagree.

Parameters of a research instrument were verified and optimized by means of a pre-research. In order to guarantee validity and reliability, there were consultations on the individual methods during the pre-research with experts from centers for pedagogical-psychological counseling in given regions, teachers of the researched set, and with school headmasters and experts from the area of pedagogy and methodology. When some misunderstandings occurred, changes in wording were made.

There is a variety of options of how to process data obtained by the Likert scales. In the presented survey we decided to evaluate obtained data using relative frequency (e.g. P. Gavora, 2000, p. 96; L. Cohen et. al., 2011, p. 387). Then the data will be processed using other statistical methods and finally the gained outcome will be compared to data gained from a Semantic differential and a questionnaire.

Research sample

Research sample was composed of primary schools teachers from the Moravian-Silesian Region and Pardubice Regions. So as to work with the ordinary primary school environment, we have not included special schools, alternative schools and international schools. All schools at the ISCED 1 and ISCED 2 levels of selected regions (according to the register of primary schools valid to 24th November 2011) were approached. The research instrument was at the disposal in electronic form on created web pages. A request to fill out the questionnaire was addressed to the primary schools teachers of the relevant regions. At the same time, the request to fill out the inquiries was sent to headmasters of these schools. E-mail addresses of the sampled school teachers and headmasters were gained from complete lists of schools on the internet portals within the individual regions or they were gained from the web pages of the individual schools.

On the whole, 399 primary schools were approached, 251 from the Moravian-Silesian Region and 148 from the Pardubice Region. However, only 197 questionnaires came back. The following table shows the number of respondents according to the regions.

Table No. 1: **Number of respondents according to selected regions**

Region	n_i	f_i
Moravian-Silesian	123	0,624
Pardubice	74	0,376
Total	197	1

In total 197 respondents were represented by 25 men (12.7%) and 172 women (87.3%). This might be a sign of a long-term feminization of the Czech primary schooling (Průcha, 2002). Research complex was composed of

respondents with a different length of their practice, as it is shown in the following table.

Table No. 2: **Length of practice of respondents**

Length of practice	Moravian-Silesian Region	Pardubice Region
0-5 years	0,0894	0,1892
6-10 years	0,0976	0,1487
11 and more	0,813	0,6621

Out of total number of respondents there were 49.75% (18.92% in the Pardubice Region and 68.29% in the Moravian-Silesian Region) teaching in the primary and middle schools and 50.25% (81.08% in the Pardubice Region and 31.71%) teaching in upper schools.

Considering the low number of returned inquiries, we are aware that research survey cannot affect the whole issue of teacher's attitudes to the phenomenon of social disadvantage in the surveyed regions. However, we believe that this partial survey summing up the teacher's attitudes including prejudices, experiences, opinions and persuasions etc. can at least help to intercept this very subtle determinant in inclusive education of socially disadvantaged pupils and in the pedagogical process generally. The data gained in this survey may become a theme and a source for widely approached research surveys, and followingly for surveys focused directly on verification of the influence of ascertained attitudes on educational process.

Results

The respondents were to assess 32 statements in total, sorted into 3 basic categories:

- Socio-cultural and economic aspects of life;
- Socio-cultural characteristics in educational process;
- Socially disadvantaged pupils' characteristics. (Šafránková, A. 2012)

The statements are made by the authors of the project themselves. They are, however, inspired by the researches which took place in close areas (e.g. M. Potměšil In J. Havel, H. Filová, 2010; D. Bittnerová, 2009; I. Gabal 2007; E. S. Bogardus 1925 etc.).

Table No. 3 presents items of socio-cultural and economic aspects of life which may predict social disadvantage.

Table No. 3: **Socio-cultural and economic aspects of life – relative frequency in %**

Statement	1	2	3	4	5	Σ
Everyone can solve his/her situation, if they want it hard enough.	14,72	49,24	12,18	20,3	3,55	100
People who cannot maintain a family should not have children.	14,21	27,41	25,89	25,38	7,11	100
Everyone should only have as many children as many he/she can maintain.	35,33	45,69	10,15	6,6	2,03	100
Only people who can adapt to our (Czech) culture are entitled to live in the Czech Republic.	12,69	30,96	8,63	33,5	14,21	100
The Romanies should adapt to major population.	36,04	47,21	11,68	5,08	0	100
Employing foreigners increases the unemployment rate of the Czech population.	14,72	24,37	26,4	26,4	8,12	100
I wouldn't mind to live in a neighborhood where people of other than majority population live.	3,05	11,68	38,58	31,98	14,72	100
The choice of place of living would be at my case positively influenced by the fact whether overwhelming majority of socially disadvantaged people lives here.	16,75	26,9	18,27	19,8	18,27	100

The values in the table are given in %: 1-strongly agree, 2- agree, 3- neither agree nor disagree, 4-disagree, 5-strongly disagree.

It has already been obvious from preliminary results (Šafránková, A., 2012) that researched area is very debatable and therefore given percentages are not striking in some cases.

In the area where positive choices prevail (i.e. agree, strongly agree), there are the following statements.

Statement *“Everyone can solve his/her situation, if they want it hard enough”* with 63.96 % of the respondents who opted for a positive choice, statement *“Everyone should only have as many children as many he/she can maintain”* (81.02 % for a positive choice) and statement *“Romanies should adapt to major population”* (83.25 %). Based on this experience we can only think of a higher rate of social distance or negatively oriented/xenophobic attitude towards both people in difficulties generally and people of the Romany ethnic group where a request to assimilate is also presented. We can also anticipate certain intolerance to the Romany culture, or rather, intolerance to its preconception connected with e.g. negative presentation of the Romany ethnic group in the society (on social networks, for instance), due to prejudices.

The remaining assessment of statements in this group is largely indeterminate, often a choice of neither agree nor disagree is opted for which can demonstrate both uncertainty of choices and conscious or subconscious perception of a choice which is expected and complying to profession of a teacher and the reality. The most obvious is this situation in case of statement *“I wouldn't mind to live in a neighborhood where people of other than*

majority population live". However, indeterminacy in this area may also be connected with a real experience of the individual respondents and with the idea of a particular national or ethnic group.

Category of items in the area of socio-cultural characteristics in educational process is represented by greatest amount of assessed statements. The results in the form of relative frequency are presented in the Table No. 4. This category was focused on:

- The approach of the teacher to socially disadvantaged pupils and assessing its significance for education;
- The significance of socioeconomic influence on the pupil and school education;
- The assessing teacher's competences and workloads;
- The cooperation and communication with families of socially disadvantaged pupils;
- The communication with external partner of a school in this area (institutions, centers for pedagogical-psychological counselling).

Table No. 4: Socio-cultural characteristics in educational process – relative frequency in %

Statement	1	2	3	4	5	Σ
Having an equal approach to all pupils is all right.	9,64	22,34	6,6	41,12	20,3	100
Low socio-economic status of the pupil's family affects the pupil in a negative way.	20,3	48,22	8,63	21,32	1,52	100
Cultural distinctions strikingly affect the education of pupils.	18,27	54,31	8,12	17,77	1,52	100
Socio-economic situation of the pupil's family has no influence on communication with the pupil's family.	5,58	24,37	9,14	44,16	16,75	100
It was unpleasant for me to communicate with pupil's families who live on the street.	5,08	23,86	25,38	32,99	12,69	100
Social attitudes of the teacher influence the pupils (education, development, socialization).	38,07	49,24	8,63	4,06	0	100
The teacher is always fair in his/her assessment.	10,66	44,67	25,89	17,26	1,52	100
Social attitudes of the teachers affect the assessment of the pupils.	6,6	29,44	15,74	36,55	11,68	100
The assessment of the pupil is affected not only by the results itself but also by individual characteristics and situation of the pupil.	11,17	51,27	4,06	28,93	4,57	100
Teachers have no means (time, finance) to offer a helping hand to families of socially disadvantaged pupils.	27,41	42,64	8,12	19,8	2,03	100
It is all right to offer help not only to socially disadvantaged pupils but also to their families.	19,29	44,67	17,26	16,24	2,54	100
There should be established a separate classes for the Romanies, because they cannot cope with education in mainstream schools/classes.	7,11	22,34	18,27	42,64	9,64	100

I am convinced that presence of a socially disadvantaged pupil substantially increases my workload.	39,59	38,58	6,6	13,2	2,03	100
I am convinced that my preparation for work with socially disadvantaged pupils is sufficient for reaching the needed results.	8,12	41,62	28,43	18,78	3,05	100
I am convinced that my preparation for communication with socially disadvantaged pupils is sufficient for reaching the needed results.	8,63	35,03	33,5	19,8	3,05	100
I am afraid to meet the families of socially disadvantaged pupils face to face.	4,57	19,29	12,18	47,21	16,75	100
I can diagnose a social disadvantaged pupil or pupil endangered by social disadvantage without any problems.	9,14	49,75	15,74	21,32	4,06	100
Communication with competent institutions supporting the socially disadvantaged pupils is very creative and effective.	1,02	18,27	27,41	42,13	11,17	100
Communication with a pedagogical-psychological counselling centres is (regarding the situation of the socially disadvantaged pupils) very active and rewarding.	4,57	23,86	23,35	40,61	7,61	100

The values in the table are given in %: 1-strongly agree, 2- agree, 3- neither agree nor disagree, 4-disagree, 5-strongly disagree.

In the group of statements focused on the teacher's approach to socially disadvantaged pupils and assessment of its significance there were positive choices (strongly agree, agree) opted in the following statements:

"Social attitudes of the teacher influence the pupils (education, development, socialization)" where we can see hugely prevailing frequency of positive choices in utterances of 87.31 % of the respondents. Less obvious is prevalence of positive assessment at statements *"The assessment of the pupil is affected not only by the result itself but also by individual characteristics and situation of the pupil"* with 62.44 % and *"The teacher is always fair in his/her assessment"* with 55.33% of the respondents.

In the group of statements focused on the significance of socio-economic influence on the pupil and school education there were prevalence of positive choices in both cases. The statement *"Low socio-economic status of the pupil's family affects the pupil in a negative way"* was assessed positively by 68.52 % of the respondents, and 72.58 % of the respondents assume that *"Cultural distinctions strikingly affect the education of pupils."*

The group of statements focused on teacher's own competences and workload were represented by four statements; in one of them *"I am convinced that presence of a socially disadvantaged pupil substantially increases my workload"* a positive choice prevailed (78.17 %). In other statement, 58.89 % of the teachers assume that they can diagnose a socially disadvantaged pupil.

Unfortunately, in the practice it usually happens that if teachers are to diagnose a really socially disadvantaged pupil within a class, it is often difficult for them as they lack the knowledge of methodology and criteria. Unfortunately, this issue is scarcely communicated with supportive institutions (e.g. pedagogical-psychological counselling centres). The remaining two cases showed indeterminacy in persuasion of teacher's own competences in work with the socially disadvantaged pupils and communication with their families. Approximately one half of the respondents (49.74 %) think they have sufficient competences to work with this group of pupils and 43.66 % of them think that they have sufficient competences to communicate with the families of pupils with social disadvantage.

Fourth group of statements focused on cooperation and communication with the family. No striking indeterminacy occurred here, but in one case (*"I am afraid to meet the families of socially disadvantaged pupils face to face"*) negative choice prevailed. 63.96 % of teachers are not afraid of direct contact from which we may assume that negative experience is missing. On the whole 60.91 % of teacher disagrees with a statement that *"Socio-economic situation of the pupil's family has no influence on communication with the pupil's family"*.

Table No. 5: **Characteristics of socially disadvantaged pupils – relative frequency in %**

Statement	1	2	3	4	5	Σ
Children without social disadvantage have better taking off, they have better school results, are more forceful and successful.	20,81	55,33	10,66	11,17	2,03	100
It is necessary to apply the same approach to all socially disadvantaged pupils.	10,15	15,23	8,12	41,12	25,38	100
The major group of socially disadvantaged pupils consists of pupils of the Romany ethnic group.	16,24	35,03	16,75	26,9	5,08	100
Socially disadvantaged pupils have more educational problems.	16,75	51,78	10,15	19,8	1,52	100
I am afraid that socially disadvantaged pupils are not well accepted by their peers.	18,27	60,41	6,09	14,72	0,51	100

The values in the table are given in %: 1-strongly agree, 2- agree, 3- neither agree nor disagree, 4-disagree, 5-strongly disagree.

The statements focused on communication with external partners of a school do not show particular indeterminacy of choices. About one half of the respondents chose a negative option in both cases: *"Communication with competent institutions supporting the socially disadvantaged pupils is very creative and effective"* (53.3 %) and *"Communication with a centers of pedagogical and psychological support is (regarding the situation of the*

socially disadvantaged pupils) very active and rewarding” (48.22%), which according to us shows the need to intensify communication and cooperation.

Category of items focused on characteristics of socially disadvantaged pupils (see Table No. 5) was presented by five statements altogether which were assessed by the respondents. In four of them certain prevalence has occurred.

The prevalence of positive choice was most noticeable at statement *“I am afraid that socially disadvantaged pupils are not well accepted by their peers”* which was confirmed by 78.68 % of the respondents. Altogether 76.14 % of the respondents assume that *“Children without social disadvantage have better taking off, they have better school results, are more forceful and successful”* and 68.53 % of the teachers think that *“Socially disadvantaged pupils have more educational problems”*. We appreciate the outcome of 66.5 % of the respondents who disagree with a statement that *“it is necessary to apply the same approach to all socially disadvantaged”*, showing at the same time that the teachers consider a principle having respect for every individual. The statement *“the major group of socially disadvantaged consists of the Romany ethnic group pupils”* was positively assessed by 51.27 % of the respondents.

Discussion

In some areas the results of this investigation are not very cheering in some regards. The investigated teachers themselves (87.31%) realize that their attitude towards socially disadvantaged pupils (as a part of their social attitude) *affect the pupils – their education, development and socialization*. Significant percentage of the investigated teachers also assumes that *cultural distinctions have striking impact on education of pupils* (72.58 %) and that *a pupil is negatively influenced by low economic status of the family* (68.52 %). According to 60.91 % of the respondents this *negative influence can also be seen in communication with the family*. As much as 63.96 % of the teachers are not afraid to communicate. Altogether 78.68 % of the teachers are aware that *socially disadvantaged pupils are not well accepted by their peers* and 76.14 % of the teachers think that *children without social disadvantage have better both life and educational chances*. There is a considerable percentage being aware of how topical this issue is and how important is *a need to approach socially disadvantaged pupils individually* (66.5 %). The investigated teachers (78.17%) are also aware that *presence of a socially disadvantaged pupil or pupils significantly increases their workload* which is according to 68.53 %, e.g. caused by the fact that these pupils have *more educational problems* than the group of pupils without social disadvantage.

The significance of attitude to the pupils with social disadvantage is proved also by the fact that 62.44 % of the respondents states that according to their

view *the assessment of the pupil is affected not only by the results itself but also by individual characteristics and situation of the pupil.*

Approximately one half of all respondents (49.74 %) think that their *preparation for the work with the socially disadvantaged pupils is sufficient* to meet the needed results, 58.89 % of them states that they *diagnose social disadvantage without problems*. Only less than half of the respondents think they are *competent enough to work with this group of pupils* (49.74 %) and 43.66 % of the respondents think that they are *sufficiently competent to communicate with the families having pupils with social disadvantage*.

There can be seen a certain rate of xenophobia from the attitude of the respondents having chosen a positive option in case of a statement *the Romanies should adapt to major population* (positive choice of 83.25%). It was rather surprising to learn that 63.96 % of the respondents think that *everyone can solve his/her situation, if they want it hard enough* which can be considered to be a myth these days.

The research results might be misrepresented by various factors, in particular by one called *the guinea-pig effect* when a respondent tends to play a role which he/she considers to be the right one. Within the given scale, the respondents used the middle values (neither agree, nor disagree), the reason for this might be their hesitation and presentation of their real opinion because of sensitivity of answers.

Conclusion

The education of socially disadvantaged pupils is a complicated issue, which is being discussed by both professional and lay public. It is necessary to see that this research (due to its scope) cannot reflect the whole issue of educating of this assorted group of pupils. The core of the research was to analyze the current state in the area of teachers' attitudes and needs regarding the socially disadvantaged pupils. Our starting point was the assumption that if we want a teacher to impact positively on education of this group of pupils, he/she should have an adequate, respectful and tolerant attitude towards this group. The data obtained in this analysis can be a subject and a source for researches of wider scope and consequently also for a research focused on verifying the influence of obtained attitudes on educational process, as we assume that without a proper knowledge of given issue we cannot expect a positive change in the area of education socially disadvantaged pupils.

Acknowledgement

This work was financially supported by the internal IGA grant of the Palacký University Olomouc PdF_2011_035 called "*Analysis of attitudes and needs of*

the primary school teachers in relation to education of socially disadvantaged pupils”.

REFERENCES

- ALLPORT, G., W. 1935. Attitudes. In C. MURCHISON (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press.
- ALBARRACIN, D. – JOHNSON, B., T. – ZANNA M., P. 2005. *The handbook of attitudes*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. 807 p. ISBN 0-8058-4492-9.
- ATKINSON, L. R. et al. 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing. 863 p. ISBN 80-85605-35-X.
- BERAN, J. – MAREŠ, J. – JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae (Kurikulum v proměnách školy)*. Vol. 1, No. 1, p. 111-130.
- BITTNEROVÁ, D. 2009. Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM – středisek integrace menšin. Praha: Ermat. 263 p. ISBN 978-80-87178-06-5.
- BOGARDUS, E. S. 1925. Measuring Social Distances. *Journal of Applied Sociology* Vol. 9, p. 299-308.
- CLEGG, J. – GINSBORG, J. 2006. *Language and social disadvantage. Theory into Practice*. England: John Wiley & Sons Ltd. 240 p. ISBN: 978-0-470-01975-7.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. 2011. *Research methods in education*. Routledge. 784 p. ISBN 978-0-415-58336-7.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2nd edition. Praha: Portál. 655 p. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNOUŠKOVÁ, V. 1988. *Sociální postoje a možnost jejich měření v pedagogické praxi*. Olomouc.
- GABAL, I. Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. Praha. 2007. [online] [viewed, Oct.28, 2012]. Retrieved from <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyz_a_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf>.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVEL, J. – FILOVÁ, H. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. 128 p. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HARTL, P. 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. 297 p. ISBN 80-901549-0-5.
- HAVIGHURST, R., J. 1965. Who are the socially disadvantaged? In *The Journal of Negro Education*, Vol. 34, No. 1, p. 39-46.
- HELUS, Z. – PELIKÁN, J. 1984. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství.
- KATZ, D. – STOTLAND, E. 1959. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In *Psychology: A study of science*. New York: McGraw Hill.
- KOCOURKOVÁ, V. – ŠAFRÁNKOVÁ, A. 2011. Teoretická východiska analýzy postojů učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků. In Bargel, M., Jarosz, E., Jůzl, M. (eds.). *Sociální pedagogika v souvislostech*

- globální krize. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: IMS, 2011. ISBN 978-80-87182-16-1. p. 434-440.
- KÜHN, A. 1998. *Albert Bandura und seine soziale Lerntheorie – Die Abkehr vom orthodoxen Behaviorismus*. 2. Auflage. München: GRIN Verlag. 56 p. ISBN 978-3638788649.
- JEŘÁBEK, J., et. al. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáku s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-86956-01-6.
- LAZAROVÁ, B. 2005. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. 1st edition. Brno: Filozofická fakulta MU Brno. ISBN 80-210-3891-8. p 109-122.
- LIKERT, R. A. 1932. Technique for the Measurement of Attitudes. In *Archives of Psychology*, Vol 22 No., 140, 1932, p. 1-55.
- MUSIL, J. V. 1999. *Speciální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci. 294 p. ISBN 80-244-0008-1.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 437 p. ISBN 80-200-0625-7.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 154 p. ISBN 80-7178-621-7.
- ŠAFRÁNKOVÁ, A. 2012. Vybrané prvky analýzy postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Sborník příspěvků z IX. ročníku studentské vědecké konference konané dne 1. 12. 2011. Olomouc. p. 209-217. ISBN 978-80-87533-03-1.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, B. 2010. Kde hledají žáci ZŠ pomoc v tíživé situaci. In *Sborník Etika ve vědách o výchově*. Olomouc: Vydavatelství UP. p. 258-269. ISBN 978-80-244-2654-9
- THOMAS, I., V. – ZNANIECKI, F. 1918. *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group*. University of Chicago Press.
- Act No. 561/2004 collection of law, on Pre-school, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education (the Education Act), as amended.

Vladimira Kocourková (1979) in 2006 graduated from the doctoral degree program called Education at the Faculty of Education, the Palacký University in Olomouc. Since 2006 she has been working as a lecturer at the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc. She focuses on socio-educational field, at present mainly on the issue of social disadvantage in

relation to the educational process and the issue of primary prevention of risk phenomena.

Anna Šafránková (1987) in 2010 graduated from the master's degree program of Education – Social Work at the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc. Since 2010 she has been a Ph.D. student of doctoral degree program called Education on the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc. She focuses on diversity in education, education of socially disadvantaged pupils in Czech and international context, equal opportunities in education, equity in education, social justice in education.

PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Czech Republic
vladimira.kocourkova@upol.cz

Mgr. Anna Šafránková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Czech Republic
anna.safrankova@upol.cz

Správy

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v roku 60. výročia vzniku SAV

V tomto roku si SAV pripomína okrúhle výročie svojho vzniku. Je to príležitosť, aby aj vedecké spoločnosti ocenilo dlhodobú spoluprácu so SAV. Mnohé z nich to majú aj vo svojom oficiálnom názve uvedené, že pôsobia „pri SAV“. Rada slovenských vedeckých spoločností pri SAV vo svojom tohtoročnom programe pripravuje slávnostné zhromaždenie, ktorého cieľom je bilancovať a súčasne aj ukázať ako úspešne sa rozvíjajú podporné aktivity spoločností pri rozvoji vedeckého výskumu v jednotlivých oblastiach slovenskej vedy a čím dokážu vedecké spoločnosti zaujať širšiu odbornú i laickú verejnosť vo svojich popularizačných aktivitách. Aj naša spoločnosť bude prezentovať svoje výsledky.

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v roku 2002 obnovila svoju činnosť po prerušení jej aktivít v roku 1989. Jej predsedom je od tohto roku prof. L. Macháček. 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 iba 96 z nich si riadne platí členské poplatky. V rokoch 2010, 2011 a 2012 pribudlo 15 nových členov, predovšetkým doktorandov.

V uplynulých rokoch sa realizovali tradičné formy činnosti: pre členov boli zorganizované pravidelné odborné prednášky (napr. prof. Švec, prof. Ondrejko) na katedrách pedagogiky filozofických a pedagogických fakult. Sekcie spoločnosti organizujú vedecké konferencie spoločnosti v tradičných termínoch každý rok (napr. vysokoškolská pedagogika pod vedením PhDr. M. Sirotovej). Sekcia sociálnej pedagogiky pod vedením doc. Z. Bakošovej dlhodobo pripravuje svoj terminologický a výkladový slovník. Sekcia dejín školstva a pedagogiky pod vedením PhDr. V. Michaličku organizuje spomienkové stretnutia s osobnosťami pedagogickej vedy na Slovensku pri príležitosti dňa učiteľov.

Sekcia sociologickej pedagogiky spolupracuje s IUVENTOU – Slovenským inštitútom mládeže na nových výskumných projektoch v oblasti práce s mládežou vo voľnom čase (PhDr. J. Miháliková, PhD.). Finančnú podporu získalo viac ako 10 nových výskumných projektov, najmä doktorandov v pedagogických vedách (www.iuventa.sk). Táto tradícia predstavuje jedno z mála prepojení pedagogického výskumu na významnú oblasť štátnej politiky.

Pravidelne sa aktualizuje webová stránka vedeckej spoločnosti (www.spaeds.org). Je však zrejmé, že po istom časovom odstupe si zaslúži „novú tvár“.

Celoslovenské vedecké konferencie ako celoslovenské reprezentatívne podujatia sa konali v dvojročných intervaloch (2004, 2006, 2008, 2010, 2012) vždy spoločne s valným zhromaždením našej vedeckej spoločnosti. Tieto konferencie sa organizujú v spolupráci s Katedrou pedagogiky FF UCM (prof. J. Danek) v Trnave. Myslíme si, že pohľad na uplynulú dekádu ukazuje, že priestor utvorený našou vedeckou spoločnosťou nie je iba „pasívnym“ zberom toho, čo sa objavilo na vedeckých pracoviskách. Vedecká spoločnosť dala aj mnohé podnety, aby sa výskumná orientácia v pedagogických **vedách** primerane menila a aktualizovala.

V roku 2008 sa Slovenská pedagogická spoločnosť stala riadnym členom Európskej pedagogickej spoločnosti (EERA). Nominovaný zástupcom je členka výboru PhDr. P. Koršňáková a súčasná hlavná redaktorka Pedagogika.sk. Naša spolupráca sa úspešne rozvíja a postupne bude možné zapojiť do jej aktivít viacerých členov spoločnosti. Dokonca sme vyrovnali naše finančné podližnosti za členské v rokoch 2012 a 2013.

Od roku 2010 Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV je vydavateľ e-časopisu pre pedagogické vedy Pedagogika.sk (www.casopispedagogika.sk). Jej prvým hlavným redaktorom bol prof. P. Gavora. Časopis sa stáva dôležitým nástrojom zjednocovania pedagogickej komunity na Slovensku a napomáha prezentovať výsledky jej výskumu v medzinárodnom kontexte. Vydavateľ stojí pred strategickým rozhodnutím či zapojiť autorov do jeho spolufinancovania. Časopis vyčerpal všetky finančné zdroje, ktoré sa podarilo naakumulovať v prvom trojročnom období najmä zásluhou prof. Gavoru.

Naša vedecká spoločnosť úspešne ukončila svoje aktivity v roku 2012 (s finančným príspevkom SAV vo výške 1 400 eur) a vstupuje do roku 2013 s tradičnými projektmi (s finančným príslubom vo výške 1 200 eur), ktoré predložili najmä vedúci sekcií.

Je však zrejmé, že pozitívna bilancia v roku jubilea SAV nebráni vidieť, že aj pedagogická vedecká spoločnosť stojí v nasledujúcom období pred komplikovanými rozhodnutiami, ktoré sú spojené aj s generačnou výmenou. Dúfame, že sa jej podarí zvládnuť aj túto nie najľahšiu úlohu bez „straty kvetinky“.

Prof. Ladislav Macháček
predseda SpaS pri SAV
Bratislava, Trnava 13. 3. 2013

Jubileum polských andragogů

Období po roce 1990 je v Polsku charakterizováno značnou vlastní aktivitou andragogických středisek působících zejména na vysokých školách, pořádáním celopolských andragogických vědeckých konferencí – často s mezinárodní účastí, vydáváním periodických publikací a bohatou knižní produkcí.

K významným mezníkům v činnosti polských andragogů patří rok 1993, kdy vzniklo *Akademickie Towarzystwo Andragogiczne* (Akademické andragogické sdružení – ATA), soustředující andragogy vysokých škol, center ustavičného vzdělávání a osvětových sdružení.

Idea vzniku ATA, spolčující vědecké pracovníky a další lidi zabývající se edukací dospělých, se zrodila v roce 1993 v Lodži, v době konání první polsko-německé konference pod názvem *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego* (Profesionalizace vysokoškolského andragogického vzdělávání), zorganizované představiteli Německého svazu lidových vysokých škol (DVV) se sídlem v Polsku. První sjezd se konal v témže roku v Toruni. A právě starobylá Toruň se po dvaceti letech stane ve dnech 15. – 16. května dějištěm oslavy 20. výročí existence této Společnosti. Polští andragogové se zde pod heslem: „DYNAMIKA IDENTITY – Teorie a praxe vzdělávání dospělých“ setkají na druhém kongresu, jehož pořadatelé jsou Pedagogická fakulta Univerzity Mikuláše Koperníka, Centrum pro další vzdělávání v Toruni a Vyšší odborná škola ekonomická v Bydhošti.

Sídlo ATA je na Varšavské univerzitě (Uniwersytet Warszawski – UW), Pedagogické fakultě, ul. Mokotowska 16-20 ve Varšavě. Současná prezidentka Společnosti, E. –M. Skibińska, nám v rozhovoru k výročí ATA řekla: „Naše Společnost působí v několika oblastech jako je například rozvoj andragogiky jako teorie vzdělávání dospělých, výzkum, zahájení a podpora nových forem vzdělávání dospělých, odborné vzdělávání andragogů a šíření andragogických praktických a teoretických znalostí mezi studenty pedagogických vysokých škol, každoroční „Letní školy mladých andragogů a znalců v poradenství“ a další aktivity. Díky úsilí ATA v roce 2010 byla profese andragog zapsána do celostátní klasifikace profesí a specializací.“

Hlavní přínos organizace ATA lze shledávat v integraci polských andragogů, jejich úsilí o uznání andragogiky jako vědy a ve významném vkladu v oblasti výzkumu a vědy, včetně široké publikační činnosti, přispívající k profesnímu růstu a popularizaci andragogiky širokým vrstvám obyvatel.

Společensko-osvětová činnost ATA je organizována na vysokých školách, kde jsou uplatňovány formy edukace dospělých a přednášky z andragogiky. Zde vyvíjejí aktivitu skupiny



ochotných lidí, kteří dělají vše pro rozvoj a modernizaci různých forem edukace dospělých, výzkumu a teoretických analýz z andragogiky a s ní spojených věd.

Naplnění svých cílů společnost realizuje organizováním studií, přednáškami, semináři, konferencemi a vědeckou činností v oblasti edukce dospělých a andragogiky s účastí polských a zahraničních vědců, ediční a publikační činností a dalšími formami činnosti jako poradenství a organizování vzdělávacích kurzů.

Společnost má v současnosti 71 řádných členů, které tvoří akademičtí učitelé, vědečtí pracovníci, učitelé nebo jiní organizátoři edukace dospělých. Nejvýznamnější profesori – senioři polské edukce dospělých jsou čestnými členy. Aktuálně to jmenovitě jsou: T. Aleksander (Kraków), O. Czerniawska (Łódź), A. Kargulowa (Wrocław), J. Kargul (Wrocław), J. Półturzycki (Warszawa) a A. E. Wesołowska (Warszawa).

Za dobu své existence náleží ATA k nejvýznamnějším organizacím v Polsku, která sjednocuje andragogické prostředí. K dosažení svého cíle mimo jiné podniká různé iniciativy jako například:

- *Edukacja Dorosłych* (Edukace dospělých) je vědecký časopis, který vydává ATA od roku 1993. Do konce roku 2007 to byl čtvrtletník, od roku 2008 vychází jako půlročník. Hlavním posláním je prezentace nejnovějších teoretických trendů v oblasti andragogiky a výsledků výzkumu prováděného vědci a akademiky, výměna názorů andragogů – praktiků, nabízejících významné postupy a prezentaci úspěchů v praxi vzdělávání dospělých, přibližování teoretických řešení pro praktickou činnost a sdílení zkušeností.
- *Biblioteka Edukacji dorosłych* (Knihovna edukace dospělých), kterou dosud tvoří 44 svazků. Většina knih je kolektivním dílem více autorů nebo se jedná o sborníky z mezinárodních konferencí, uskutečněných v Polsku. Přínosem jsou také individuální autorské publikace, tematicky zaměřené na tradice polské teorie a praxe edukace dospělých a na zkušenosti ve vzdělávání dospělých v jiných evropských zemích, Austrálii, Americe a jinde. Autoři prezentují své pohledy, vědecké výsledky a nastiňují společenské potřeby v oblasti vzdělávání dospělých. Sympatické na této edici je, že polští andragogové jsou sami autory, korektory, překladateli cizojazyčných anotací a zahraničních příspěvků.
- *Rocznik andragogiczny* (Andragogický ročník) je nejdéle vycházející pravidelný titul polských andragogů sdružených v ATA. Dosud bylo vydáno 17 almanachů, přičemž dva byly souborem dvouletého období.

Přináší vědecká pojednání a informace z oblasti vzdělávání dospělých v Polsku i ve světě. Obsahem každého „ročníku“ jsou teoretické základy a výsledky andragogických bádání, příklady z praxe, informace o edukaci dospělých. Přiblížena je rovněž mezinárodní spolupráce, přínos a význam

polských andragogů formou biografických portrétů a další. Zařazeny jsou také recenze a hodnocení knižních novinek z dané vědní oblasti. Autory příspěvků jsou univerzitní profesori, vědečtí pracovníci, absolventi a studenti s andragogickou specializací a další osobnosti i ze zahraničí.

Polským andragogům přejeme do dalších let záslužné práce ve vzdělávání dospělých, aby se jim dařilo v lidech probouzet touhu po vzdělávání se v celé šíři života a měli při tom na paměti, že na učení není žádný člověk starý a slovy Jana Amose Komenského, že každý je „... tvor k učení narozený“ a má-li hodně prospět ostatním i sobě, je potřeba „... časně mu na všechno oči otevřít a k chápání všeho smyslu odemknouti...“. (Komenský, J. A.: „Vybrané spisy“, svazek II. DIDAKTIKA, 2. vydání, nakladatelství knihkupectví I. L. Kober, Praha, 1872, s. 37-48).

Jiří Pavlů

Konferencia Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku: „Hranice normality“

V dnech 21. a 22. januára 2013 sa konal XII. ročník česko-slovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou s názvom *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku* s témou *Hranice normality*. K hlavným organizátorom konferencie patrili Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v spolupráci s partnermi a organizačné zaistenie zabezpečovala spoločnosť Contexo. Konala sa pod záštitou Ministra školstva, mládeže a telovýchovy ČR P. Fialy, rektora Univerzity Palackého v Olomouci M. Mašláň a primátora mesta Olomouc M. Novotného. Konferencia sa uskutočnila v historických priestoroch barokovej budovy Konvikt – Umelecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci.

Hlavným cieľom tejto konferencie bolo preskúmanie „hraníc normality“ v optike (ne)normálnych jedincov, či rôznych sociálno-vedných odborov. Jej ústrednou témou malo byť predstavenie použitých kvalitatívnych metód vo výskumoch.

Konferenciu slávnostne zahájil predseda programového a organizačného výboru A. Neusar, člen katedry psychológie FF UP v Olomouci, sekcie teoretickej psychológie a po ňom sa k slávnostným príhovorom pridali aj rektor UP v Olomouci M. Mašláň, dekan FF UP v Olomouci J. Lach a vedúci katedry psychológie FF UP v Olomouci M. Šucha.

Konferencia sa skladala z troch sekcií. Prvá mala názov: „Čo je (ne)normálne?“. Tu sa dali vypočúť príspevky o definovaní (ne)normality z pohľadu rôznych disciplín (pedagogika, psychológia, filozofia, sociológia...).

Témy sa zaoberali diagnostikovaním, posunom normality v priebehu času, pozitívnu deviaciou, odlišením prijateľného od neprijateľného, subjektívnym prežívaním ľudí mimo normu a pod. V druhej sekcii „*Kvalitatívny prístup vo výskume nebežných či ťažko dostupných populácií*“ odznali príspevky poukazujúce na problémy, na ktoré môže výskumník narážať v rôznych fázach výskumu. V tretej sekcii s názvom „*Varia*“ boli zaradené ostatné príspevky prezentujúce výsledky výskumu kvalitatívneho prístupu.

Počas dvoch dní bolo na konferencii odprezentovaných celkovo 70 príspevkov a 8 posterov. Musíme podotknúť, že aj keď hlavnou témou mali byť využívané kvalitatívne metódy vo výskume, z tohto hľadiska nebola dimenzia problému naplnená. Prednášok so skutočne uvádzanými kvalitatívnymi metódami bolo iba zopár. Jednou z nich bola sekcia *Štyri prístupy ku kvalitatívnej analýze*, ktorú prezentovali I. Čermák, J. Koutná Kostínková, T. Řiháček, R. Hytych, V. Chrz, L. Chalupníčková, K. Zábrowská, M. Perjánošová, kde cez interpretatívnu fenomenologickú analýzu, metódu zakotvenej teórie, naratívnu a diskurzívnu analýzu boli analyzované rozhovory so ženami so skúsenosťou rakoviny prs. Vďaka týmto metódam vystupoval v popredí metodologický aspekt jednotlivých analýz a vynikol tak spôsob ako každá z uvedených metód spoluurčuje podobu svojich výsledkov. Táto prednáška bola zároveň predstavením pripravovanej knihy, ktorá ponúka praktický návod ako analyzovať dáta z perspektívy uvádzajúcich štyroch metód.

Z ponúkaných tém z oblasti normality nás oslovila prednáška I. Smetáčkovej. „*Tomáš nie je normálny chlapec: nemaskulinní chlapci v školských triedach*“, ktorá sa zaoberala genderovými schémami u detí na základných školách a ich vplyvu na formovanie genderovej identity a vzájomných vzťahov. Za zaujímavú ju považujeme nielen kvôli prezentovaniu výsledkov, ale hlavne z dôvodu uvedenia komplexného priebehu výskumu, v ktorom bolo použitých niekoľko metód – pozorovanie, rozhovor, sociometrický dotazník, rozbor kresby a pop-pantheon. Výskum sa zameriaval hlavne na chlapcov, ktorí sa svojim správaním vymykajú predstave „ideálneho chlapca“ a sociálne postavenie týchto chlapcov bolo ďalej analyzované prostredníctvom konceptu „border work“ a „border stone“.

Okrem iných príspevkov sa normalitou zaoberali aj témy abnormalita v medicíne a hranice normality v práci. V sekcii hranice normality v práci mohol zaujať príspevok P. Charváta s názvom *Sociálna exklúzia ľudí bez domova – Bezdomovectvo z kvalitatívnej výskumnej perspektívy*. Išlo o kvalitatívny antropologický výskum realizovaný v prostredí pražských bezdomovcov. Okrem interview boli použité aj pozorovania získané spolunažívaním samotného autora v skupine bezdomovcov. Ďalší nadväzujúci príspevok v tejto sekcii bol od A. Neusara s názvom *Hodnota „nemať na to“ alebo ako prílišná ľahkosť („mať na to“) často nevedie ku kreativite, ale iba k normálnemu*

(=stádovému) životu. Tu autor zaujímavo zdôrazňoval ako neprísť o skutočné hodnoty a pritom sa nedostat' do bludného kruhu života na dlh, pretože sa domnieva, že pre uvedomenie si skutočných hodnôt nie je potrebné zažiť nedostatok.

Cieľ konferencie bol z nášho pohľadu splnený, avšak osobne sme očakávali väčší prínos v oblasti predstavovania kvalitatívnych metód, aký bol prezentovaný. Napriek tomu sme však získali bohaté informácie, ako postupovať pri realizácii vlastných výskumov.

Silvia Malatinská, Iveta Sedliaková

Medzinárodná konferencia „Profesijné vzdelávanie pre vzdelávanie profesií“

Od 30. novembra do 1. decembra 2012 sa v anglickom Birminghame uskutočnila medzinárodná konferencia spoločnosti IPDA (International Professional Development Association), ktorá sa venuje ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov v Európe a vo svete. História tohto podujatia je možné sledovať od roku 2008, v ktorom z britských národných a regionálnych asociácií pre kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov (CPD – Continuous Professional Development) vznikla aj táto odborná spoločnosť. Jej cieľom je podporovať, rozvíjať a presadzovať efektívne postupy a koncepcie pre profesijný rozvoj pedagógov, poskytnúť priestor pre inovácie a skúsenosti odborníkov, ktorí sa tejto oblasti venujú. Karentovaným časopisom „*Professional Development in Education*“ sa IPDA snaží o disemináciu výskumných zistení, metodologických postupov a odporúčaní v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Univerzita v Birminghame v spolupráci s Astonskou univerzitou poskytli moderné a funkčné priestory svojho Konferenčného centra. Medzinárodné fórum otvoril svojou inšpiratívnou prednáškou emeritný profesor Univerzity v Cambridge John McBeath, ktorý účastníkov konferencie vyzval k prehodnoteniu vnímania „vodcovstva“ a riadenia procesov učenia sa a vzdelávania v prostredí triedy, školy a aj samotných komunít učiteľov, ktorí cez formálne či incidentálne formy kontinuálneho vzdelávania rozvíjajú svoju profesionalitu.

Približne 90 pedagógov rôznych stupňov škôl a školských výchovnovzdelávacích zariadení z mnohých krajín (Veľká Británia, Holandsko, Francúzsko, Portugalsko, Izrael, India, Nigéria, Čína) prezentovalo svoje príspevky v štyroch sekciách. Obsahovo sa zameriavali na tieto kľúčové témy: podstata a úloha vzdelávacích komunít učiteľov, obsah kontinuálneho vzdelávania pri zefektívnení činností školy, riadenie vzdelávania učiteľov a rola vzdelávateľov pedagogických a odborných zamestnancov.

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity prezentovala spolu s výskumným tímom projektu Leonardo – PaCTT (Partnerships around Continuous Teacher Training) priebežné výsledky analýz a komparácií paradigiem a systémov ďalšieho vzdelávania učiteľov v šiestich európskych krajinách. Partnermi projektu sú učitelia, vedeckovýskumní pracovníci a členovia ministerstiev na Birmingham City University (UK), Paris Chambers of Commerce (Francúzsko), National Institute for Training and Career Development in Education (NIOKSO, Bulharsko), University of Beira Interior (Portugalsko), Capa Anatolian Teacher Training High School (Turecko). Finálnym produktom by mal byť návrh efektívneho modelu kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý by rešpektoval špecifiká jednotlivých európskych krajín a zároveň by zaručoval kvalitu ich vzdelávania.

Vedecké podujatie v Birminghame naplnením svojich cieľov a zámerov, otvorenou diskusiou, formatívnou evalváciou cez vytvorené autodiagnostické dotazníky pre každého účastníka konferencie, tak výrazne posunulo dopredu odbornú oblasť profesijného rozvoja nielen európskych učiteľov. Z jednotlivých prednášok a referátov sme zaznamenali niektoré odporúčania, ktoré sumarizujeme v nasledujúcich bodoch:

- podporiť také prístupy ku kontinuálnemu vzdelávaniu učiteľov, ktoré vyplývajú z metód, stratégií a foriem vzdelávania dospelých (napr. princípy mentoringu a koučingu),
- rozvíjať najmä tie formy vzdelávania učiteľov, ktoré by sa realizovali v rámci školy, nie mimo nej (komparácia vzdelávania „inside of school“ a „outside of school“),
- analyzovať potreby školy, triedy, „učiteľskej komunity“ a podľa nich reagovať na výber obsahu a foriem vzdelávacích programov, kurzov určených pre „učenie sa“ učiteľov,
- vnímať dôležitosť medzinárodných mobilityných projektov (v rámci EÚ), v ktorých by učitelia získali nové skúsenosti, inovačné prístupy a rozšírili svoje profesijné kompetencie, naplnili isté štandardy ďalšieho vzdelávania,
- pomáhať učiteľom vytvárať zo školy komunitu, nielen inštitúciu a organizáciu. Zlepšiť komunikáciu a vzájomnú súdržnosť v rámci učiteľských pracovných skupín, sociálnych sietí, neformálnych organizácií, združení a pod.
- podporiť u učiteľov ich vlastnú sebadôveru a sebahodnotenie, pretože v mnohých krajinách sa znižuje sociálny status učiteľa, degraduje sa jeho profesionalita, škola ako učiacia sa organizácia najviac „dopláca“ na politické zmeny krajiny,
- zmeniť filozofiu a koncepciu individuálneho modelu profesijného rozvoja učiteľov na model založený na tímovej spolupráci medzi učiteľmi, kooperácii v rámci jednotlivých stupňov vzdelávania či profesijných odborov.

Podrobný program konferencie a prehľad abstraktov jednotlivých príspevkov je možné nájsť na oficiálnej stránke spoločnosti IPDA. Plenárne prednášky, panelové odborné diskusie významnou mierou prispeli k rozvoju pedagogiky, andragogiky a pedeutológie nielen na Slovensku.

Andrea Kubalikova



Komentár k priloženej fotografii: Konferencia v Birminghame (30. 11. – 1. 12. 2012) – niektorí členovia z výskumného tímu projektu Leonardo – PaCTT (zľava: Phil Taylor, Adrian Kacian, Elaine Matchett, Victor Cavaleiro, Alex Kendall, Dina Pereira, Vlasta Cabanova, Pierre Vignes, Andrea Kubalikova).

Maturitná skúška 2012 a Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2011/2012

V školskom roku 2011/2012 sa zrealizovala externá časť (EČ) a písomná forma internej časti (PFIČ) maturitnej skúšky (MS), ktorej sa zúčastnilo 59 465 maturantov zo 754 stredných škôl. Testy EČ MS vychádzali z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov pre jednotlivé predmety MS. Jedným z cieľov testov EČ MS bolo rozlíšiť výkony žiakov tak, aby mohli byť maturanti navzájom porovnávaní. Ďalším z cieľov testovania bolo zhodnotiť úroveň znalostí, zručností a kompetencií maturantov, ktoré sú vymedzené základnými pedagogickými dokumentmi.

Celkové priemerné úspešnosti v testoch EČ MS sa pohybovali v rozmedzí od 32,2 % (francúzsky jazyk úroveň B1) do 83,3 % (taliansky jazyk úroveň B1). Celkové priemerné úspešnosti z predmetov, ktoré písalo viac ako 200 žiakov, sa pohybovali od 42,9 % (nemecký jazyk úroveň B1) do 69,3 % (maďarský jazyk a literatúra).

Slovenský jazyk a literatúra

V testoch z vyučovacích jazykov, slovenského jazyka a slovenskej literatúry a matematiky boli významne úspešnejší žiaci gymnázií než žiaci stredných odborných škôl a konzervatórií. V teste zo slovenského jazyka a literatúry v oblasti čítania s porozumením (66,4 %) žiaci na veľmi dobrej úrovni preukázali kompetenciu vytvoriť logický úsudok z informácií, ktoré sú v texte explicitne vyjadrené. Úlohy vyžadujúce spracovanie implicitných informácií na základe medzitextového prepojenia a dedukcie boli riešené s nižšou priemernou úspešnosťou. Nesúvislý text a úlohy k nemu zvládli žiaci s priemernou úspešnosťou. V jazykovej zložke (55 %) žiaci dosiahli najvyššiu priemernú úspešnosť v úlohách z lexikológie (72,3 %) – určovanie významu slova v kontexte, synonymá, antonymá. Naopak, nižšiu priemernú úspešnosť mali pri úlohách zo zvukovej stránky jazyka (35,3 %) a z morfológie (44,6 %) – určovanie slovného druhu, gramatických kategórií a stupňovanie prísloviek. Literárna zložka (46,4 %) bola pre žiakov najťažšou časťou testu. Pomerne dobre sa orientovali v literárno-historickej a literárno-vednej terminológii (60,6 %), nízku priemernú úspešnosť preukázali pri práci s umeleckými jazykovými prostriedkami (39,3 %). Z porovnania priemernej úspešnosti žiakov v teste zo SJL v rokoch 2009 až 2012 z pohľadu zriaďovateľa môžeme skonštatovať, že najvyššiu priemernú úspešnosť dosiahli za sledované obdobie žiaci cirkevných škôl, najnižšiu žiaci súkromných škôl.

Cudzie jazyky

V školskom roku 2011/2012 v zmysle novely vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky o ukončovaní štúdia na stredných školách platnej od 1. 9. 2011 všetci žiaci gymnázií maturovali z povinného cudzieho jazyka na úrovni B2. Žiaci SOŠ a konzervatórií si úroveň povinného cudzieho jazyka mohli zvoliť. Úroveň B2 si zvolilo iba 1,3 % žiakov zo SOŠ a konzervatórií. Oproti minulým rokom sa výrazne zvýšil podiel maturantov, ktorí dosiahli v testoch z anglického jazyka (AJ) úroveň B2 a nemeckého jazyka (NJ) úroveň B2 priemernú úspešnosť nižšiu ako 33%.

V teste z AJ úroveň B2 dosiahli žiaci najvyššiu priemernú úspešnosť v čítaní s porozumením (57,6 %), pričom najväčšie ťažkosti im spôsobovalo priradovanie viet do kontextu, najviac sa im darilo pri určovaní správnosti a nesprávnosti výrokov a vyhľadávaní špecifických informácií v texte. Nižšiu priemernú úspešnosť (55,8 %) dosiahli v počúvaní s porozumením, kde mali problémy s úlohami založenými na veľmi podobnej výslovnosti slov. Najnižšiu úspešnosť dosiahli v gramatike a lexike (52,7 %), kde boli žiaci menej úspešní pri dopĺňaní slov do kontextu. Výraznejšie rozdiely v priemernej úspešnosti v testovaných oblastiach boli zaznamenané v teste z AJ úroveň B1: najvyššia priemerná úspešnosť v počúvaní s porozumením (58,7 %), nižšia v čítaní s porozumením (47,0 %) a najnižšia priemerná úspešnosť bola dosiahnutá v gramatike a lexike (39,4 %).

V teste z NJ úroveň B2 bola najvyššia priemerná úspešnosť dosiahnutá v gramatike a lexike (48,6 %), kde žiakom spôsobovali ťažkosti spojky a úlohy s náročnejšou slovnou zásobou a kontextom. Nižšiu úspešnosť dosiahli žiaci v počúvaní s porozumením (47,8 %), kde mali problémy s úlohou na doplnenie požadovanej lexikálnej jednotky do zhrnutia textu. Najnižšia úspešnosť bola dosiahnutá v čítaní s porozumením (37,8 %), žiaci boli úspešnejší v úlohách na identifikovanie základných informácií, problém mali s úlohami vyžadujúcimi náročnejšie myšlienkové operácie. V teste z NJ úroveň B1 žiaci dosiahli najvyššiu priemernú úspešnosť v počúvaní s porozumením (48,0 %), nižšiu v gramatike (42,6 %) a najnižšiu zhodne s úrovňou B2 v čítaní s porozumením (38,2 %).

V PFIČ MS z vyučovacích a cudzích jazykov dosiahli žiaci výsledky porovnateľné s výsledkami EČ MS.

Matematika

V teste EČ z matematiky bola priemerná úspešnosť žiakov 50,8 %. Žiaci oboch druhov škôl boli najúspešnejší v oblastiach základy matematiky a kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika. Najnižšiu priemernú úspešnosť dosiahli v stereometrii. Najväčšie rozdiely v priemernej úspešnosti žiakov gymnázií a stredných odborných škôl sme zaznamenali v úlohách zameraných na grafy

a vlastností funkcií a v úlohách zameraných na využitie analytickej geometrie v planimetrii. Z porovnania priemernej úspešnosti v testoch z MAT v rokoch 2009 – 2012 z pohľadu zriaďovateľa môžeme zhodnotiť, že v posledných rokoch sa rozdiely medzi priemernými úspešnosťami žiakov škôl jednotlivých zriaďovateľov postupne znižujú.

Na základe údajov z meraní realizovaných v rámci EČ MS v rokoch 2006 až 2012 vieme rozoznať určité tendencie žiakov pri výbere maturitných predmetov a úrovni. Dlhodobým pozorovaným javom je skutočnosť, že AJ je preferovaným cudzím jazykom. Medziročne narástol podiel maturantov z AJ zo 68,6 % na 74,0 %. Záujem o maturitu z ďalších cudzích jazykov klesá (s výnimkou ruského jazyka). Počet žiakov, ktorí maturujú z matematiky, tiež klesá. Zaujímavé však je, že ide predovšetkým o pokles počtu gymnazistov maturujúcich z MAT, pričom podiel maturantov z MAT zo SOŠ v sledovanom období rokov 2009 – 2012 rastie. Podrobné analýzy výsledkov EČ a PFIC MS v školskom roku 2011/2012 z jednotlivých predmetov sú obsahom predmetových správ, ktoré NÚCEM zverejňuje na svojej webovej stránke www.nucem.sk.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) je zodpovedný v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej iba školský zákon) za prípravu a odborné zabezpečenie externého testovania žiakov základných škôl. V školskom roku 2011/2012 realizoval po štvrtýkrát v poradí už **desiate celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka základných škôl (ZŠ) pod názvom Testovanie 9 (T9)**.

Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ je sumatívne hodnotenie žiakov na výstupe zo stupňa ISCED 2, ktoré sa realizuje prostredníctvom centrálne zadaných štandardizovaných testov. Testovanie 9 má ambíciu byť objektívnym nástrojom na meranie a porovnávanie výkonov jednotlivých žiakov a škôl. Cieľom testovania je porovnať výkony žiakov v testovaných predmetoch a na základe výsledkov žiakov poskytnúť spätnú väzbu školám o ich úrovni v porovnaní s ostatnými školami na Slovensku. Cieľ testovania určuje aj celkové nastavenie, druh, špecifikáciu testov (rozlišovací, normatívny test, NR test) a metodiku hodnotenia. Výsledky testovania, ktoré rozlišujú žiakov podľa ich výkonov, majú rozhodujúci význam pri prijímaní žiakov na stredné školy. V zmysle školského zákona sú výsledky Testovania 9 jedným z kritérií prijatia žiakov na stredné školy.

Dňa 14. marca 2012 sa celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka ZŠ zúčastnilo celkovo 43 513 žiakov z 1 449 základných škôl. Žiaci boli testovaní z predmetov matematika, slovenský jazyk a literatúra, maďarský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra a ukrajinský jazyk a literatúra. Testy písalo 40 604 žiakov z 1 310 škôl s vyučovacím jazykom slovenským,

2 874 žiakov zo 124 škôl s vyučovacím jazykom maďarským a 35 žiakov z 3 škôl s vyučovacím jazykom ukrajinským. Testovania sa zúčastnilo aj 2 431 žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Výsledky žiakov 9. ročníka ZŠ v testovaných predmetoch

Test z matematiky

Test z matematiky riešilo 43 485 žiakov, priemerná úspešnosť testu bola 57,5 %. Chlapci riešili test s úspešnosťou 57,3 % a dievčatá s úspešnosťou 57,8 %, pričom tento rozdiel nebol vecne významný. To znamená, že chlapci i dievčatá dosahujú v matematike porovnateľné výkony.

Test zo slovenského jazyka a literatúry

Test zo slovenského jazyka a literatúry písalo 40 633 žiakov, priemerná úspešnosť žiakov v teste bola 54,5 %. Chlapci riešili test s úspešnosťou 52,0 % a dievčatá s úspešnosťou 57,0 %, pričom tento rozdiel nebol vecne významný.

Test z maďarského jazyka a literatúry

Test z maďarského jazyka a literatúry písalo 2 862 žiakov, priemerná úspešnosť žiakov v teste bola 56,4 %. Chlapci riešili test s úspešnosťou 54,1 % a dievčatá s úspešnosťou 59,0 %. Rozdiel medzi priemernými úspešnosťami chlapcov a dievčat sa štatisticky potvrdil v prospech dievčat avšak nebol vecne významný.

Test zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry

Test zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry písalo 2 862 žiakov zo škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Priemerná úspešnosť žiakov v teste bola 59,4 %. Chlapci riešili test s úspešnosťou 56,7 % a dievčatá s úspešnosťou 62,3 %, pričom rozdiel medzi priemernými úspešnosťami chlapcov a dievčat nebol vecne významný.

Test zo ukrajinského jazyka a literatúry

Test z ukrajinského jazyka a literatúry písalo 35 žiakov, ich priemerná úspešnosť v teste bola 73,1 %.

Žiaci s úspešnosťou 90 % a viac

V školskom roku 2011/2012 dosiahlo 1,8 % žiakov zo škôl s vyučovacím jazykom slovenským a 2,0 % žiakov zo škôl s vyučovacím jazykom maďarským v každom predmete samostatne úspešnosť najmenej 90 %. Rozhodnutie o prijatí týchto žiakov na štúdium na strednej škole bez prijímacej skúšky je v kompetencii riaditeľa strednej školy.

Výsledky škôl T9-2012

Výsledky škôl z T9-2012 sú zverejnené na novom portáli VÝSLEDKY 2012 na internetovej stránke <http://dataportal.nucem.sk/vysledky/>. Aplikácia umožňuje školám vytvoriť vlastný prehľad výsledkov T9-2012 formou tabuľky. Tabuľka obsahuje všetky zúčastnené školy z výberu podľa ponúkaných filtrov

– zriaďovateľ školy, vyučovací jazyk školy a testovaný predmet. V rámci tabuľky je možné usporiadať vybrané školy podľa každého z ponúkaných údajov, napríklad podľa úspešnosti, vzostupne alebo zostupne. Po kliknutí na akúkoľvek školu sa zobrazia základné údaje o škole a tiež výsledky danej školy zo všetkých testovaných predmetov T9-2012. V tabuľke sú okrem iných údajov zverejnené aj informácie o počte žiakov so zdravotným znevýhodnením a priemerných známkach školy za jednotlivé testované predmety.

Zistenia z didaktických analýz

Z hľadiska didaktickej analýzy sa v teste z matematiky preukázalo, že žiaci pri výstupe zo ZŠ nemajú osvojené základné učivo z geometrie, z kombinatoriky, pravdepodobnosti a štatistiky do takej hĺbky, aby ho vedeli efektívne použiť v úlohách s vyššou kognitívnou náročnosťou. Najslabšie výsledky dosiahli žiaci v geometrii a v kombinatorike. Viacerí žiaci 9. ročníka ZŠ majú nedostatočne rozvinutú priestorovú predstavivosť, nedokážu rozložiť zložené geometrické útvary na jednoduchšie, absentuje u nich schopnosť naplánovať si stratégiu riešenia úlohy.

V teste zo slovenského jazyka a literatúry žiaci zvládli nové typy úloh zamerané na čítanie s porozumením, preukázali na dobrej úrovni zručnosť vo vyhľadávaní informácií z rôznych prameňov – žiaci dokázali, že ich kompetencie v práci s textom sa v mnohých ohľadoch zvýšili. Dokázali vyhľadať, pomenovať a označiť žiadané informácie v súvislom i nesúvislom, v umeleckom i vecnom texte a niektoré z nich aj ďalej spracúvať. V úlohách vyžadujúcich vyšší stupeň kompetencií spracovania známych i neznámych poznatkov mali žiaci ťažkosti s uplatnením schopnosti porozumieť zmyslu obsahu celého textu. Viacerí nedokázali spracovať informácie v niektorých textoch, roztriediť ich na podstatné a nepodstatné a zaujať k nim stanovisko, avšak niektorí žiaci nedokázali vykonať ani selekciu informácií, aby ich následne mohli využiť. Pomerne nízku úroveň dosiahli žiaci pri zvládaní úloh zameraných na uplatnenie jazykových pravidiel v bežných komunikačných situáciách.

NÚCEM plánuje aj naďalej zachovať v procese testovania zavedené postupy a zároveň hľadať ďalšie kroky, ktoré by prispeli k jeho vyššej efektivite a objektívnosti. Súčasne očakávame, že aj ďalšie zúčastnené strany, školy a ich zriaďovatelia, zaujmú profesionálny prístup k Testovaniu 9. NÚCEM každoročne pristúpi k vyhodnoteniu zavedených opatrení a zistenia poskytne Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu, Štátnej školskej inšpekcii, krajským školským úradom a zriaďovateľom škôl.

Čitateľ nájde podrobnejšie informácie v nasledujúcom texte: Brestovská, K., Danková, J. a i. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej*

formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2011/2012. Zostavil
M. Repovský. Bratislava: NÚCEM, 2012.

Alžbeta Palacková, Miroslava Mišová, Eva Polgáryová

Recenzie

LUKÁŠOVÁ, Hana: Kvalita života dětí a didaktika

Praha : Portál, 2010. 202 s.

V České republice je od roku 2004 legislativně ukotveno pojetí edukace založené zejména na osobnostně sociálním a mravním rozvoji. V dikci školského zákona je mezi tzv. obecnými cíli vzdělávání na prvním místě uveden „... *rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.*“ Následné kurikulární dokumenty na státní úrovni (rámcové vzdělávací programy) potvrdily toto pojetí edukace, když závazně stanovily pro jednotlivé stupně vzdělávání *kompetenční cíle*.

Významný okruh osobností české pedagogiky prosazuje toto „celostní“, „rozvojové“ pojetí edukace prakticky od počátku devadesátých let, a to v odborné tvorbě, výzkumném nasměrování svých pracovišť i v rovině osobního jednání. Patří k nim mj. profesorka Hana Lukášová, od roku 2000 vedoucí katedry pro primární pedagogiku a alternativní vzdělávání Ostravské univerzity a řešitelka domácích i mezinárodních projektů zkoumajících mj. změny v pojetí učitelské profese. V textech vydaných od roku 2010 Hana Lukášová opakovaně vyzývá učitele, aby se nebáli tvořivě uchopit svobodu, kterou jim poskytuje platné vymezení cílů vzdělávání, a promítli je do své výuky.

Tato recenze se zaměří na publikaci *Kvalita života a didaktika*, která je českému čtenáři k dispozici již od roku 2010, kdy v nakladatelství Portál vyšlo první vydání. Autorka si je vědoma toho (s. 18), jak obtížné je pro české učitele promýšlet *rozvojové* pojetí edukace vzhledem k tomu, jak silné kořeny má u nás pojetí opačné, tj. *výkonové*. Ve svém textu proto usiluje o operacionalizaci rozvojového pojetí do roviny praktické výuky.

První ze čtyř kapitol recenzované knihy vymezuje autorčino pojetí obou pojmů z názvu - *didaktika* i *kvalita života* dětí. Slovy autorky samotné, učitel může ve výuce „vidět žáka buď celého, nebo ho redukovat jen na ‘hlavu’, která chodí do školy“ (s. 9). Vidět žáka celého klade na učitele nárok přispívat ke kvalitě jeho života a vést ho k tomu, aby za ni postupně přebíral vlastní zodpovědnost. Kvalitu života žáka by měl učitel podle autorky promýšlet v pěti oblastech, totiž v oblasti somatického růstu, psychického a sociálního vývoje, seberozvoje jeho Já a spirituálního rozvoje. (Těchto pět dimenzí ovlivňovaných školní edukací identifikoval v pojmu kvalita života již v letech 2006 – 2009 tým zapojený do výzkumného projektu GAČR *Kvalita života u dětí a dospívajících* s profesorem Marešem jako hlavním řešitelem a naší autorkou jako

jednou ze spoluřešitelů; kniha tedy nyní rozvíjí didaktické souvislosti těchto zjištění.

Má-li model výuky přispívat ke kvalitě života žáků, musí v něm hrát klíčovou roli péče o vztah učitel-žák, argumentuje autorka (s. 23). Ve druhé kapitole proto staví proti sobě výukové strategie povzbuzující rozvoj žáků (stimulující) a ty, které naopak rozvoj brzdí (inhibiční). S četnými odkazy převážně na českou i slovenskou pedagogicko-psychologickou literaturu objasňuje důležitost stimulujících strategií s vědomím, že pro učitele nemusí být samozřejmé, protože neodpovídají jejich vlastní žakovské zkušenosti ani zaměření jejich profesní přípravy. Tuto obtíž mají čtenáři pomoci překonat kapitoly třetí a čtvrtá, tvořící jádro recenzované knihy.

Kapitola třetí ukazuje, jak může učitel promyšleně zvyšovat kvalitu života žáků ve všech pěti oblastech, kde ji ovlivňuje školní výuka. *Somatický růst a zrání* žáků (oblast I) je podle autorky ohrožován například vnuceným tempem výuky, nedostatkem pohybu či nadměrnou zátěží; pozitivně může naopak působit rytmické střídání aktivit, tvořivé vyprávění učitele a ovšem všímavost k obtížím žáků. Možnosti podpory *psychického rozvoje* žáků (II) autorka neomezuje na oblast kognitivní, naopak ukazuje možnosti rozvoje emocionálního a konativního. V oblasti *sociálního rozvoje* (III) vyzdvihuje kupříkladu význam dobrého klimatu třídy a školy, v oblasti rozvoje žakovské *identity* (IV) učitelův vliv na kognitivní, emocionální i konativní pojetí žakovského JÁ. Pro podporu *spirituálního růstu* (oblast V) odkazuje text čtenáře na publikace autorů Matějčka, Smékala, Heluse, Riese, Vacka či Palouše, ze zahraničních jmen například na Bubera, Lievegoeda či Haase. Výběrem zdrojů a odkazů v této kapitole ukazuje autorka čtenáři, kde ona sama nachází (a tedy i on může nalézt) v literatuře opory pro celostní pojetí rozvoje žáka, než aby si činila nárok na úplnost výčtu.

Kapitola čtvrtá promýšlí základní didaktické kategorie z hlediska rozvojeového přístupu. Jak má učitel rozhodnout o cílech, metodách či vhodných organizačních formách výuky, o materiálních didaktických prostředcích a také samozřejmě o adekvátním způsobu hodnocení, aby rozvíjel kvalitu života žáků? Text je cenný jak praktickými návody pro učitele (jimž je určen především), tak pro odbornou pedagogickou veřejnost tím, že až na úroveň vyučovací hodiny domýšlí didaktické souvislosti rozvojeového pojetí edukace.

Didaktika Hany Lukášové je *normativní* svým příklonem k rozvojeovému pojetí edukace a argumentací v jeho prospěch. Autorka pojmenovává a reflektuje vlastní hodnotová stanoviska, což je v sociálních vědách obecně uznávanou podmínkou zjednávající normativnímu přístupu legitimitu. Právě svou (deklarovanou a reflektovanou) normativitou se její text liší od převážně deskriptivního, systematizujícího přístupu didaktik jiných autorů. Tím, že Hana Lukášová odmítá redukovat didaktiku například na popisný výčet kategorií či

problém efektivity předávání obsahů, je její autorský počín po mém soudu ojedinělý. Kniha tím může být přitažlivá i pro učitele z praxe, kteří ve své výuce s implicitním pojetím dítěte (a stylu výuky) pracují, avšak ne vždy je kriticky reflektují.

Svým zaměřením a celkovým vyzněním má kniha Hany Lukášové charakter výzvy, aby učitelé tvořivě uchopili svobodu, kterou jim dává kompetenční a rozvojové vymezení cílů vzdělávání v českých kurikulárních dokumentech, rozhodli o charakteru vlastní výuky a převzali za své kvalifikované rozhodnutí zodpovědnost.

Magdalena Marešová
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci

MACHÁČEK, Ladislav – KROŠLÁK, Stanislav: Dve školy demokracie

Olomouc : Občianske vzdelávanie a školská samospráva UPOL, 2012. 81 s.

V súčasnej rozvíjajúcej sa demokratickej societe, v ktorej sú vytvorené relatívne vhodné podmienky na to, aby sa aktívna účasť občanov na správe verejných záležitostí plnohodnotne prejavila, dochádza, paradoxne, k opačnému javu. Máme možnosť sledovať deficitné prejavy demokracie vo forme čoraz väčšej apatie obyvateľstva sa akýmkoľvek spôsobom podieľať na celospoločenskom dianí. A keďže v procese socializácie človeka zohráva dôležitú úlohu vek, je dôležité vstúpovať pozitívne návyky, podporujúce participáciu, už v mladosti, aby sme sa od tohto nelichotivého trendu postupne odvracali. Nakoľko je občianska zodpovednosť nevyhnutnou podmienkou zmysluplného fungovania a napredovania spoločnosti, je potrebné pokúsiť sa súčasnú mladú generáciu, pasívny článok spoločnosti „aktivovať“. V snahe načrtnúť riešenie, vďaka ktorému by sa zefektívnila a výraznejšie uplatnila mládežnícka participácia, ponúkajú autori recenzovanej publikácie možnosť aktivizácie mládeže prostredníctvom žiackych školských rád na školách, ako „priestoru“, v ktorom sa na základe výchovy, vzdelávania a iniciatívneho pôsobenia odohráva premena mladého človeka na aktívneho člena školskej samosprávy a neskôr aktéra celospoločenského diania ako takého. Tento relatívne nový inštitút zároveň ponúka štruktúrnú príležitosť na to, aby sa posilnila väzba medzi „učením sa demokracii“ a „robením demokracie“ („*learning by doing*“). V súvislosti s vyššie uvedeným je žiaduce zdôrazniť, že mladí ľudia na Slovensku majú pre participáciu v škole, ale tiež vo verejnom prostredí

k dispozícii relatívne silnú legislatívnu podporu. V tomto roku si dokonca pripomíname desiate výročie od prijatia zákona o školskej správe a samospráve. A práve táto publikácia, ktorá si dala za cieľ preskúmať situáciu a stav rozvoja občianskeho hnutia mládeže usilujúceho sa o nové možnosti participácie na rozhodovacích procesoch prostredníctvom školskej samosprávy, umožňuje konfrontovať teoretickú a formálnu stránku celej problematiky s jej reálnym stavom. Samotný názov čitateľa upozorňuje, že to, s čím sa na nasledujúcich viac ako osemdesiatich stranách oboznámi, je presne odborne vyprofilovaná a jasne vymedzená problematika. Už zmieňovaný titulný názov je zrejším odkazom autorov, ktorým akcentujú nie len symbolickú, ale predovšetkým logickú prepojenosť a nutnú vzájomnú podmienenosť termínov – demokracia – občianske vzdelávanie – školská samospráva.

Samotný obsah publikácie je koncipovaný do štyroch tematických oblastí, ktoré súčasne tvoria jej kostru vo forme jednotlivých kapitol. Úvodná časť je stručným popisom formálneho a neformálneho občianskeho vzdelávania, ako jednoty dvoch špecifických foriem, pričom sa zdôrazňuje ich vzájomné prelínanie v procese výchovy mládeže k demokratickému občianstvu. Napriek tomu, že nezanedbateľnú úlohu v tomto procese zohráva aj informálna edukácia, koncepcne sa tu kladie väčší dôraz na neformálne vzdelávanie, ktoré vytvára priestor na proces sebaurčenia mladých ľudí. Tí neformálnou cestou nadobúdajú a súčasne si osvojujú nové poznatky, kreujú individuálne názory a postoje, čím v konečnom dôsledku zvyšujú svoju občiansku gramotnosť. Vychádzajúc však zo stagnácie záujmu mladých ľudí o aktivizáciu v občianskej a politickej sfére, reálnu perspektívu na zvýšenie záujmu o veci verejné autori vidia v „*relatívne novom inštitúte neformálneho vzdelávania – t. j. v žiackych školských radách (ŽŠR)*“ (s. 4). Vstupná kapitola plní predovšetkým úlohu rozpracovaného úvodu k problematike a samotné ŽŠR sú podobnejšie analyzované až v záverečnej kapitole.

Druhá tematická oblasť, venovaná výhradne formálnej edukácii, ponúka čitateľovi detailnejší pohľad na proces zmien vyučovania občianskej náuky na Slovensku. Autori sa neobmedzujú len na teoretický prierez danou problematikou, ale s využitím osobitných výskumných prostriedkov systematicky hodnotia vybrané otázky týkajúce sa dôležitých aspektov v rámci obsahu a metód výučby občianskej výchovy. Konkrétne sa jedná o prezentáciu čiastkových výsledkov výskumu ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Study*), ktoré spracoval prof. L. Macháček pre expertízu NUCEM v Bratislave. V rámci prezentovaných záverov sa poukazuje, okrem iného, na skutočnosť, že z hľadiska získavania vedomostí a poznatkov o demokracii, je v porovnaní s tradičnými predmetmi (ako napr. história) účinnejší práve predmet náuka o spoločnosti, prípadne občianska výchova, ktorý má výrazný vplyv nielen na poznanie, ale tiež na samotné konanie žiakov. Prekvapujúco však vyznieva skutočnosť,

že riaditelia jednotlivých škôl (predovšetkým gymnázií) považujú za menej dôležité, aby sa žiaci v rámci tohto predmetu pripravovali na participáciu na školskej samospráve.

Za osobitnú zmienku v rámci tejto kapitoly stojí aj pedagogický experiment vo vyučovaní občianskej náuky na strednej škole, realizovaný doktorandom prof. L. Macháčka PaedDr. S. Krošlákom. Experiment je založený na praktickej komparácii efektívnosti netradičnej a tradičnej formy výučby rozdelením študentov vybraného ročníka na experimentálnu a kontrolnú skupinu. Vo všeobecnosti sa môže očakávať, že zážitková (netradičná) forma bude, v zmysle dosiahnutia lepších výsledkov zo strany študentov, na ktorých bola táto metódu uplatňovaná, účinnejšia. To bolo v konečnom dôsledku experimentálne potvrdené, nebolo však možné s určitosťou dokázať, že je schopná zabezpečiť aj vyššiu úroveň vedomostí. Obdobné výsledky dosiahli i študenti v druhej skupine. Samotný autor ale pripomína, že permanentnou aplikáciou sa zážitková metóda stáva „*všednou a únavnou*“ (s. 30) pre všetkých, preto je potrebné klásť dôraz na jej kombináciu s klasickou metódou výučby.

Získané empirické poznatky o občianskej vedomostnej úrovni žiakov stredných škôl na Slovensku, nadobudnuté výskumom z roku 2011, sú bližšie analyzované v tretej kapitole. Primárnym zámerom predmetného výskumu bolo prostredníctvom jednotlivých vedomostných testov zistiť, ako efektívne dokážu žiaci narábať s prevažne známymi informáciami z oblasti občianskej výchovy a či a akým spôsobom chápu nielen fungovanie občianskej spoločnosti, ale tiež politiku v jej širších súvislostiach. Nemožno opomenúť fakt, že získané údaje sa stali dôležitou zložkou sumárnej hodnotiacej škály, ktorá následne umožnila komparáciu s výsledkami medzinárodného výskumu ICCS 2009. Ten demonštroval, že žiaci na Slovensku vo veku 14 rokov dosiahli v testoch občianskych vedomostí výsledky nad priemerom zúčastnených krajín. Komparácia výsledkov v roku 2009 a 2011, ktorá vykazuje v horizonte troch rokov nemenné pozitívne hodnoty, je dôkazom účinnosti formálneho občianskeho vzdelávania na udržanie istej úrovne občianskej gramotnosti žiakov na Slovensku.

Najrozsiahlejšou časťou publikácie je záverečná kapitola, v ktorej sa venuje osobitná pozornosť žiackym školským radám na stredných školách, ako potenciálnemu prostriedku na zvýšenie účasti žiakov v školskej samospráve. Škola poskytuje mladým ľuďom priestor jednak na kvalitné vzdelanie, ale aj na prezentáciu vlastných pohľadov na rozmanité oblasti, ktoré sa jej bytostne dotýkajú. Je dôležité poznamenať, že iba teoretická príprava nestačí. Potrebná je i praktická skúsenosť, ktorá umožní mladým ľuďom prostredníctvom účasti na vnútorných procesoch rozhodovania, odohrávajúcich sa na škole, „zažiť“ demokraciu prakticky na „vlastnej koži“. V recenzovanej štúdii je zdôrazňované, že škola je významným subjektom, ktorý kreuje „*informovaného, zodpovedného, participatívneho občana*“ (s. 44) nielen formálnou, ale aj neformál-

nou edukáciou. Tým skôr, že škola má nielen možnosť, ale zároveň i zákonnú povinnosť vytvárať žiakom priestor a vhodné podmienky pre preberanie spoluzodpovednosti za rozhodovanie a prispieť tak k rozvoju výchovy mladej generácie k demokratickému občianstvu. Za týmto účelom bola zriadená expertná skupina, ktorej ústredným cieľom bolo zrealizovať prieskumnú sondu (aj s podporou IUVENTY na základe poverenia odboru mládeže MŠ SR), monitorujúcu participáciu mladých ľudí na školskej samospráve. Dosiahnuté výsledky, ktoré sú v publikácii prezentované formou tabuliek, či prostredníctvom autentických rozhovorov reflektujúcich názory konkrétnych členov jednotlivých žiackych školských rád – koordinátorov aj žiakov – poukazujú na vznik, fungovanie, aktivity a samozrejme aj ich dosiahnuté výsledky.

Celkovo je treba uviesť, že o činnosti a problémoch študentov v ŽŠR sa veľa nevie. Napriek tomu, že inštitút žiackych školských rád disponuje veľkým edukačným potenciálom, ktorý je možné zmysluplne využiť tak zo strany žiakov, ako aj pedagógov. Inštitút ŽŠR poskytuje isté možnosti na prezentovanie názorov samotných žiakov, ktoré sa týkajú riešenia širokej palety reálnych problémov konkrétneho školského prostredia. V publikácii sa však upozorňuje na dva protichodné trendy. Na jednej strane badáme stúpajúci trend v zriaďovaní počtu žiackych školských rád na slovenských školách. *„V roku 2004 malo ustanovenú žiacku školskú radu iba 32,8% (288) škôl, ale v roku 2007 to bolo už 50,2% (404) škôl. V školskom roku 2010/2011 potvrdilo existenciu žiackej samosprávy až 58,4% (431) stredných škôl“* (s. 47). Na strane druhej, dokladajú autori veľa výskumných signálov o tom, že ich existencia ostáva iba na úrovni oficiálnej a formálnej. Čo možno dokázať aj na základe výroku predsedníčky vybranej ŽŠR, ktorá svoju prácu vníma a tiež vykonáva tak, ako sa od nej očakáva – teda formálne. *„V podstate je to len formálne, nemám reálny vplyv na nič, podpíšem maximálne zápisnicu, ktorú vedie koordinátor“* (s. 65). Vznik ŽŠR je navyše vo veľkom počte iniciovaný predovšetkým zo strany pedagógov, od predstáv ktorých sa odvíja aj následný proces riadenia, kontroly, iniciovania aktivít, či rozhodovania pri nábore žiakov. Opísaný stav je vyústením a dôsledkom ešte nelichotivejšieho trendu, týkajúceho sa spôsobu výučby a obsahovej náplne predmetu občianska náuka, v ktorom podľa autorov absentuje motivačný prvok v podobe oboznamovania žiakov s podstatou fungovania samosprávnych mechanizmov na školách a výhodách účasti žiakov na celkovej správe školského prostredia, ktoré sa ich každodenne dotýka. Z uvedeného dôvodu nadobúdanie vedomostí a vstúpovanie demokratických princípov u žiakov, ich následná občianska uvedomelosť a rozvíjanie ich zodpovednosti za formovanie bezprostredného okolia, v ktorom sa nachádzajú, považujú autori za prvoradé vo vzťahu k zmysluplnému fungovaniu žiackych školských rád.

Po komplexnom zhodnotení možno konštatovať, že publikácia prináša precíznou kombináciou teoretických a empirických poznatkov, množstvo podnetných informácií z oblasti občianskeho vzdelávania a školskej samosprávy. Tie, na základe výzvy odboru mládeže Ministerstva školstva SR, získaval a kompletizoval Slovenský inštitút mládeže – IUVENTA a UIPS MŠ SR prostredníctvom celej rady výskumných procesov v priebehu rokov 2005 – 2012. V rámci tejto publikácie je potrebné vyzdvihnúť jednak systematickú a logickú nadväznosť jednotlivých kapitol, zaujímavú, prehľadnú a informačne nasýtenú prezentáciu výskumných výsledkov, ale tiež formu (fókusové skupiny a autentické výpovede), ktorou sa získavajú a následne prezentujú poznatky o žiackych školských radách. Danej štúdii to nepochybne pridáva na kvalite, čím sa stáva relevantným, ale tiež inšpiratívnym zdrojom, vhodným pre odborného čitateľa, ktorý sa o danú problematiku bližšie zaujíma. Zároveň sa táto štúdia stáva nápomocnou a v istých ohľadoch aj smerodajnou pomôckou pre metodické a koncepcné práce, cieľom ktorých je stabilizovať a upevniť postavenie študentov v školskej samospráve.

Anna Polačková
Prešovská univerzita v Prešove