

Editorial

Problematika vzdělávání se nikdy nevyčerpá a nikdy nezastará

Milí čtenáři,

letní
červencové
číslo Sociowebu
věnujeme
problematice
vzdělávání a
vzdělání. Snažili



jsme se uchopit toto téma ze všech možných stran tak, abychom vám, čtenářům se zájmem o sociologii vzdělání, alespoň přibližně ukázali, z jak rozličných úhlů se mu lze věnovat. Chceme také naznačit, jak různorodá může práce na tomto tématu být i v rámci jednoho (nevelkého) výzkumného týmu a zároveň předvést, co oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace v poslední době produkuje.

Na úvod však nejprve nahlédneme do českých i zahraničních encyklopedií a ukážeme, že obsah pojmu vzdělání není tak triviální, jak by se mohlo na první pohled zdát. Vedoucí oddělení Petr Matějů pak v dalším příspěvku, popisujícím obsah monografie „*Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*“, vydané letos na jaře nakladatelstvím Academia, shrne, v čem spočívalo několikaleté úsilí práce našeho oddělení. Téma nerovného přístupu ke vzdělání, které je zpracováno ve zmíněné knize, je rovněž námětem další knihy pocházející z produkce našeho oddělení, a sice monografie „*České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*“. Další příspěvek proto pojednává o ní. Obě tyto monografie, založené na analýze nemalého počtu výzkumů, svými závěry podávají mnoho námětů majících velký význam pro vzdělávací politiku.

V dalším příspěvku nazvaném „Sociální aspekty tvořivosti“ vás Arnošt Veselý uvede do velmi zajímavé, avšak v sociologii dosud opomíjené problematiky tvořivosti, která má velké potenciální implikace zejména v sociologii vzdělávání a sociologii vědy a mohla by vhodně doplnit současné poznatky v těchto oborech. Jana Straková vás seznámí s aktuálním problémem, který se českého vzdělávacího systému bezprostředně týká a sice s problematikou testování a jeho vlivem na vzdělávání dětí. Vysvětluje, jaké jsou důvody pro zavádění testů, jejich nejčastější negativní důsledky a jak jim předcházet a jaká rizika by zavedení testů do našeho vzdělávacího systému mohlo přinést. Stejněmu tématu z oblasti

vzdělávací politiky, tedy testování, je věnován i příspěvek dalšího autora Josefa Basla, který testování dává do souvislosti s tzv. kurikulem.

Oba autoři poté společně informují o výsledcích výzkumu, který naše oddělení připravilo ve spolupráci s oddělením CVVM. Ukazují, jaká je v české veřejnosti poptávka po reformách základního a středního školství, jaká s těmito dvěma sektory vzdělávacího systému panuje spokojenost a jaké jsou názory veřejnosti na strukturu středního školství. Ze zcela jiného soudku pak pochází příspěvek analytika oddělení Petra Soukupa, který řeší praktický problém všech výzkumníků, a sice problém spolehlivosti měření.

Zkrátka, jak je z šíře zastoupených témat v tomto monočísle Sociowebu vidět, problematika vzdělávání se nikdy nevyčerpá, nikdy nezastará a nám, členům oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace ani nikdy neomrzí.....

Příjemné čtení Vám za autorský kolektiv přeje

Natalie Simonová
natalie.simonova@soc.cas.cz

Příští číslo bude věnováno otázkám lokální a regionální tematiky.

«Teorie pro všechny»

»

Co vlastně znamená „vzdělání“ aneb stejně mu nikdo neunikne

klíčová slova: vzdělání, proces vzdělávání

Pokusíme-li se o nalezení sociologické definice pojmu "vzdělání" v českém publiku nejdostupnějším *Velkém sociologickém slovníku*, zjistíme, že v této statické podobě se v něm nenachází. Je zastoupen pojmem "vzdělávání", který odráží proces předcházející dosažení určitého stupně vzdělání (pomineme-li fakt, že vzdělávání, tedy nejen formální, neprobíhá jen v dětství a dospívání, ale po celý život). Vzdělávání je zde vylíčeno jakožto proces získávání poznatků, schopností a dovedností (souhrnně je můžeme označit jako vědomosti) a prostředek nabytí kulturního kapitálu. Vyústěním a jedním z cílů procesu vzdělávání je pak integrace do kultury dané společnosti a participace na jejím rozvoji. Úroveň kultury dané společnosti, v níž vzdělávání probíhá, je však také determinantou a rámcem působení vzdělanostního systému. Ten je vystavěn jak na nejrozličnějších vzdělávacích institucích (rodina, škola), tak na sebevzdělávacích aktivitách

jednotlivců. Formální vzdělání, které společnost nabízí svým členům a které je do určitého věku ze zákona povinné, poskytuje kvalifikaci k výkonu určité profese nebo je nezbytným předpokladem k jejímu získání. Zároveň je prostředkem nabytí společenské prestiže, která zpravidla roste s rostoucí úrovní vzdělání. Podstatný vliv na vzdělanostní aspirace člověka má jeho rodinné zázemí a vzdělanostní klima rodiny.

Zabrousíme-li ve snaze získat o pojmu vzdělání co nejúplnější představu i do dalších českých encyklopedií, zjistíme, že např. v *Malé československé encyklopedii* se mezi vzděláním jako procesem či výsledkem nerozlišuje. Vzdělání je zde definováno jako "proces a výsledek osvojování systemizovaných poznatků a vědomostí ...", přičemž je zdůrazněno úzké propojení mezi vzděláním a výchovou. Oproti tomu Ottův slovník naučný chápe vzdělání jako rozvoj intelektuálních a mravních schopností člověka a za výsledek tohoto rozvoje považuje vzdělanost. Ve srovnání s civilizací a kulturou jsou pak vzdělání i vzdělanost pojmy obecnější, i když, jak Ottův slovník naučný přiznává, "stanovení takovýchto rozdílů jest nesnadné a posud kolísavé".

A co na to vybrané zahraniční encyklopedie? Francouzská *La Sociologie* poukazuje ve výkladu pojmu "l'éducation" (lat. educatio) na dva významy zakotvené v jeho běžném chápání: vzdělání ve smyslu "dobrého vychování" a vzdělání jako "národní vzdělávací systém". V prvním případě se poukazuje na proces, kterým se dítě učí slušnému chování, ve druhém významu jde o proces osvojování si znalostí a dovedností. Odráží se zde rozdíl v jazykové výbavě českého a francouzského (anglického,...) jazyka. Čeština má pro výchovu a vzdělávání odlišné pojmy, které ač spolu v realitě úzce souvisí, nejsou totožné. *La Sociologie* dále zmiňuje proces socializace, který navzdory velké rozmanitosti kultur probíhá ve všech společnostech podobným způsobem. Probírá též otázku nerovnosti v přístupu ke vzdělání: vliv sociálního prostředí na stupeň dosaženého vzdělání (více kulturního kapitálu ve vzdělanějších rodinách).

Encyklopedie *Grand Larousse* definuje vzdělání (l'éducation) několika způsoby:

- a) jako činnost vychovávající, formující a učící dítě, jedince;
- b) jako speciální metodu formující a vzdělávající mládež;
- c) jako výcvik jedincových vloh;
- d) jako soubor prostředků, díky kterým si společenské skupiny osvojují poznatky a vytváří názory, postoje;
- e) jako znalost společenských zvyků, způsobů a slušného chování.

International Encyclopedia of the Social Sciences se dívá na vzdělání jako na institucionalizovanou podobu socializace. Je to podle ní základní lidská činnost. Lidé si předávají poznatky, sdílejí víry, vědomosti a dovednosti.

Všechny sociální systémy, velké či malé, disponují možnostmi k učení a podílí se na předávání kultury a socializaci individua. Ve svém rozsáhlém výkladu rozebírá tato encyklopedie vzdělání mj. jako socializační proces, jako zaměstnání (profesi), jako výchovné instituce. Zmiňuje také psychologické aspekty vzdělání (intelektuální vývoj, inteligenci a její měření, učení), problematiku profese a kariérního růstu, ekonomické aspekty (lidský kapitál). Vzdělání je podle ní úzce spojeno s ekonomikou a politickým řádem. Cesta sociální mobility vede přes školství: vzdělávací systém přiděluje mladým lidem status podle počtu let strávených ve škole. Podstatnou roli při tom hraje třídní příslušnost, etnicita, pohlaví či rasa. Vzdělání podle *International Encyclopedia of the Social Sciences* znamená dnes především problém rovnosti.

Natalie Simonová

natalie.simonova@soc.cas.cz

Literatura

- Grand Larousse Encyclopédique, Librairie Larousse, Paris 1961
- International Encyclopedia of the Social Sciences, The Macmillan Company & The Free Press, 1968
- La Sociologie, Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture, Paris 1970
- Malá československá encyklopedie, Academia, Praha 1987
- Ottův slovník naučný, J. Otto, Praha 1908
- Velký sociologický slovník, Karolinum, Praha 1996

»

Nerovné šance na vzdělání – hlavní závěry z vydané monografie

klíčová slova: přístup ke vzdělání, vzdělanostní nerovnosti, rovné šance na vzdělání

Oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace Sociologického ústavu AVČR vydalo letos na jaře v nakladatelství Akademia monografii „Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice“. Kromě editorů monografie Petra Matějů a Jany Strakové na monografii následující autoři: Josef Basl, Pavla Burdová,

David Greger, Jaroslav Kalous, Tomáš Katrňák, Daniel Münich, Jan Mysliveček, Eva Potužníková, Ivana Procházková, Natalie Simonová a Arnošt Veselý. Tato monografie, založená na analýze mnoha výzkumů, dospěla k řadě závěrů, které mají poměrně velký význam pro vzdělávací



politikou. Pokusím se ty nejdůležitější z nich shrnout.

Ačkoli význam přikládáný některým faktorům životního úspěchu se za 15 let transformace změnil, obecnější vzorce zůstaly velmi podobné jako v roce 1989. K hlavní změně patří výrazné posílení významu, který rodiče i žáci přikládají vzdělání a jazykové kompetenci. Tato změna koresponduje s celkovým růstem významu lidského kapitálu v období transformace, o kterém svědčí všechny výzkumy provedené po roce 1989. Úspěch definovaný převážně ekonomicky (tj. jako cesta k vysokým příjmům a životní úrovni) zůstal spjat spíše se sociálním a politickým kapitálem (konexe a vazby na politiku, podnikání), zatímco úspěch založený na akumulaci lidského kapitálu (vzdělání) a jeho pozdějším zhodnocení se zdá být jak u rodičů, tak u dětí v obou letech specifickou a relativně samostatnou strategií typickou zejména pro rodiny, ve kterých má vyšší vzdělání tradici.

Vzdělanostní aspirace jsou ovlivněny jednak demografickými charakteristikami žáků (u dívek lze očekávat vyšší vzdělanostní aspirace než u chlapců, děti pocházející z úplných rodin mají vyšší vzdělanostní aspirace než děti vyrůstající v neúplných rodinách), jednak sociální status rodičů (čím vyšší sociální status, tím vyšší vzdělanostní aspirace potomků) a vzdělání rodičů (čím vyšší vzdělání rodičů, tím vyšší vzdělanostní aspirace dětí, přičemž vzdělání matky na aspirace působí silněji než vzdělání otce). Vzdělanostní aspirace se také formují pod vlivem kulturních a vzdělávacích zdrojů v rodině. Zvláště velkou roli hraje to, zda rodiče považují vysokoškolské vzdělání za významné, a v neposlední řadě je podmiňují měřené (matematické) schopnosti žáků.

Podobně jako v dalších zemích dosahují u nás dívky lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti, chlapci naopak v matematice a přírodovědných předmětech. Rozdíly ve čtenářské gramotnosti jsou plně vysvětlitelné rozdílným postojem chlapců a dívek ke čtení, naopak v případě matematiky se nepodařilo rozdíly ve výsledcích vysvětlit rozdílným zájmem o tento předmět. Zjištěným rozdílným v kompetencích chlapců a dívek neodpovídá jejich školní hodnocení. Dívky dostávají mnohem lepší známky z českého jazyka, ačkoli jejich výsledky ve čtenářské gramotnosti nejsou o tolik lepší, a stejné nebo lepší známky z matematiky a přírodovědných předmětů, ačkoli v těchto oblastech jsou jejich výsledky výrazně horší. Dostupná data naznačují, že jednou z příčin rozdílného školního hodnocení chlapců a dívek může být odlišný přístup žáků obou pohlaví k učení. Dívky častěji než chlapci používají studijní strategie, které jim umožňují dostat současným požadavkům školy. Vzhledem k tomu, že český vzdělávací systém klade stále důraz na osvojení faktografických poznatků a zvládnutí rutinních postupů, chlapci zde vlastně nemají příležitost projevit své schopnosti a dovednosti (například ty, které byly potvrzeny mezinárodními testy). V důsledku toho se může snížit jejich zájem o učení a motivace k pokračování v dalším studiu.

Český systém středního vzdělávání obsahuje významné diskrepance mezi nabídkovou a poptávkovou stranou a ty se výrazněji projevují u chlapců než u dívek. Nejvýraznější diskrepance zjišťujeme u chlapců bydlících ve velkých obcích, kteří skončili na SOU. Intelektuální dispozice velké části těchto chlapců jsou srovnatelné s dispozicemi průměrných žáků na náročnějších SOŠ, jejichž studium může pokračovat na vysoké škole. Diskrepance jsou patrné i v menších obcích a u dívek, ale nedosahují tam tak velkých extrémů. Existenci diskrepancí potvrzují i názory rodičů žáků. Podíl rodičů nespokojených s umístěním žáka je opět nejvyšší u žáků SOU a roste s intelektuálními dispozicemi těchto žáků. Dominantním důvodem nespokojenosti je nedostatečná nabídka poptávaných škol v dostupné vzdálenosti.

Podíl rozptylu ve výsledcích žáků způsobený rozptylem mezi žáky jednotlivých škol se v průběhu průchodu vzdělávacím systémem významně zvyšuje spolu s tím, jak se systém diverzifikuje. Jednotlivé typy středních škol se od sebe statisticky významně odlišují nejen průměrnými výsledky, kterých dosahují jejich žáci, ale i průměrnou hodnotou indexu, který charakterizuje jejich rodinné zázemí. Rozdělení žáků do jednotlivých typů škol odpovídá jejich ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu statusu. Rozdílným složením žáků, kteří jednotlivé školy navštěvují, je možno určující měrou vysvětlit i rozdíly ve výsledcích žáků. V systému nejsou přítomny žádné mechanismy, které by rozdíly v domácím zázemí žáků zmírňovaly či kompenzovaly, analýzy neprokázaly ani zvyšování rozdílných dílčích typů škol v průběhu studia. Výsledky naznačují, že střední školy v zásadě pouze reprodukují rozdíly, které si žáci s sebou do těchto škol přinášejí.

V České republice neleží dělící čára vzdělávací a profesní kariéry ani tak mezi všeobecným a odborným vzděláním, jako mezi vzděláním maturitním a nematuritním: maturitní obory středních odborných škol a učilišť mají z pohledu vzdělanostní a profesní kariéry blíže ke všeobecnému vzdělávání na gymnáziích než k učebním oborům. Český systém nematuritního odborného vzdělávání zatím kombinuje spíše nevýhody než pozitiva různých systémů odborného vzdělávání. Není ani příliš účinnou sociální sítí proti nezaměstnanosti, ani efektivní přípravou na další studium, a už vůbec ne nástrojem zvyšujícím sociální spravedlnost ve společnosti a podněcujícím sociální mobilitu. Handicap vstupu do učebního oboru se později jen velmi těžko dohání a učni i jejich rodiče jsou si tohoto velmi dobře vědomi. Ačkoli špatný výsledek v testu gramotnosti je nejsilnějším prediktorem zařazení do učebních oborů, i další – nemeritokratické – faktory hrají podstatnou a nezávislou roli. Chlapci a žáci z menších měst a vesnic vstupují s větší pravděpodobností do učebních oborů než dívky a žáci z větších měst, a to i po kontrole výsledků v testu gramotnosti a dalších proměnných. Učni mají podstatně horší rodinné a sociální zázemí než žáci v maturitních oborech odborných škol. Lze tedy usuzovat, že

na učebních oborech se mimo jiné kumulují žáci s nějakým typem handicapu (ekonomickým, sociálním, kulturním atd.).

Víceletá gymnázia nepůsobí jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility, jak se všeobecně předpokládá, ale spíše přispívají k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Na víceletých gymnáziích sice byla shledána podstatně menší závislost aspirací na rodinném zázemí i na výsledcích žáků, z této skutečnosti však profituje velmi málo žáků, neboť zastoupení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je na víceletých gymnáziích velmi malé.

Po roce 1989 se zvětšily nerovnosti šancí na úspěch v přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláním a v dosažení terciárního vzdělání, způsobené sociálně ekonomickou dimenzí sociálního původu. Na to doplatily děti dělníků. Vliv kulturní dimenze (vzdělání rodičů) se nezměnil. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že po roce 1989 došlo v České republice k nárůstu nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a že tento nárůst byl způsoben faktory, které mohou být označeny jako strukturální: ať již kvůli rigidní struktuře terciárního sektoru školství či díky postupnému formování třídní struktury české společnosti.

Analýza prokázala existenci značných nerovností v přístupu ke vzdělání, konkrétně silný vliv typu absolvované střední školy a sociálního původu uchazečů (vzdělání jejich rodičů) na studijní aspirace maturantů i na úspěšnost uchazečů při samotném přijímacím řízení na vysoké školy. Tyto faktory vstupují do rozhodování o vzdělávací dráze mnoha absolventů středních škol, a to bez ohledu na to, jaké jsou jejich schopnosti studium zvládnout. Rozdílná orientace středních škol je i příčinou rozdílů v úspěšnosti absolventů jednotlivých typů škol při samotném přijímacím řízení na vysoké školy. Zatímco studium i zkoušky na gymnáziích jsou úmyslně koncipovány tak, aby se formou i obsahem co nejvíce přibližovaly přijímacím zkouškám na vysoké školy, střední odborné školy a učiliště se nesnaží v takové míře zvyšovat kompetence svých žáků vyžadované při přijímacích zkouškách na vysokou školu. V přijímacím řízení na vysokou školu tak opakovaně uspějí především gymnazisté, a to bez ohledu na to, jaké mají ke studiu předpoklady. Naopak nadaní absolventi středních odborných škol a učilišť často odcházejí od přijímacích zkoušek s neúspěchem. Kromě typu vystudované střední školy může být u přijímacích zkoušek na vysoké školy obdobným znevýhodněním i sociální původ žáků. Populace studentů vysokých škol je značně vychýlena směrem k vyšším vzdělanostním skupinám a ke skupinám s vyšším sociálně ekonomickým statusem. Na fakulty s omezenější kapacitou studijních míst se ve větší míře dostávají děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů, a to bez ohledu na to, jaké prokázaly ke studiu předpoklady.

Vliv korupce a známostí během přijímacího řízení je přímo úměrný převisu poptávky nad

nabídkou, tj. jako nejvyšší je vnímán mezi studenty uměleckých a právnických oborů (jde o obory s nejmenší úspěšností v rámci přijímacího řízení). Kritičtější je vnímání sociálních sítí u těch studentů, kteří mají za sebou neúspěšný pokus o přijetí na obor, kterému by bývali dali přednost před tím, který studují nyní.

Co se týče zdrojů financování nákladů spojených se studiem, neplatí, že by studenti pocházející z nízkopříjmových (dělnických) rodin dostávali od rodičů na studium významně méně peněz než studenti z lépe situovaných rodin. Příspěvky rodičů i příjmy studentů „kopírují“ výšku nákladů danou typem školy. To znamená, že náklady spojené se studiem se rozkládají mezi rodiče a děti téměř nezávisle na sociálně-ekonomickém profilu výchozí rodiny. Na základě analýzy není navíc ani možné tvrdit, že studenti pocházející z nižších sociálních vrstev mají větší odpor k zadlužení na vzdělání než studenti pocházející ze středních a vyšších vrstev. Podpora finanční spoluúčasti je u studentů veřejných vysokých škol závislá na její konkrétní formě (přímé školné, odložené školné, absolventská daň). Někteří z těchto forem by přijala těsná většina současných studentů.

Jsem si vědom toho, že od poznatků z výzkumů k reálné vzdělávací politice je ještě dlouhá cesta a že je nutný politický konsensus v tom, že změny ve vzdělávacím systému a ve vzdělávací politice jsou nezbytné. Nelze než doufat, že k tomuto konsensu u nás u konečně dojde.

Petr Matějů
petr.mateju@soc.cas.cz

»

O čem je monografie „České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi“?

Monografie České vysoké školství na křižovatce (editor: Natalie Simonová, vedoucí projektu: Petr Matějů), která byla vydána na podzim roku 2005, ukazuje, do jaké míry existují v České republice podmínky pro přechod od výdajového modelu financování vysokého školství k investičnímu modelu, resp. jaké

povahy jsou bariéry, které tomuto přechodu brání. Autorský tým se pokusil o propojení diskuse probíhající na poli ekonomické teorie s analýzou vývoje pokusů o reformu financování českého vysokého školství v kontextu jeho celkové proměny v období postkomunistické transformace. Protože návratnost investic do



lidského kapitálu je z dlouhodobého hlediska srovnatelná s návratností investic do fyzického kapitálu, přechází vyspělé země ve financování rozvoje lidských zdrojů od čistě *rozpočtového* modelu, který zdůrazňuje výdajové stránky, na *investiční* princip, ve kterém se hlavním kritériem *současného* rozhodování o alokaci prostředků z různých zdrojů (tj. veřejných i soukromých) stává *budoucí* výnos z vložených prostředků. Naléhavost obratu v uvažování nad financováním rozvoje lidských zdrojů je největší v oblasti terciárního vzdělávání, kde se nejvíce projevují napětí typická pro celou tuto oblast: růst výnosnosti pro společnost i jedince, růst závislosti *budoucí* konkurenceschopnosti na *současných* investicích, růst poptávky po statku, který je stále více kvalifikován jako soukromý, nicméně v rozhodující míře financován jako veřejný, růst sociálního napětí buď z omezené nabídky tohoto statku nebo ze sociálních důsledků chybně nastavených parametrů spolufinancování ze soukromých zdrojů. Autorský tým se pokusil o propojení této diskuse s analýzou postojů a názorů ve třech relevantních segmentech populace: u studentů vysokých škol, u dospělé populace a konečně u akademických pracovníků, kde se kromě spolufinancování studia ze strany studentů jako velmi důležité jeví nové směry ve financování výzkumu a vývoje.

Kniha České vysoké školství na křižovatce tedy s využitím poznatků ekonomické teorie, dosavadního vývoje českého vzdělávacího systému a výzkumu vysokoškoláků a akademických pracovníků obsahuje odpověď na otázku, která stála na počátku výzkumného projektu: resistance vůči prosazení investičního principu financování vysokého školství nemá oporu ani v ekonomické teorii, ani v argumentech odvolávajících se na negativní sociální důsledky, jak ukázaly provedené analýzy. Projekt *Bariéry implementace investičního přístupu k financování vysokoškolského studia* (GA AV S7028302, vedoucí projektu Prof. PhDr. Petr Matějů, Ph.D., 2003-2005) jako takový došel k závěru, že ve financování rozvoje lidských zdrojů je nezbytné přejít od *rozpočtového* pohledu, který zdůrazňuje výdajové stránky, na pohled *investiční*, ve kterém se hlavním kritériem stává budoucí výnos z vložených prostředků.

Natalie Simonová
natalie.simonova@soc.cas.cz

»

Sociální aspekty tvořivosti

klíčová slova: tvořivost, systémový model, oblast, pole

Tvořivost je často považována za klíčový faktor úspěchu v dnešní společnosti. Až donedávna byla přitom spojována především s výjimečnými jednotlivci a její vznik vysvětlován výhradně psychologicky, tedy odlišnými dispozicemi a vlastnostmi individuů. Výzkumy ovšem ukázaly nejen to, že výskyt

tvořivých počínů se velmi liší v různých geografických oblastech, v různých historických dobách, v různých subkulturách, ale také to, že tvořivost lze do značné míry rozvíjet či naopak potlačovat. To dokazuje, že na míru tvořivosti jednotlivců má zcela zásadní vliv společenský kontext, ve kterém působí a ve kterém byli socializováni.

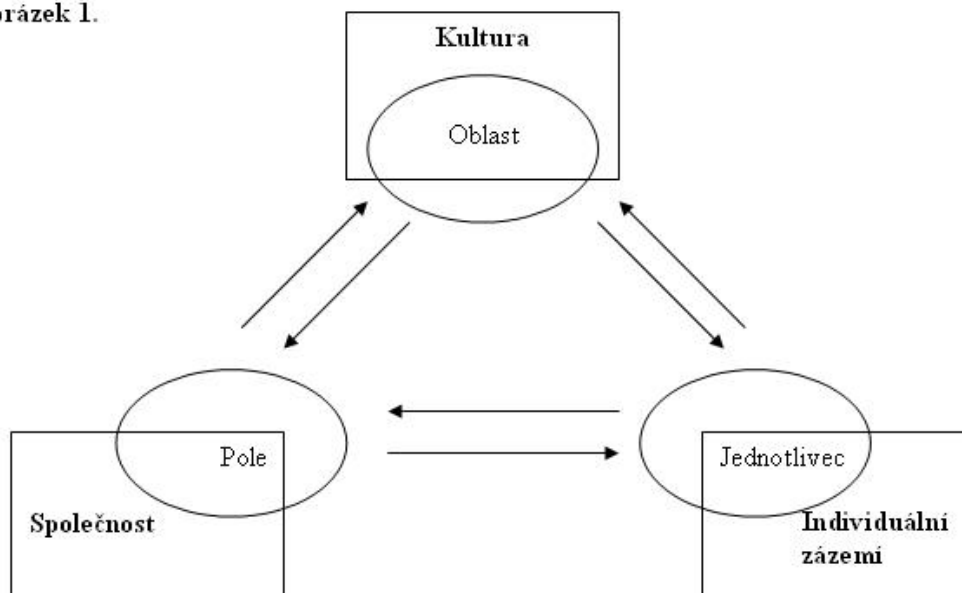
Protože sociologie ani další sociální vědy se o vznik tvořivosti příliš nezajímají, nejpropracovanější teorie o sociální podmíněnosti tvořivosti zformulovali sociální psychologové. Jednou z nejznámějších prací je přitom systémový model tvořivosti M. Csikszentmihalyiho (dále jen „C.“), který stručně nastíníme.

C. kritizuje představu, že tvořivost je psychický proces jednotlivce, nezávislý na vnějším kontextu („jedinec, který znovuobjeví teorii relativity je tak tvořivý, jak Einstein sám“) i představu, že vše, co je nové a originální, lze bez ohledu na uznání sociálního okolí považovat za tvořivé. C. chápe pod pojmem tvořivost pouze takový proces, který vede k nové myšlence nebo produktu a který je zároveň ostatními ceněn a akceptován. Posouzení míry tvořivosti je vždy subjektivní a žádným způsobem od sebe nelze oddělit tvořivost samotnou a přesvědčování o tom, že jde o tvořivost – tyto dva aspekty jdou ruku v ruce. Jakékoli „objektivní“ měření kreativity je vždy jen měřítkem vytvořeným experty na tvořivost, avšak ničím víc.

Tvořivost je tak jev, který vzniká v interakci mezi tvůrcem a jeho okolím. Je to vlastně schopnost tvůrce přidat něco svému okolí. Toto okolí má přitom dva základní aspekty: kulturní (označený C. jako *oblast*) a sociální (označený jako *pole*). **Oblasti** (*domain*) jsou více či méně autonomní části kultury, tvořené objekty, pravidly a symbolickými reprezentacemi. Oblasti je například chemie, matematika, náboženství, ale také gastronomie, muzika či řezbářství. Každá oblast má svá specifická pravidla a tradice, která jsou více či méně trvalá. Tvořivost pak C. chápe jako schopnost tvůrce prosadit v určité oblasti nějakou změnu. **Pole** (*field*) jsou pak aktéři (kritikové, žurnalisté, ředitelé apod.), kteří rozhodují o tom, které změny by se měly trvale stát součástí oblasti, co je ještě její součástí a co již nikoli. Pole je tedy sociální organizací dané oblasti a konkrétní lidé (případně organizace), kteří slouží jako *gatekeepers* v dané oblasti a posuzují, co je správné a relevantní a tedy také to, co je a není tvořivé.

Tvořivost je tak interakcí individuálního tvůrce, určité oblasti a „správců“ (*field*) této oblasti. Nejprve je nezbytné předat sadu norem, symbolických reprezentací atd. jednotlivému tvůrci. Tvůrce pak provede jistou variaci (rekombinaci) určitých částí této oblasti a navrhne změny v této oblasti. Tato změna (variace) pak musí být akceptována a vybrána polem – „správcí“ dané oblasti. C. přitom přirovnává tento proces k evoluci. Evoluce probíhá tak, že jednotlivý organismus

Obrázek 1.



„vyprodukuje“ určitou změnu, která je pak „vybrána“ prostředím a „předána“ další generaci. Kreativita je tak chápána jako specifický typ evoluce: je to kulturní evoluce, která obsahuje mutaci (individuální tvůrčí počin), selekci (výběr „správců“) a transmisi další generaci (tím, že je uchována jako norma či symbolická reprezentace v dané oblasti). Aby byl člověk tvořivý, variace musí být adaptována a přijata sociálním prostředím a musí být schopna obstát v čase.

C. systémový model tvořivosti je zobrazen na obrázku 1. C. rozebírá jednotlivé části modelu, vztahy mezi nimi a formuluje množství otázek a hypotéz o tom, jak tvořivost vzniká. Zmiňme pro ilustraci alespoň několik hypotéz o tom, jak míru tvořivých počinů ovlivňuje sociální okolí a „pole“.

- Je sociální a ekonomická organizace společnosti příhodná ke změně? Hypotéza: Určité typy ekonomik („rentiérské ekonomiky“) nemají na změně zájem, protože by porušovala pro ně výhodný status quo. Jakákoli společnost, která je oligarchická, podporuje inovace méně. Středověká Čína je příkladem země, kde mocná byrokracie byla schopná zabraňovat vzniku a šíření nových myšlenek. Egalitářštější společnosti méně podporují tvořivé počiny než společnosti, ve kterých existuje skupina výjimečně bohatých, a to zejména v umění. Jestliže bohatství a moc jsou koncentrovány, je snazší je použít na riskantní a „zbytečné“ experimenty.

- Nakolik komplexní je sociální systém? Hypotéza: Jak míra diferenciací, tak míra integrity ovlivňuje rychlost generace a přijetí tvořivosti. „Všeho moc škodí“ – jak příliš mnoho uniformity, tak příliš mnoho diferenciací. Ideální prostředím pro tvořivost je vysoce diferencovaná a specializovaná společnost, která je však dohromady držena pouty „organické“ solidarity (Durkheim).

- Jak institucionalizované je dané pole? Hypotéza: Jisté množství organizace pole je

nezbytné k tomu, aby mohla být koherentně uplatňována kritéria. Příliš mnoho energie věnované na obhajování vlastních pozic vede k byrokratizaci a podkopávání tvořivosti. Každé průmyslové odvětví např. čelí problému, že lepší myšlenky budou ignorovány proto, že příliš mnoho energie a kapitálu bylo investováno do současných produkčních metod.

- Jak mnoho změny dané pole podporuje? Hypotéza: Vysoce hierarchizovaná pole – jako jsou akademické instituce či církve – staví vědění minulosti velmi vysoko a novinky často berou jako ohrožení. Aby se zabránilo přílišné změně, jsou do řídicích funkcí často prosazováni starší lidé. Kritéria, která jsou příliš liberální v akceptování novinek mohou podkopávat danou oblast, protože oblast ztratí kredibilitu. Příliš úzká kritéria mohou však vést ke statickosti oblasti. To, kolik tvořivých počinů je rozpoznáno a realizováno, nezáleží jen na množství originálních myslitelů, ale stejně tak na množství lidí schopných tuto originalitu ocenit.

Ačkoli C. podrobně rozebírá i individuální faktory podmiňující tvořivost, je zřejmé, že sociální aspekty hrají v jeho modelu klíčovou roli, což se projevuje i v jeho doporučení (Csikszentmihalyi 1999: 327): „Jestliže chceme zvýšit výskyt tvořivosti, může být efektivnější zaměřit se na práci pole (tj. těch, kteří o tvořivosti rozhodují) než na práci jednotlivců“. Jinými slovy řečeno: je potřeba zaměřit se spíše na ty, kteří o inovacích rozhodují a kteří je implementují, než na ty, kteří je produkují.

Domnívám se, že C. model má velké potenciální implikace zejména v sociologii vzdělávání a sociologii vědy a mohl by vhodně doplnit současné poznatky v těchto oborech. Ukazuje totiž, že tvořivost vzniká v interaktivním procesu mezi tvůrcem a jeho okolím, a že tedy sociální instituce (zejména škola, rodina, ale také formální vědecké organizace a uspořádání vědeckého bádání) mají na tvůrčí činnosti mnohem větší vliv než se dříve předpokládalo. Tvůrčí počiny nevznikají z ničeho nic, ale pouze

v určitých podmínkách. Platí ale i opačná teze: součástí tvořivého procesu je i schopnost tvůrce přesvědčit okolí o smysluplnosti či užitečnosti nového produktu (myšlenky, díla atd.).

Pro praktiky (politiky, ředitele, učitele atd.) z toho vyplývají dvě zprávy. Tou dobrou je, že mohou sami ovlivnit, nakolik budeme žít v tvořivé a učící se společnosti a nikoli ve společnosti rigidní a nekonkurenceschopné. To špatnou je, že samo řízení tvořivých procesů musí být tvořivou záležitostí a nikoli rutinní aplikací zavedených postupů, tak, jak bylo mnoho z nich doposud zvyklých.

Arnošt Veselý
vesely.arnost@seznam.cz

Literatura

Csikszentmihalyi, Mihaly 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, Mihaly 1999. "Implications of Systems Perspectives for the Study of Creativity". Pp. 313-338 in: Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

»

Plošné testy významně ovlivní vzdělání našich dětí

Klíčová slova: testování, vzdělávací systém, kurikulum

V průběhu několika let mají být čeští žáci 5. a 9. ročníků povinně školní docházky každoročně podrobeni centrálnímu testování. Výsledek v testu má sloužit jako podklad v přijímacím řízení na střední školu. Máme tuto zprávu vítat nebo k ní přistoupit s obavou?

Důvody pro zavádění testů

Celostátnímu testování jsou v nějaké fázi školní docházky podrobovány děti v mnoha zemích na celém světě. Tvůrci školské politiky věří, že nutnost podrobit se testové zkoušce zvýší motivovanost žáků více se naučit a učitele přiměje k většímu nasazení. V některých zemích sázejí politici na vytvoření konkurenčního tlaku a zveřejňují žebříčky jednotlivých škol sestavené z testových výsledků jejich žáků. Vycházejí z toho, že „špatné školy“ se buďlepší nebo zaniknou, protože do nich rodiče přestanou posílat své děti. V některých zemích mají testy primárně funkci diagnostickou: mají ukázat, jaké mají jednotlivé děti – a někdy i celé školy – problémy a potřeby, aby bylo možno jim včas poskytnout cílenou pomoc a podporu.

Nejčastější negativní důsledky

Zkušenosti ukázaly, že bez ohledu na dobré úmysly je zavedení testů do vzdělávacího systému často provázáno řadou negativních důsledků. Používání testů, ve kterých mají žáci vybrat jedinou správnou odpověď z několika nabízených možností nebo doplnit krátkou

odpověď, vede k přílišnému zúžení obsahu vzdělávání a nepříznivému ovlivnění výuky. Zaměření na faktické vědomosti a rutinní postupy, které tyto testy zjišťují, vede k podpoře výuky, která je moderními vzdělavateli velice kritizována. Žáci se neučí ve výuce přemýšlet, ale drilují se podle požadavků testové zkoušky. Získané vědomosti jsou navíc velmi samoúčelné. Pokud žáci dostanou trochu jinak koncipovaný test, příprava se neprojeví.

Předmětem kritiky testování je i devalvace práce učitelů, kteří jsou zbavováni zodpovědnosti za to, co děti učí, a stávají se jen pasivními vykonavateli cizí vůle (tedy tvůrců testů, kteří získávají v systému neúměrný vliv). Práce učitele navíc zahrnuje řadu daleko důležitějších vzdělávacích a zejména výchovných aspektů, než prosté osvojení faktů a rutinních dovedností, jež při upřednostňování testových výsledků zůstávají opomenuty.

Zajímavé je, že v rozporu se záměrem zvýšit rovnost vzdělávacích příležitostí mívá plošné testování často negativní důsledky pro slabé žáky a žáky se špatným rodinným zázemím. Tito žáci v důsledku neúspěchu v testu často opakují ročník, což nemá za následek zlepšování jejich vědomostí a dovedností (neboť jim nebývá věnována cílená péče), ale vytržení ze známého kolektivu a další ztrátu motivace ke vzdělávání. Školy mají dále tendence se zbavovat slabých žáků, aby jim nekazili výsledky v testech, což vede ke vzniku takzvaných „zbytkových škol“.

Jak předcházet negativním důsledkům testování

Negativní zkušenosti vedly vyspělé země ke stanovení pravidel, která musí být při aplikaci testů dodržována. Uvádíme zde některá z nich:

- Testy musí zjišťovat důležité cíle vzdělávání. Nemohou být tedy testovány dílčí dovednosti jen proto, že je jednoduché na ně vytvořit testovou otázku.
- Požadavky ke zkoušce musí být jasně vymezeny, aby bylo zajištěno, že každý žák bude mít příležitost se naučit testované učivo.
- Rozhodnutí o budoucnosti žáka nesmějí být uskutečňována pouze na základě jednoho testu, neboť jednorázový výsledek může být příliš ovlivněn momentální indispozicí žáka.
- Pokud není zajištěno, že opakování ročníku nebo přeřazení do speciální třídy bude pro žáka výhodné (= nebude mu věnována cílená péče), nesmí být žáci na základě testu přeřazováni a i nadále se vzdělávají dohromady s ostatními žáky.
- Systém hodnocení práce školy musí být nastaven tak, aby mu testy nedominovaly. To umožňuje klást důraz i na další aspekty vzdělávací a výchovné práce školy.
- Instituce, která je za testy zodpovědná, musí předvídat negativní důsledky, které je mohou provázet, a je povinna přijímat preventivní opatření k jejich omezení. Dále je povinna efekty testů důsledně monitorovat.

Rizika zavedení testů do našeho vzdělávacího systému

Jedním ze sporných aspektů zamýšleného testování je jeho načasování. Přichází ve chvíli, kdy byla zahájena kurikulární reforma, která slibovala oslabit důraz na faktografické poznatky a bezduché memorování a upřednostnit získávání obecných dovedností potřebných pro další studium i pro uplatnění v životě: např. kritické myšlení, argumentaci, aplikaci naučených poznatků v nových a netypických situacích či rozvoj osobnostních a sociálních dovedností. Rozvíjet a kultivovat tyto dovednosti není jednoduché. Hrozí nebezpečí, že zavedení centrálních testů povede k tomu, že přemýšlení o způsobech rozvíjení a hodnocení důležitých výstupů vzdělávání nahradí trénování žáků v odpovědích na testové otázky. To by byla velká škoda, protože výše uvedené reformní snahy jsou pro kvalitnější vzdělávání českých žáků velmi potřebné. Můžeme se také obávat, že tento jev bude provázen zvýšeným odchodem iniciovaných a motivovaných pedagogů ze škol. Tito lidé vítají nové priority vzdělávání i větší autonomii škol a pedagogů, kterou by měla reforma přinést, a těžko ztrátu těchto hodnot ponosou.

Značné nebezpečí s sebou nese i skutečnost, že nejsou specifikovány výstupní standardy, neboli požadavky k výstupní zkoušce. Současné kurikulární dokumenty mohou tvůrci testů a jednotliví pedagogové interpretovat velmi různě a může proto snadno dojít k tomu, že různí žáci budu svými školami ke zkouškám připraveni různou měrou. To by vedlo k poškozování žáků. Snadno může dojít i k poškozování škol a učitelů, protože zpracovatelé testů nemohou dostatečně zohlednit faktory, které ovlivňují výsledky žáků a škola na ně nemá žádný vliv. Mezi takové faktory patří vstupní vědomosti a předpoklady jednotlivých žáků a jejich rodinné zázemí. Školy či učitelé, kteří výborně pracují s méně disponovanými žáky, tak mohou dopadnout ve srovnání hůře než školy a učitelé, kteří pracují s nadanými žáky, ale dále je nerozvíjejí.

Největší nebezpečí však spočívá v tom, že pokud bude testování přikládána příliš velká váha, budou ve školách zanedbávány důležité aspekty výchovy a vzdělávání. To je důvod, proč by rodiče neměli zůstat k záměru zavést plošné testy lhostejní a měli by průběžně vyhodnocovat jejich dopad na vzdělávání svých dětí.

Jana Straková
xstrakovaj@seznam.cz

Článek vyšel v měsíčníku Rodina a škola.

»

Nezamýšlené důsledky testování a kurikulum

klíčová slova: kurikulum, testování, nezamýšlené důsledky

Oblast vzdělávací politiky obsahuje široké spektrum dílčích témat a dvěma z nich je věnován tento text. Je zaměřen na problematiku

nezamýšlených důsledků testování ve vztahu ke kurikulu. Nejprve bude stručně vymezen význam pojmu kurikulum a následně bude pozornost věnována otázkám souvisejícím s nezamýšlenými důsledky testování.

Kurikulum

Kalous (Kalous 1997: 32) vychází z vymezení OECD, když uvádí, že kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost, kterou žák získává v průběhu školní docházky (vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky atd.). Na úrovni konkrétních států má kurikulum podle Kalouse (Kalous 1997: 32) zpravidla následující komponenty: cíle vzdělávání, vymezení obsahu (výčet povinných předmětů a jejich časových dotací), předpisy zkoušek, způsoby hodnocení a kontroly. Nedílnou charakteristikou kurikula je to, že je ovlivňováno mnoha politickými, sociálními a ekonomickými faktory národní i mezinárodní povahy, a kromě toho je do určité míry určováno individuálními vlastnostmi účastníků vzdělávacího procesu. Za významné činitele kurikulární politiky jsou podle Kalouse považováni učitelé, jejichž míra vlivu záleží na typu kurikulární politiky. Müllerová (Müllerová 2000: 12) ve své práci odkazuje na E. Walterovou a na její terminologické rozlišení tří druhů kurikula: 1. formální; 2. neformální (aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole, domácí studium, příprava žáků na vyučování); 3. skryté (postihující další souvislosti života školy, které nejsou explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, klima školy, způsoby diferenciací, pravidla chování ve třídě apod.).

Nezamýšlené důsledky testování

Základní myšlenky

Téma nezamýšlených důsledků je zpracováno na základě publikace Jones a kol. (Jones et al. 2003). Jedná se o knihu vycházející ze situace v USA, kde testování žáků ve školách od počátku tisíciletí získalo na intenzitě. Testování ve školách představuje v americké společnosti v uplynulých dvaceti letech výrazný fenomén a důraz na něj se ještě zesílil po přijetí No Child Left Behind Act v roce 2002. Tento zákon zavádí, aby byli z matematiky, čtení (jazykových dovedností) a přírodních věd testování všichni žáci od třetího do osmého ročníku. Smyslem knihy je podle autorů poukázat na tzv. nezamýšlené důsledky testování z pohledu studentů, rodičů, učitelů a výzkumníků. Celkově je tedy možné říci, že záměrem autorů bylo přiblížit, jakým způsobem testování ovlivnilo proces vzdělávání. Důležité je poznamenat, že výsledky testů se veřejně používají při srovnávání škol, učitelů a školských systémů. „Následky“ související se srovnáváním jsou relativně významné a zahrnují různé odměny a tresty.

Autoři upozorňují na důležitý aspekt, že ačkoli jejich záměrem bylo identifikovat nezamýšlené důsledky testování, je obtížné oddělit nezamýšlené a zamýšlené důsledky.

Důležitou roli hraje skutečnost, z pohledu koho jsou určité nezamýšlené důsledky popisovány. Cílem knihy nebylo říci, jestli testování je špatné nebo dobré. Snahou bylo prezentovat různé nezamýšlené důsledky. Autoři předpokládají, že jedině prostřednictvím pochopení nezamýšlených důsledků je možné zkoumat přínosy a selhání testování.

Testování a jeho vliv na kurikulum

Vliv testování na kurikulum je jinými slovy o dopadech testování na obsah a formu výuky. Jak sami autoři (Jones et al. 2003) uvádí, základní otázka, co by mělo být ve školách vyučováno, patří v oblasti vzdělávání k nejkontroverznějším. Společnost směřuje k tomu, mít povahu znalostní společnosti. Cíl vzdělávání podle autorů nespočívá v tom, jaké množství si člověk dokáže zapamatovat, ale spíše ve schopnosti lokalizovat informace a smysluplným způsobem je využít. Bohužel mnoho hodnotících nástrojů použitých v testech měří pouze množství osvojených znalostí a nikoli schopnosti žáků znalosti používat (dovednosti). Tak jako tak, testování silně ovlivňuje znalosti a dovednosti, které se studenti budou učit. Je třeba si ovšem položit závažnou otázku, kdo rozhoduje o tom, o jaké znalosti se bude jednat? Faktem je, že testům učitelé přizpůsobují učivo. V USA je typické, že kurikulární rámce jsou formulovány ve spolupráci učitelů, rodičů, expertů a místních představitelů. Naproti tomu testy jsou obvykle vytvářeny psychometry a pracovníky specializovaných komerčních firem, kteří jsou vzdáleni každodennímu světu, v němž se pohybují učitelé ve třídách. Velmi závažná je tedy otázka, kdo definuje, co je testováno, a tím nepřímo i to, co je vyučováno.

Z praktických zkušeností a zjištění autorů vyplynulo, že výsledky testování negativně ovlivňují pozornost, která je ve výuce věnována jednotlivým předmětům, případně tématům. Oblasti, které v testech dopadly dobře, jsou upozaděny a čas je věnován látce, ve které žáci dosáhli nejslabších výsledků. Na první pohled na tom není nic špatného, ale při bližším pohledu se naskýtá několik otázek (z nichž některé již byly výše vysloveny): Co ve skutečnosti testové skóre měří? Kdo stanoví požadovanou úroveň výsledků? Měli by učitelé přestat vyučovat oblasti kurikula, ve kterých žáci dosahují dobrých výsledků? Navíc je třeba brát v úvahu, že ne všechny dovednosti, které jsou v souladu s kurikulem a vzdělávacími cíly žákům předávány, je možné zjišťovat a měřit formou testu.

Důležitou rovinu testování představuje také věk žáků, kteří jsou podrobni testům. V USA se s testy nejprve začínalo v osmdesátých letech minulého století na středních školách a existuje neustálá tendence testovat čím dál mladší žáky. Záměr testů je zjišťovat výsledky žáků a identifikovat případné jejich obtíže. Spolu s tím, jak se provádí testování u stále mladších dětí, přibývá ale dětí, které musí opakovat ročník nebo jsou posílány do speciálních vzdělávacích zařízení podporujících jejich vývoj. Přesto, že asociace pro vzdělávání malých dětí doporučuje

neprovádět testování do třetího ročníku, mnohé školy se tím neřídí. Výsledkem je, že i žáci v počátečních ročnících jsou vzdělávání formou přípravy na testy. Závažným nezamýšleným důsledkem testování je tedy ztráta vhodných vzdělávacích praktik odpovídajících vývoji dětí. Podle autorů (Jones et al. 2003) jsou nezamýšlené důsledky testování pro kurikulum pravděpodobně nejzávažnější ve srovnání s vlivy na ostatní aspekty. K úpravám kurikula pod vlivem testování podle nich dochází bez veřejné diskuse a debaty odborníků o obsahu učiva.

Pro přiblížení kontextu České republiky je třeba zmínit, že také u nás jsou otázky spojené s testováním aktuální. V květnu 2006 se v médiích objevila kritika projektu Maturita nanečisto – pilotáže nové formy společné části maturitní zkoušky založené na testech. Navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravuje v souladu s novým školským zákonem povinné testování žáků také na konci pátého a devátého ročníku základní školy. Lze očekávat, že také u nás vyvolá testování řadu nezamýšlených důsledků. Bude proto zajímavé sledovat, do jaké míry se podaří případným nezamýšleným důsledkům testování předejít.

Josef Basl
josef.basl@soc.cas.cz

Literatura

- Jones, M.G. et. al. 2003. *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Kalous, J. 1997. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: ÚIV.
- Müllerová, L. 2002. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně.

»

Veřejné mínění a poptávka po reformách základního a středního školství v ČR

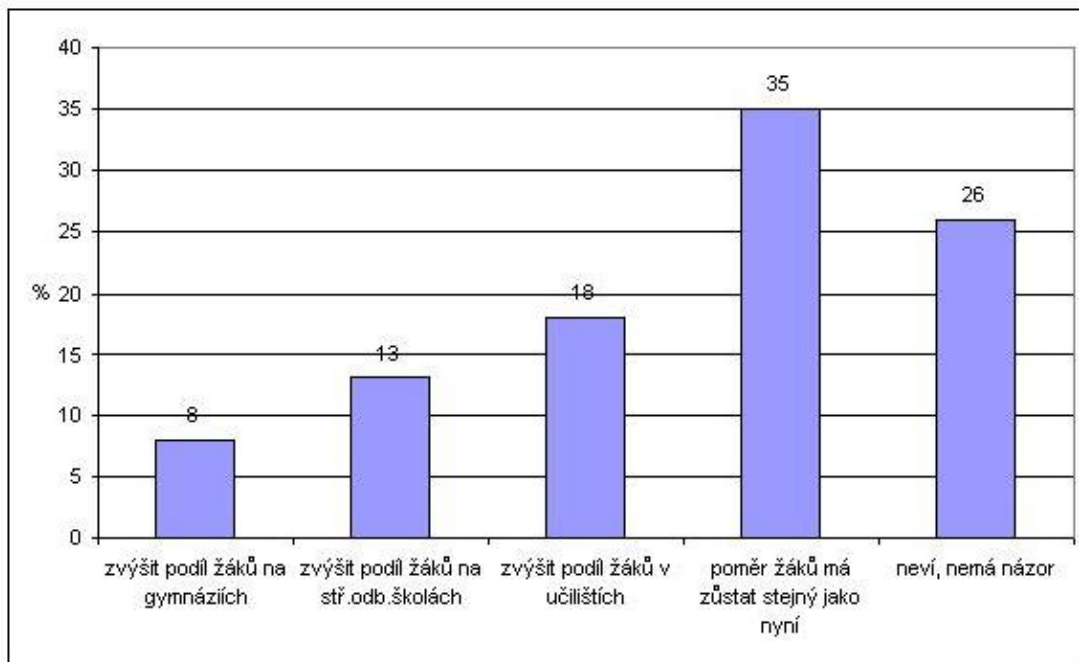
klíčová slova: veřejné mínění, reformy

V březnu 2006 bylo Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM) ve spolupráci s oddělením Sociologie vzdělání a stratifikace SOÚ AV ČR zrealizováno výzkumné šetření v rámci projektu Naše společnost 2006. Výzkum zahrnoval 1 076 respondentů, probíhal tazatelsky a na základě kvótního výběru respondentů, tak, aby reprezentoval obyvatelstvo České republiky ve věku od 15 let. V rámci šetření bylo zjišťováno, nakolik je veřejnost spokojena se současným stavem ve vybraných oblastech (střední a základní školství, vysoké školství, sociální dávky, daně, důchody, bydlení a zdravotnictví) a v následujících otázkách byli respondenti tázáni na to, zda podle jejich názoru Česká republika potřebuje v jednotlivých oblastech zásadní reformy.

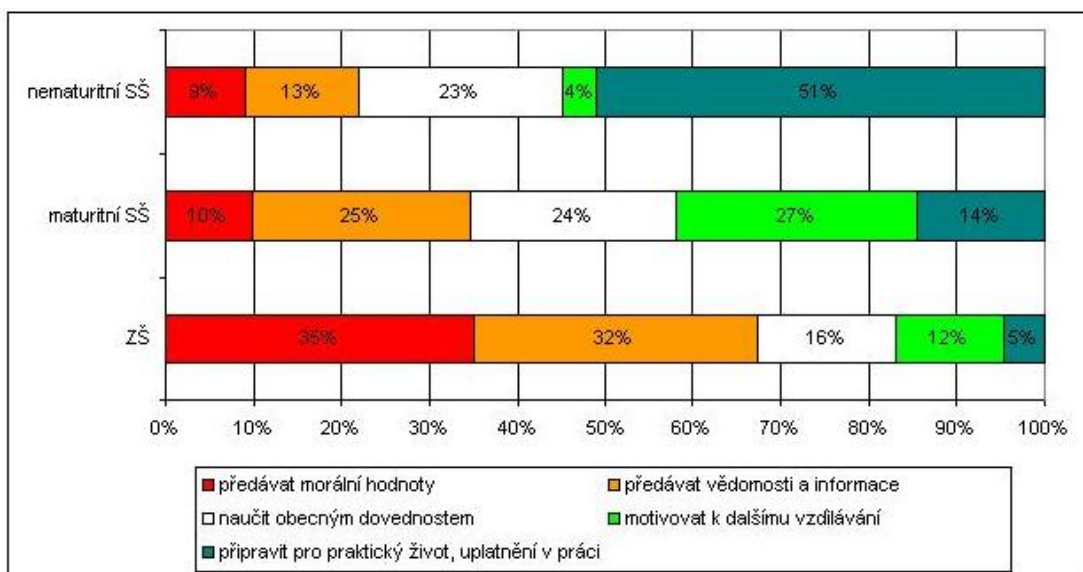
Spokojenost

Nejsilnější míra spokojenosti byla zjištěna v oblasti školství. Veřejnost je s českým

Graf 1: Názor na potřebu zvýšit podíl studentů v jednotlivých typech středoškolského studia¹ (údaje jsou v %)



Graf 2: Cíle vzdělávání²



¹ Znění otázky: V současné době se diskutuje o potřebě změnit podíl žáků v jednotlivých typech středních škol. Na gymnáziích studuje v současné době zhruba 20 % středoškoláků, na středních odborných školách 45 % a na středních odborných učilištích 35 %. Mělo by se podle Vašeho názoru měnit zastoupení žáků v jednotlivých typech středních škol?
 A. Měl by se zvýšit podíl žáků na gymnáziích na úkor ostatních typů škol.
 B. Měl by se zvýšit podíl žáků na středních odborných školách na úkor ostatních typů škol.
 C. Měl by se zvýšit podíl žáků v učilištích na úkor ostatních typů škol.
 D. Poměr žáků v jednotlivých typech středních škol by měl zůstat zhruba stejný jako nyní.
 E. Nevíte, nemáte na tuto věc názor.

² Znění otázky: Pro každý typ školy, prosím, vyberte cíl vzdělávání, který pro něj považujete za nejdůležitější.

základním a středním školstvím spíše spokojena. Spokojenost³ vyjádřilo 59 % respondentů, nespokojenost 22 % respondentů, 19 % respondentů neprojevovalo žádný názor. Podíl respondentů, kteří se o vzdělávání nezajímají, roste s rostoucím věkem. Ve věkové kategorii nad 45 let byl podíl těch, kteří nemají žádný názor, 30 %.

Potřeba reforem

V oblasti základního a středního školství necítí většina občanů potřebu reforem⁴. Pro reformu se vyjádřilo pouze 36 % respondentů,

³ Znění otázky: Jak jste spokojen nebo nespokojen se současným stavem základního a středního školství v ČR?

⁴ Znění otázky: Potřebuje nebo nepotřebuje podle Vás Česká republika zásadní reformy v oblasti základního a středního školství?

příčemž vnímání potřeby reforem se nelišilo v závislosti na věku, vzdělání ani politické příslušnosti. Výrazně vyšší potřebu reforem pociťují pouze studenti, kde by uvítalo reformu celých 50 % respondentů.

Názory na strukturu středního školství

Výzkum ukázal, že záměr ministerstva školství zvýšit podíl gymnazistů mezi středoškolskými studenty dosud nezískal v české veřejnosti podporu. Zvýšení podílu gymnazistů by uvítalo pouze 8 % respondentů, přičemž zvýšení podílu žáků v učilištích by uvítalo 18 % respondentů (mezi voliči KSČM a ČSSD by zvýšila podíl učňů celá čtvrtina respondentů). Největší podíl respondentů by nechal rozložení středoškoláků do jednotlivých typů škol beze změn. Ani v této oblasti se příliš nelišily názory respondentů s různým vzděláním.

Poměrně jednotná je česká veřejnost i v názoru na další kontroverzní otázku české vzdělávací politiky – zachování víceletých gymnázií⁵. S jejich zachováním souhlasí 61 % respondentů, přičemž mezi osobami s terciárním vzděláním dosahuje míra souhlasu dokonce 83 %.

Cíle vzdělávání

Respondenti byli dotázáni, co považují za hlavní cíle vzdělávání na základní škole a v maturitním a nematuritním středoškolském studiu. Zastoupení odpovědí uvádíme v grafu 2. Základní škola má podle názoru respondentů zejména předávat morální hodnoty a předávat vědomosti a informace. Špatnou zprávou pro současnou kurikulární reformu je, že rozvíjení obecných dovedností považuje za primární pouze 16 % respondentů. Malá váha je přikládána rovněž motivační funkci základní školy. Tu považují respondenti za důležitou až ve vztahu k maturitnímu středoškolskému studiu. U něj je nejdůležitější motivovat k dalšímu vzdělávání, předávat vědomosti a informace a rozvíjet obecné dovednosti. Jen 14 % respondentů chápe střední maturitní studium primárně jako přípravu pro pracovní trh. Nematuritní studium má pak podle názoru respondentů zejména připravovat na pracovní trh a rozvíjet obecné dovednosti. Důraz na výchovu (předávání morální hodnot) na základní škole a motivaci k dalšímu studiu ve středním maturitním studiu je ve zvýšené míře patrný u respondentů s terciárním vzděláním.

Josef Basl, Jana Straková
josef.basl@soc.cas.cz
xstrakovaj@seznam.cz

»

Čím větší, tím lepší (aneb mýty o reliabilitě)

klíčová slova: reliabilita, Cronbachovo alfa, škála

V tomto pojednání se vracíme k pojmu reliability. Vypůjčeme si definici reliability od

⁵ Znění otázky: Víceletá gymnázia by měla zůstat v našem vzdělávacím systému zachována. Do jaké míry souhlasíte s tímto názorem?

Kreidla: "Rozumějme reliabilitou přesnost, konzistentnost měření, tj. schopnost dosáhnout stejného výsledku měření v případě, že se stav pozorovaného předmětu nezmění, a validitou schopnost měřit koncept, který skutečně zamýšlíme měřit." (Kreidl 2004).

Kdy má smysl Cronbachovo alfa užít

Pokud chceme z několika otázek (položek) konstruovat souhrnnou škálu (průměrovou či aditivní) měla by být tato tvorba smysluplná. Tedy položky by měly měřit různé odstíny jednoho společného konstruktu. Možností, jak toto ověřit je více, Cronbachovo alfa je jistě možností nejčastěji užívanou.

Položková reliabilita a její měření

Poznamenejme, že reliabilita, kterou Cronbachovým alfa měříme, je tzv. položková, více o dalších typech reliability lze opět číst v Kreidlově textu. Ti, co Cronbachovo alfa důvěrně znají, mohou přeskočit pasáž o jeho výpočtu a věnovat se partii mýtů. Rekneme si tedy, jak se slavné alfa počítá. Vzorec tradovaný v metodologických učebnicích vypadá následovně (Cronbach 1960):

$$\alpha = (k/(k-1)) * [1 - \sum(s_i^2)/s_{\text{sum}}^2],$$

kde k je počet položek vstupujících do analýzy reliability,

s_i^2 –rozptyl jednotlivých položek vstupujících do škály,

s_{sum}^2 –rozptyl celkové součtové škály.

Teoreticky nabývá Cronbachovo alfa hodnot mezi nulou a jedničkou (respektive mezi nulou a $k/(k-1)$, tedy k jedničce se může pouze limitně blížit). Poznamenejme jen, že v případě, že jednotlivé položky použité v součtové škále jsou dichotomické, je vhodnější použít tzv. Kuder Richardsonův vzorec 20 (Ferjenčík 2000, str. 203)⁶. Čím vyšší je hodnota alfa, tím vyšší je reliabilita škály. A zde narážíme na první velký mýtus.

Velký mýtus

Název článku již napovídá, v čem mýtus spočívá. Platí opravdu čím větší, tím lepší? Nutno rázně odpovědět, že nikoliv. Pro Cronbachovo alfa, a nejen pro ně, platí, že jeho hodnota se zvyšuje s nárůstem počtu položek. Tedy i přidáním relativně neužitečných položek položková reliabilita roste⁷. Nemělo by tedy docházet k tomu, že měříme reliabilitu škály ze 30 položek a jsme spokojeni, že je reliabilita vysoká. Dodejme, že v literatuře je doporučovaná velikost Cronbachova alfa nad 0,7. Tuto mez ovšem musíme posuzovat s ohledem na počet položek použitých ve škále.

⁶ Tento vzorec se pouze drobně liší definicí rozptylu jednotlivých položek, místo členu $\sum(s_i^2)$ obsahuje $\sum p_i q_i$, kde p a q je počet kladných a záporných odpovědí na jednotlivé položky škály.

⁷ Je to obdobné jako v regresi, kde přidáním jakékoliv proměnné roste proporce vysvětleného rozptylu, který měříme nejčastěji indexem determinace častěji známým jako R^2 .

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha If Item Deleted
Q54A_OR	26,3709	75,1223	,5537	,3301	,6749
Q54D_OR	27,4984	76,8635	,4736	,2420	,6979
Q54E	26,9613	83,2243	,3047	,0989	,7477
Q54F_OR	26,1764	78,5737	,4873	,2687	,6943
Q54G_OR	28,0566	76,3285	,5046	,3031	,6888
Q54H_OR	27,2427	76,8992	,5229	,3296	,6842

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,75

Zatímco tedy hodnota 0,7 u škály z 5 položek je dobrý výsledek, u škály ze 30 položek nikoliv.

Jak zvýšit či snížit položkovou reliabilitu

V praxi můžeme stát před dvěma problémy:

1) Máme relativně málo položek a reliabilita výsledné škály je nízká; nebo

2) Máme relativně hodně položek a reliabilita výsledné škály je vysoká.

Z naznačených situací plyne, že v prvním případě by bylo žádoucí reliabilitu zvýšit (přidáním relevantních položek) nebo v případě 2 by bylo možné ušetřit respondenty a snížit počet dotazovaných položek při snížení reliability. Odpověď na to, kolik položek přidat/vypustit nám může poskytnout tzv. věštecký vzorec (Ferjenčík 2000, str. 205):

$$n = r_p * (1 - r_o) / (r_o * (1 - r_p)),$$

kde n je násobek původního počtu položek,

r_p – požadovaná velikost položkové reliability,

r_o – skutečná velikost položkové reliability.

Ukažme si použití vzorce na dvou příkladech motivovaných situacemi výše uvedenými.

Příklad 1

Reliabilita škály z 6 položek je 0,5(r_o). Kolik by měla mít škála položek, aby byla reliabilita 0,7 (r_p)?

Dosazením do vzorce dostáváme $n = 0,7 * 0,5 / (0,5 * 0,3) = 2,33$, tedy počet položek by se měl zvýšit 2,3 krát, škála by tedy měla být složena z $6 * 2,3 = 14$ položek.

Příklad 2

Reliabilita škály z 27 položek je 0,9(r_o). Kolik by měla mít škála položek, aby byla reliabilita 0,7 (r_p)?

Dosazením do vzorce dostáváme $n = 0,7 * 0,1 / (0,9 * 0,3) = 0,26$, tedy počet položek by měl být zhruba čtvrtinový, škála by tedy měla být složena z $27 * 0,26 = 7$ položek.

Zatímco v prvním příkladě budeme muset počet položek výrazně navýšit, ve druhém naopak můžeme výrazně redukovat a reliabilita škály přitom zůstane poměrně slušná. I v případě tvorby škál je dobré se řídit principem parsimonie, který lze jednoduše vyjádřit: Méně je někdy více. Není tedy třeba konstruovat škály z desítek položek (pamatujme, že tím nadměrně zatěžujeme respondenty a znepríjemňujeme práci dalších výzkumníků), pokud dostačuje několik málo položek. Dodejme, že statistické pakety (SAS, STATA, STATISTICA, SPSS) nám napoví, které položky je nejlépe vyřadit za pomoci ukazatele alfa „if item deleted“. Ty položky, které způsobí nejmenší změnu Cronbachova alfa při jejich vyřazení, jsou prvními adepty. Uvedme si opět ukázkou tohoto postupu⁸ - viz obrázek.

V tabulce máme 6 položek, jejichž celková reliabilita činí 0,75. V posledním sloupečku vidíme, jak se reliabilita mění, když jednu z položek vyřadíme. Vidíme, že by zřejmě mělo dojít k vyřazení položky Q54E.

Slovo závěrem

Problematika tvorby škál, jejich reliabilita a validita je nesmírně široká. Cílem tohoto článku je pouze malý výsek tohoto tématu. Měření položkové reliability by mělo být nezbytnou součástí výzkumníkovy práce, ale také výuky metod na sociálně-vědních oborech. Doufejme, že tomu tak velmi brzy bude.

Petr Soukup

petr.soukup@soc.cas.cz

Literatura

Kreidl, M. (2004). *Metody měření reliability a validity*. Socioweb.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metod psychologického výzkumu. Portál.

Cronbach, L.J. (1960) *Essentials of psychological testing*. New York, Harper and brothers.

»

⁸ Za uvedený příklad děkuji profesorům Rabušicovi a Marešovi z FSS MU.

« Vydává Sociologický ústav Akademie věd České republiky dne 1. 7. 2006 » « Redakční rada: Daniel Čermák, Anna Gabrielová, Iva Chludilová, Jitka Laštovková, Yana Leontiyeva, Hana Maříková, Petra Rakušanová, Markéta Sedláčková, Natalie Simonová, Petr Sunega » « Adresa: SOCIOweb, Sociologický ústav AV ČR, Jilská 1, 110 00 Praha 1, tel./fax: +420 222 221 662, e-mail: socioweb@soc.cas.cz » « ISSN 1214-1720 »

« © Sociologický ústav AV ČR, Praha »