

JAK NEMĚŘIT VE TŘÍDĚ

HOW NOT TO MEASURE IN THE CLASSROOM

JAN MAREŠ

RECENZE KNIHY

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010.
ISBN 978-80-247-2742-4.

Téma třídního a školního klimatu se v České republice zkoumá od začátku devadesátých let a vyšly o něm desítky článků. V roce 2003 se klima školy a klima školní třídy stalo hlavním tématem konference České pedagogické společnosti a vyšel obsáhlý sborník (Chráska, Tomanová, Holoušková, 2003). Byla publikována řada souhrnných prací: tři monotematické sborníky (Ježek et al., 2003; 2004; 2005) a monografie (Grecmanová, 2008). Co nového tedy přináší avizovaná monografie Roberta Čapka? Anotace na obálce slibuje mnohé:

- *odborné poznatky o klimatu třídy a školy, a to v praktickém kontextu*
- *příklady z běžné školní praxe*
- *nejen výklad kategorií klimatu, ale také možnosti aktivního působení na ně a jejich zlepšování*
- *projekty zkevalitňování školního i třídního klimatu*
- *nástroje na měření klimatu spolu s metodami analyzování a hodnocení tak, aby tyto činnosti byly přístupné nejen odborníkům, ale také učitelům i studentům*
- *výsledky starších i nejnovějších šetření (včetně dosud nepublikovaných výzkumů autora)*
- *výsledky podané v přehledné podobě, aby měl čtenář možnost srovnání s hodnotami klimatu, které případně naměří on sám*

Publikace je členěna do sedmi hlavních kapitol, které jsou odlehčeně uvozeny „školními perličkami“, tj. výroky učitelů a žáků ve škole, výroky, které

již léta sbírá V. Richter. Součástí publikace jsou přílohy, jež obsahují třináct dotazníkových metod, odpovědní arch, test a inventář.

Kniha se vyznačuje specifickým autorským stylem, jenž je charakteristický silnými obecnými tvrzeními. Ta jsou dokládána nikoli přesvědčivými výzkumy, ale odkazem na autorovu praktickou učitelskou zkušenost, případně se autor dovolává praktické zkušenosti čtenáře – učitele. Tuto autorskou pozici vystihuje dobře například pasáž na s. 70: „...Doporučuji tedy potenciálním výzkumníkům škol – nechte kamery a archy na Flandersovu analýzu doma a přijměte místo na nějaké škole. Neměl by to být problém, volná místa na našich školách jsou. Nezkoumejte školy z pohodlí své kanceláře, nesurfujte nesmyslně po internetových stránkách škol, abyste zjistili jejich klima. Opravdoví výzkumníci (jak je často uváděno) by měli mít výborné znalosti o prostředí, které zkoumají. Jak může někdo zpracovávat závěry o vzdělávání, aniž by sám byl učitelem a věděl, co tato činnost obnáší? Vysokoškolská výuka se za ‚pravé‘ vyučování nedá z mnoha důvodů považovat, to je jisté...“ Je zřejmé, že se autor kriticky vymezuje vůči akademicky orientovaným autorům, zároveň často kárá instituce či firmy působící ve zvolené výzkumné oblasti, vůči čtenáři – učiteli vystupuje jako mentor. Autorův nadřazený postoj bohužel neodpovídá obsahu textu, ve kterém je řada nepřesností, hrubých chyb a bohužel i miskoncepcí.

Neprofesionální práce s odbornou literaturou

V seznamu literatury je překvapivě malý podíl zahraniční literatury. U velmi populárního tématu, které navíc vzniklo v anglosaských zemích, je to až zarážející. Stěžejní zahraniční prameny buď chybí, nebo jsou citovány ze sekundárních zdrojů. Autor namnoze čerpá ze slovníků (s. 13) či novinových článků (s. 33), namísto aby citoval monografie či výzkumné zprávy.

Prameny dostupné v elektronické verzi nejsou citovány korektním způsobem. Některé elektronické zdroje použité v textu autor zamlčuje (s. 288) či nezná (např. Marešova přehledová studie o klimatu třídy je převzata ze stránek <http://klima.pedagogika.cz/>). Některé v textu citované prameny v seznamu literatury úplně chybí.

V kapitole o rodičích absentují studie Rabušicové a kol. (např. 2002, 2004), v kapitole Defenzivní a podvodné klima gymnázií (s. 184) chybí přehledová práce Mareše (2005) věnované podvádění ve škole. Citovány nejsou ani důležité výzkumy Ježka a kol. (2005). Chybí informace o aktivitách v dané oblasti, zejména Institutu pedagogicko-psychologického poradenství Praha a Národního ústavu odborného vzdělávání. Tato nedostatečná zdrojová saturace potom vede k tomu, že některé kapitoly působí velmi vyprázdněným dojmem, jako by v textu byly spíše „do počtu“.

Za těchto okolností se pochopitelně nekoná slibovaný přehled teoretických přístupů. Na jeho místě nacházím jen přehled jednotlivých dimenzí dotazníkových metod, které měl autor po ruce. Kolem nich se odvíjejí autorovy postřehy a čtenář s překvapením sleduje povrchní sled asociací (např. s. 15): „Já se domnívám (i na základě výše uvedených poznatků), že by se činnost pedagoga měla zaměřovat především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují.“

Autor naopak hojně cituje vlastní výzkumy v dané oblasti, které však vyvolávají mnohé otázky. Robert Čapek zkoumal klima tříd v rámci několika grantových projektů (zmínku o afiliaci nacházíme kupodivu až na s. 289) s využitím dotazníku CES. A to zřejmě bez znalosti českých norem (v duchu jeho pojetí by šlo o nepraktickou a zbytečnou informaci); zkoumal klima tříd na relativně velkých, nicméně nahodilých vzorcích. Prezentovány jsou v textu jen průměry. Deskriptivní statistiky či statistické testy významnosti absentují, z hlediska praktického využití se tedy nedá hovořit o výsledcích. Zřejmě by tyto potřebné údaje mohly některé čtenáře mást nebo dokonce odradit od dalšího čtení. O souhlasu majitele autorských práv se v textu mlčí; o tom, že se metoda dávno běžně používá v řadě českých škol, rovněž.

Metodologické zkratky

Důležitou součástí knihy je přehled různých metod měření klimatu. Přístup autora k metodologii, psychometrice, resp. edukometrii je však podivný. Kapitola 3 „Jak měřit ve třídě“ (s. 93) obsahem připomíná spíše výpisky.¹ Za velmi nešťastné a odborně značně pochybené považuji publikování dotazníkových metod s klíčem na vyhodnocení, ale bez manuálu přibližujícího teoretická východiska, omezení i praktické zkušenosti s nástrojem, bez psychometrických údajů, pokynů k administraci a dalších obvyklých údajů. Informace ze s. 120: „Instrukce je zcela totožná s instrukcí dotazníku MCI, proto ji zde neuvádím,“ je nedostačující. To, co autor i nakladatelství v publikaci provozují, je zcela mimo obvyklé odborné standardy práce s diagnostickými nástroji (srov. doporučení *American Educational Research Association*, *American Psychological Association* a *National Council on Measurement in Education*, 2001, nebo *European Federation of Psychologists' Associations*, 2008).

¹ Přesněji výpisky někoho, kdo na přednášce nedával pozor. Např. s. 99: „Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu... Při kvalitativním výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty...“

Bohužel se nejedná o omyl, ale o autorský záměr, což je ilustrováno např. psychometrickou představou na s. 118: „Každá položka je ‚sycena‘ 4 otázkami a může nabýt hodnoty 4–12. Pokud tedy dosáhne jednotlivý faktor součet 12 bodů, je maximálně naplněn,“ nebo na s. 121: „Důležitější než prezentované hodnoty je však způsob, jak a zda vůbec učitelé s nástrojem CES pracují, jak jej využívají pro evaluaci a jak se jeho výsledky řídí ve své práci. Osobně vyslovím přání, aby uvedené nebo jiné nástroje nesloužily pouze odborníkům při měření velkých vzorků a statistickým hrám, ale při každodenní práci učitelů.“ V této souvislosti si dovoluji upozornit nejen na věcnou pomýlenost vyplývající z neznalosti klasické teorie testů (viz nově např. Urbánek, Denglerová, Širůček, 2011), ale hlavně na závažné etické konsekvence tohoto tvrzení.

V případě, že je zbytečné vědět, zda není třeba pásmo průměrných hodnot ve výsledku pro české základní školy o 1,5 bodu posunuto, jaké je rozložení dat atd. – je vlastně zbytečné dotazník používat. Falešně pozitivní či falešně negativní výsledek šetření je totiž něco, co autora nezajímá. Je to – podle něj – jen nepraktická statistická hra. Běžný učitel matematiky si s daty z dotazníku prý poradí (s. 274). Přitom závěry vyvozené z takových dat mají praktické konsekvence – podle nich se se žáky a učiteli jedná.

Eticko-právní problémy

Mnoho pochybností vzbuzuje přístup k autorským právům prezentovaných nástrojů. Ilustrativním příkladem v tomto směru je kap. 3.4.4 „Dotazník CES“. První důležitou informací, která v textu chybí,² je fakt, že ze všech prezentovaných nástrojů byl pouze tento dotazník standardizován na českou populaci. Jsou tedy k dispozici normy, dotazník je k zakoupení i s manuálem v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) Praha³ (<http://www.ippp.cz/>). IPPP je také držitelem autorských práv pro použití nástroje v České republice. Prodej dotazníku je však vázán na absolvování kurzu, ve kterém jsou kromě teoretického zázemí probírány i výhody a nevýhody dotazníku, včetně příkladů dobré praxe. Všechny tyto důležité informace v textu nejsou uvedeny. Přitom jsou jako „orientační“ prezentovány výsledky dílčích výzkumů (např. na s. 120, 258), i když tento nástroj je více než deset let rutinně využíván v praxi, včetně českých norem.

² Kromě neurčité zmínky v poznámce pod čarou na s. 122 („Otázky ve standardizovaném dotazníku sice měnit nelze...“).

³ Dnes Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Je třeba upozornit, že publikování plného znění všech nástrojů privátním nakladatelstvím je v rozporu s autorskými právy. U prezentovaných nástrojů je buď vlastníkem autorských práv jiný subjekt (IPPP), nebo byl udělen souhlas pouze pro nekomerční šíření, nebo dokonce jen pro konkrétní osoby či výzkumné týmy pro účely experimentálního ověření v českém prostředí. Alibistická zmínka autora na s. 289 („Jakékoliv publikované nástroje nelze využívat komerčním způsobem.“) naznačuje, že si je této skutečnosti do jisté míry vědom. Podle vyjádření některých držitelů autorských práv k dotazníkům, které se mi podařilo kontaktovat, nebyli o autorově záměru vydat nástroje formou této knižní publikace informováni, natož aby k tomu dali souhlas.

Praktické aplikace?

Ačkoli kniha nepřináší nic významného či nového z hlediska akademického čtenáře, dalo by se předpokládat, že těžiště bude položeno do roviny praktické aplikace odborných poznatků do reálného školního terénu. I zde je však výklad velmi slabý, zejména v klíčových pasážích publikace – jak udržovat a pozitivně ovlivňovat klima třídy a školy (kap. 2.4 až 2.10). Tyto pasáže jsou obsahově nekonkrétní a obecné.

Co například autor doporučuje učitelům v kontaktu se spolutvárci klimatu – rodiči (s. 26)? Profesionalitu, vhodnou komunikaci, optimismus a pozitivní postoj a vstřícnost. Co tedy dělá vstřícný učitel? „...není úředníkem v nějaké instituci, jenž je arogantní k předem kořícím se žadatelům v roli rodičů. Je to člověk, kterému jde o spolupráci s nimi. (...) Jestliže je třeba vyřešit problém, učitel napíše rodičům dopis. Rozhodně však nelze nic vyřešit dvouřádkovou poznámkou (třeba do žákovské knížky), takto si učitel s rodiči dopisovat nemá“ (s. 27).

Jak má učitel správně komunikovat s žáky a vytvářet supportivní klima? Komunikace má být přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená, nemanipulující a rovná. „Rovná. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžít. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích“ (s. 26 a 27). Text strukturovaný pouze v bodech připomíná spíše zkrácenou prezentaci promítanou na stěnu posluchárny než souvislý výklad problematiky. Interpretace jednotlivých bodů zřetelně čtenáře podceňuje a jejich inzerovaná praktičnost je – s ohledem na kombinaci velké obecnosti tezí a specifičnosti místy uváděných příkladů – přinejmenším diskutabilní.

V závěru publikace nacházíme tematicky velmi důležité kapitoly (Plán evaluace školy, Appendix a Závěr), které jsou překvapivě hlavně svým minimalistickým rozsahem (tři strany, resp. dvě strany). Plán evaluace školy (s. 272) se zaměřuje hlavně na dotazníkové metody a jako jeden z hlavních přínosů je viděna úspora prostředků („...které by jinak putovaly do kapes Scia, Kalibra nebo jiných.“ s. 274). Stanovení priorit pro evaluaci je odbyto jednou

větou („Samozřejmě velmi záleží na tom, co považujeme za indikátor kvality v jednotlivé oblasti.“). Na rozdíl mezi evaluací a autoevaluací už asi nezbyl prostor. Ale v tabulce (s. 274) lze najít všechny dotazníky, které jsou v knize. „Po přečtení této publikace se však možnosti školy (ve smyslu autoevaluace) velmi rozšiřují.“ Vrozená skromnost autorovi velí *dramatické rozšíření* možností dát do poznámky pod čarou (s. 273).

Klíčová informace, tedy za jakých okolností při autoevaluaci volit který nástroj a jak k volbě dospět, není vůbec řešena, přestože na konkrétní škole mohou mít úplně jiné priority ve vztahu ke klimatu, než jaké předpokládají autoři příkládaných dotazníků. Jinak řečeno – nenabízejí náhodou prezentované dotazníky odpovědi na otázky, které si konkrétní škola z dobrých důvodů vůbec neklade? Toto mají být slibovaná praktická doporučení?

Souhrnné stanovisko

Po přečtení kapitoly „O autorovi“ (s. 9) nemohu Robertu Čapkovi upřít četné kompetence; o jeho vědomostech a dovednostech ve vztahu ke zvolenému tématu však publikace vypovídá něco jiného. Po líbivých frázích bohužel následují praktické ukázky intelektuálního kutilství (srov. Štech, 1998; Lazarová, 2005). Většina ze slibů, které autor a nakladatelství avizovali o publikaci a které jsem uvedl na začátku recenze, je naplněna jen částečně, chybně či vůbec ne. Těžko lze použít formulaci, jíž obvykle recenze knížek končí: publikaci doporučuji. V tomto případě je namíste spíše varování. Důvody byly uvedeny výše.

Literatura

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-07-1.
- ANDERSON, C. S. The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 1982, roč. 52, č. 3, s. 368–420. ISSN 0034-6543.
- ASHKANAZY, N. M., WILDEROM, C. P. M., PETERSON, M. F. (Eds.). *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks: Sage, 2000. ISBN 06-3121-5050.
- European Federation of Psychologists' Associations. *Model recenze podle EFPA pro popis a hodnocení psychologických testů. Formulář recenze testu a poznámky pro recenzenty, Verze 3.42*. EFPA. [online]. 2008. [cit. 2011-05-01]. Dostupné z: <<http://www.efpa.eu/download/505cd9db4144ecb16174087909c9cd6d>>.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HALPIN, A. W., CROFT, D. B. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, 1963.

- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. Klima současné české školy. *Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203064-5.
- JEŽEK, S. (Ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD, s. r. o., 2003. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, S. (Ed.). *Sociální klima školy II*. Brno: MSD, s. r. o., 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, S. (Ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD, s. r. o., 2005. ISBN 80-86633-45-4.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Dotazník CES*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MAREŠ, J. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, čís. 2, s. 310–334. ISSN 0031-3815.
- MOOS, R. H. Connections between school, work and family settings. In FRASER, B. J., WALBERG, H. J. (Eds.). *Educational environments: education, antecedents and consequences*. Oxford, England: Pergamon, 1991, s. 29–53. ISBN 0-0803-7416-6.
- RABUŠICOVÁ, M., ČIHÁČEK, V. Možnosti vzájemné podpory a spolupráce školy a rodiny. *Studia Paedagogica, Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, U7, Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 77–91. ISSN 1211-6971.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEDOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SCHEIN, E. H. *Organisational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. ISBN 1-55542-487-2.
- SCHNEIDER, B. The psychological life of organizations. In ASHKANAZY, N. M., WILDEROM, C. P. M., PETERSON, M. F. (Eds.). *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks: Sage, 2000, s. xvi–xxi. ISBN 0-6312-1505-0.
- STRINGER, E. T. *Action Research*. London: Sage Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-5223-1.
- ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK, R. a kol. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK Praha, 1998, s. 43–59. ISBN 80-86039-72-2.
- URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha: Portál, 2011.

O autorovi

Mgr. et Mgr. JAN MAREŠ, Ph.D., působí jako výzkumný pracovník na Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity a vyučuje na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se pedagogické psychologii a otázkám metodologie kvantitativního výzkumu.

Kontakt: jmares@fss.muni.cz

About the author

JAN MAREŠ is a research assistant at the Institute for Research on Children, Youth and Family at the Faculty of Social Sciences, Masaryk University. He also works at the Department of Psychology at the Faculty of Education, Masaryk University. His main interests are educational psychology and the methodology of quantitative research.

Contact: jmares@fss.muni.cz