

# Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA

Beata Kosová

**Abstrakt:** Zmeny v charaktere medzinárodnej evalvácie v závislosti od nového poňatia vzdelanosti a gramotnosti ako schopnosti využiť vedomosti pri riešení situácií reálneho života. Výsledky vzdelávania slovenských žiakov v testovaní PISA v závislosti od ich sociálno-ekonomického zázemia a pohlavia. Závery PISA k vonkajšej diferenciacii vo vzdelávaní. Rozdiely vzdelávacích výsledkov chlapcov a dievčat v matematickej a čitateľskej gramotnosti, v ich sebahodnotení a stratégiách učenia sa.

**Kľúčové slová:** vzdelanosť, gramotnosť, medzinárodná evalvácia výsledkov vzdelávania, selektívnosť školského systému, vonkajšia diferenciacia vo vzdelávaní, rešpektovanie pohlavných odlišností žiakov

**Abstract:** Changes in the character of international evaluation with regard to new conception of education and literacy as ability to use the knowledge to solve the real-life situations. The educational results of Slovak students in PISA testing with regard to their social-economical backgrounds and genders. Conclusions of PISA towards external differentiation in education. Differences of educational results of boys and girls in mathematical and reading literacy and in their self-assessment and learning strategies.

**Key words:** education, literacy, international evaluation of educational results, selectivity of school system, external differentiation in education, respect of gender differences of students

V súčasnosti sa konečne aj na Slovensku dôraznejšie diskutuje o potrebe skutočnej kurikulárnej transformácie. Pojem transformácia však neznamená čiastkové úpravy, ale systémovú a koncepčnú zmenu. Na otázku, prečo meniť vzdelávací systém, poskytujú odpovede predovšetkým medzinárodné trendy vývoja spoločnosti, požiadavky na človeka a jeho kompetencie pre učiacu sa spoločnosť v 21. storočí. Tie sú vyjadrené v pohľadoch na vzdelanosť a gramotnosť. Konkrétnejšie odpovede na otázku, čo treba meniť v slovenskom vzdelávacom systéme, je možné nájsť okrem iného aj v analýzach výsledkov vzdelávania slovenských žiakov na základe ich medzinárodnej komparácie.

## Poňatie vzdelanosti a medzinárodné testovanie

Pojem **vzdelanosť** býva používaný v rôznych kontextoch. Predovšetkým pri medzinárodnej komparácii sa chápe z dvoch hľadísk, buď ako dosiahnutá úroveň vzdelanosti populácie, alebo ako kvalita školského vzdelávania, ktorá sa meria prostredníctvom medzinárodných porovnávacích výskumov a evalvačných nástrojov (podobne Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 270).

Klasické poňatie vzdelanosti bolo orientované predovšetkým na ovládnutie, či prenos tradičných kultúrnych hodnôt. Dnes sa ale presadzuje **poňatie vzdelanosti**, ktoré vychádza z teórie celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti a akceptuje ich východiskovú tézu, že budúca spoločnosť závisí od jednotlivcov, ktorí budú schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a dostupné informácie a ktorí budú mať zodpovedný prístup (Celoživotné vzdelávanie, 2000, s. 6–7). Všeobecne by sme mali podľa Walterovej vzdelanosť chápať ako „schopnosť celej spoločnosti nejen sa učiť z kultúrnej a sociálnej zručnosti, ale také produkovať nové poznatky a využívať je ke svému rozvoji“ (Walterová, 2004, s. 26). To, čo je potom podstatné pri posudzovaní kvality vzdelanosti, sú dôkazy o kultivovanosti a o schopnosti zvládať spolu s ostatnými zmeny, ktoré prináša súčasný svet, tvorivo prispievať k zachovaniu a rozvoju ľudstva.

Takýto pohľad sa v poslednom desaťročí plne presadzuje aj v **medzinárodných evalvačných nástrojoch** na meranie kvality vzdelávania. Porozumenie informáciám, schopnosť s nimi pracovať, riešenie problémov, logické postupy a pod. sú potom hodnotené viac ako mechanické vedomosti a výpočty podľa vzorcov. Pod horšími výsledkami Slovenska sa z tohto hľadiska podpisuje aj skutočnosť, že v slovenskej škole sa zatiaľ neuskutočnila kurikulumná transformácia, opierajúca sa o aj piliere vzdelávania pre 21. storočie, prijaté Medzinárodnou komisiou UNESCO (bližšie Delors, 1997).

Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) ako aj Európska únia (EÚ) od 90. rokov 20. storočia vyvinuli novú kultúru vzdelávacích výskumov. Bola prepracovaná ich náročná a exaktná metodika tak, aby výskumy boli nespochybniteľné, komparovateľné a na vysokej technickej a akademickej úrovni. Výber úloh, pilotné testovanie, výber stratifikovanej vzorky, metodika výskumu, realizácia i interpretácia výsledkov podlieha najprísnejším vedeckým kritériám. **Medzinárodnú evalváciu vzdelávania** uskutočňuje Medzinárodná asociácia pre evalváciu výsledkov vzdelávania (IEA) a OECD. IEA realizuje výskum čitateľskej gramotnosti PIRLS, ktorého sa Slovensko prvýkrát zúčastnilo v roku 2001. OECD realizuje od

roku 1998 cyklus periodických meraní vzdelávacích výsledkov žiakov v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti PISA, ktorého sa Slovensko prvýkrát zúčastnilo v roku 2003.

V testoch PISA a PIRLS sa v zmysle zmeneného chápania vzdelanosti v posledných rokoch nezameriava testovanie iba na obsah naučeného, ale je založené na pripravenosti k životu. Ich východiskom sú vedomosti a zručnosti uplatniteľné v živote, dôraz je kladený na porozumenie pojmom, na zvládnutie postupov a na schopnosť riešiť situácie. PISA v tomto zmysle poskytuje nový pohľad na výkon žiaka. Sleduje, ako je žiak na konci povinnej školskej dochádzky pripravený vysporiadať sa s požiadavkami súčasnej spoločnosti. Samotnú gramotnosť chápe ako „schopnosť aplikovať vedomosti a zručnosti z materinského jazyka, matematiky a prírodných vied pri riešení reálnych životných situácií“ (PISA SK ..., 2005, s. 2), schopnosť využívať v reálnom svete všetky technické a sociokultúrne nástroje, ktoré sú k dispozícii, napr. analyzovať, efektívne komunikovať vlastné názory a postoje, riešiť a interpretovať problémy. PISA meria gramotnosť na určitom obsahu alebo štruktúre tak, že žiak vyriešením určitej situácie preukáže zvládnutie istého procesu (PISA SK ..., 2004, s. 4).

**PISA 2003** okrem takto chápanej matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti 15-ročných žiakov testovala aj schopnosť riešiť problémy. Ďalej zisťovala učebné stratégie žiakov (spôsoby, ako sa prevažne učia), motiváciu a sebaobraz žiakov, sociálno-ekonomické zázemie žiakov, status školy. Testovania sa zúčastnilo štvrtá milióna žiakov zo 41 krajín. Zo Slovenska to bolo 7346 žiakov z 281 škôl. Podmienkou bolo, že vzorka žiakov musela byť stratifikovaná podľa typov škôl, vyučovacieho jazyka a regiónov, aby zodpovedala charakteristikám populácie v danej krajine, a výber úloh do konečnej podoby testu museli odsúhlasiť všetky krajiny (Learning for ..., 2004, PISA SK ..., 2004).

Charakter medzinárodného testovania je aj odpoveďou na otázku, prečo slovenskí žiaci dosiahli v matematickej a prírodovednej gramotnosti len priemerné a v čitateľskej gramotnosti a riešení problémov len podpriemerné **výsledky**. Podrobnejšie sú uvedené v národnej správe *PISA SK 2003*, vydané v roku 2004 a jej prílohe, vydané v roku 2005.<sup>1</sup> Ukazujú, že pre slovenských žiakov v matematike boli najťažšie úlohy, ktoré súviseli s čítaním a interpretáciou informácií v podobe grafov, tie, ktoré vyžadovali argumentáciu,

<sup>1</sup> Tesne pre vydaním príspevku boli zverejnené prvé výsledky testovania PISA 2006. Situácia Slovenska sa vôbec nezmenila, len v matematickej gramotnosti Slovensko ešte kleslo pod priemer krajín OECD.

alebo istý vhlad do použitých metód (teda napr. vybrať, ktorý postup by bol vhodný na riešenie), alebo tie, ktoré súviseli s interpretáciou pravdepodobnostných pojmov. V čitateľskej gramotnosti bolo pre nich problémom spojiť informácie z viacerých textov, zostaviť samostatnú odpoveď, na otázky s voľnou tvorbou odpovede sa často ani nepokúsili odpovedať, nižšia úspešnosť sa prejavila v úlohách na uvažovanie o obsahu a forme textu. Pri riešení problémov sa ako ťažké ukázali byť úlohy, ktoré súviseli so získavaním údajov z viacerých zdrojov (tabuľka, graf, text), s interpretáciou grafických informácií, s hľadaním chyby. Aj podľa prospechu úspešní žiaci zlyhávali v triviálnych úlohách, kde stačilo použiť logickú analógiu. Jeden z najväznejších záverov medzinárodného testovania o stratégiách učenia sa žiakov je ten, že slovenskí žiaci oproti vrstovníkom z krajín OECD významne častejšie využívajú učenie sa naspamäť, oveľa častejšie nacvičujú formálne postupy a postupujú (napr. počítajú príklady) podľa vzoru. Celkove výsledky štúdie PISA ukázali, že slovenskí žiaci nie sú dostatočne pripravovaní pre tvorivé získavanie a využívanie informácií, t. j. chápať ich v širších súvislostiach a používať ich v reálnom živote.

PISA však priniesla ešte ďalšie výsledky, ktoré si práve v procese transformácie vzdelávacieho systému vyžadujú mimoriadnu pozornosť. Sú to údaje o „nízkej pridanej hodnote“ slovenskej školy, o vysokej závislosti výsledkov žiakov od ich sociálno-ekonomického zázemia a pohlavia, o selektívnosti slovenského školského systému, o jeho nízkej schopnosti pomôcť žiakom s individuálnymi odlišnosťami a individualizovať výučbu.

### **Slovenský školský systém je selektívny**

Roky sme tvrdili, že slovenský (ale aj český) školský systém svojou uniformitou požiadaviek poskytuje žiakom rovnaké šance vo vzdelávaní. Skutočnosť je však úplne opačná. Jedno z najzávažnejších zistení výskumu PISA o slovenskej škole je vysoká závislosť výsledkov žiakov od ich sociálno-ekonomického zázemia, čo znamená, že slovenský školský systém napriek deklaráciám nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní (PISA SK ..., 2005, s. 35).

Sociálno-ekonomické zázemie žiaka sa vyhodnocovalo podľa dvoch indexov: 1. medzinárodný sociálno-ekonomický index (MSEI) podľa povolania rodičov na základe medzinárodnej klasifikácie zamestnaní a 2. index ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu (IKV), ktorý zahŕňal najvyššie dosiahnuté vzdelanie otca, matky, tzv. kultúrne vlastníctvo (počet kníh

v domácnosti, vlastná izba a miesto na učenie a pod.), ale aj miesto narodenia mimo krajinu, v ktorej chodí žiak do školy, inú národnosť a pod. (First Results ..., 2003; Learning for ..., 2004). Slovensko s celkovým 22,3 % výsledkom patrí spolu s Maďarskom (27 %), Belgickom (24 %), Nemeckom (22,8 %) a Tureckom (22,3 %) k piatim krajinám s najvyšším vplyvom sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiaka (Learning for ..., 2004, s. 399). Inak povedané dvaja slovenskí žiaci z rôznych sociálno-ekonomických podmienok nedosahujú v tej istej škole približne podobné schopnosti, základná škola ich vstupné nerovnosti nie je schopná vyrovnávať a ich výkonnostné rozdiely v učení zostanú aj po dovŕšení 15. roku.

Výsledky žiakov **najúspešnejších krajín** v teste PISA ako Fínsko, Hongkong, Kanada, Japonsko, Macao, Island **nie sú závislé od sociálno-ekonomického zázemia žiaka**, ale ani od rozdielov medzi školami (školský status). Znamená to, že v týchto krajinách môžu žiaci z rôznych podmienok zdieľať temer rovnaký prínos školskej dochádzky, ich individuálne i sociálne znevýhodnenia sú dostatočne kompenzované. Rozdiely sa ukážu, ak porovnáme niektoré charakteristiky sociálno-ekonomického indexu a výsledkov žiakov z matematiky. Napr. najnižšia a najvyššia štvrtina respondentov podľa medzinárodného sociálno-ekonomického indexu statusu povolání a ani podľa indexu kultúrneho vlastníctva sa u slovenských a fínskych žiakov mimoriadne nelíši, zatiaľ čo ich výsledky v matematike áno (tab. 1). Všetky menované úspešné krajiny mali aj v najnižšej (t. j. sociálne-ekonomicky znevýhodnenej) skupine podľa MSEI priemerné skóre minimálne 505 bodov, čo je úroveň 3 a je to viac ako slovenský priemer všetkých žiakov (PISA SK ..., 2005, s. 35).

Tabuľka 1: Rozdiely fínskych a slovenských žiakov v matematike podľa ukazovateľov sociálno-ekonomického indexu (Learning for ..., 2004, s. 386, 391)

	MSEI a skóre v matematike				IKV a skóre v matematike			
	Najnižšia štvrtina resp.		Najvyššia štvrtina resp.		Najnižšia štvrtina resp.		Najvyššia štvrtina resp.	
	MSEI	Skóre	MSEI	Skóre	IKV	Skóre	IKV	Skóre
<b>Fínsko</b>	28,7	<b>515</b>	72,4	<b>576</b>	-1,28	<b>520</b>	1,35	<b>564</b>
<b>Slovensko</b>	29,3	<b>457</b>	71,5	<b>544</b>	-0,93	<b>468</b>	1,35	<b>519</b>

Hodnotenie úrovní v matematike: úroveň 1 (najnižšia): 358–420 bodov, úroveň 2: 421–482 bodov, úroveň 3: 483–544, úroveň 4: 545–606, úroveň 5: 607–668, úroveň 6: viac ako 668. Priemer Slovenska – úroveň 3, priemer Fínska úroveň 4.

Slovensko patrí k štyrom krajinám spolu s Nemeckom, Brazíliou a Tureckom, v ktorých existuje najtesnejšia **závislosť medzi základným alebo neukončeným základným vzdelaním matky a nízkymi vzdelávacími výsledkami ich detí**. Jedna vzdelávacia úroveň matky predstavuje v týchto krajinách rozdiel skóre vo všetkých gramotnostiach viac ako 60 bodov. Inak povedané, vyzerá to tak, ako by školské výsledky záviseli od toho, či matka vie alebo nevie dieťaťu doma pomôcť a vysvetliť učivo. Vo Fínsku alebo v Austrálii je táto závislosť štatisticky nevýznamná (tab. 2). O niečo menšia je závislosť výsledkov vzdelávania žiakov od najvyššieho ukončeného vzdelania otcov.

Tabuľka 2: *Rozdiely vo výkonoch žiakov podľa vzdelania matky (Learning for ..., 2004, s. 387)*

	Vzdelanie matky	Slovensko	Fínsko	Austrália
% žiakov	Max základné	7,0	16,5	25,4
	Stredné	75,4	25,8	34,7
	Vysokoškolské	17,6	57,6	40,0
<b>Matematika</b>	Max základné	<b>419</b>	520	507
	Stredné	<b>496</b>	538	518
	Vysokoškolské	<b>545</b>	555	547
<b>Čítanie</b>	Max základné	<b>402</b>	523	510
	Stredné	<b>468</b>	536	515
	Vysokoškolské	<b>505</b>	555	551
<b>Prírodné vedy</b>	Max základné	<b>403</b>	527	506
	Stredné	<b>493</b>	541	517
	Vysokoškolské	<b>545</b>	559	550

Ponúka sa otázka, že ak v slovenskej škole sú úspešní predovšetkým žiaci s vysokým vzdelaním ich rodičov, akú funkciu vlastne plní škola a ako pracujú učitelia, ak školský systém nevie pomôcť znevýhodneným žiakom? Pravdepodobne nemá kompenzačnú funkciu. Túto podľa výsledkov medzinárodného testovania aj po odpočítaní vplyvu sociálno-ekonomického zázemia plní len slovenská materská škola, ak ju žiaci navštevovali viac ako jeden rok (PISA SK ..., 2004, s. 38).

Selektívnosť školy nie je zviazaná len s individuálnym sociálno-ekonomickým statusom žiaka, ale súčasne aj so **sociálno-ekonomickým statusom školy**. Vo väčšine krajín OECD má celkový status školy, vytváraný jej žiakmi, významný vplyv na výsledky žiakov a tento vplyv prevyšuje

pôsobenie individuálneho sociálno-ekonomického zázemia. Slovenská republika spolu s Českou republikou, Belgickom, Nemeckom a Maďarskom patria medzi 5 krajín s **najväčšími rozdielmi medzi najlepšimi a najslabšími školami** (First Results ..., 2003, s. 22; PISA SK ..., 2005, s. 37). To vytvára predpoklad, že školské výsledky dvoch podobných slovenských žiakov s rovnakým IQ a sociálno-ekonomickým zázemím budú odlišné podľa toho, do akej školy pôjdu. Tento rozdiel je približne od 40 do 72 bodov na škále hodnotenia výkonu, t. j. až celá jedna úroveň (PISA SK ..., 2005, s. 37). Osobitne sociálne znevýhodnení žiaci sú tak okrem vlastného rodinného zázemia ohrozovaní aj nízkym statusom školy, v ktorej študujú. Napr. najnižšia úroveň čitateľskej gramotnosti bola v školách v obciach pod 15 000 obyvateľov, ktorých je na Slovensku 33,3 %.

Kombinácia oboch spomínaných závislostí vlastne vypovedá o tom, že **na Slovensku existuje výrazná vonkajšia diferenciacia vo vzdelávaní**, napriek tomu, že stále tvrdíme, že to tak nie je. Vonkajšia diferenciacia je v Európe prevažne považovaná za škodlivú, v Nórsku je dokonca zakázaná zákonom. Táto organizácia vzdelávacieho systému vychádza z presvedčenia, že výsledky vzdelávania žiakov sú geneticky podmienené a že delenie žiakov podľa ich schopností je správnu cestou k maximálnemu rozvoju všetkých žiakov. Školské systémy, ktoré selektujú žiakov už počas povinnej školskej dochádzky do prúdov rôznych úrovní, bývajú vo svete kritizované pre znemožňovanie prístupu časti žiakov k vyššiemu vzdelávaniu. Napriek tomu sa Česká republika, Slovensko, ale aj Maďarsko po roku 1989 vrátili k existencii osemročných gymnázií, tým aj k vytváraniu úrovňovo rozdielných prúdov vnútri povinnej školskej dochádzky a k prvej oficiálnej selekcii už v 10–11 rokoch. (Ide naozaj o vytváranie úrovňových a aj sociálne odlišných prúdov, lebo vysokoškolské vzdelanie má vyše 60 % rodičov 15-ročných žiakov gymnázií a len 20 % rodičov 15-ročných žiakov základných škôl). Výsledky PISA nesprávnosť tohto rozhodnutia potvrdili už v roku 2000 na príklade Českej republiky (bližšie Greger, 2004). Prvá selekcia sa však na Slovensku a v Čechách deje ešte omnoho skôr, už okolo ôsmeho roku veku detí prostredníctvom prijímacích skúšok do jazykových tried. Okrem toho selekcia v slovenskej škole je vlastne skrytá, lebo všetky druhy škôl majú na prvý pohľad rovnaké požiadavky povinného vzdelávania, ale každá škola dáva úplne inú kvalitu.

## Vzdelávacie výsledky slovenských chlapcov a dievčat

Správa medzinárodnej komisie UNESCO „Vzdelávanie pre 21. storočie“ zdôrazňuje sociálnu skutočnosť, že všade na svete sa stávajú ženy hnacou silou ekonomiky a preto je vzdelávanie žien najlepšou investíciou do budúcnosti (Delors, 1997, s. 118). Svetová konferencia o ženách v Pekingu v roku 1994 vyzvala okrem iného aj zlepšiť prístup žien k štúdiu prírodných a technických vied a k ďalšiemu vzdelávaniu. To sa dotýka aj Slovenska, pretože v medzinárodnom testovaní PISA v roku 2003 sa Slovensko zaradilo medzi **krajiny s najvyšším rozdielom medzi výsledkami chlapcov a dievčat**, v prospech chlapcov v matematike a prírodných vedách a v prospech dievčat v čitateľskej gramotnosti (Learning for Tomorrow ..., 2004). Slovenská škola podľa nich nevyrovnáva určité typické rodové rozdiely, ale naopak ešte ich počas štúdia posilňuje.

V **matematike** dosiahli slovenskí chlapci štatisticky významne vyšší priemerný výsledok z matematiky ako dievčatá vo všetkých oblastiach matematickej gramotnosti. Tento rozdiel bol na Slovensku druhý najvyšší (19 bodov), vyšší bol len v Kórei (23 bodov). Najmenšie rozdiely boli v oblasti tzv. kvantity, ktorá predstavuje „mechanické“ počítanie a výpočty podľa vzorcov (PISA SK ..., 2004). Najvyššiu úroveň 6 dosiaholo 4,1 % slovenských chlapcov, ale len 1,7 % slovenských dievčat. Jedine na Islande bola situácia opačná, kde lepšie výsledky v matematike dosiahli dievčatá.

Existujú však krajiny, ktoré nevykazujú žiadne štatisticky významné rozdiely medzi výkonmi chlapcov a dievčat v matematike, ako napr. Austrália, Rakúsko, Belgicko, Japonsko, Holandsko, Hong-Kong, Nórsko, Indonézia, ale aj Poľsko, Litva, Srbsko a ďalšie (First Results ..., 2003, s. 10; Learning for ..., 2004, s. 356). To naznačuje, že **rozdiely vo výkonoch**, ktoré považujeme na Slovensku za tradičné, **nie sú nevyhnutné a dajú sa eliminovať** (tab. 3). Podobne v prírodných vedách, kde na Slovensku sú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami (priemerné skóre 502 bodov) a dievčatami (487 bodov), bolo 23 krajín, v ktorých žiadne štatisticky významné rozdiely nie sú (Learning for ..., 2004, s. 449).

Porovnanie slovenských žiakov s ich vrstovníkmi v iných krajinách, ale aj porovnanie ich vzdelávacích výsledkov v testoch PISA 2003 s ich školským hodnotením ukazuje, že slovenská **škola neposilňuje pravdivý sebaobraz žiakov**. Napr. presvedčenie našich žiakov o svojich matematických schopnostiach je v porovnaní s krajinami OECD nadpriemerné a nezodpovedá sa s ich skutočným výkonom. Dievčatá si viac verili v matematických úlo-



Tabuľka 3: *Rozdiely vo výkonoch chlapcov a dievčat v matematike (Learning for Tomorrow ..., 2004, s. 356)*

Krajina	Skóre chlapci	Skóre dievčatá	Rozdiel
Kórea	552	528	23
Slovenská republika	507	489	19
Taliansko	475	457	18
Fínsko	548	541	7
Austrália	527	522	5
Hong-Kong	552	548	4
Island	508	523	-15

hách v oblasti kvantity (počítanie príkladov), pričom ich výkon bol signifikantne nižší ako výkon chlapcov. Chlapci si viac verili v praktických úlohách (výpočet spotreby auta), pričom v tomto prípade ich výkon od dievčat nebol odlišný. V charakteristikách učenia sa boli celkove štatisticky významné rozdiely v prospech slovenských chlapcov v motivácii v matematike, v dôležitosti matematiky pre seba a využívajú viac ako dievčatá spolupracujúce stratégie učenia sa. Dievčatá majú významne väčší strach pred matematikou a pocity bezmocnosti, čo ukazuje, že slovenská škola nevie pomôcť dievčatám prekonať obavu z odlišných predmetových oblastí. Existujú ale aj krajiny ako Indonézia, Mexiko, alebo Island, kde v stratégiách učenia sa neboli štatisticky významné rozdiely medzi pohlaviami (Learning for ..., 2004, s. 382).

Čo je ale závažnejšie, chlapci dosiahli štatisticky významne **lepšie výsledky** v matematickej gramotnosti (t. j. v aplikácii matematických poznatkov), **ako je ich prevažujúca známka** z tohto predmetu, oproti dievčatám, ktoré sú pri hodnotení posudzované evidentne miernejšie. Napr. medzi „päťkármi“ chlapcami a „päťkárkami“ dievčatami je rozdiel celej jednej úrovne, t. j. viac ako 70 bodov, ba dokonca chlapci „päťkári“ dosiahli výrazne lepšie výkony aj ako dievčatá „štvorkárky“ a tento rozdiel predstavuje ešte ďalšiu polovicu jednej úrovne. (PISA SK ..., 2004, s. 32).

V oblasti čítania sú pri testovaní žiakov pravidelne vo väčšine krajín zisťované rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v prospech dievčat. Už testovanie PIRLS v roku 2001 ukázalo, že slovenské 10-ročné dievčatá dosiahli lepšie výsledky v čítaní s porozumením ako chlapci a to aj s cieľom získať informácie, aj s cieľom čítať pre literárny zážitok. 14 % 10-ročných chlapcov nedosiahlo ani úroveň 1, t. j. ani schopnosť porozumieť prečítanému na naj-

nižšej úrovni. Dievčatá preukázali aj lepší vzťah k čítaniu pre zábavu, keď čítalo každý deň alebo takmer každý deň 45 % dievčat a 35 % chlapcov, nikdy alebo takmer nikdy 9 % dievčat, ale až 18 % chlapcov. Kým informačné texty čítali rovnako dievčatá aj chlapci, literárne texty čítalo každý deň alebo takmer každý deň 19 % dievčat a 11 % chlapcov, nikdy alebo takmer nikdy 33 % dievčat, ale až 51 % chlapcov (Obrancová, 2004, s. 24–32).

Spomínané výsledky v čitateľskej gramotnosti sa potvrdili aj v testovaní PISA 2003, ktorá sa orientovala na sledovanie schopnosti porozumieť textu a ďalej ho používať. Priemer slovenských dievčat bol 486 bodov, čo bola úroveň 3 a priemer chlapcov 453 bodov, čo je úroveň 2. V najnižšej úrovni 1 a pod ňou (skóre menej ako 407 bodov) bolo 18,6 % dievčat a až 31 % chlapcov. V najvyššej úrovni 5 (skóre viac ako 625 bodov) bolo 5 % dievčat a len 2,1 % chlapcov (Learning for ...2004, s. 447). Existujú však aj krajiny, v ktorých neboli zistené rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (tab. 4). V čítaní prejavili chlapci štatisticky významne nižšiu sebadôveru ako dievčatá, aj chlapci s vyšším výkonom v čítaní sa podhodnotili (PISA SK ..., 2004, s. 33).

Tabuľka 4: *Rozdiely vo výkonoch chlapcov a dievčat v čítaní (Learning for ..., 2004, s. 445)*

Krajina	Skóre chlapci	Skóre dievčatá	Rozdiel
Island	464	522	–58
Fínsko	521	565	–44
Slovenská republika	453	486	–33
Kórea	525	547	–21
Lichtenštajnsko	517	534	–17
Macao	491	504	–13

PISA nám teda kladie aj otázky o tom, **čo a ako v škole učíme, hodnotíme a ako tým ovplyvňujeme žiakov**. Zároveň ukazuje, že škola sa na rodových rozdieloch vo vzdelávacích výsledkoch významným spôsobom podieľa. Ak škola využíva častejšie nacvičovanie formálnych postupov a postupov podľa vzoru, za tieto typy úloh aj najčastejšie kladne hodnotí a pritom dievčatá nadhodnocuje, nemožno sa čudovať, že si v týchto typoch úloh dievčatá nekriticky veria. Jedna z odpovedí, prečo sú slovenské dievčatá lepšie hodnotené ako chlapci je snáď aj v tom, že dvojnásobne viac ako chlapci využívajú ako základnú (v slovenskej škole zrejme preferovanú) stratégiu **učenia sa naspamäť** (PISA SK ..., 2004). To, že sa dievčatá štatis-

ticky významne častejšie ako chlapci učia naspamäť, majú „vrodené“, alebo sme ich to naučili v škole tým, že to takto žiadame a hodnotíme? Robia to preto, že sú submisívnejšie a prispôsobivejšie, alebo im nič iné neostáva, ak učivu nerozumejú a túžia uspieť a mať jednotky? Pre porovnanie v tom, čo sa v slovenskej škole príliš neučí, t. j. v riešení problémov medzipredmetového charakteru, neboli medzi chlapcami a dievčatami žiadne štatisticky významné rozdiely.

Horšie výsledky v čítaní slovenských chlapcov súvisia zrejme aj s tým, že už od prvého ročníka ZŠ sa podľa nášho názoru **nerespektujú vstupné rodové rozdiely** podmienené odlišným tempom dozrievania centrálnej nervovej sústavy, ktoré je u chlapcov spomalené vplyvom produkcie testosterónu. Lavá hemisféra, ktorá viac zodpovedá za rozvoj racionálneho logického myslenia, zostáva u chlapcov dlhšiu dobu nezrelá a zraniteľnejšia (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 219). Fyziologický rozdiel vo vývine medzi dievčatami a chlapcami je pri vstupe do školy cca jeden rok v neprospech chlapcov a ak sa jedná o dievča narodené v septembri a o chlapca narodeného v júni nasledujúceho roka, môže byť medzi nimi v jednej triede fyziologický rozdiel temer dva roky. Požiadavky v učebných osnovách sú však pre všetky deti rovnaké, pričom u chlapcov vlastne nemusia byť ešte dostatočne rozvinuté niektoré funkcie mozgu, alebo osifikácia zápästných kostí, čo sťažuje najmä proces čítania a písania. Nemožno sa potom čudovať, že v každom ročníku 1. stupňa základnej školy prepadáva, t. j. opakuje ročník na Slovensku viac chlapcov ako dievčat.

U slovenských žiakov existujú rodové rozdiely aj vo vnímaní **učiteľovej podpory** vo vyučovaní. Dievčatá hodnotia pomoc učiteľa vo vyučovaní matematiky štatisticky významne ako menšiu než chlapci. (Learning for ..., 2004, s. 403). A čo ak horšie výsledky dievčat v matematike súvisia s tým, že táto podpora nie je len subjektívne vnímaná ako nižšia, ale je aj skutočne nižšia? Napr. preto, že dievčatá sú učiteľmi vnímané ako poslušnejšie a usilovnejšie a tým menej ako žiaci, ktorí potrebujú pomoc.

Ďalším dôvodom rozdielov môže byť aj prílišná **feminizácia slovenskej školy**. Na všetkých úrovniach edukácie v nej pôsobí viac ako 75 % žien učiteliek (podobne Maďarsko, Island, Taliansko a Poľsko) a Slovensko patrí ku krajinám s najvyššou feminizáciou v rámci členských štátov OECD (Gender ..., 2003). Podobné postavenie má aj v EÚ, kde je však viac nových členských krajín s vysokou feminizáciou školstva (tab. 5).

Vplyv feminizácie školstva na odlišné vzdelávacie výsledky chlapcov a dievčat nie je dostatočne výskumne zdokumentovaný, dá sa však pred-

Tabuľka 5: Podiel žien učiteliek v škole v roku 2002 (*Education at Glance, 2004, s. 235*)

	Lotyš.	Litva	Talian.	SR	ČR	Fínsko	Špan.
<b>ISCED 1</b>	98,2	97,1	95,3	<b>92,9</b>	84,2	74,5	71,0
<b>ISCED 2</b>	81,3	84,7	73,8	<b>77,0</b>	82,8	71,4	59,8
<b>ISCED 3</b>	65,5	75,7	59,3	<b>67,5</b>	55,2	56,3	45,4

pokladať, že tento faktor sa pravdepodobne odráža v prístupe učiteliek k žiakom, v preferovaných spôsoboch výučby a hodnotenia. Kariková zistila u žien učiteliek všeobecne tendenciu k submisívnemu reagovaniu v sociálnych situáciách v porovnaní s populačnou normou (Kariková, 2005, s. 63). To môže mať vplyv na spôsoby správania sa najmä dievčat, pre ktoré sú učiteľky silným sociálnym vzorom. V kategórii od 31 do 45 rokov je 44 % slovenských učiteliek nútených si privyrábať v inom zamestnaní (tamtiež s. 64), čo iste vedie k množstvu stresových situácií, k vysokej únave a prepracovanosti, ale aj k menšej sústredenosti osobitne na zdôrazňovaný a časovo náročný individuálny prístup k žiakom.

### Záverečné podnety pre reformu školstva na Slovensku

Výsledky doterajších testovaní PISA z rokov 2000 a 2003 nabádajú nepokračovať v selekcii 10-ročných detí do osem-, alebo deväťročných gymnázií, pretože skorá diferenciácia ochudobňuje žiakov z menej podnetného prostredia o rozvoj v prítomnosti šikovnejších spolužiakov. Tých zas nevedie k spolupráci a vnímaniu rôznych úrovní schopností. Aj väčšina výskumov (Gamoran 1992; Oakes 1988, 1994; Slavin 1997 in Greger 2004, s. 367) dochádza k záveru, že vonkajšia diferenciácia spôsobuje väčšie nerovnosti vo výsledkoch žiakov a že neprináša zlepšenie výsledkov žiakov v žiadnej skupine žiakov v porovnaní s nediferencovaným vzdelávaním. Krajiny ako Fínsko, Hong-Kong, Kórea, Kanada, Japonsko, Island v testovaniach PISA v roku 2000 i 2003 malým rozptylom medzi výsledkami najlepších a najslabších žiakov dokazujú, že:

- vysoká školská úspešnosť a rovnosť vo vzdelávaní sa dajú dosiahnuť súčasne,
- celkový výkon žiakov sa ukázal ako vyšší v krajinách s nižšou vonkajšou diferenciáciou,
- celkový výkon žiakov sa ukázal ako vyšší v krajinách s nízkou koreláciou so sociálno-ekonomickým zázemím,

- selekcia znižuje výsledky školského systému ako celku,
- celkové zlepšenie výsledkov vzdelávania sa dá dosiahnuť systematickou starostlivosťou o najslabších (spracované podľa Greger, 2004; PISA SK ..., 2005, s. 37).

Najmä PISA v roku 2000 preukázala, že zmierniť vplyv znevýhodneného prostredia na výsledky žiakov môže pozitívny vzťah k čítaniu, ku škole vôbec, étos školy (najmä vysoké očakávania, radosť z učenia, dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a pod.), ale aj vyššia autonómia školy a stratégia učenia sa orientovaná na ciele. PISA 2003 k tomu pridala ešte aspoň rok v predškolskom zariadení. Starostlivosť o najslabších súčasne znamená orientovať sa na individualizáciu vyučovacieho procesu. Teda, inak povedané, že funkčné nástroje pre zlepšenie výsledkov znevýhodnených žiakov existujú aj v kognitívnej oblasti, ale aj v oblasti sociálno-osobnostných vzťahov. A to je práve pre transformáciu slovenskej školy rozhodujúce hľadisko.

Na nutnosť zvýšiť individualizáciu vyučovania poukazujú tiež všetky výsledky o rodových rozdieloch v slovenskej škole a o neschopnosti školy ich akotak kompenzovať, čo vyžaduje zvýšiť a práve zo strany žien učiteľiek venovať pozornosť rozdielnym stratégiám učenia sa žiakov, najmä chlapcov, ako aj autodiagnostike vlastného školského hodnotenia žiakov oboch pohlaví.

V oboch spomínaných prípadoch, či sa už jedná o sociálno-ekonomickú alebo rodovú podmienenosť výsledkov vzdelávania, sa ako najväčšia prekážka ich vyrovnávania ukazuje uniformita požiadaviek a prístupov zo strany slovenského školského systému, školy ako inštitúcie, ale i samotných učiteľov. Rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností je realizovateľná iba vtedy, ak existuje aspoň určitá zhoda v tom, čo je v učive kľúčové a čo má vedieť každý (napr. na úrovni cca 60 % obsahu vzdelávania v štátnom kurikule) a ak súčasne existuje priestor na individualizovanú prácu so žiakmi orientovanú nie na množstvo pamäťových vedomostí, ale na kľúčové kompetencie. Podmienkou však je, že učitelia skutočne dokážu odlišnosti žiakov rozpoznať a realizovať individualizovanú výučbu a individuálne ciele intervencie voči jednotlivým žiakom.

## Literatúra

*Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie.* 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/Sk/FrameSet/html>

- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. 1999. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: PdF UK, 1997.
- Education at Glance*. 2004. [online], OECD [cit. 2005-06-27]. Dostupné na <http://www.oecd.org/edu/eag2004>
- First Results from PISA 2003*. Executive Summary. Paris: OECD, b. r.
- Gender distribution of teachers*. 2003. [online], OECD – Statistics Portal. Education and Training. [cit. 2006-01-30]. Dostupné na <http://www.oecd.org/statsportal>
- GREGER, D. Koncept spravodlivosti a diferenciacia žiakov. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. 2. diel. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 362–370.
- KARIKOVÁ, S. *Vekové premeny učiteľiek 1. stupňa základných škôl*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2005.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006.
- Learning for Tomorrow's World*. 1. vyd. Paris: OECD, 2004.
- OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., SKLENÁROVÁ, I. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2004.
- PISA SK 2003 – Národná správa*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2004.
- PISA SK 2003 – Príloha*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2005.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. 1. diel. 1. vyd. Brno: Paido, 2004.

KOSOVÁ, B. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 2, s. 81–94. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica, e-mail: [beata.kosova@umb.sk](mailto:beata.kosova@umb.sk)