



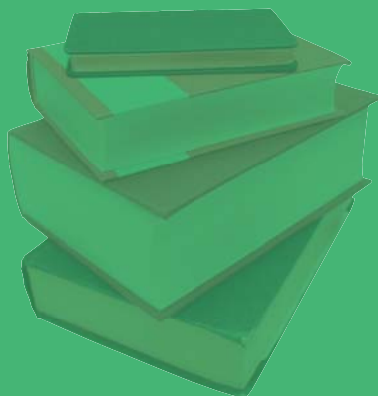
PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



Česká asociace
pedagogického
výzkumu

Sborník příspěvků
z XXXII. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu

SPOLUPRÁCE OBORŮ PRO PODPORU KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 10.–12. září 2024

Editoři: Andrea Rozkovcová, Jakub Pivarč

Recenzenti (v abecedním pořadí): Brom Cyril, Grůzová Lucie, Hubálek Tomáš, Chrastina Jan, Chvál Martin, Janík Tomáš, Kasperová Dana, Kočvarová Ilona, Kroufek Roman, Navrátilová Hana, Rabušicová Milada, Svojanovský Petr, Tůma František

Sborník je vydáván s podporou dotace Akademie věd České republiky pro oborové vědecké společnosti sdružené v Radě vědeckých společností, z. s., ev.č. 43/RVS/EO/24 a s podporou České asociace pedagogického výzkumu, z. s.

Pouze elektronické vydání

Za jazykovou správnost českého textu příspěvku odpovídají autoři.

Jazyková korektura anglického textu byla provedena nakladatelstvím.

© 2024 Česká asociace pedagogického výzkumu

ISBN 978-80-7392-421-8

Citace:

Rozkovcová, A., & Pivarč, J. (Eds.). (2024). *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání: Sborník příspěvků z XXXII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. MSD.



Dílo podléhá licenci CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

OBSAH

Editorial	9
Sekce 1 – TEORIE A METODY V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH	20
Konceptuální a teoretický rámec výzkumu revize předmětového kurikula: čemu slouží a jak ho vybrat	21
Motivace dospělých ke vzdělávání: systematická přehledová studie	25
Přidaná hodnota školy – empirické porovnání různých podob tétož teoretického konceptu.	30
Vývoj české pedagogické vědy v době politické nesvobody – pedagogického myšlení mezi instrumentalizací a autonomií.	34
Platforma dyslex: diagnostika dyslexie s využitím eye trackingu a strojového učení	38
Sekce 2 – VYCHOVÁVANÝ A VZDĚLÁVANÝ JEDINEC	42
Testová úzkost a sociálně-afektivní indikátory wellbeingu v nižším sekundárním vzdělávání	43
Portfolio u státní závěrečné zkoušky studentů učitelství pro mateřské školy.	48
Sociální a prostorové faktory ve vzdělávacích drahách středoškoláků.	53
Užití ohniskové skupiny při zkoumání digitální gramotnosti seniorů.	57
Potřeby základních škol v kontextu podpory žáků se sociálním znevýhodněním	62
Odklady školní docházky v mezinárodní komparaci s využitím dat TIMSS a PISA	67
Sekce 3 – UČITELÉ A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ A ROZVOJ.	72
Český a finský učitel primární školy na pozadí podmínek inkluzivního vzdělávání	73
Vstup do učitelské profesie: motivácia a vnímaná prestíž	77
K propojování teorie a praxe v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka: rozdíly v rozvoji profesního vidění vlivem videoklubu a <i>Lesson Study</i>	82

Pozorovací a diagnostický nástroj pro zjišťování úrovně a podoby formativního hodnocení v českých školách	87
Vliv učitelské self-efficacy a syndromu vyhoření na vnímanou pracovní schopnost učitelů	92
Očekávání začínajících a uvádějících učitelů od procesu uvádění	97
Státní závěrečné zkoušky očima studentů učitelství a jejich zkoušejících	102
Hodnocení učitelů v sedmdesátých letech dvacátého století navazující na pohovory z let 1969–1971	106
Výzkum profesního sebepojetí u studentů na cestě k učitelství	110
Pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství v přípravném vzdělávání.	114
Spravedlnost pohledem vyučujících 1. stupně základní školy	118
První rok za katedrou: překonávání výzev spojených s pedagogickými lidry začínajícími učitelkami	122
Mám na to?! – sebepojetí učitele prvního stupně a riziko drop-outu	126
Komparativní studie vzdělávacích programů pro předškolní pedagogy v německy mluvících zemích	130
Srovnávací pedagogika jako cesta ke zkvalitňování profesní přípravy učitelů v předškolním vzdělávání	134
Scaffolding jako nástroj pro implementaci formativního hodnocení do výuky matematiky.	138
Reflektivní deníky v profesní přípravě studentů učitelství prvního stupně základních škol	142
Spolupráce učitelů středních odborných škol	146
Kým jsou? Typologie profesních identit učitelů české Montessori školy	150
Žákovská rozmanitost pohledem vyučujících.	154
Determinanty postojů učitelů k soukromému doučování a jejich implikace	158
Vstup do profese učitelky 1. stupně ZŠ	162
Postoje budoucích učitelů k matematice	166

Sekce 4 – CÍLE A OBSAHY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

NEJEN Z POHLEDU OBOROVÝCH DIDAKTIK	172
Kam dál s povinnou četbou a čtenářskými deníky aneb povinná četba a čtenářské deníky pohledem studentů PeDF UK	173

Chceme stejné kurikulum? Příklad fyziky a čtyř skupin aktérů.	177
Jak studenti učitelství reflektují svůj vztah k poezii a zkušenosti s její výukou na základní a střední škole	181
Kritická místa ve výuce výchovy k občanství na druhém stupni základních škol.	185
Co je klíčového na kompetencích ve školních vzdělávacích programech základních škol?	190
Kulturní kompetence: uvědomit si vlastní kulturu a umět se vyjádřit.	194
Jaká kritéria by měla splňovat přírodovědná učebnice?	199
Učení o společnosti v primární škole: dosavadní přístupy k výběru a integraci učiva.	203
Sekce 5 – PROCESY A VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	207
První výsledky českých gymnazistů ve fyzikálním testu TIMSS advanced 1995 opakovaném v roce 2023.	208
Smysluplné učení v chemické laboratoři.	213
Facilitácia prechodu dieťaťa do školy s akcentom na školskú motiváciu.	217
„Jdeme do hloubky k dětem“: vývoj procesu změny zavádění inovovaného závěrečného hodnocení výsledků žáků v praxi škol	222
Rodiče zajišťují soukromé doučování pro své děti: komparace českého a hongkongského kontextu	227
Školní zralost dětí vzdělávaných v heterogenních a homogenních třídách mateřských škol	231
Podpora angažovanosti nebo úspěšnosti? Rovné příležitosti v kontextu škol se sociálně znevýhodněnými žáky.	235
Vzdělávání nadaných žáků v matematice ve věku 13–15 let: případové studie.	239
Metodika Fertile – interdisciplinární propojení učitelů s cílem rozvíjet informatické myšlení	243
Existuje (stále) sebenaplňující proroctví na 1. stupni ZŠ?	247
Efektivita virtuálního co-teachingu	252
Edustories: analýza kazuistik o náročném chování žáků	256
Role školního sociálního pedagoga v kontextu managementu chování žáků základní školy.	261

Sekce 6 – TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	266
Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii	267
Vize v práci ředitelů škol: přehledová studie	272
Integrace ukrajinských uprchlíků v českých předškolních zařízeních: proč někteří uspěli?	276
(Ne)prostupné struktury mezi odborným školstvím, vysokoškolským vzděláváním a trhem práce pohledem středoškolských	281
Jak mohou spolupracovat akademická pracoviště se zřizovatelem s cílem přispět k rozvoji škol v městské části Brno-sever: případová studie	285
Raná výchova a péče v EU a ČR na pomezí pedagogického a sociologického výzkumu	289
Snídaňové kluby – nutriční, nebo kultivace vztahů?	293
Sekce 7 – UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ	298
Od fixních skupin k dynamickým praktikám: jak učitelé zohledňují individuální vzdělávací potřeby všech žáků	299
Strategie učení se slovní zásobě při práci ve dvojicích	304
Využití vzdělávacího programu „Argue With Me“ na vysoké škole ...	309
Didaktické metody rozvíjející kritické myšlení napříč obory	313
Rozvoj argumentačních dovedností studentů prvního ročníku střední školy: intervenční studie	318
Ideální škola z pohledu rodičů	322
Myšlenkové procesy žáků při řešení slovních úloh typu neposedové.	327
Přístup učitelů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností	332
Analýza kognitivních diskursivních funkcí při poskytování vrstevnické zpětné vazby u studentů učitelství němčiny jako cizího jazyka.	337
Učební strategie v percepčních žáků českých středních škol	341
Překážky studentské participace v třídních diskusích k tématům politiky a občanství	345
Sekce 8 – POSTEROVÁ SEKCE (tematicky otevřená)	349
Prediktory postojů učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání: víceúrovňový hierarchický model.	350

Vzdělávání k udržitelnosti v české mateřské škole: příklad dobré praxe v mateřské škole semínko – pěstování microgreens	355
Vztah faktorů ovlivňujících kvalitu fyzikálních demonstračních experimentů	359
Motivační položky v žákovském dotazníku PISA 2015: vztah jazyka zadání a rychlosti odpovídání žáků.	364
Zavádění formativního hodnocení na základní škole	368
Vývoj české verze dotazníku učebních strategií anglického jazyka žáků středních škol	372
Netradiční cesta začínajícího učitele: z tandemové výuky do vlastní třídy za 667 dní	377
Pavouk a mravenec v kresbě žáků 5. tříd.	381

Sekce 9 – SYMPOZIA (spojená s tématem konference) 386

Výzkum sociálního klimatu učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů	387
Role intervencí ve výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů formou kvazi-experimentu	389
Význam kvalitativního přístupu ve výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů	394
Mentalizační schopnosti vedoucích pracovníků škol v kontextu utváření klimatu učitelských sborů.	399
Typologie grafických profilů sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol	404

Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu	409
Dopad výuky programu Začít spolu na vybrané kompetence žáků: kvantitativní analýza	411
Dopad výuky programu Začít spolu: kvalitativní analýza	416
Začít spolu v historických souvislostech.	420

Co dělá dobrou školu?	424
Jaké znaky má kvalitní výuka a které faktory jsou rozhodující pro výsledky žáků?	426

Kvalita pracovního prostředí a pracovní zdraví vyučujících jako charakteristiky dobré školy	430
Možnosti učitelů při snižování negativních následků školní nevykonnosti	434

EDITORIAL

Výroční XXXII. konference České asociace pedagogického výzkumu s názvem *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání* se koná v termínu 10. – 12. září 2024 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Předkládaný sborník abstraktů je výběrem kvalitních výzkumných počínů kolegů z celé České republiky. Pro letošní konferenci bylo přijato celkem 91 abstraktů, z nichž je 8 posterů a 10 příspěvků tvoří tři symposia.

Ve dvoukolovém recenzním řízení bylo celkem posouzeno 118 abstraktů, a to vždy dvěma recenzenty. Většími úpravami jich prošlo z podnětu recenzentů 22, ale také další autoři se vynasnažili menšími úpravami své abstrakty vylepšit. Všem autorům patří poděkování, s jakou pečlivostí se prezentace svých výzkumů zhostili. Práci recenzentů nesmírně oceňujeme, protože bez jejich úsilí a expertních zpětných vazeb by nebylo možné recenzní proces zvládnout na tak skvělé úrovni.

Recenzní řízení probíhalo jen s malými změnami jako v letech minulých. Nový výbor ČAPV mohl stavět na kvalitní práci členů předchozího výboru, kteří nastavili kritéria pro posuzování abstraktů, a také zavedli využití platformy EasyChair pro odevzdávání a správu abstraktů v průběhu recenzního řízení. Podrobně průběh recenzního řízení reflektovali kolegové Hana Voňková a Roman Švaříček v editorialech sborníku v minulém roce. Drobné změny zavedené novým výborem se týkaly navýšení rozsahu příspěvků tak, aby měli autoři komfortnější situaci při prezentování svých výzkumů, a zároveň aby se příliš nenavýšily náklady na vydání sborníku. Bylo přidáno kritérium *Formální náležitosti abstraktu*, jímž jsme upozornili na důležitost také formální úpravy abstraktů.

Obsahem jsou konferenční příspěvky rozmanité. Letošní symposia se týkají témat Dobrá škola, Začít spolu a Klima učitelských sborů. Postery přinášejí témata týkající se inkluzivního vzdělávání, dobré praxe v mateřské škole, didaktiky fyziky, tandemové výuky, lesních školek nebo zavádění formativního hodnocení do výuky. Pestré jsou tematicky také jednotlivé konferenční přednášky, které reagují na téma konference a týkají se spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání. V příspěvcích tak najdeme podněty z historie, kognitivní psychologie, sociologie, didaktiky obecné i z didaktik oborových, ze sociální a pedagogické psychologie, etopedie, ICT, organizačního managementu a dalších disciplín. Při letném nahlédnutí do obsahu sborníku je vzájemné propojení oborů patrné.

Sborník vychází jako již několik let s předstihem před konáním konference. Tento zavedený postup přispívá k profesionálnímu vyznění celé konference,

a proto jej hodláme zachovat i pro roky příští. Věříme, že všichni účastníci konference i čtenáři sborníku v něm naleznou témata, která je zajímají a budou jim přínosem a podnětem pro další bádání v pedagogických disciplínách.

Inspirativní čtení přeji

Andrea Rozkocová a Jakub Pivarč

editoři

Sekce 1

TEORIE A METODY V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Kamil Cinkraut, Dominik Dvořák

Konceptuální a teoretický rámec výzkumu revize předmětového kurikula: čemu slouží a jak ho vybrat

Michaela Bílá, Jan Kalenda

Motivace dospělých ke vzdělávání: systematická přehledová studie

Eva Potužníková

Přidaná hodnota školy – empirické porovnání různých podob téhož teoretického konceptu

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

Vývoj české pedagogické vědy v době politické nesvobody – pedagogického myšlení mezi instrumentalizací a autonomií

Dostálová Nicol, Švaříček Roman

Platforma dyslex: diagnostika dyslexie s využitím eye trackingu a strojového učení

Sekce 2

VYCHOVÁVANÝ A VZDĚLÁVANÝ JEDINEC

Erik Šejna

Testová úzkost a sociálně-afektivní indikátory wellbeingu v nižším sekundárním vzdělávání

Zora Syslová, Veronika Rodová

Portfolio u státní závěrečné zkoušky studentů učitelství pro mateřské školy

Dominik Dvořák, Josef Bernard

Sociální a prostorové faktory ve vzdělávacích drahách středoškoláků

Eva Janouchová, Kristýna Obršálová

Užití ohniskové skupiny při zkoumání digitální gramotnosti seniorů

Jan Šmída, Tomáš Čech

Potřeby základních škol v kontextu podpory žáků se sociálním znevýhodněním

David Greger, Shujing Cui

Odklady školní docházky v mezinárodní komparaci s využitím dat TIMSS a PISA

Sekce 3

UČITELÉ A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ A ROZVOJ

Veronika Bačová

Český a finský učitel primární školy na pozadí podmínek inkluzivního vzdělávání

Martin Fico

Vstup do učitel'skej profesie: motivácia a vnímaná prestíž

Klára Uličná

K propojování teorie a praxe v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka: rozdíly v rozvoji profesního vidění vlivem videoklubu a *Lesson Study*

Jiří Suchánek, Veronika Laufková

Pozorovací a diagnostický nástroj pro zjišťování úrovně a podoby formativního hodnocení v českých školách

Petr Hlaďo, Libor Juhaňák, Klára Harváňková

Vliv učitel'ské self-efficacy a syndromu vyhoření na vnímanou pracovní schopnost učitelů

Ivo Rozmahel

Očekávání začínajících a uvádějících učitelů od procesu uvádění

Tereza Krčmářová, Jana Stará, Martin Chvál

Státní závěrečné zkoušky očima studentů učitelství a jejich zkoušejících

Stanislav Michek

Hodnocení učitelů v sedmdesátých letech dvacátého století navazující na pohovory z let 1969–1971

Vladimíra Spilková, Helena Zitková

Výzkum profesního sebepojetí u studentů na cestě k učitelství

Monika Černá, Irena Reimannová

Pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství v přípravném vzdělávání

Anna Páchová, Veronika Francová

Spravedlnost pohledem vyučujících 1. stupně základní školy

Jakub Vlček

První rok za katedrou: překonávání výzev spojených s pedagogickými lídry začínajícími učitelkami

Kateřina Kubíková, Aneta Boháčová, Milan Podpera, Pavla Soukupová

Mám na to?! – sebepojetí učitele prvního stupně a riziko drop-outu

Barbora Loudová Stralczynská

Komparativní studie vzdělávacích programů pro předškolní pedagogy v německy mluvících zemích

Jana Uhlířová, Barbora Loudová Stralczynská

Srovnávací pedagogika jako cesta ke zkvalitňování profesní přípravy učitelů v předškolním vzdělávání

Darina Jirotková, Tereza Kottová

Scaffolding jako nástroj pro implementaci formativního hodnocení do výuky matematiky

Tereza Kolumber, Marcela Janíková

Reflexivní deníky v profesní přípravě studentů učitelství prvního stupně základních škol

Lenka Hloušková, Stanislav Michek

Spolupráce učitelů středních odborných škol

Miroslav Jurčík

Kým jsou? Typologie profesních identit učitelů české Montessori školy

Irena Smetáčková, Markéta Švamberk Šauerová, Michal Pitoňak,

Jack Simons

Žákovská rozmanitost pohledem vyučujících

Zuzana Krejčí, Vít Šťastný

Determinanty postojů učitelů k soukromému doučování a jejich implikace

Jana Stará, Karel Starý, Radka Wildová

Vstup do profese učitelky 1. stupně ZŠ

Antonín Jančařík, Kateřina Jančaříková

Postoje budoucích učitelů k matematice

Sekce 4

**CÍLE A OBSAHY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ
NEJEN Z POHLEDU OBOROVÝCH DIDAKTIK**

Jiří Štípek, Monika Kadrnožková, Veronika Laufková

Kam dál s povinnou četbou a čtenářskými deníky aneb povinná četba a čtenářské deníky pohledem studentů PedF UK

Vojtěch Žák, Petr Kolář, Martin Chvál

Chceme stejné kurikulum? Případ fyziky a čtyř skupin aktérů

Filip Komberec, Veronika Laufková

Jak studenti učitelství reflektují svůj vztah k poezii a zkušenosti s její výukou na základní a střední škole

Zuzana Cieslarová, Tomáš Hubálek, Lucie Navrátilová, Eliška Opletalová

Kritická místa ve výuce výchovy k občanství na druhém stupni základních škol

Tereza Česková, Petr Najvar, Miroslav Janík, Jiří Havel, Tomáš Horčíčka, Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová, Miroslav Jireček

Co je klíčového na kompetencích ve školních vzdělávacích programech základních škol?

Marie Fulková, Magdalena Novotná

Kulturní kompetence: uvědomit si vlastní kulturu a umět se vyjádřit

Tereza Fürstová

Jaká kritéria by měla splňovat přírodovědná učebnice?

Michaela Dvořáková

Učení o společnosti v primární škole: dosavadní přístupy k výběru a integraci učiva

Sekce 5

PROCESY A VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Petra Pschotnerová, Dana Mandíková

První výsledky českých gymnazistů ve fyzikálním testu TIMSS advanced 1995 opakovaném v roce 2023

Tadeáš Matěcha, Martin Rusek

Smysluplné učení v chemické laboratoři

Radka Teleková, Tatiana Marcinek

Facilitácia prechodu dieťaťa do školy s akcentom na školskú motiváciu

Jana Kratochvílová, Julie Grombířová

„Jdeme do hloubky k dětem“: vývoj procesu změny zavádění inovovaného závěrečného hodnocení výsledků žáků v praxi škol

Vít Šťastný, Magda Nutsa Kobakhidze, Barbora Nekardová

Rodiče zajišťují soukromé doučování pro své děti: komparace českého a hongkongského kontextu

Eva Nováková, Zora Syslová, Veronika Najvarová

Školní zralost dětí vzdělávaných v heterogenních a homogenních třídách mateřských škol

Martin Majčík, Jana Obrovská

Podpora angažovanosti nebo úspěšnosti? Rovné příležitosti v kontextu škol se sociálně znevýhodněnými žáky

Jana Veseláková

Vzdělávání nadaných žáků v matematice ve věku 13–15 let: případové studie

Tomáš Jeřábek, Petra Vaňková

Metodika Fertile – interdisciplinární propojení učitelů s cílem rozvíjet informatické myšlení

Irena Smetáčková, Anna Páchová

Existuje (stále) sebenaplňující proroctví na 1. stupni ZŠ?

Zuzana Svobodová

Efektivita virtuálního co-teachingu

Jan Nehyba, Jiřina Karasová, Lucie Škarková, Martin Fico, Markéta Košatková, David Košatka, Michal Štefánik

Edustories: analýza kazuistik o náročném chování žáků

Martina Kurowski, Lenka Gulová, Markéta Košatková

Role školního sociálního pedagoga v kontextu managementu chování žáků základní školy

Sekce 6

**TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH
A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ**

Petra Ristić

Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii

Karolína Hradilová

Vize v práci ředitelů škol: přehledová studie

Marie Jelínková, Barbora Loudová Stralczynská, Oksana Stupak

Integrace ukrajinských uprchlíků v českých předškolních zařízeních: proč někteří uspěli?

Katarína Rozvadská, Petr Novotný

(Ne)prostupné struktury mezi odborným školstvím, vysokoškolským vzděláváním a trhem práce pohledem středoškoláků

Tomáš Kohoutek, Josef Lukas, Jan Mareš, Stanislav Ježek, Štěpán Kaňá

Jak mohou spolupracovat akademická pracoviště se zřizovatelem s cílem přispět k rozvoji škol v městské části Brno – sever: případová studie

Martina Kampichler, Lucie Grůzová

Raná výchova a péče v EU a ČR na pomezí pedagogického a sociologického výzkumu

Jaroslava Simonová, Jana Straková

Snídaňové kluby – nutriční, nebo kultivace vztahů?

Sekce 7

UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Petr Svojanovský, Jana Obrovská, Jana Navrátilová, Jana Kratochvílová,

Miroslav Jurčík

Od fixních skupin k dynamickým praktikám: jak učitelé zohledňují individuální vzdělávací potřeby všech žáků

Barbora Al Ajeilat Kousalová

Strategie učení se slovní zásobě při práci ve dvojicích

Karolína Malíková, Ivo Rozmahel

Využití vzdělávacího programu „Argue With Me“ na vysoké škole

Zuzana Arazim Dolejší

Didaktické metody rozvíjející kritické myšlení napříč obory

Karolína Malíková, Roman Švaříček

Rozvoj argumentačních dovedností studentů prvního ročníku střední školy: intervenční studie

Radmila Dačevová

Ideální škola z pohledu rodičů

Karolína Mottlová

Myšlenkové procesy žáků při řešení slovních úloh typu neposedové

Petra Dvořáčková, Ivana Jůzová

Přístup učitelů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností

Jana Veličková

Analýza kognitivních diskursivních funkcí při poskytování vrstevnické zpětné vazby u studentů učitelství němčiny jako cizího jazyka

Jaroslava Ševčíková, Kateřina Valchářová

Učební strategie v percepčních žáků českých středních škol

Hana Sotáková, Irena Smetáčková, Kateřina Fibigerová, Vojtěch Ondráček

Překážky studentské participace v třídních diskusích k tématům politiky a občanství

Sekce 8

POSTEROVÁ SEKCE (TEMATICKY OTEVŘENÁ)

Jakub Pivarč

Prediktory postojů učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání: více-úrovňový hierarchický model

Karolína Kapuciánová, Kateřina Jančaříková, Magdaléna Kapuciánová,

Lucie Loukotová

Vzdělávání k udržitelnosti v české mateřské škole: příklad dobré praxe v mateřské škole semínko – pěstování microgreens

Nikitin Alexandr, Kácovský Petr a Snětinová Marie

Vztah faktorů ovlivňujících kvalitu fyzikálních demonstračních experimentů

Martin Boško, Hana Voňková

Motivační položky v žákovském dotazníku PISA 2015: vztah jazyka zadání a rychlosti odpovídání žáků

Jakub Gyönyör

Zavádění formativního hodnocení na základní škole

Julie Junaščíková

Vývoj české verze dotazníku učebních strategií anglického jazyka žáků středních škol

Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová, Jiří Havel

Netradiční cesta začínajícího učitele: z tandemové výuky do vlastní třídy za 667 dní

Linda Koutová

Pavouk a mravenec v kresbě žáků 5. tříd

Sekce 9
SYMPOZIA
(SPOJENÉ S TÉMATEM KONFERENCE)

**VÝZKUM SOCIÁLNÍHO KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ:
SOUVISLOSTI VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ**

Andrea Rozkocová

Role intervencí ve výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů formou kvazi-experimentu

Helena Picková, Jitka Jursová

Význam kvalitativního přístupu ve výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů

Magda Nišpanská, Oto Dymokurský

Mentalizační schopnosti vedoucích pracovníků škol v kontextu utváření klimatu učitelských sborů

Petr Urbánek

Typologie grafických profilů sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol

**ZHODNOCENÍ PŘÍNOSU KONSTRUKTIVISTICKÝCH METOD VÝUKY
V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU**

Miroslav Bielik, Denisa Denglerová

Dopad výuky programu Začít spolu na vybrané kompetence žáků: kvantitativní analýza

Denisa Denglerová, Radim Šíp

Dopad výuky programu Začít spolu: kvalitativní analýza

Radim Šíp, Denisa Denglerová

Začít spolu v historických souvislostech

CO DĚLÁ DOBROU ŠKOLU?

Klára Šedová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

Jaké znaky má kvalitní výuka a které faktory jsou rozhodující pro výsledky žáků?

Kateřina Zábrodská, Jiří Mudrák

Kvalita pracovního prostředí a pracovní zdraví vyučujících jako charakteristiky dobré školy

Lenka Kollerová, Adam Klocek, Tomáš Lintner, David Greger, Kaitlin Griffith, Jiří Mudrák, Kateřina Zábrodská

Možnosti učitelů při snižování negativních následků školní nevýkonnosti

SEKCE 1

Teorie a metody v pedagogických vědách

KONCEPTUÁLNÍ A TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU REVIZE PŘEDMĚTOVÉHO KURIKULA: ČEMU SLOUŽÍ A JAK HO VYBRAT

A CONCEPTUAL AND THEORETICAL FRAMEWORK FOR CURRICULUM REVISION RESEARCH: WHAT IT IS FOR AND HOW TO CHOOSE IT

Kamil Cinkraut^{1, 2}, Dominik Dvořák¹

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Gymnázium Jana Nerudy, Praha

Abstrakt

V České republice a v řadě dalších zemí probíhají revize školního kurikula, avšak v literatuře nacházíme málo poznatků o východiscích a průběhu těchto procesů. V příspěvku představujeme první část disertační práce, která se snaží přispět k zaplnění této mezery, tedy rešerši teoretických rámců užívaných výzkumníky v oblasti kurikula přírodních věd. Nejprve obecně vysvětlujeme funkci rámců různé úrovně ve výzkumu. Následně uvádíme výsledky systematického přehledu literatury s cílem popsat, jak jsou v mezinárodním kontextu zkoumány a vysvětlovány procesy tvorby kurikula pro primární a sekundární přírodovědné vzdělávání na mezoúrovni. Analýza ukazuje hlavní cíle výzkumů, terminologii používanou k popisu procesů tvorby a revize kurikula; teoretická východiska badatelů a designy výzkumných studií.

Klíčová slova: *revize RVP; přírodovědné kurikulum; curriculum making; teoretický rámec; přehledová studie*

Abstract

In the Czech Republic and many other countries, school curriculum revisions are underway, but there is little evidence in the literature about the background and progress of these processes. We present the first part of a dissertation that seeks to contribute to filling this gap, namely a systematic literature review of theoretical frameworks used by published studies in the field of science curriculum. First, we explain the function of theoretical frameworks on different levels in research. Next, the results of the literature review are presented, which show how processes of science curriculum revisions at the meso level are described

and explained. More specifically, the analysis shows the main objectives of the research, the terminology used to describe the processes of curriculum development and revision, theoretical frameworks, and designs of research studies.

Keywords: *curriculum revision; science curriculum; curriculum making; theoretical framework; literature review*

1 ÚVOD

V poslední dekádě lze sledovat obnovený zájem o kurikulum jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů/předmětů jako protiváhu k důrazu na klíčové kompetence, jenž byl charakteristický pro přelom tisíciletí. Přesto stále víme málo o tom, jak jsou skutečně vytvářena či revidována oborová kurikula na mezoúrovni (např. národních kurikulárních ústavů). Dostupné výzkumy mají často jen deskriptivní charakter a postrádají teoretický rámec (Priestley et al., 2021). Cílem tohoto příspěvku je proto na základě rešerše literatury představit analýzu teorií a metod užívaných pro výzkumy tvorby (příp. revize) kurikula.

2 TEORIE

Po roce 2000 můžeme pozorovat ve školství obnovený zájem o předmětové znalosti, který může být reakcí na zdůrazňování nadoborových kompetencí. Existuje však jen málo poznatků o tom, jak jsou na národní úrovni vytvářeny či revidovány kurikulární dokumenty pro jednotlivé předměty (Dvořák, 2023; Sivesind & Westbury, 2016). Přitom i kvalitativní popis jednotlivých případů tvorby kurikula potřebuje teoretické ukotvení (Beach, 2017). Teoretický rámec studie chápeme jako zdůvodnění výběru a popis vzájemného vztahu několika různých teorií, které se vztahují k odlišným aspektům studovaného problému (Egbert & Sanden, 2020). V našem případě se jedná o rozličné teorie vztahující se jak k procesuální stránce tvorby kurikula (kteří aktéři jakými cestami určují podobu kurikula – Wirthová, 2020), tak k obsahu a formě výsledného dokumentu, ale i vlivu širšího národního a mezinárodního kontextu.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Systematický přehled teorií užívaných ve výzkumu kurikula na mezoúrovni se opíral o postup PRISMA. V první fázi byla vybrána relevantní klíčová slova, dále byly nalezeny existující systematické přehledy literatury a nakonec byly identifikovány relevantní primární studie. V těchto přehledových a primárních studiích jsme hledali teoretické (příp. konceptuální) rámce, pomocí kterých autoři popisují tvorbu či revizi kurikulárních dokumentů.

Přehled zahrnul studie publikované v letech 2016 až 2023 indexované v databázi SCOPUS. Rok 2016 byl zvolen, protože navazujeme na předchozí studii Žáka a Koláře (2018). Nalezené studie byly filtrovány čtením abstraktů na základě kritérií (např. zabývající se přírodovědným vzděláváním, úroveň ISCED 1–3) nebo specifikací prostřednictvím úpravy vyhledávacího řetězce (např. AND NOT „higher education“).

4 VÝSLEDKY

Existující přehledové studie často zkoumaly konkrétní inovace *obsahu* kurikula (např. klimatická výchova, udržitelnost) nebo výukové strategie (problémové učení; používání digitálních technologií; inkluzivní kurikulum). Méně zastoupeny byly práce, které se zabývaly *procesem* tvorby/revize kurikula. To kontrastuje s relativně velkou pozorností, kterou výzkumy věnují *implementaci* kurikul.

Primární/empirické publikace ve sledovaném období byly často případovými studii konkrétních revidovaných národních nebo státních dokumentů s výrazným zastoupením australského kurikula. Kritická analýza mocenských vztahů aktérů na makroúrovni (národní kurikulární politika) byla prováděna více než studie mezoúrovňových procesů v rámci kurikulární komise/tvůrců a více studií se zabývalo spíše společenskými/humanitní vědami než přírodovědnými předměty. Užívané teoretické rámce lze přiřadit k různým „mateřským“ oborům s tím, že se výrazně prosazuje sociologie vědění.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dosavadní analýza publikovaných přehledových studií (ale i primárních studií) dokládá značnou rozkolísanost terminologie v oblasti tvorby či revizí

kurikulárních dokumentů (obsahových standardů, národních rámců apod.). Dále se ukazuje nedostatek přehledů mapujících existující konceptuální rámce, výzkumné designy i faktická zjištění o procesech tvorby kurikulárních dokumentu jak obecně, tak pro STEM předměty. To potvrzuje potřebnost vzniku dalších přehledových studií zaměřených na jednotlivé předměty a v budoucnu i na srovnání, v čem se kurikulární procesy v různých oblastech kurikula shodují nebo liší. Malé uplatnění teorie při zkoumání procesů práce kurikulárních ústavů či komisí omezuje zobecnitelnost výzkumů a má negativní dopad na praxi. Může to přispívat k faktu, že řada revizí kurikula tak nenaplní očekávání klíčových aktérů.

6 LITERATURA

- Beach, D. (2017). Process tracing methods in the social sciences. In D. Beach, *Oxford research encyclopedia of politics*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.176>
- Dvořák, D. (2023). Curriculum development. In R. J. Tierney, R. Fazal, & E. Kadriye (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th Ed., pp. 149–154). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03024-4>
- Egbert, J., & Sanden, S. (2020). *Foundations of education research: Understanding theoretical components* (2nd edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (1st Ed.). Emerald Publishing Limited.
- Sivesind, K., & Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 744–756.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186737>
- Wirthová, J. (2020). Legitimising educational reforms: Strategic documents and competing knowledge regimes. *Czech Sociological Review*, 56(4), 491–521.
<https://doi.org/10.13060/csr.2020.016>
- Žák, V., & Kolář, P. (2018). Proměny fyzikálního kurikula – první výsledky analýzy mezinárodních zdrojů. *Scientia in educatione*, 9(1).
<https://doi.org/10.14712/18047106.1034>

MOTIVACE DOSPĚLÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ: SYSTEMATICKÁ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

MOTIVATION IN ADULT EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Michaela Bílá, Jan Kalenda

Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

Abstrakt

Príspevek predstaví výsledky systematickej prehľadovej analýzy zaměřené na motivaci dospělých (25–64 let) ke vzdělávání. Studie přinese přehled témat, teorií a metod, které byly od 60. let 20. století využity při zkoumání motivace dospělých ke vzdělávání, včetně nahlédnutí mezioborového kontextu daného výzkumu. Hlavním cílem takto koncipované přehledové studie je popsat (1) v jakých výzkumných kontextech, (2) prostřednictvím jakých teorií, (3) metod a (4) v jakých geograficko-kulturních kontextech byla motivace k dalšímu vzdělávání dospělých doposud zkoumána. Na základě těchto poznatků bude možné stanovit přehled trendů v daném výzkumném poli a přispět ke stávajícím debatám o vývoji mezinárodního vědeckého diskursu o vzdělávání dospělých, včetně míry jeho mezioborovosti.

Klíčová slova: *Motivace; vzdělávání dospělých; systematická přehledová studie; vývoj výzkumného pole*

Abstract

This paper presents the results of a systematic review analysis focusing on the motivation of adults (25–64 years) for education. The study will provide an overview of the themes, theories and methods that have been used since the 1960s to examine adult motivation for learning, including insights into the interdisciplinary context of the research. The main objective of a review study designed in this way is to describe (1) in which research contexts, (2) through which theories, (3) methods, and (4) in which geographical and cultural contexts adult motivation for further education has been studied to date. On the basis of these findings, it will be possible to establish an overview of trends in the research field and to contribute to existing debates on the development of the international scholarly discourse on adult learning, including the extent of its interdisciplinarity.

Keywords: *Motivation; adult learning; systematic review study; research field development*

1 ÚVOD

Ačkoliv problematika motivace ke vzdělávání dospělých představuje jedno z nejstarších výzkumných témat vzdělávání dospělých, podle některých autorů (Boeren, 2012a, 2012 b; Kalenda & Kočvarová, 2021) mu nebyla věnována dostatečná empirická pozornost. To se týká i většiny současných přehledových publikací o stavu bádání ve vzdělávání dospělých (Holford et al., 2022; Evans et al., 2023; Fejes & Nylander, 2019), kde není danému tématu věnován prostor. Z těchto důvodů se proto zaměřujeme na systematické mapování výzkumného pole o motivaci ke vzdělávání dospělých.

2 TEORIE

Vzdělávání dospělých představuje komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které rozvíjí znalosti, dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní i sociální kvality. Významný faktor v zapojení do něj představuje motivace, kterou lze ve vztahu ke vzdělávání dospělých chápat jako jeden ze zdrojů k účasti (Boeren et al., 2012a). V tomto ohledu motivace představuje intrapsychický proces, jež má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci jedince a pohybuje se na širokém spektru od amotivace přes různé formy vnější i vnitřní motivace (Ryan & Deci, 2020). Pro mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání dospělých je typických několik klíčových znaků, které hodláme rovněž sledovat i v našem případě. Za prvé je primárně zaměřen na dospělé v anglofonních zemích. Za druhé dominuje mu kvalitativní výzkum. Za třetí empiricky zkoumá především jedince v dalším formálním vzdělávání (Fejes & Nylander, 2019).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Príspevek vychází z metodologie pro tvorbu systematických přehledových studií (Denyer & Tranfield, 2009) a opírá se o rešerši literatury ze dvou klíčových

databází – Web of Science a Scopus. Pro vyhledávání relevantních studií byla zvolena klíčová slova: „Motivation“ a „Participation“ a/nebo „Engagement“ a/nebo „Involvement“ a „Adult Education“ a/nebo „Adult“ a „Lifelong Learning.“ Výsledkem vyhledávání byl vzorek 676 studií, na něž byly aplikovány další podmínky výběru – stude byly napsány v anglickém jazyce a spadají do oblasti společenských věd. Díky tomu byl soubor zúžen na 362 studií z let 1960–2023. Na základě analýz abstraktu pak bylo vyřazeno dalších 16 studií a byla provedena detailní analýza. V návaznosti na práci Fejese a Nylandera (2019) jsme se pro účely tohoto příspěvku zaměřili na analýzu (1) témat a výzkumného kontextu studií, (2) použitých teorií, (3) použité metodologie a (4) geograficko-kulturního prostředí výzkumníků.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Příspěvek přinese systematickou mapu bádání o motivaci dospělých k dalšími vzdělávání, včetně určení hlavních výzkumných trendů v podobě dominujících témat, výzkumných kontextů, trendů a mezer v současném mezinárodním výzkumu tohoto tématu mezi lety 1960 (první záznam v databázích) a 2023. Na základě hlavních zjištění příspěvek nabídneme novou periodizaci vývoje výzkumu motivace dospělých ke vzdělávání a také charakteristik výzkumu s ohledem na převažující témata, teorie, metodologii a geografické/kulturní zasazení výzkumu. Výsledky analýzy rovněž ověří, zdali i výzkum v této oblasti je podobně jako diskurs o vzdělávání dospělých primárně fixován na prostředí formálních vzdělávacích systémů anglosaských zemí, je převážně orientován kvalitativně a opírá se o teorie konstruktivistického učení a sebe-řízeného učení (Fejes & Nylander, 2019). Díky výsledkům studie bude možné lépe zaměřit další bádání ve výzkumném poli a upozornit na limity stávajících přístupů a výzkumů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předběžná analýza empirických dat z období 1960–2023 ukázala, že výzkum daného tématu zažívá po roce 2010 postupnou renesanci. Ačkoliv jsou v něm používány podobné teorie jako ve zbytku výzkumného pole o vzdělávání dospělých, metodologicky se jeho výzkum liší mnohem vyšší mírou inklinace ke kvantitativním metodám. Současně s tím, i když v něm převažuje prostředí

formálního vzdělávání dospělých, je výzkum motivace ke vzdělávání dospělých geograficky mnohem pestřejší a není vázaný pouze na anglofonní země. V neposlední řadě je výzkum publikován v širší oblasti oborů, které překračují pole vzdělávání dospělých, a nasvědčují jeho mnohem vyšší míře víceoborovosti. Domníváme se, že tato zjištění mohou přispět do diskuse o víceoborovosti ve vzdělávání tím, že ukážeme, nakolik dochází k využívání teorií a metod z různých oborů při zkoumání tématu, stejně jako nakolik jsou výsledky mezinárodního výzkumu publikovány napříč různými obory.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek byl zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu Fakulty humanitních studií na UTB ve Zlíně „Motivace k účasti na vzdělávání a školení dospělých“ za finanční podpory IGA, u které je registrován pod číslem IGA/FHS/2024/002.

6 LITERATURA

- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012a). Why do adults learn? Developing motivational typology across twelve European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 247–269.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>
- Boeren, E., Nicaise, I., Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2012 b). Formal Adult Education in the spotlight: Profiles, motivation, and experiences of participants in 12 countries. *Lifelong learning in Europe: Equality and efficiency in balance* (pp. 63–86). Bristol: Polity Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnfk.9>
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. *The Sage Handbook of Organizational Research Methods* (pp. 671–689). New York: Sage Publications Ltd.
- Directorate-General for Communication. (2021, 13. February). *Towards a sustainable Europe by 2030*. Luxembourg: European Commission.
https://commission.europa.eu/publications/towards-sustainable-europe-2030_en
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019). Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning. Cham: Springer.

- Gardner, A., Maietta, H N., Gardner, P D., & Perkins, N. (2021). Postsecondary Adult Learner Motivation: An Analysis of Credentialing Patterns and Decision Making Within Higher Education Programs. *Adult Learning*, 33(1), 15–31.
<https://doi.org/10.1177/1045159520988361>
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2021). Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, Vol. 57, No. 1: 75–100
<https://doi.org/10.13060/csr.2021.001>

PŘIDANÁ HODNOTA ŠKOLY – EMPIRICKÉ POROVNÁNÍ RŮZNÝCH PODOB TÉHOŽ TEORETICKÉHO KONCEPTU

SCHOOL VALUE-ADDED – EMPIRICAL COMPARISON OF DIFFERENT MANIFESTATIONS OF A THEORETICAL CONCEPT

Eva Potužníková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevok predstavuje teoretický koncept pridanej hodnoty školy, ktorý sa vyvinul v medzioborovej interakcii medzi pedagogikou, sociológiou vzdelávania a ekonomikou, a na empirických datech z českých základných škôl ($n = 141$) porovnáva priemerné výsledky škôl v matematike a čtenárskej gramotnosti s niekoľkimi ukazateli pridanej hodnoty odhadnutými pomocou rôznych statistických modelů. Zatímco jednotlivé odhady pridanej hodnoty spolu vysoce korelujú ($r \geq 0,9$), jejich korelace s průměrnými výsledky jsou nižší (0,5–0,7). Přidaná hodnota tedy přináší o výkonech škôl jiné informace než hodnocení na základě dosažených výsledků, což podporuje smysluplnost tohoto konceptu a jeho potenciální využitelnost i v podmínkách českého vzdělávacího systému.

Klíčová slova: *modely pridané hodnoty; testování znalostí; kvalita školy; CLoSE*

Abstract

This work presents a theoretical concept of value-added in schools, which was developed in interaction between educational science, sociology of education, and economics. Empirical data from Czech basic schools ($n = 141$) is used to compare average school achievement in mathematics and reading literacy with several value-added scores estimated using different statistical models. While the different value-added estimates are highly correlated ($r \geq 0.9$), their correlations with average school achievement scores are lower (0.5–0.7). School value-added represents a different view of school performance than a simple evaluation of achieved results, which supports its relevance and potential usefulness also in the Czech education system.

Keywords: *value-added models; achievement tests; school quality; CLoSE*

1 ÚVOD

S rozvojem hodnocení vzdělávacích výsledků pomocí standardizovaných testů se prohlubuje i poznání o limitech využívání testů k hodnocení kvality vzdělávání ve školách. Toto poznání by nebylo možné bez spolupráce pedagogiky s dalšími obory, jako je sociologie vzdělávání, statistika a inženýrské obory stojící za vývojem počítačů a statistických výpočetních programů. Cílem příspěvku je porovnat průměrné výsledky škol v testech s tzv. přidanou hodnotou, ukazatelem respektujícím poznatky o sociální podmíněnosti vzdělávacích výsledků a vzniklým z interakce pedagogiky s ekonomii.

2 TEORIE

Klasické studie ze sociologie vzdělávání (Coleman et al., 1966) ukázaly, že vzdělávací výsledky žáků jsou úzce spjaty s jejich sociálním původem, ve srovnání s nímž je vliv pedagogického působení školy malý. Vzhledem k nerovnému přístupu různých sociálních vrstev ke zdrojům podporujícím školní úspěšnost lze očekávat, že socioekonomická podmíněnost vzdělávacích výsledků bude trvalým rysem vzdělávacích systémů (Gamoran, 2001). Posuzování kvality vzdělávání ve školách podle dosažených výsledků je ve světle těchto poznatků neférové (Harris, 2011). Koncept přidané hodnoty školy obrací pozornost od dosažených výsledků k rozdílu mezi výsledky vzdělávání a „vstupními“ charakteristikami žáků, zejména jejich počátečními znalostmi (Hanushek, 1971). Vzdělávací přínos škol posuzovaný podle pokroku mezi dvěma body v čase umožňuje „očistit“ působení školy od rozdílů ve složení žáků (OECD, 2008).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie využívá panelová data z projektu CLoSE (Greger et al., 2022), který testoval znalosti a dovednosti žáků z různých předmětů během vzdělávací dráhy a pomocí dotazníků zjišťoval další údaje včetně sociodemografických dat. Analyzována je část datového korpusu, konkrétně data z testování v matematice

a čtenářské gramotnosti ve 4. a 6. ročníku ZŠ. Po vyloučení škol ($n = 7$) s méně než 5 žáky obsahuje analyzovaný soubor spárovaná data 3016 žáků ze 141 škol (průměrný počet žáků na školu je 21, 67 % škol je zastoupeno jednou třídou). Pro každou školu je v každé z testovaných oblastí vypočten průměrný výsledek v 6. ročníku a šest odhadů přidané hodnoty lišících se typem statistického modelu a zařazením prediktorů (výsledek ve 4. ročníku, další proměnné). Jednotlivé odhady přidané hodnoty jsou vzájemně komparovány pomocí korelační analýzy a analýzy shod a rozdílů v klasifikaci škol.

4 VÝSLEDKY

V obou testovaných oblastech jsou hlavní zjištění srovnatelná. Korelace mezi odhady přidané hodnoty a průměrným výsledkem škol v 6. ročníku se pohybují (dle typu modelu) od 0,5 do 0,7. Ve školách s lepšími průměrnými výsledky tedy zpravidla žáci dosahují i většího pokroku v učení, v datovém souboru však zároveň existují školy s nadprůměrnými výsledky, ale průměrnou či podprůměrnou přidanou hodnotou, a na druhé straně školy s podprůměrnými výsledky, ale průměrnou, tj. očekávanou přidanou hodnotou. Odhady přidané hodnoty škol získané pomocí různých modelů spolu vysoce korelují ($r \geq 0,9$), některé modely však vyhodnocují větší podíl škol jako statisticky významně odlišných od průměrné, tj. očekávané přidané hodnoty. Pro snížení rizika chyby I. typu (falešně pozitivních výsledků) se jako vhodnější jeví modely zohledňující závislost pozorování uvnitř škol. Přidání sociodemografických proměnných do modelů přidané hodnoty vede k malým, věcně nevýznamným změnám v hodnocení škol.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Analýza empirických dat z ČR na příkladu přidané hodnoty školy ukázala, že teoretické koncepty vzniklé ze spolupráce mezi pedagogikou a dalšími obory mohou přinést nové pohledy na výsostně pedagogická témata, jako je kvalita vzdělávání. Nižší korelace mezi průměrnými testovými výsledky a odhady přidané hodnoty než v zahraničních studiích (Leckie & Prior, 2022; Marks, 2021) naznačují, že v českém prostředí vypovídají průměrné výsledky škol o kvalitě vzdělávání méně než v jiných zemích, více odrážejí složení žáků, využívání dat o přidané hodnotě má proto potenciálně velký přínos. Je však třeba se vyvarovat

úzcce technicistního přístupu a čerpat ze znalostí faktorů, které mohly zjištěné hodnoty ovlivnit, jako je např. důležitost testů pro žáky nebo mimoškolní příprava na přijímací zkoušky. Nezbytným předpokladem pro validní ukazatele přidané hodnoty škol jsou kvalitní didaktické testy.

6 LITERATURA

- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequity: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135–153.
- Greger, G., Straková, J. & Martinková, P. (2022). Extending the ILSA study design to a longitudinal design. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, J. E. Gustafsson (Eds.), *International handbook of comparative large-scale studies in education*. Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro-data. *American Economic Review*, 61(2), 280–288.
- Harris, D. (2011). *Value-added measures in education: What every educator needs to know*. Harvard Education Press.
- Leckie, G., & Prior, L. (2022). A comparison of value-added models for school accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 431–455.
- Marks, G. (2021). Should value-added school effects models include student- and school-level covariates? Evidence from Australian population assessment data. *British Educational Research Journal*, 47(1), 181–204.
- OECD. (2008). *Measuring improvements in learning outcomes*. Best practices to assess the value-added of schools. OECD Publishing.

**VÝVOJ ČESKÉ PEDAGOGICKÉ VĚDY
V DOBĚ POLITICKÉ NESVOBODY – PEDAGOGICKÉHO
MYŠLENÍ MEZI INSTRUMENTALIZACÍ A AUTONOMIÍ**
**THE DEVELOPMENT OF CZECH EDUCATIONAL SCIENCE
IN THE ERA OF POLITICAL UNFREEDOM – PEDAGOGICAL
THEORY BETWEEN INSTRUMENTALIZATION
AND AUTONOMY**

Tomáš Kasper¹, Dana Kasperová²

¹ katedra pedagogiky a psychologie, FPHP, Technická univerzita Liberec/katedra pedagogiky, FF, Univerzita Karlova v Praze

² katedra pedagogiky a psychologie, FPHP, Technická univerzita Liberec

Abstrakt

Příspěvek se zabývá vývojem pedagogické vědy v období let 1948–1968, tedy v společensko-politických podmínkách nesvobody, ideologizace a sovětizace vědy i kultury. Příspěvek analyzuje v první části na pozadí teorie vědění a vývoje vědění základní cíle programu „nové“ vědecké pedagogiky v 50. letech 20. století v Československu, otázky ideologizace, instrumentalizace pedagogického výzkumu. V druhé části jsou analyzovány snahy o „oživení“ pedagogické vědy – metodologické, tematické, obsahové, institucionální – v 60. letech 20. století.

Klíčová slova: *pedagogická věda; pedagogická teorie; socialismus; totalita; vzdělávací politika*

Abstract

The paper focuses on education scholarship in the period 1948–1968, i.e. in the socio-political conditions of illiberty, ideologization and sovietization of science and culture. In the first part, the paper analyses, against the background of the theory of knowledge and the development of knowledge, the basic goals of the programme of the “new” scientific pedagogy in 1950s Czechoslovakia, the issues of ideologization and instrumentalization of education scholarship. The second part analyses the efforts to “revitalize” education scholarship—methodological, thematic, content, institutional—in the 1960s.

Keywords: *educational science; educational theory; socialism; totalitarianism; educational policy*

1 ÚVOD

Věda a kultura byly po roce 1948 „znárodněny“ a stály ve službách lidu a politické moci. Stranou neměla zůstat ani pedagogika. Pedagogická věda zaznamenává po roce 1948 na jedné straně kvantitativní rozvoj (založení ČSAV, kde měla pedagogika své pevné místo, založení VUP, nárůst počtu vědeckých a akademických pracovníků v pedagogice). Na druhé straně ideologická a politická kontrola využívá pedagogickou vědu pro společensko-politické cíle, čímž trpěl její kvalitativní rozvoj – tematická různorodost, metodologická pluralita, teoretická neukotvenost, mezinárodní otevřenost, mezioborová spolupráce. Příspěvek se ptá, jak pedagogická věda v daném období „žila“ mezi hranicemi společensko-politické instrumentalizace a vědecké autonomie (Santos & Centeno, 2023).

2 TEORIE

Rekonstrukce a analýza pedagogického programu, cílů a metodologických přístupů v socialistické pedagogice v ČSR je především otázkou specifického vztahu, symbiózy politiky a vědy (Tenorth & Wiegmann, 2022; Tenort & Häder, 1997; Kocka, 1998; Devátá, 2014) a „vítězství“ technokratických přístupů v sociálních vědách (Hoppe, 2015) v kontextu utváření „nového“ komunistického člověka (Kestere & Gonzales, 2021; Zounek, Šimáně & Knotová, 2017; Kasper, 2020). V tomto ohledu se opíráme o práce zaobírající se vztahem pedagogické vědy, ideologie, komunistické moci, tedy otázkami utváření vědního diskurzu s ohledem na společensko-politický kontext, jak jej rozvíjí sociologie vědění (Behm, Drope, Glaser & Reh, 2017), ale i přístupy dané teorií Bourdieua (Bourdieu, 1993).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Analyzovány jsou primární prameny metodou obsahové analýzy, diskurzivně analytickými přístupy. Pramennou základnu tvoří vybrané statě k programu, cílům, metodám a směrům pedagogické vědy v sledovaném období (zejména

z časopisu *Pedagogika*) a vybrané pedagogické monografie k teorii výchovy, obecné pedagogice. Dalším zdrojem jsou rovněž archivní prameny Pedagogického ústavu J. A. Komenského při Československé akademii věd. Při analýze pedagogické vědecké diskuse vycházíme z metodologických přístupů nejen diskurzivní analýzy (Keller, 2011), ale i tzv. kontextualizačních rámců a rovněž přistupujeme k historicko-pedagogické realitě (historické empirii) pedagogické diskuse z pozic zakotvené teorie. To nám umožňuje nacházet hlavní znaky a teoretické znaky analyzovaného jevu, popsat jej a porozumět mu. (Glaser & Strauss, 2017)

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza vývoje pedagogické vědy v období 1948–1968 v ČSR má přinést odpovědi na dvě hlavní výzkumné otázky:

1. Jakými prostředky zasahovala státní komunistická moc do vývoje pedagogické vědy ve sledovaném období.
2. Jak měl být inovován program české pedagogické vědy s ohledem na „križi pedagogiky“ v období společensko-politického tání a předjaří.

S ohledem na vývoj pedagogické vědy v okolních středoevropských státech (bývalá NDR, Polsko, Maďarsko) předpokládáme v 50. letech v ČSR vysoký státní „zájem“ v pedagogickém výzkumu. Instrumentalizace pedagogické vědy v ČSR pro společensko-politické cíle byla značná. V druhém období 60. let se pedagogika (i když později než jiné společenské vědy) otvírala novým metodologickým přístupům, zahraničním vlivům (mimo SSSR) a měla se sát pilířem „reformy socialismu“ v ČSR, respektive ČSSR. Výsledky výzkumu budou představeny na rozhraní pohledů historicko-sociologických, historicko-pedagogických. Mezioborové pohledy jsou pro dané téma zásadní.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Pedagogická věda v ČSR se ocitla po společensko-politických změnách roku 1948 v „novém světě“ Pedagogická věda se nacházela v 50. letech 20. století v „soupeření“ mezi ideologickou závislostí, společensko-politickou instrumentalizační rolí na jedné straně a snahou o vědeckou autonomii na straně druhé. Příspěvek interpretuje snahy o reformu pedagogiky v předjaří a Jaru 1968 jako

nové komplikované „přátelství“ mezi autonomním rozvojem pedagogického výzkumu a pedagogické teorie na jedné straně a novými snahami o reformu socialismu na straně druhé. V tomto rámci budou nahlíženy snahy o metodologickou, teoretickou „obnovu“ pedagogiky v 60. letech, jak se ukazovaly v akademické, výzkumně pedagogické diskusi i v snahách nově založené ČPDS. Tato analýza bude výsledkem výrazně interdisciplinárního pohledu daného „symbiózou“ historického a pedagogického pohledu.

6 LITERATURA

- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Behm, B., Drope, T., Glaser, E. & Reh, S. (2017). Wissen machen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 7–15.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Polity Press.
- Devátá, M. (2014). *Marxismus jako projekt nové společnosti*. AV ČR.
- Hoppe, J. et al. (2015). „O nový československý model socialismu“. AV ČR.
- Kasper, T. (2020). „Alles muss man umschreiben“. In H. Schluss, H. Holzapfel, & H. Ganser (Eds.), *Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen* (pp. 99–111). Lit Verlag.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung*. VS Verlag.
- Kestere, I. & Gonzales M.F.(2021) Educating the New Soviet Man: Propagated Image and Hidden Resistance in Soviet Latvia. *Historia scholastica*, 7(1), 11–32
- Kocka, J. (1998). Wissenschaft und Politik in der DDR 435–460. In: J. Kocka & R. Mayntz (Eds.), *Wissenschaft und Wiedervereinigung* (pp. 435–460). Akademie Verlag.
- Tenorth, H. E. & Wiegmann, U. (2022) *Pädagogische Wissenschaft in der DDR*. Klinkhardt.
- Tenorth, H. E. & Häder, S. (Eds.) (1997). *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Deutscher Studienverlag.
- Zounek, J., Šimáně, M. & Knotová D. (2017). *Normální život v nenormální době*. Wolters Kluwer.

PLATFORMA DYSLEX: DIAGNOSTIKA DYSLEXIE S VYUŽITÍM EYE TRACKINGU A STROJOVÉHO UČENÍ

THE DYSLEX PLATFORM: DIAGNOSING DYSLEXIA USING EYE-TRACKING AND MACHINE LEARNING

Dostálová Nicol, Švaříček Roman

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při čtení a způsobuje snížené porozumění textu a motivaci ke čtení. Zásadní význam má přesná a včasná diagnostika dyslexie založená na objektivních metodách měření. Příspěvek představuje platformu DYSLEX pro analýzu a klasifikaci dyslektických čtenářů na základě jejich očních pohybů pomocí strojového učení. Platforma DYSLEX se skládá z modulů, které zajišťují spuštění diagnostické baterie, záznam očních pohybů a klasifikaci čtenáře na základě diagnostického procesu. Výstupem platformy DYSLEX je přehledná zpráva s výsledky klasifikace a také podrobné informace o výkonu čtenáře v jednotlivých úlohách. Platforma DYSLEX může pomoci odborníkům v pedagogicko-psychologických poradnách a následné výsledky mohou zlepšit výkon dyslektických čtenářů při čtení a učení.

Klíčová slova: dyslexie; čtení; diagnostika; eye-tracking; strojové učení

Abstract

Dyslexia is a specific learning disability that manifests itself in reading difficulties and causes reduced reading comprehension and motivation. Precise diagnostics of dyslexia, supported by objective measurements, is crucial. This paper presents the DYSLEX platform for analysing and classifying dyslexic readers based on their eye movements using machine learning. The DYSLEX platform consists of modules that provide the triggering of the diagnostic battery, recording of eye movements, and the classification phase of the entire process. The main output of the DYSLEX platform is a clear report with classification results of the reader as well as detailed information about the reader's performance in each task. The DYSLEX platform can help specialists in educational psychology clinics with the diagnosing process and subsequent results can improve dyslexic reading and learning performance.

Keywords: *dyslexia; reading; diagnostics; eye-tracking; machine learning*

1 ÚVOD

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při čtení. Klíčovým krokem při řešení dyslexie je včasná a přesná diagnostika doplněná o objektivní způsoby měření, mezi které lze zařadit např. sledování očních pohybů, které úzce souvisí se způsobem čtení u dyslektických žáků (Rayner, 1998). Využití diagnostického nástroje založeného na registraci očních pohybů a jejich zpracování pomocí strojového učení může přinést klíčové doplňující informace o způsobu čtení žáků s dyslexií.

2 TEORIE

Vývojová dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu a je charakterizována chybami v hláskování a dekodování slov, což následně negativně ovlivňuje porozumění čtenému textu a vede ke snížené motivaci ke čtení (Gabrieli, 2009; Matějček & Vágnerová, 2006). V současné době je velké množství informací předáváno v textové podobě. Z tohoto důvodu je klíčové, aby žák se čtenářskými obtížemi byl včasné a přesně diagnostikován, a to i s ohledem na objektivní způsoby měření (např. sledování očních pohybů, viz Nilsson Benfatto et al., 2016), což by následně vedlo i brzkému výběru vhodných reedukačních metod. Takový výběr by následně mohl pozitivně ovlivnit adaptaci žáka na školní prostředí, a to nejen z hlediska jeho celkového školního výkonu, ale i z hlediska sociálního a emočního vývoje jedince (Nilsson Benfatto et al., 2016).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Diagnostická platforma DYSLEX je určena pro analýzu a klasifikaci dyslexie u dětských čtenářů na základě jejich očních pohybů. Platforma DYSLEX cílí na dyslektické a intaktní žáky 3. a 4. tříd základních škol (tzn. 9–10 let), jejichž mateřským jazykem je čeština. Platforma DYSLEX obsahuje sadu 4 diagnostických úloh, které jsou založeny na verbálních (čtení slabik, čtení souvislého textu a čtení pseudotextu) a neverbálních podnětech (zraková diferenciacie). Na

základě vybraných úloh jsou sledovány čtenářské dovednosti a vizuální diference, které jsou zásadní pro rozvoj čtenářských dovedností dítěte. Během realizace celého diagnostického procesu jsou detekovány oční pohyby pomocí eye-trackingového zařízení. Předem definované parametry očních pohybů (počet fixací, doba trvání fixací apod.) jsou následně automatizovaným způsobem zpracovány pomocí vybraných algoritmů strojového učení.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Platforma DYSLEX sestává z několika provázaných modulů. Hlavním cílem těchto modulů je spuštění diagnostického procesu, automatizovaný výpočet eye-trackingových parametrů a následná kalkulace klasifikačního výstupu pomocí modulu strojového učení. Výsledkem diagnostického procesu pomocí platformy DYSLEX je protokol ve formátu PDF obsahující výsledky čtyř vybraných klasifikátorů strojového učení pro všechny verbální a neverbální úlohy. Výstup nejprve zahrnuje základní informace měřeného klienta (tzn. dítěte se čtenářskými problémy). Následně výstup demonstruje tzv. název výsledku (tzn. dyslexie nebo intaktní čtenářské projevy), které jsou pro lepší přehlednost i barevně zvýrazněny. Tyto údaje zároveň obsahují i procentuální hodnotu výpočtu jednotlivých klasifikátorů v konkrétních úlohách pro přesnější interpretaci výsledku.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Cílem komplexního diagnostického procesu s pomocí platformy DYSLEX je analyzovat a klasifikovat dyslexii u dětských čtenářů na základě jejich očních pohybů a zpracování těchto dat s pomocí strojového učení. Algoritmy strojového učení dosahují v přesnosti až 91 %, což představuje významný pokrok v oblasti diagnostiky dyslexie s registrací očních pohybů. Výstupy v podobě platformy DYSLEX mohou pomoci pro zpřesnění diagnostiky dyslexie, což může mít pozitivní dopad na dyslektického jedince a jeho psychosociální a emoční vývoj.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek byl podpořen projektem Technologické agentury ČR (TL05000177 – Diagnostika dyslexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence). Poděkování patří také infrastrukturnímu pracovišti HUME Lab (FF MU) za technickou podporu.

6 LITERATURA

- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280–283.
<https://doi.org/10.1126/science.1171999>
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (2006). Sociální aspekty dyslexie. Karolinum.
- Nilsson Benfatto, M., Öqvist Seimyr, G., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A., & Jacobson, C. (2016). Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. *PLOS ONE*, 11(12).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508>
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372–422.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>

SEKCE 2

Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

TESTOVÁ ÚZKOST A SOCIÁLNĚ-AFEKTIVNÍ INDIKÁTORY WELL-BEEINGU V NIŽŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

TEST ANXIETY AND SOCIAL-AFFECTIVE INDICATORS OF WELL-BEING IN LOWER-SECONDARY EDUCATION

Erik Šejna

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno

Abstrakt

Předkládané výzkumné šereň se zabývá testovou úzkostí a sociálně-afektivními indikátory školního well-beingu u vzorku žáků nižšího sekundárního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořilo 744 žáků 8. a 9. tříd na základních školách na Moravě. V rámci výzkumu byla adaptována výzkumná škála testové úzkosti *Children Test Anxiety Scale* (CTAS). Škála se ukázala být vysoce reliabilní na vzorku českých žáků. Konfirmační faktorová analýza odhalila podobné výsledky jako v originální validizační studii a potvrdila funkčnost tří faktorového modelu. Podle předběžné analýzy dat lze potvrdit hypotézu o signifikantní roli školního self-conceptu a pozornosti v hodině, jež ve vzorku predikují nižší hodnoty testové úzkosti. V neposlední řadě se ukázalo být významným prediktorem pohlaví žáků.

Klíčová slova: Testová úzkost; sekundární vzdělávání; školní well-being; gender

Abstract

The purpose of presented research was to analyse the level of test anxiety in lower secondary education in a link with social and affective indicators of well-being at school. The sample consisted of 744 pupils of 8th and 9th grade in Czech schools—last two years of compulsory education. For the research, we adopted Wren's Children Test Anxiety Scale (CTAS) which appeared to be functional in the context of Czech schools. Factor analysis revealed very similar values as in the original Wren's study and the 3-factor model was confirmed. The data analysis showed significant role of school self-concept and classroom attention predicting lower level of test anxiety. The significant role of students' sex was also confirmed.

Keywords: Test anxiety; lower-secondary education; school well-being; gender

1 ÚVOD

Fenomén testové úzkosti jako takový nabyl většího výzkumného zájmu před více než 60 lety. Sarason již na konci 50. let 20. století sestrojil první škálu testové úzkosti (TASC), která se rychle stala zlatým standardem poznání této problematiky. Později se výzkumy testové úzkosti začaly objevovat napříč různými společenskými oblastmi s rostoucí potřebou zabývat se právě oblastí vzdělávání. Předkládané výzkumné šetření se zabývá analýzou testové úzkosti u žáků 8. a 9. tříd základních škol na Moravě za použití moderní výzkumné škály CTAS. V rámci výzkumu byly rovněž analyzovány sociální a afektivní indikátory školního well-beingu za pomoci široce testovaného dotazníku z projektu LOSO.

2 TEORIE

V odborné literatuře se nachází řada definic testové úzkosti. Obecně ji lze koncipovat jako vědecký konstrukt, ale i emoční stav, zahrnující fyziologickou, psychologickou a behaviorální reakci na situaci, ve které je jedincův výkon hodnocen (Sieber et al., 1977). Jedná se o subjektivně vnímaný stav osobní nepohody prožívané před, během či po skončení testu či zkoušky (Cassady et al., 2002). Rozdíl mezi obecnou úzkostí a testovou úzkostí je v tom, že jsme schopni specifikovat situaci, která jedinci úzkostlivé pocity vyvolává – situace, ve kterých je hodnocen výkon a s tím spojený jedincův strach ze selhání coby hrozba pro vlastní ego a self-esteem. Podstatnou roli hrají rovněž obavy v kontextu sociální dimenze testové úzkosti, a tedy jak bude jedincův výkon hodnocen ostatními vrstevníky (Putwain, 2008).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat byl činěn za použití dotazníku CTAS (Children Test Anxiety Scale). Dotazník z části vychází z původního dotazníku TASC, přičemž některé z položek byly aktualizovány a dotazník byl modernizován. Rovněž byla přidána dimenze behaviorální (Wren & Benson, 2004). Dotazník se ukázal být vysoce

interně konzistentní a CFI potvrdila 3 klíčové faktory (myšlenky, autonomní reakce a „off-task behaviour“).

Sociální a afektivní indikátory školního well-beingu byly měřeny pomocí 8škálové baterie z reprezentativního výzkumu LOSO (Damme et al., 2002). Baterie obsahuje 8 subškál; *zájem o vzdělávací úkoly, vztah s učiteli, spokojenost se školou, pozornost ve třídě, motivace ke školní práci, postoje k domácím úkolům, školní self-concept a sociální integrace*. Jednotlivé subškály vykazují vysokou interní konzistenci a silné vzájemné korelace. Do výzkumu byly rovněž začleněny demografické proměnné – pohlaví respondentů, vzdělávací výsledky v klíčových předmětech (Č. J., AJ, MAT), nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a jejich zaměstnání (kategorizace pomocí ISCO).

Celková baterie byla administrována 744 žákům 8. a 9. tříd do 15 základních škol na Moravě. Sběr dat probíhal od ledna do října 2023.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

4.1 Trífaktorový model testové úzkosti

Pro ověření funkčnosti tří faktorového modelu testové úzkosti byla provedena konfirmační faktorová analýza. Podle hodnot komparativního fit indexu či chi kvadrátu je celkový výsledek na hranici ideálních hodnot. Lze uvažovat o přítomnosti latentních faktorů. Velice podobných čísel však nabývaly hodnoty fit indexu i u původního validačního výzkumu Wrena (2004). Interní konzistence (Cronbachovo alfa) dotazníku i jeho subškál byla vysoká; .91 za celkový dotazník (myšlenky -.87; autonomní reakce -.85; off-task behaviour -.70).

Tabulka 1:

Fit Measures

RMSEA 90% CI							
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Lower	Upper	AIC	BIC
0,822	0,808	0,0593	0,0664	0,0631	0,0697	54292	54717

4.2 Předběžné výsledky

Korelační analýza odhalila silné negativní korelace testové úzkosti se vztahem k učitelům, pozorností ve třídě, sociální integrací a nejsilněji pak se subškálou

školního self-conceptu. Po vložení do modelu vícenásobné lineární regrese se však ukázalo, že je to primárně školní self-concept a pozornost ve třídě, co významně predikují nižší míru testové úzkosti. Signifikantním korelátém se rovněž ukázalo být pohlaví respondent – ženy vykazovaly větší testovou úzkost než muži.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkumné šetření je stále v procesu analýzy dat, a proto výsledky jsou pouze preliminární. Analýzy však rozkrývají podobné hodnoty testové úzkosti jako ve validačním výzkumu Wrena (2004). Zároveň se škála CTAS v aplikaci na prostředí českých škol ukázala být validní a spolehlivá. Hodnoty faktorové analýzy byly velice podobné s originálním validizačním výzkumem. Data potvrdila hypotézy o signifikantní roli self-conceptu, jakožto významného prediktoru nižší úzkosti z testu (Dubois & Tevendale, 1999). Nově poukázala rovněž na signifikantní roli pozornosti v hodině. Vztah k učitelům či sociální integrace byly v modelu lineární regrese nevýznamné. Dále byla potvrzena hypotéza o významné roli pohlaví (Putwain & Daly, 2014). Další výsledky a přesná čísla budou prezentovány v konferenčním příspěvku.

6 LITERATURA

- Cassary, J. & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance.
- Damme, J. et al. (2002). A New Study on Educational Effectiveness in Secondary Schools in Flanders: An Introduction. *School Effectiveness and School Improvement* 13(4), 383–397.
- Dave Putwain & Anthony L. Daly (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students, *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
- Dubois, D. L., & Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied & Preventive Psychology*, 8, 103–117.
- Putwain, W. (2008). Deconstructing Test Anxiety. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(2), 141–155.

- Sieber, J. E., O'Neil Jr., H. F., Tobias, S. (1977) *Anxiety, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wren, D. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, Coping*, 17(3), 227–240

PORTFOLIO U STÁTNÍ ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

USING THE PORTFOLIO IN THE STATE FINAL EXAMINATION IN THE KINDERGARTEN TEACHING PROGRAMME

Zora Syslová, Veronika Rodová

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Studentské portfolio představuje nástroj, který umožňuje konstruovat vlastní poznání a slouží jako doklad profesní způsobilosti. Cílem příspěvku je představit portfolio jako významnou součást státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jádrem výzkumného šetření je analýza prezentačních portfolií a vytvoření orientační typologie, která vychází z typů navržených Tomkovou (2018, s. 193–198). Analýzu portfolií doplňuje analýza odpovědí padesáti tří respondentů získaných formou elektronického dotazníku, která ukazuje, jaký význam studenti portfoliu u státní závěrečné zkoušky přisuzují. Předpokladem bylo, že výsledky výzkumu poslouží jako vodítka pro hledání možností, jak zvyšovat kvalitu podpory studentů při práci s portfoliem.

Klíčová slova: Pregraduální vzdělávání; portfolio; státní závěrečná zkouška

Abstract

The student portfolio is a tool that enables the construction of personal knowledge and serves as evidence of professional competence. The aim of this paper is to present the portfolio as an important part of the state final examination in the Teaching for Kindergartens programme at the Faculty of Education of Masaryk University. The core of the research investigation is the analysis of presentation portfolios and the creation of an indicative typology based on the types proposed by Tomková (2018, pp. 193–198). The analysis of the portfolios is complemented by the analysis of the answers of fifty-three respondents obtained in the form of an electronic questionnaire, which shows the importance students attribute to the portfolio in the state final exam. It was assumed that the results of the research will serve as guidelines for finding ways to improve the quality of student support when working with the portfolio.

Keywords: Undergraduate education; portfolio; State final Examination

1 ÚVOD

Diskuze o proměně pregraduální přípravy učitelů přinesly jednoznačný příklon k přípravě učitele jako reflektivního praktika. Součástí takto pojatého přípravného vzdělávání učitelů se stala portfolia. Výzkumníci i pedagogové se shodují na tom, že portfolio má velký potenciál pro podporu učení a rozvoje studentů a také se stává podkladem pro hodnocení studentových profesních kvalit na konci studia. Státní závěrečná zkouška již není zaměřena na pouhé prověřování akademických znalostí oboru, ale na prokazování profesní způsobilosti.

2 TEORIE

V souladu s Campellovou a kol. (2014, s. 3) vnímáme portfolio jako organizovanou dokumentaci profesního růstu studenta, což poskytuje hmatatelné důkazy o široké škále jeho znalostí, dispozic a pedagogických zkušeností, které prostřednictvím reflexe odrážejí jeho jedinečnost a profesní autonomii.

Nejčastěji jsou rozlišovány tři druhy portfolia: *vývojové* (např. Breault, 2004; Chye et al., 2019), *prezentační* (např. Gabi & Mavengere, 2019; Oner & Adadan, 2011) a *zaměstnanecké* (Chye et al., 2019; Joseph & Brennan, 2013). V souladu s Bakinem a Birginem (2004, s. 80) je důležité, aby portfolio podporovalo jak učení studentů, tak jejich schopnost vytvářet kvalitně „tvarovaný“ produkt.

Portfolio studentům umožňuje průběžně vyhodnocovat vlastní studijní a profesní pokroky. Vyučujícím a examinatorům pak umožňuje vnímat studenty v širších kontextech a komplexněji hodnotit jejich profesní dovednosti, ale i jejich pojetí učitelské profese (Baki & Birgin, 2004). Portfolio má také potenciál zlepšit komunikaci mezi studenty a vyučujícími.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo podat obraz zapojení portfolia do státní závěrečné zkoušky. Položili jsme si dvě výzkumné otázky:

- 1) Jaké charakteristiky vykazují prezentační portfolia?
- 2) Jaký význam portfoliu u státní závěrečné zkoušky přisuzují sami studenti?

Elektronický dotazník vyplňovali po absolvování státní závěrečné zkoušky. Odpovědi jsme analyzovali prostřednictvím kódování v programu Atlas.ti. Naším cílem bylo zachytit témata, která respondenti v souvislosti s portfoliem pojmenovávají. Na zjištění získaná z dotazníku navazovala analýza obsahu dvaceti studentských portfolií.

V první fázi výzkumu jsme požádali o spolupráci všechny studenty, které v akademickém roce 2021 absolvovali státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Anonymně odpovídali na pět otevřených otázek elektronického dotazníku. Získali jsme odpovědi od padesáti tří respondentů. Do druhé fáze výzkumu se zapojilo dvacet dobrovolníků, kteří nám po ukončení závěrečné zkoušky poskytli svá portfolia k obsahové analýze.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky řadíme v souladu s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami.

4.1 Charakteristika prezentačních portfolií

Analýzou podle předem daných kritérií jsme získali šest typů portfolií: (1) Originální profesní portfolio; (2) Živé profesní portfolio; (3) Procesně bilanční portfolio; (4) Studijně profesní portfolio; (5) Formální profesní portfolio; (6) Nezajímavé profesní portfolio. První čtyři typy lze považovat za příklady dobré praxe.

4.2 Význam portfolia u státní závěrečné zkoušky

Z celkové sumy třiceti jedna kódů vzešlých z kódování elektronického dotazníku, jsme vybrali dvanáct, které se vztahovaly k problematice státní závěrečné zkoušky. Pět kódů zahrnovalo fázi přípravy, sedm kódů příslušelo k vlastnímu průběhu zkoušky. Vznikla tak struktura, která umožnila popsat hlavní témata a zachytit uvažování studentek. Z odpovědí vyplynulo, že studenti vnímají portfolio jako důležitou součást státní závěrečné zkoušky. Vztah kvality portfolia a úspěšnosti u státní závěrečné zkoušky se však neprokázal.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky ukazují, že studenti shledávají význam portfolia zejména v jeho podpůrné funkci při psychicky vypjaté situaci. Pokud je portfolio obsahově bohaté a koncepčně promyšlené, dokáže v něm jeho majitel rychle najít materiály, které slouží jako východisko pro výklad teorie i jako doklad profesních dovedností.

Dále se portfolio stalo zdrojem změny v chápání a přístupu k chybám. Studenti začali své chyby vnímat jako nutnou součást profesního rozvoje, nebáli se je u závěrečné zkoušky zveřejnit a využít je, aby ukázali svůj profesní posun.

Výsledky potvrzuje předchozí závěr (Rodová & Syslová, 2021), že je třeba věnovat intenzivní pozornost vývojovému portfoliu, a to po celou dobu studia, a učinit jej plnohodnotnou součástí povinných předmětů. Tak lze zvětšit šance, že vývojové portfolio bude „kvalitně tvarováno“ (Baki & Birgin, 2004, s. 80), aby i v případě méně invenčních studentů mohlo vzniknout dostatečně bohaté portfolio prezentační.

6 LITERATURA

- Baki, A. & Birgin, O. (2004). Reflections of Using Computer-Based Portfolios as an Alternative Assessment Tools: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 77–79.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 847–859.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. (2014). *How to develop a professional portfolio. A manual for teachers*. 6th Edition. Pearson.
- Gabi, J., & Mavengere, N. (2019). Making Use of Portfolios to Enhance Learning. 1st International Conference on Sustainable ICT, Education, and Learning (SUZA), (pp. 24–29). Zanzibar.
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu W.C. (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education*, 85, 24–35.
- Joseph, G. E., & Brennan, C. (2013). Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-service Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(26), 423–430.

- Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesionální identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

SOCIÁLNÍ A PROSTOROVÉ FAKTORY VE VZDĚLÁVACÍCH DRAHÁCH STŘEDOŠKOLÁKŮ

SOCIAL AND SPATIAL FACTORS IN THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF UPPER SECONDARY STUDENTS

Dominik Dvořák¹, Josef Bernard²

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Sociologický ústav, Akademie věd ČR, Praha

Abstrakt

V současnosti v Česku roste podíl mladých lidí, kteří předčasně odcházejí ze vzdělávání. Naše longitudinální cenzová studie zkoumá příspěvek prostorových a sociálních faktorů k neúspěšnosti ve středním vzdělávání. Základní datový soubor tvoří záznamy školní matriky o všech středoškolácích v Česku v letech 2011 až 2023. Z jich konstruueme průběh vzdělávací trajektorie pro každého unikátního žáka. Tento dataset propojujeme s dalšími sociogeografickými údaji o obci trvalého pobytu žáka. Výsledkem je identifikace obcí, kde je zvýšený podíl žáků neúspěšných při středoškolském studiu, a popis prostorových charakteristik těchto lokalit z hlediska dostupnosti škol a oborů.

Klíčová slova: předčasné odchody ze vzdělávání; střední vzdělávání; prostorové faktory; cenzus; Česko

Abstract

The proportion of young people who drop out of school early has been increasing in the Czech Republic. Our census longitudinal study examines the contribution of spatial and social factors to upper secondary school failure. The dataset consists of school register data on all upper secondary school students in the Czech Republic between 2011 and 2023. From the register entries we construct the educational trajectory for each unique student. We link this dataset with other socio-geographical data on home municipalities of students. The result consists in the identification of municipalities with an increased proportion of failing students in upper secondary schools, and the spatial characteristics of these locations in terms of the availability of schools and fields of study.

Keywords: early school leaving; upper secondary school; spatial factors; census; Czechia

1 ÚVOD

Česká republika patřila tradičně k zemím, kde poměrně velká část populace získávala některou z forem středního vzdělávání. V současnosti však zde roste podíl mladých lidí, kteří nedokončí střední školu a odcházejí předčasně ze vzdělávání. Cílem výzkumu je popsat, jak ovlivňuje volbu střední školy a riziko neúspěchu při jejím studiu souhra prostorových a sociálních faktorů s důrazem na roli periferní polohy bydliště žáka.

2 TEORIE

Žákovské volby dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky jsou u nás i v jiných zemích dlouhodobě sledovány zejména z hlediska volby školy, oborové struktury žáků a absolventů, úspěšnosti přechodů do školy a na trh práce (Dvořák et al., 2022; Eurofound, 2014; Trhlíková, 2019) nebo průběhu studia včetně změn oborů a školy (Dvořák & Vyhnálek, 2019; Hlaďo & Šlapalová, 2018; Trhlíková, 2013). Předchozí výzkumy zdůraznily sociální podmíněnost volby typu střední školy. Pozornost byla věnována nerovnoměrné dostupnosti různých typů a oborů středního školství zejména ve venkovském a periferním prostoru (Bernard, 2018). Náš výzkum sleduje, jak sociální charakteristiky interagují s prostorovými faktory (např. poloha obce trvalého pobytu a její vzdálenost od různých středních škol) při výběru typu a oboru studia a konkrétní školy, a zejména dopad těchto faktorů na vzdělávací trajektorii a riziko předčasného odchodu ze vzdělávání.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Realizujeme cenzovou longitudinální studii založenou na sekundární analýze administrativních dat. Základní datový soubor tvoří záznamy školní matriky o všech středoškolácích v Česku v letech 2011 až 2023 (více než 14 milionů datových vět celkem). Z nich konstruujeme propojením dat napříč školními roky průběh vzdělávací trajektorie pro každého unikátního žáka. Pro všechny obce v Česku pak počítáme celkový počet studentů různých typů středoškolského studia a podíl z nich, kteří studium nedokončili. Tento dataset spojujeme s dalšími sociogeografickými údaji o obcích trvalého pobytu žáků. Data nám byla

poskytnuta v plně anonymizované podobě, která chrání osobní údaje žáků, přesto je třeba zabývat se etickými problémy spojenými s vhodnou formou publikace výsledků, mapových výstupů apod., abychom nepřispívali k reprodukci stereotypního vnímání obcí a území.

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Studie popíše, jak se v obcích s podobnými sociálními charakteristikami složení obyvatel liší volba středního vzdělání a úspěšnost při jeho dokončování v závislosti na prostorových charakteristikách obce a dostupnosti různých středních škol. Datový soubor umožňuje podrobnější analýzu podle typu studia (všeobecné vs. odborné, ukončené/neukončené maturitou), skupin oborů studia, formy studia aj. Zároveň sledujeme restarty žáků v jiných oborech a školách nebo pokračování v nástavbovém studiu. Vzhledem k rozsahu datového souboru a pokrytého období (docházelo k změnám organizace škol i území obcí) bylo náročné řešení chybějících hodnot, čištění dat a spojování s dalšími registry. Věcná zjištění budou proto k dispozici až v létě 2024 a budeme je ilustrovat na příkladu regionu Severozápad – území, kde se koncentrují sociální problémy a mladí lidé výrazně preferují odborné/nematuritní obory.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Základním limitem studie je absence dat o sociálním původu žáka na individuální úrovni, která nejsou v Česku sbírána. Ve výzkumu je částečně nahrazujeme údaji o průměrném sociálním složení obcí. V tomto ohledu je výhodou malá velikost municipalit zejména ve venkovském prostoru, kde v periferních oblastech data umožňují prostřednictvím detailní lokalizace trvalého bydliště žáka odhadovat další charakteristiky. Obecně ve studiích založených na administrativních datech jsme omezeni strukturou výchozích dat, která byla pořizována pro jiný účel. Výhodou je naopak pokrytí celé zájmové populace při relativně nízkých nákladech. Získané výsledky přispějí k diskusi o restrukturalaci soustavy oborů a sítě středních škol se zaměřením na území, kde se nedaří překonávat vysokou závislost dosaženého vzdělání mladých lidí na jejich sociálním původu.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výzkum byl podpořen projektem Regionální spolupráce Akademie věd České republiky a Karlovarského kraje – Sociální a prostorová dostupnost středního vzdělání v Karlovarském kraji.

6 LITERATURA

- Bernard, J. (Ed.). Nic se tady neděje... *Životní podmínky na periferním venkově*. Slon.
- Dvořák, D., Simonová, J., Vyhnálek, J., & Gal, P. J. (2022). Days after choice is made: Transitions to professional and vocational upper secondary schools in Czechia. *Studia paedagogica*, 27(4), 11–43. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-1>
- Dvořák, D., & Vyhnálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.856>
- Eurofound. (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Hlado, P., & Šlapalová, K. (2018). *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj*. FF MU.
- Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2019). Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. *Pedagogika*, 69(2), 238–251. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2018.854>

UŽITÍ OHNISKOVÉ SKUPINY PŘI ZKOUMÁNÍ DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI SENIORŮ

USING A FOCUS GROUP TO RESEARCH THE DIGITAL LITERACY OF SENIORS

Eva Janouchová, Kristýna Obršálová

Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na problematiku edukace seniorů na pozadí demografického stárnutí s důrazem na měnící se požadavky dnešní doby. Cílem je prezentovat pilotní část specifického výzkumu na téma „Digitální gramotnost seniorů v kontextu institucionální edukace univerzit třetího věku“. Zvolená metoda ohniskové skupiny prezentuje volbu kvalitativního výzkumného designu za účelem získání širší perspektivy a identifikování klíčových aspektů, které jsou podrobeny hlubší analýze v navazující kvantitativní části výzkumu. Reflexe provedeného skupinového interview přispívá k validitě výzkumného nástroje dotazníku. Představený záměr zdůrazňuje vhodné využití a přínos kombinace obou výzkumných strategií.

Klíčová slova: předvýzkum; ohnisková skupina; digitální gramotnost

Abstract

The paper focuses on the issue of education of the elderly against the background of demographic ageing with an emphasis on the changing demands of present times. The aim is to present a pilot part of a specific research on the topic “Digital literacy of seniors in the context of institutional education of universities of the third age”. The chosen focus group method presents the choice of a qualitative research design in order to gain a broader perspective and identify key aspects that are subjected to a deeper analysis in the follow-up quantitative part of the research. The reflection of the group interview conducted contributes to the validity of the research instrument of the questionnaire. The presented design highlights the appropriate use and benefits of combining both research strategies.

Keywords: pre-research; focused group; digital literacy

1 ÚVOD

Stárnutí populace je jedním z „megatrendů“ 21. století. Charakteristické jsou změny ve věkové struktuře obyvatelstva, kdy podíl starších věkových skupin roste rychleji než zbytek populace a výsledkem je růst podílu postreprodukční složky (65+ let) v celkové populaci. Tento proces probíhá nejrychleji v Evropě a nevyhýbá se ani zemím, jako je Česká republika (United Nations, 2022, online). Z uvedeného je zřejmé, že senioři budou neopominutelnou skupinou klientů, pacientů, zákazníků či účastníků nejrůznějších forem vzdělávání (Špaténková & Smékalová, 2015). Význam institucionální edukace seniorů na pozadí demografického stárnutí bezesporu poroste. Mezi základní instituce věnující se edukaci seniorů na vysokoškolské úrovni patří univerzity třetího věku (dále U3V).

2 TEORIE

Současný technologický pokrok ovlivňuje obsah edukace seniorů. Aby bylo možné pokračovat ve svých aktivitách, zapojovat se do kulturního a společenského dění, je potřeba umět využívat moderní informační a komunikační technologie. Digitálně gramotní lidé tak mají být schopni jakýchkoli aktivit s digitálními technologiemi, které musí řešit v rámci různých životních situací, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas nebo další aspekty každodenního života (Zounek & Sudický, 2012). Jedním z aktuálních témat, kterému se akademický diskurz věnuje, je oprávněně vzdělávání seniorů a jeho podpora, stejně jako rozvoj životních kompetencí této věkové skupiny. Záměrem výzkumného šetření je zjistit, jak tento druhý „megatrend“ digitální transformace společnosti 21. století ovlivňuje rozvoj kompetencí seniorů a jak na to lze reagovat. Hlavním cílem výzkumného projektu je zjistit stav vybraných aspektů digitální gramotnosti seniorů a interpretovat je v souvislosti s možným využitím digitálních technologií v rámci institucionální edukace seniorů univerzit třetího věku (dále U3V).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

S ohledem na složité a mnohvrstevné téma byl věnován zvýšený důraz na provedení předvýzkumu. Tento krok byl nezbytný k zajištění adekvátního

teoretického a metodologického základu pro hlavní fázi výzkumu. Pro sběr dat v pilotní fázi výzkumu byla zvolena metoda sběru dat prostřednictvím ohniskové skupiny (focus group), na kterou navazuje metoda dotazníkového šetření ve snaze přispět k validitě výzkumného nástroje. Použitím informací, resp. reflexí provedeného skupinového interview se zvyšuje pravděpodobnost navržení vhodnějších otázek v dotazníku (Hendl & Reml, 2017). Záměrem bylo využít potenciál smíšeného výzkumného designu, což znamená propojit a integrovat zjištění obou fází výzkumu. Členové ohniskových skupin byli vybráni podle předem definovaných kritérií. V tomto konkrétním případě se jednalo o dvě skupiny posluchačů U3V v Hradci Králové v akademickém roce 2023/2024 (velikost skupin: 7 a 10 účastníků). K povzbuzení zájmu respondentů a odbourání bariér byla použita projektivní metoda storytellingových karet. Potvrdilo se, že ohniskové skupiny jsou efektivní při zkoumání témat, u kterých je podstatný skupinový fenomén (Patton, 2002). Téma digitální gramotnosti seniorů se odvíjelo od výzkumného problému, nicméně prezentovaná metoda focus group v pilotní fázi výzkumu měla ambici zachytit skupinou pojmenované, resp. zviditelnit tušené významy vyplývající z příslušnosti k určité sociální skupině.

4 VÝSLEDKY

Datový korpus kvalitativního šetření byl kódován v profesionálním software MAXQDA. Návazně byly selektovány klíčové kategorie ve snaze propojit zjištěná data s kvantitativní metodou dotazníku, přičemž nově byly implementovány položky, které identifikují problémy spojené s užíváním digitálních technologií a potřebu pomoci s jejich obsluhou. Z výsledků šetření se prokázalo, že na dané téma lze pohlížet nejméně dvojnásobným pohledem: jako na nároky na digitální kompetence seniorů v kontextu současné doby, ale je nutné zohlednit také to, co oni sami považují za důležité v prohlubování svých znalostí a dovedností.

4.1 Očekávané výsledky

V současně době probíhá deskriptivní statistická analýza sebraných dat. Výběrový soubor představovali posluchači U3V Univerzity Hradec Králové v období 2023/2024, přičemž dotazníkového šetření se zúčastnilo 44 %, tj. 294 respondentů. Pro měření závislosti mezi jednotlivými proměnnými je použit test nezávislosti pro kontingenční tabulku. Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05 a pro hlubší analýzu jsou pro jednotlivá pole kontingenčních

tabulek vypočtená rovněž adjustovaná rezidua. Stěžejním výsledkem výzkumného projektu se očekává detailní analýza proměnné, která se zaměřuje na zkoumání úrovně digitální gramotnosti seniorů a aplikace těchto poznatků v kontextu institucionálního vzdělávání. To umožňuje rozvoj a implementaci cílených vzdělávacích programů a strategií, jež reflektují specifické potřeby a výzvy spojené s posilováním digitálních kompetencí u této demografické skupiny.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Téma projektu specifického výzkumu koresponduje s dlouhodobým plněním cíle strategického záměru „Třetí role Pedagogické fakulty – Univerzita třetího věku“, a to především ve smyslu většího zapojení IT technologií (UHK, 2023, online). Již z pilotní fáze výzkumu je zřejmé, že nelze přehlížet heterogenitu této sociální skupiny, což by mohlo vést k chybné interpretaci zjištěných dat. Na jedné straně jsou generace seniorů, kteří mají značné digitální kompetence, ale i vzdělávací očekávání v tomto směru a na druhé straně jsou zaznamenány velké interindividuální rozdíly. Ukázalo se, resp. se potvrdilo, že téma digitálních kompetencí je komplikovaný jev s vysokou mírou subjektivnosti, což předurčuje vhodné využití výzkumného nástroje dotazníku. Podstatou je tedy to, jak svoji digitální gramotnost (kompetence), hodnotí a interpretují samotní aktéři. Vhodná kombinace obou přístupů však přináší kompaktnější data, hutnější výsledky a v důsledku má i vyšší interpretační potenciál.

PODĚKOVÁNÍ

Studie probíhá v rámci projektu specifického výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

6 LITERATURA

- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research nad Evaluatin Methods*. SAGE.
- Špaténková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Grada Publishing.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2022). *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf.

Univerzita Hradec Králové (UHK), Pedagogická fakulta (2021). *Strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové na období 2021–2030*. Univerzita Hradec Králové. <https://www.uhk.cz/file/egee/pedagogickafakulta/pdf/urednideska/strategickyzamer/strategicky-zamer-pdf-uhk-na-obdobi-2021-2030.pdf>.

Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Wolters Kluwer Česká republika.

POTŘEBY ZÁKLADNÍCH ŠKOL V KONTEXTU PODPORY ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

THE NEEDS OF PRIMARY SCHOOLS IN THE CONTEXT OF SUPPORTING STUDENTS WITH SOCIAL DISADVANTAGES

Jan Šmída, Tomáš Čech

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

Abstrakt

Současná škola se musí při zajištění svého společenského poslání potýkat s mnoha okolnostmi, které ovlivňují kvalitu edukačního procesu. Jednou ze skupin, na které je nutné v rámci vzdělávacího systému reflektovat, jsou žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Toto znevýhodnění může mít zásadní vliv na jejich školní úspěšnost a socializaci.

V rámci výzkumu mezi 1280 řediteli jsme se zaměřili na aktuální potřeby ZŠ ve vztahu ke vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem bylo zjistit, zda školy s vyšším počtem těchto žáků vykazují významně vyšší specifické potřeby ve srovnání s ostatními školami. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako vědecký základ pro posílení specializované podpory škol, rovněž směrem k uplatnění sociálního pedagoga ve škole.

Klíčová slova: Potřeby škol; sociálně znevýhodnění žáci; odborná podpora; sociální pedagog; kvantitativní výzkum

Abstract

In ensuring its social mission, the contemporary school has to deal with many circumstances that affect the quality of educational process. One of the groups on which it is necessary to reflect within the educational system are students from socially disadvantaged backgrounds. This disadvantage can have a major impact on their school performance and socialization.

As part of the research among 1280 principals, we focused on the current needs of primary schools in relation to the education of students from disadvantaged backgrounds. The aim was to find out whether schools with a higher number of these pupils have significantly higher specific needs compared to other schools. The results of the research can serve as a scientific basis for strengthening the

specialized support of schools, also towards the application of a specialized social teacher in the school.

Keywords: Needs of schools; socially disadvantaged students; professional support; social pedagogy; quantitative research

1 ÚVOD

Dnešní školství se při zajištění svého společenského poslání musí potýkat s mnoha okolnostmi, které ovlivňují kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Významnou skupinou, na jejíž potřeby je nutné v rámci edukačního systému reflektovat, jsou žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Toto znevýhodnění může mít zásadní vliv na jejich školní úspěšnost a vyžaduje významnější míru profesionální podpory. V odborné diskuzi se tak stále více věnujeme otázce uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí jako významného článku v podpoře nejen dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (srov. Šmída et al., 2023).

2 TEORIE

Sledovaná skupina zahrnuje žáky s nedostatečnou znalostí jazyka používaného ve výuce, s neadekvátní podporou vzdělávání v rodinném prostředí a žijící v lokálním prostředí se znaky chudoby a sociálně patologických jevů (Němec et al., 2019). To je dle definice školského zákona bráno jako speciální vzdělávací potřeba s nutností podpůrných opatření.

Znevýhodnění a nízký status rodiny žáka může mít velmi negativní vliv na vývoj dítěte. Jde o transgenerační přenos norem, hodnot a postojů, které dítě učí nevhodnému chování ve společnosti. Problémem může být také neochota zapojit se do pracovního života, nedodržovat normy, odmítat vzdělání. To se promítá do školní neúspěšnosti v důsledku nízké motivace a dalších okolností (Baxter et al., 2022).

Škola pro dorovnání těchto negativních podmínek musí vynaložit výrazného úsilí, aby žáci dosáhli stejného úspěchu jako ostatní (Weir & Kavanagh, 2018).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi řediteli základních škol v ČR, zapojilo se celkem 1280 respondentů z celkového počtu 4281 ZŠ (návratnost 29,9 %). Sběr dat probíhal v únoru 2023. Hlavním cílem bylo analyzovat potřeby škol v kontextu podpory specifických skupin žáků. Následně byl vytvořen výzkumný nástroj, který byl ověřen předvýzkumem. Odpovědi respondentů byly testovány statistickými metodami s využitím MS Excel a R.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se liší intenzita potřeb u škol s vyšším a s nižším podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Formulovali jsme následující hypotézu:

HA: Základní školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků uvádějí signifikantně vyšší potřebu v dané oblasti potřeb než školy s nižším podílem.

Tyto hypotézy jsme následně v každé dílčí oblasti (stanoveno celkem 25 různých potřeb škol) otestovali zvlášť, abychom zjistili, zda spolu souvisí či nikoliv. Pro testování jsme využili jednostranný U-test Manna-Whitneyho s testováním na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním má různě významný vliv na intenzitu potřeb, které školy vykazují. Z 25 oblastí současných potřeb základních škol se testováním potvrdila signifikantní závislost na podílu žáků se sociálním znevýhodněním u 22 oblastí potřeb. Signifikantní závislost se nepotvrdila u realizace volnočasových aktivit, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Výrazně častěji však uváděly školy s vyšším podílem těchto žáků např. potřeby v oblasti intervence (rizikové chování, potřeby žáků, výchovné obtíže či krizová intervence), prevence (koordinace i realizace), předcházení a řešení školní neúspěšnosti, podpory duševního zdraví, komunikace s rodinou žáků a mnoho dalších.

Celkově se nejintenzivnější potřebou stalo poradenství a metodická podpora pedagogům. Výrazná intenzita byla také u terénní práce, kterou by alespoň někdy

využilo až 74,7% základních škol, což jsou velmi překvapivá zjištění. Potřebu pracovat s žáky se sociálním znevýhodněním vykazuje na 80,5% základních škol.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Potřeby škol s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním je třeba dostatečně pokrýt finančně a zajistit nezbytné odborníky, modernizovat školní prostředí, zajišťovat kvalitní vzdělávání žáků, podporu jejich rodin aj. Nutno říci, že finanční zdroje na uspokojení potřeb škol spojených s edukací žáků se sociálním (ale i jiným) znevýhodněním, jsou klíčové. OECD (2022) dlouhodobě upozorňuje, že Česká republika přichází v důsledku nedostatečného podchycení dětí se znevýhodněním přibližně o 4,5% HDP na následném výběru daní a v dalších oblastech, což je v přepočtu asi 13,5 miliard euro. To podporuje výsledky našeho výzkumu a závěr, že školy potřebují mimořádné zvýšení finančních zdrojů pro financování odborných pozic a uspokojování potřeb, neboť to má jednoznačně pozitivní vliv na budoucí sociální, ale i ekonomický vývoj ČR. Významným přínosem se jeví zřízení pozice sociálního pedagoga, který řadu identifikovaných potřeb může pokrýt.

PODĚKOVÁNÍ

Realizace výzkumu a publikování příspěvku bylo podpořeno projektem IGA_PdF_2024_005 s názvem *Profesní připravenost studentů vysokoškolského studijního programu Sociální pedagogika se zaměřením na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.*

6 LITERATURA

Baxter, J. et al. (2022). *Family Dynamics over the Life Course: Foundations, Turning Points and Outcomes (Life Course Research and Social Policies, 15)*. Springer.
Němec, Z. et al. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Nová škola.

- Šmída, J., Čech, T., Blábolilová, N., Slívová, E., Balaban, V., Daněk, J., Hormanďlová, T., & Kohoutová, D. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika*, 11(2). https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf
- Weir, S., & Kavanagh, L. (2018). *The evaluation of DEIS at post-primary level: Closing the achievement and attainment gaps*. Educational Research Centre.
- OECD. (2022). *The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries*. <https://www.oecd-ilibrary.org/>

ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V MEZINÁRODNÍ KOMPARACI S VYUŽITÍM DAT TIMSS A PISA

INTERNATIONAL COMPARISON OF DEFERRED PRIMARY SCHOOL ENTRY UTILIZING TIMSS AND PISA DATA

David Greger¹, Shujing Cui^{1,2}

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Chongqing University of Arts and Sciences, Chongqing, Čína

Abstrakt

Výzkumy ukazují, že míra odkladů školní docházky (OŠD) se liší mezi jednotlivými zeměmi a souvisí s řadou charakteristik dětí jako je pohlaví, měsíc narození, sociálně ekonomický status (SES) a dovednosti dětí před vstupem do školy nebo také pozdější školní úspěšnost. Tato studie srovnává podíl dětí s odkladem v šesti zemích EU a dále v USA a Austrálii pomocí dat PISA a TIMSS. Ukazuje nakolik je srovnání validní ve srovnání s administrativními daty a v jednotlivých zemích následně porovnává charakteristiky (pohlaví, SES, měsíc narození, pregramotnosti a výsledky TIMSS/PISA) dětí s odkladem a ostatními. Analýza ukázala, že zatímco OŠD v zemích EU představují kompenzační politiku pro sociálně znevýhodněné děti, v USA a Austrálii jej využívají rodiče s vyšším SES.

Klíčová slova: odklad školní docházky; sociálně ekonomický status; pohlaví; TIMSS; PISA

Abstract

Research shows deferred school entry rates vary by country, and delaying school entry is linked to children's characteristics. Factors like gender, SES, skills, and birth month affect delay. This study compares delay rates across six European countries, the USA, and Australia using PISA and TIMSS data. It examines whether rates estimated based on ILSA data correspond to administrative data and further analyzes typical delayed children's characteristics (like gender, SES, month of birth, early numeracy/literacy skills, and later academic achievement in school). The analysis showed that while deferred school entry in six EU countries is a compensatory policy for socially disadvantaged children, in the USA and Australia, in the US and Australia it is used by parents with higher SES.

Keywords: deffered school entry; SES; gender; TIMSS; PISA

1 ÚVOD

Odklady školní docházky jsou fenomén, který není využíván ve všech vzdělávacích systémech a srovnávací studie této praxe chybějí. V ČR se přitom jedná o zásadní problém, kde došlo k nárůstu podílu odkladových dětí z cca 3 % před rokem 1989 na 8 % v 90. letech 20. století až na nynější dvojciferná čísla kolem 20–25 % populace. Zároveň je tato míra jedna z nejvyšších mezi šesti zeměmi EU, kde se podařilo získat data a zároveň výrazně vyšší také než na Slovensku, se kterým jsme měli podobnou výchozí pozici v roce 1993 (Greger 2015, Svobodová 2016). Proto jsme realizovali tuto srovnávací studii.

2 TEORIE

Spíše než teorii zde využíváme přehled publikovaných studií, které se věnují odkladům školní docházky a uvádějí jejich míru v daném vzdělávacím systému a dále studií, které se zaměřují na charakteristiky odkladových dětí. Za tímto účelem jsme pracovali s podobnými fenomény napříč vzdělávacími systémy a velmi odlišné pojmy používané v různých systémech pro odklady školní docházky. Z faktorů ovlivňujících odklad školní docházky upozorňujeme na literaturu, která zmiňuje především efekty pohlaví, SES nebo etnicity (Lincove & Painter, 2006; Elder & Lubotsky, 2009; Winsler, 2012; Hanly et al., 2019; Greger, 2015) a dále pak měsíc narození (Greger, 2015; Bell & Daniels, 1990). Z hlediska motivace rodičů pro odklad pak zmiňujeme studii, která rozlišuje pozitivní (snaha získat pro dítě výhodu) a negativní selekci (snaha vyhnout se neúspěchu) z pohledu rodičů.– viz Fortner & Jenkins 2017).

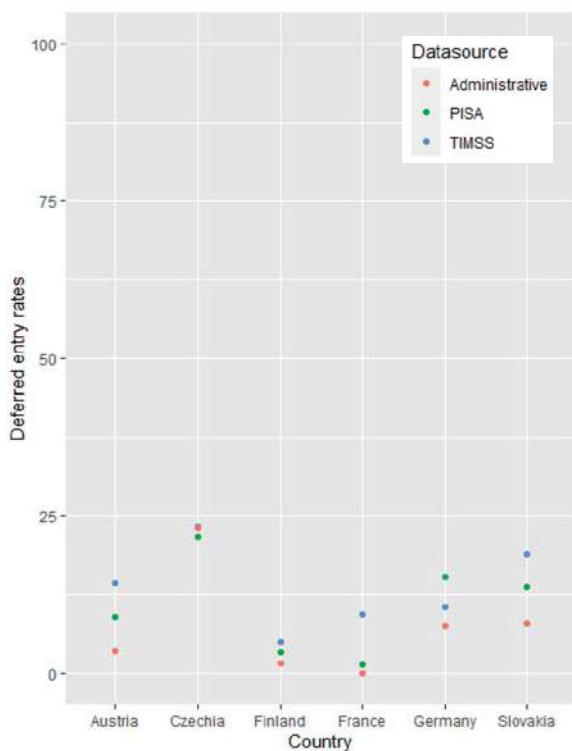
3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jedná se o sekundární analýzu několika dat z mezinárodních výzkumů TIMSS a PISA doplněnou o vlastní kódování a doplnění vlastních dat. Využíváme data z PISA 2015 a TIMSS 2011 za účelem srovnání míry odkladů školní docházky v 6 zemích EU (Česko, Slovensko, Rakousko, Německo, Francie)

s administrativními daty a v případě USA a Austrálie s publikovanými daty ve studiích. Určení odkladových dětí vyžadovalo kombinaci dat z těchto výzkumů a doplnění termínu nástupu do školy. K analýze dat využíváme software R, balíček `intsvy` pro korektní správnou práci s ILSA daty (replikační váhy, `plausible values`, aj.). Ke srovnání odkladových dětí a dětí bez odkladu využíváme chí-kvadrát test, či *t*-test pro dva výběrové soubory a následně logistickou regresi pro srovnání efektů různých proměnných na odklad, vždy reportujeme velikosti účinku (Cohenovo *d*).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Mezi výsledky můžeme ukázat míru odkladů zjištěnou z data TIMSS a PISA a nakolik odpovídá údajům z administrativních dat daných zemí. Odhady míry odkladů



oproti administrativním datům jsou více nadhodnoceny a data PISA poskytují přesnější srovnání. Nicméně pořadí míry odkladů dle zemí dle PISA i jejich vzdálenosti víceméně odpovídají administrativním datům. Potvrdil se také efekt všech uvažovaných proměnných identifikovaných v literatuře. Nejzajímavější však je zjištění, že role SES je odlišná v Evropských zemích, kde odkladové děti jsou z méně podnětného prostředí než v USA a Austrálii, kde odklad volí spíše jako pozitivní selekci rodiče s vyšším sociálně ekonomickým statusem. To souvisí i se zjištěním, že výsledky odkladových dětí

v USA a Austrálii v testech PISA a TIMSS byly lepší, naopak v 6 zemích EU měli odkladové děti průměrně horší výsledky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Závěrem můžeme říci, že se potvrdila možnost využití dat z PISA a TIMSS pro komparativní studii od odkladech školní docházky. Míry odkladů určené z těchto dat jsou blízké datům z daných zemí. Také jsme potvrdili efekty proměnných (věk, pohlaví, SES, měsíc narození a dovednosti před vstupem do ZŠ i následná školní úspěšnost) v souladu s ostatními výzkumy. Zajímavé pak je potvrzení zjištění, že zatímco v odklady školní docházky v zemích EU představují spíše kompenzační politiku se snahou pomoci sociálně znevýhodněným dětem, v USA a Austrálii je využívají rodiče s vyšším SES. Data naznačují, že míra (podíl) odkladů souvisí s touto charakteristikou. V ČR ke je míra odkladů nejvyšší z EU zemí je také rozdíl v SES nejnižší a můžeme se tak blížit spíše liberální tradici USA a Austrálie, kde postupně převáží role odkladů jako strategie úspěchu středostavovských rodin.

6 LITERATURA

- Bell, J. & Daniels, S. (1990). Are summer-born children disadvantaged? The birthdate effect in education. *Oxford Review of Education*, 16, 67–80.
- Elder, T., & Lubotsky, D. (2009). Kindergarten entrance age and children's achievement: Impacts of state policies, family background and peers. *Journal of Human Resources*, 44(3), 641–683.
- Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. [Factors behind parents decision to delay primary school entry for their children] In Greger, D., Simonová, J., Straková, J.(Eds.) Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu.[An Equal Start? Unequal chances in preschool education and in the transition to primary school] Prague: Faculty of Education, Charles University.
- Hanly, M., Edwards, B., Goldfeld, S., Craven, R. G., Mooney, J., Jorm, L., & Falster, K. (2019). School starting age and child development in a state-wide, population-level cohort of children in their first year of school in New South Wales, Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 325–340.
doi: 10.1016/j.ecresq.2019. 01. 008

- Lincove, J. A., & Painter, G. (2006). Does the age that children start kindergarten matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 153–179.
- Svobodová, Z. (2016). Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky. Disertační práce. [The decision-making process of parents in the field of postponing the compulsory school attendance. Dissertation thesis] Prague: Faculty of Education, Charles University.
- Winsler, A., Hutchison, L. A., De Feyter, J. J., Manfra, L., Bleiker, C., Hartman, S. C., et al. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), 1299–1314.

SEKCE 3

Učitelé a jejich vzdělávání, učení a rozvoj

ČESKÝ A FINSKÝ UČITEL PRIMÁRNÍ ŠKOLY NA POZADÍ PODMÍNEK INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

CZECH AND FINNISH PRIMARY SCHOOL TEACHERS AGAINST THE BACKGROUND OF INCLUSIVE EDUCATION

Veronika Bačová

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Technická univerzita, Liberec

Abstrakt

Příspěvek ukazuje učitele v inkluzivním vzdělávání v České republice a ve Finsku. Hlavním cílem je srovnat empiricky podložené profily českých a finských učitelů primární školy, se zaměřením na faktory, které přispívají k úspěchu inkluzivního vzdělávání ve Finsku a jak mohou tyto poznatky zlepšit český vzdělávací systém a profesi učitele. Studie se opírá o kvalitativní výzkum, kde bylo za účelem srovnání analyzováno 20 učitelů, přičemž byly použity metody tematické analýzy, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Zjištění byla použita k vytvoření profilů učitelů a jejich následnému srovnání. Výsledky ukázaly, že efektivní učitelé v inkluzivním vzdělávání jsou charakterizováni pozitivním přístupem k inkluzi, používáním rozmanitých výukových metod, aplikací individualizace a diferenciaci ve výuce a práci v multiprofesionálních týmech.

Klíčová slova: učitel; inkluzivní vzdělávání; profesní kompetence; podmínky pro inkluzivní vzdělávání; případová studie

Abstract

The paper shows teachers in inclusive education in the Czech Republic and Finland. The main aim is to compare empirically based profiles of Czech and Finnish primary school teachers, focusing on the factors that contribute to the success of inclusive education in Finland and how these findings can improve the Czech education system and the teaching profession. The study is based on qualitative research, where 20 teachers were analysed for comparative purposes using thematic analysis, semi-structured interview and observation methods. The findings were used to create teacher profiles and then compare them. The results showed that effective teachers in inclusive education are characterized by a positive approach to inclusion, the use of diverse teaching methods, the

application of individualization and differentiation in teaching, and working in multi-professional teams.

Keywords: teacher; inclusive education; professional competences; conditions for inclusive education; case study

1 ÚVOD

V nedávné době se inkluzivní vzdělávání stalo důležitým tématem diskuzí po celém světě. Tento trend odráží historický posun od segregace žáků s různými potřebami ve vzdělávání k jejich integraci do běžných škol. Dnešní inkluzivní přístup umožňuje žákům se SVP vzdělávat se společně se svými vrstevníky, nezávisle na jejich handicapu. Inkluzivní principy se staly nedílnou součástí vzdělávací politiky a znamenaly změnu nejen pro samotné učitele, ale i pro legislativní prostředí (Opravilová, Hejlová et al., 2016; Foreman, 2020).

2 TEORIE

Výzkumy naznačují některé nedostatky v přípravě učitelů v inkluzivním vzdělávání. Movkebaievá, Oralkanová a Elmira (2013) zjistily nedostatek motivace, efektivních strategií výuky a reflexe práce. Forlin (2010) zdůrazňuje nedostatek rozvoje dovedností. De Boer, Pijl a Minnaert (2011) spojují negativní postoj s nedostatkem praktických zkušeností. České šetření (Pivarč, 2020) ukazuje, že zkušenost neovlivňuje postoj k inkluzi, ale pozitivně hodnotí roli speciálních pedagogů a podporu ze strany vedení školy. Nedostatek systémové podpory a kontinuálního profesního růstu může vést k negativnímu postoji k inkluzivnímu vzdělávání a snížení kvality vzdělávacího procesu pro studenty se speciálními potřebami, což může negativně ovlivnit kvalitu vzdělávacího procesu a vést k nedostatečnému respektování individuálních potřeb žáků v heterogenní třídě.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ke sběru dat byly vybrány tři hlavní metody případové studie podle Stakea (1995): analýza literatury, pozorování a rozhovory. Použití více metod sběru dat

umožňuje datovou triangulaci, což zvyšuje úroveň validity a reliability kvalitativního výzkumu – aspekty, které často představují výzvu v kvalitativním výzkumu. Studijním případem byl učitel v kontextu inkluzivního vzdělávání. Výzkumný soubor zahrnoval 10 finských učitelů základních škol a 10 českých. Sběr dat byl rozdělen do dvou fází: 1. pozorování; 2. rozhovory. Pro analýzu dat byly rozhovory transkribovány a následně použito otevřené kódování (Hendl, 2008). Na základě těchto dat byly následně vytvořeny kazuistiky jednotlivých případů, které byly doplněny o informace z pozorování a tematické analýzy.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky ukazují zásadní uvažování finských učitelů o své profesi a vnímání významu složek pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Dotazovaní finští učitelé kladou důraz na klíčovost hodnot a postojů, respektive pozitivního postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Při pohledu do českého prostředí se klade důraz spíše na znalosti, a to na znalosti ze speciální pedagogiky (Pivarč, 2020).

Finský učitel využívá podporu pro všechny žáky bez ohledu na jejich potřeby, zatímco český učitel se často soustředí hlavně na žáky se SVP. Finští učitelé často pracují v multidisciplinárních týmech, kde spolupracují s dalšími odborníky, zatímco čeští učitelé často nemají takovou možnost a čelí výuce sami. Finským učitelům jsou k dispozici oficiálně diferenciované učebnice, což je výhoda oproti českým učitelům, kteří nemají k dispozici oficiální diferenciované materiály.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tento příspěvek zkoumal a porovnával postavení a zkušenosti českých a finských učitelů primárního vzdělávání v kontextu inkluzivního vzdělávání. Analýza odhalila několik klíčových rozdílů i podobností v přístupech, metodách a výzvách, kterým čelí učitelé v obou zemích. Hlavní výzvou pro české učitele je získání potřebných zdrojů a podpory pro efektivní implementaci inkluzivního vzdělávání. Je důležité, aby se zvýšilo povědomí a poskytovalo školení pro učitele, aby mohli efektivně reagovat na potřeby všech studentů. V případě Finska, i když jsou zde již dobře zavedené postupy, je stále potřeba neustálého hodnocení a přizpůsobování těchto praxí, aby se udržely v souladu s měnícími se potřebami studentů.

6 LITERATURA

- De Boer A., Pijl S. J., & Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Foreman, P. (2020). *Historical and Philosophical Foundations of Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základy teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., & Elmira, E. (2013). The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554.
- Opravidlová, E., Hejlová, E., Uhlířová J., & Bravená, N. (2016). *Nahlížení do světa dětí*. Masarykova univerzita v Brně.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: Proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Stake R., (1995). *Art of Case Study Research*. Sage Publications.

VSTUP DO UČITELSKÉJ PROFESIE: MOTIVÁCIA A VNÍMANÁ PRESTÍŽ

ENTERING THE TEACHING PROFESSION: MOTIVATION AND PERCEIVED PRESTIGE

Martin Fico

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

V predkladanom príspevku predstavujem parciálne výsledky z výskumu, v ktorom sa zaoberám vstupom do učiteľskej profesie a získavaním potrebnej kvalifikácie prostredníctvom celoživotného vzdelávania v oblasti pedagogických vied. Cieľom je zistiť prečo sa rozhodnú absolventi neučiteľských vysokoškolských odborov stať učiteľmi, čo im príde na povolání prestížne a čo očakávajú od štúdia vedúceho k získaniu učiteľskej kvalifikácie. Výskumný súbor tvorí 6 frekventantov CŽV, tesne pred ukončením ich štúdia. Ako metódu zberu dát som zvolil pološtrukturované rozhovory. Analýza dát prebiehala v súlade s princípmi zakotvenej teórie. Výsledky odhaľujú kontrasty medzi motiváciami záujemcov o učiteľstvo a ich súvislosti s vnímanou prestížou učiteľského povolania a očakávaniami od štúdia.

Kľúčová slova: kvalifikácia; prestíž; motivácia; učitelia; učiteľská profesia

Abstract

In this paper, I present partial results of a study on the entry into the teaching profession and the acquisition of the necessary qualifications through lifelong learning in the field of education. The aim is to find out why graduates of non-teaching university programs decide to become teachers, what they consider to be prestigious about the profession, and what they expect from the study leading to the acquisition of teaching qualifications. The research sample consists of 6 lifelong learning course participants, shortly before the completion of their studies. I chose semi-structured interviews as the method of data collection. Data analysis was carried out in accordance with the principles of grounded theory. The results reveal contrasts between the motivations of those interested in teaching and their relationships with the perceived prestige of the teaching profession and expectations from the study.

Keywords: qualification; prestige; motivation; teachers; teaching profession

1 ÚVOD

Jedno z politicky podporovaných riešení nedostatku učiteľov v českých školách a ich predčasných odchodov je podpora alternatívneho vstupu do profesie. Vysokoškolsky vzdelaní záujemcovia o profesiu môžu začať vyučovať a pri tom si dorobiť potrebnú kvalifikáciu prostredníctvom štúdia v rámci celoživotného vzdelávania. Neznamená to však otvorenie Pandorinej skrinky? Dôvody k vstupu ale aj zotrvaníu v profesii sú často spájané s typom motivácie záujemcov a s vnímanou prestížou povolania (Watt & Richardson, 2008). Sprístupnenie učiteľskej profesie širšej základni však nemusí znamenať riešenie nedostatku kvalitných učiteľov.

2 TEORIE

Prestíž povolania podľa Hoyle (2001) pozostáva z troch hlavných zdrojov: vzdelanie a vedomosti jej reprezentantov, finančné podmienky, spoločenský obraz. Majchrowska et al. (2021) ešte rozširuje tieto zdroje o zodpovednosť voči spoločnosti a náročnosť povolania. Sú to oblasti, v ktorých daná profesia dosahuje nejakú úroveň na základe čoho jej spoločnosť, alebo jej reprezentanti prisudzujú atraktivitu. To následne súvisí s motiváciou k vstupu do profesie (Zhan, 2015) a s motiváciou v nej zotrvať (Husnutdinova, 2017).

Motiváciu k vstupu do učiteľského povolania autori rozdeľujú na vnútornú, vonkajšiu a altruistickú a dávajú ju do súvislosti s kultúrnym kontextom a stavom učiteľskej profesie v danej krajine (Watt & Richardson, 2008). Zatiaľ čo v západných krajinách prevláda u učiteľov vnútorná motivácia, v menej rozvinutých krajinách prevláda viac tá vonkajšia, ako napríklad stabilná práca, či plat (napr. Chivore, 1988).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento kvalitatívny výskum nadväzuje na kvantitatívne, dotazníkové šetrenie realizované pred tým. Kladiem si v ňom za cieľ lepšie pochopiť a hlbšie

preskúmať pôvodné zistenia. Hlavnou výskumnou otázkou je: Aké sú dôvody vstupu do učiteľskej profesie u frekventantov CŽV? Výskumný súbor pozostával zo šiestich informantov z troch rozdielnych vysokých škôl, kde dokončovali svoje štúdium v CŽV v oblasti pedagogických vied. Informanti mali rozdielny vzdelanostný background aj pracovné skúsenosti. Metódou pre zber dát boli pološtrukturované rozhovory, ktoré boli následne prepísané a anonymizované. Všetci informanti podpísali informovaný súhlas s účasťou vo výskume. Analýza dát bola realizovaná v súlade s princípmi zakotvenej teórie, teda opätovné čítanie dát, otvorené kódovanie, kategorizácia a následné hľadanie a interpretovanie súvislostí (Glaser & Strauss, 1967).

4 VÝSLEDKY

Vnímanie prestíže učiteľského povolania vychádza u mojich informantov z štyroch oblastí: vzdelanie, plat a neplatové benefity, náročnosť, spoločenský obraz. Vnímajú, že príprava na povolanie je veľmi slabá, čo vedie k tomu, že v školách sú zlí učitelia. To podľa nich tvorí v spoločnosti obraz o učiteľoch ako o hlúpych a lenivých. Platové podmienky pre začínajúcich učiteľov vnímajú skôr pozitívne, avšak vnímajú domotivujúco ich (ne)progres behom kariéry.

Motivácia k vstupu do profesie mala súvis s vnímanou prestížou. Medzi informantami sa vyskytli rozdiely a zatiaľ čo u niektorých sa objavovali aj výrazné vnútorné motívy ako chuť predávať znalosti a hodnoty deťom, tak u iných prevažovali iba vonkajšie motívy ako stabilný plat aj pozícia, rutinná práca, či krátka pracovná doba. Rozdiely medzi motiváciou možno vysvetliť aj ich kariérou dráhou, pričom tí, u ktorých výrazne prevažovala vonkajšia motivácia mali učiteľstvo ako záložný plán po neúspechu v predchádzajúcej kariére.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ako veľmi problematická oblasť sa ukazuje obraz v spoločnosti, čo býva spájané s nízkym záujmom kvalitných uchádzačov o povolanie (Watt & Richardson, 2008). Negatívny obraz v spoločnosti je podľa informantov spôsobený nízkou kvalitou vzdelávania učiteľov, ktorí sú následne v spoločnosti vnímaní negatívne. Kvalita vzdelania je pritom ďalším zo zdrojov prestíže povolania (Hoyle, 2001, Weber, 1964), ktorá je vnímaná negatívne. V kontraste s tvrdením

Brookhart & Freeman (1992), ktorí tvrdia, že primárne dôvody k vstupu do učiteľstva sú vnútorná a altruistická motivácia, sa ukazujú výsledky u mojich informantov, kde sa objavuje mix vnútornej a vonkajšej, prípadne iba tá vonkajšia motivácia. Vonkajšia motivácia sa však javí ako veľmi krehká, nakoľko platové podmienky sú u nich vnímané v dlhodobom horizonte za demotivujúce. Pri tom práve u učiteľov, u ktorých prevažuje vonkajšia motivácia pri vstupe a následné nenaplnovanie očakávaní je pravdepodobnejšie vyhorenie, či odchod z profesie.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek vznikol v rámci projektu Masarykovy univerzity (MUNI/A/1496/2023).

6 LITERATURA

- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Chivore, B. S. R. (1988). A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 34(1), 59–77.
- Glaser, B. G., & Strauss, C. (1967). The discovery of grounded theory. *Strategies for qualitative research*. Aldine publishing company.
- Hoyle, E. (2001). Teaching. *Educational Management Administration*, 29(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0263211x010292001>
- Husnutdinova, M. R. (2017). Social status of the teaching profession: Self-Determination in Russian teachers. *Psychological Science and Education*, 22(4), 38–48.
- Majchrowska, A., Pawlikowski, J., Jojczuk, M., Nogalski, A., Bogusz, R., Nowakowska, L., Wiechetek, M. (2021). Social Prestige of the Paramedic Profession. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1506.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

Zhan, C. (2015). Money v.s. prestige: Cultural attitudes and occupational choices. *Labour Economics*, 32, 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2014.12.003>

**K PROPOJOVÁNÍ TEORIE A PRAXE V PŘÍPRAVNÉM
VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA¹:
ROZDÍLY V ROZVOJI PROFESNÍHO VIDĚNÍ
VLIVEM VIDEOKLUBU A LESSON STUDY**

**LINKING THEORY AND PRACTICE IN ELTE²:
DIFFERENCES IN DEVELOPING PROFESSIONAL VISION
BETWEEN VIDEO CLUB AND LESSON STUDY**

Klára Uličná

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek se věnuje profesnímu rozvoji studentů učitelství AJ, resp. vlivu dvou různě koncipovaných předmětů na rozvoj jejich profesního vidění (dále PV). Ověřovány byly videokluby a tzv. lesson study. V nich byla implementována sada intervencí založených na nepřímém pozorování výuky a řízené reflexi. Ve videoklubech bylo využito videonahrávek praktikujících učitelů. Lesson Study pak stavěla na společném plánování, přípravách a realizaci výuky, z níž byly pořízeny videozáznamy, které pak byly předmětem nepřímého pozorování a řízené reflexe. Reflektivní úkoly k pozorovaným videozáznamům byly v obou předmětech identické. Vliv předmětů na různé aspekty PV byl ověřen prostřednictvím nepřímého pozorování vyučovací hodiny a její nestrukturované písemné reflexe ve fázi před a po jejich realizaci.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů; videokluby; lesson study; profesní vidění

Abstract

This paper deals with professional development of English language teaching students and the influence of two different courses on the development of their professional vision (PV). Video clubs and Lesson study were examined. A set of interventions based on indirect observation and guided reflection were implemented in each course. In video clubs, recordings of practicing teachers

1 Dále AJ

2 ELTE: English language teacher education

were used. Lesson study then built on the collaborative planning and teaching which was video recorded. Those were then subject to indirect observation and guided reflection. Reflective tasks for observations were identical in both courses. Their impact on different aspects of PV was investigated through an indirect lesson observation and its unstructured written reflection in the pre- and post-implementation phases.

Keywords: pre-service teacher education; video clubs; lesson study; professional vision

1 ÚVOD

Připravit studenty na rozmanitost situací, s nimiž se setkají v praxi, není v silách pregraduálního vzdělávání. Naopak rozvoj schopnosti dalšího profesního rozvoje ano. Ukazuje se, že učitelé vnímají hodnocení vlastního výkonu za obtížné a obtížně přijímají i hodnocení ze strany druhých (Copland & Donaghue, 2019; Delaney, 2019). Sebepoznávání je však již po desetiletí považováno za jednu z nejvýznamnějších vlastností, která přispívá k rozvoji zodpovědnosti učitelů, jež staví na dvou opěrných bodech: zpětně hodnotit vlastní jednání a svěřit své jednání hodnocení druhých (Slavík & Siňor, 1993).

2 TEORIE

Vztah, resp. propojování teorie a praxe není novým tématem. Inovativní není ani pohled těch, kteří mnohdy deklarovanou propast mezi teorií a praxí považují za umělou – již dle Freudenthala (1987) je interakce mezi teorií a praxí proces, v němž teorie kontinuálně praxi ovlivňuje, umožňuje její hlubší chápání, zkvalitňuje ji a současně se tím rozvíjí. Jedním z trvalých dilemat vzdělávání učitelů je, jak integrovat na teorii založené znalosti, které jsou tradičně vyučovány na univerzitě, se znalostmi založenými na zkušenostech, které jsou tradičně situovány v praxi učitelů a realitě tříd (Darling Hammond, 2006). V modelu kompetence učitele Meschedeho et al. (2017) je to PV, které propojuje profesní vědění a profesní jednání. Rozvoj PV je tak jednou z cest, jak prohlubovat schopnost studentů o výukové praxi přemýšlet, reflektovat ji s oporou o teorii, a dále se tak profesně rozvíjet.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je ověřit různé přístupy k rozvoji PV studentů učitelství AJ, resp. komparovat dva studijní předměty: videoklub (V) založený na práci s videozáznamy výuky jiných učitelů a lesson study (LS) založený na videozáznamech výuky vlastní. Optika nazírání PV byla zaměřena jak na to, čeho si studenti ve výuce všimli, tj. schopnost všimání si – obsahová stránka PV, tak na to, jak o identifikovaných jevech uvažovali, tj. uvažování založené na vědě – procesuální stránka PV. Využito bylo smíšeného výzkumného designu. Data byla sbírána prostřednictvím nestrukturovaných písemných reflexí videozáznamů výuky před a po realizaci V a LS. Kvantitativní analytické postupy stavěly na deduktivní obsahové analýze dle kategoriálního systému. Vhled do kvality analyzovaných výroků pak doplnil výsledky postupy deduktivně-induktivními, tj. data ve sběrných kódech byla podrobena otevřenému kódování.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Proměny PV byly nahlédnuty ze dvou perspektiv. První bylo zhodnocení každé skupiny perspektivou individuální vztahové normy. Druhou nabízí komparativní pohled na výsledky obou skupin s cílem porovnat a porozumět tak vlivu různě koncipovaných předmětů a jejich intervencí na proměny PV. V oblasti obsahové studenti oboru skupin věnovali méně pozornosti kategoriím žák a řízení třídy. Skupina LS více pozornosti zaměřovala ke kategoriím učitel a klima třídy, naopak skupina V se výrazněji více věnovala výukovým materiálům a oborově didaktickým jevům. Induktivní analýza odhalila vyšší tematickou variabilitu identifikovaných jevů u skupiny V, u skupiny LS byl však vzhled do identifikovaných jevů hlubší. V oblasti uvažování založeném na vědě se ukazuje, že práce s videozáznamy cizích učitelů (V) prohlubuje hodnotící přístup k výuce, ale i schopnost teoretizovat a navrhovat alterace. Naopak příprava, realizace a reflexe videozáznamů vlastní výuky (LS) vede spíše k popisům identifikovaných jevů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naším cílem nebylo hodnotit či škálovat jednotlivé předměty dle jejich vlivu na PV, ale podchytit jejich podstatu a naznačit, jaké aspekty PV rozvíjejí a jaké

jsou možné zákonitosti těchto proměn. Ukazuje se, že byt každý ze studijních předmětů skýtá různé přínosy pro profesní rozvoj studentů učitelství, významnou roli hrají typy pozorovaných videozáznamů a nastavení úkolů, s tím související povaha komunikace ve skupině, dále pak subjektivní vnímání studijních předmětů studenty a v neposlední řadě i komplementarita výzkumných přístupů. Zdá se, že struktura písemných reflexí byla u obou skupin srovnatelná. Je zajímavé, že studenti ve svých písemných reflexích komentovali ve výuce identifikované jevy v časové souslednosti. Ukazuje se, že nebyli schopni, příp. necítili potřebu identifikované jevy myšlenkově strukturovat, syntetizovat a hledat mezi nimi souvislosti bez ohledu na jejich sled.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy podpořen projektem *Cooperatio – Subject Specific Education Research*.

6 LITERATURA

- Copland, F., & Donaghue, H. (2019). Post observation feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 402–416). London: Routledge.
- Darling Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Delaney, J. A. (2019). Assessment and feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 385–401). London: Routledge.
- Freudenthal, H. (1987). Theorievorming bij het wiskundeonderwijs. Geraamte en gereedschap. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van hetreken-wiskundeonderwijs*, 5(3), 4–15.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between preservice and inservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 66, 158–170.

Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 50(2), 155–164.

POZOROVACÍ A DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ A PODOBY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

OBSERVATION AND DIAGNOSTIC TOOL FOR DETERMINING THE LEVEL AND TYPE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN CZECH SCHOOLS

Jiří Suchánek¹, Veronika Laufková²

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra české literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

V připravovaném příspěvku je poukázáno na existenci různých podob a úrovní formativního hodnocení, které ovlivňují podobu výuky v české edukační praxi. Cílem příspěvku je sumarizovat existující zahraniční nástroje (McMillan, 2010; The Formative Assessment Classroom Observation Protocol – FACOP in Johnson, 2015; The Framework for Teaching – FFT in Danielson Group, 2022) a vytvořit nový, diagnostický a pozorovací nástroj vhodný pro edukační realitu českých základních škol (zejména na druhém stupni základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií) umožňující zachytit a analyzovat podobu a úroveň formativního hodnocení ve výuce. Vytvořený nástroj byl pilotován pro zjišťování úrovně a podoby formativního hodnocení ve výuce anglického jazyka a je reflektováno jeho využití pro praxi českých základních škol.

Klíčová slova: formativní hodnocení, diagnostický nástroj, školní hodnocení

Abstract

The existence of different strategies and levels of formative assessment is pointed out. The aim of the contribution is to summarize already existing tools (McMillan, 2010; The Formative Assessment Classroom Observation Protocol—FACOP in Johnson, 2015; The Framework for Teaching—FFT in Danielson Group, 2022) and to create a new, diagnostic and observational tool suitable for the educational reality of Czech elementary schools. The created tool makes it possible to capture and analyze the form and level of formative assessment in teaching. The tool is used as part of a pilot program to determine the level and

strategies of formative assessment in English language teaching, and its use for Czech elementary school practice is reflected.

Keywords: formative assessment, diagnostic tool, school assessment

1 ÚVOD

Výzkumné poznatky poukazují na potřebu zvyšování kvality vzdělávání a jako jedna z možností je důsledné plánování výuky a jeho reflexe s ohledem na individualizaci a diferenciaci. Klade se důraz na responzivní výuku (Fletcher-Wood, 2018), resp. formativní hodnocení. Jeho současná podoba v edukační praxi českých základních škol však stále čelí kritice, zejména proto, že většina učitelů nadále preferuje hodnocení sumativní (srov. Novosák et al., 2023).

2 TEORIE

Výzkumně bylo prokázáno, že formativní hodnocení může přispívat k dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků a celého vzdělávacího systému (např. Hattie & Clarke, 2019; Floréz & Sammons, 2013; Burner, 2023), ale stále neexistuje dostatek výzkumů, které by se zabývaly podporou učitelů v implementaci formativní hodnocení do výuky (Andersson & Palm, 2018). Důraz na formativní hodnocení sice zmiňuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a je klíčovou oblastí Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, ale zatím ještě není součástí RVP ZV (2023). Obecný předpoklad je však takový, že učitelé s formativním hodnocením pracují, avšak doposud nebylo popsáno, jakým způsobem, jak často jej využívají ve své praxi a zda uplatňují formativní hodnocení systematicky a důsledně, tj. vnímají jej jako komplexní proces založený na provázanosti a funkčnosti všech jeho složek (srov. Moss & Brookhart, 2009).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Představený „Pozorovací a diagnostický nástroj ke zjišťování úrovně a podoby formativního hodnocení“ v prostředí českých základních škol vychází z analýzy odborné literatury a zahraničních nástrojů – zejména z práce McMillana

(2010), observačního nástroje *The Formative Assessment Classroom Observation Protocol – FACOP* (Johnson, 2015) a *The Framework for Teaching – FFT* (Danielson Group, 2022). Základní postupy formativního hodnocení jsou čerpány z konceptu D. Wiliama, respektující komunikace T. Gordona, nastavení mysli C. Dweckové či responzivní výuky H. Fletcher-Wooda. Pro pilotáž tohoto nástroje byl uplatněn kvalitativní výzkumný design, konkrétně případová studie. Byla pozorována výuka u čtyř záměrně vybraných kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na druhém stupni ZŠ (5 × 45 minut po sobě navazujících vyučovacích hodin v rámci stejného tematického celku) a zaznamenána (na video). Ta byla doplněna individuálními rozhovory s těmito vyučujícími a jejich žáky (ve dvou ohniskových skupinách po čtyřech žácích u každého učitele).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Již vytvořený pozorovací a diagnostický nástroj obsahuje celkem 15 kategorií formativního hodnocení a jejich popis na třístupňové škále (od nejnižší úrovně formativního hodnocení až po tu nejvyšší, která reprezentuje příkladnou implementaci FH a má významný potenciál zkvalitňovat celý proces učení žáků): respektující komunikace, kterou chápeme jako východisko pro učení žáků; plánování výuky a stanovování cílů; kritéria hodnocení; poskytování zpětné vazby; techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků a na jejich výsledcích plánování další výuky; dotazování; práce s důkazy o (na)učení, zadávání učebních úloh; role motivace a nastavení mysli; hodnocení dle vztahové normy a kategorie sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, kterou vnímáme jako stěžejní cíl žákova učení. Pilotáž umožňuje identifikaci současné podoby formativního hodnocení na úrovni třídy (u konkrétních učitelů).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Cílem předloženého pozorovacího a diagnostického nástroje pro zjišťování úrovně a podob formativního hodnocení je upozornění na silné stránky výuky a oblasti, na kterých by bylo vhodné ještě zapracovat u vybraných pedagogů (viz Looney, 2011); neměl by tedy sloužit jako nástroj nařizující školám výslednou podobu hodnocení či sloužit v rukou úředních činitelů jako nástroj restrikce (srov. Monsen, 2002). Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům

všech žáků je základem kvalitní školy (Novosák et al., 2023) či jedním z očekávaných výstupů na absolventa/absolventku učitelství – zejména v oblasti 2, 3 a 4 viz – Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství (MŠMT, 2023) a připravovaný oborový kompetenční rámec anglického jazyka a literatury. Systematickým plánováním výuky a výchovně vzdělávacími cíli, sledováním pokroku žáků a s jejich aktivním zapojením do procesu učení se tak formativní hodnocení stává prostředkem ke zkvalitnění učení žáků.

6 LITERATURA

- Andersson, C., & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development: a motivation perspective. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576–597. 10.1080/0969594X.2018.1430685
- Burner, T. (2023). *A Review of Formative Language Assessment Research and Implications for Practitioners*. 10.1007/978-3-031-18950-0_2.
- Danielson Group. (2022). *The Framework for Teaching*. <https://danielsongroup.org/the-framework-for-teaching/>
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*. Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning Feedback*. Routledge.
- Johnson, C. C., & Sondergeld, T. A. (2015). *Formative Assessment Classroom Observation Protocol (FACOP)*. STEM Innovations.
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? In OECD, *OECD Working Paper No. 58*. OECD Publishing.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41–58). Routledge.
- Monsen, L. I. (2002). School-based Evaluation in Norway: Why is it so Difficult to Convince Teachers of its Usefulness? In D. Nevo (Ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective* (pp. 73–88). JAI Press.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. ASCD.

Novosák, J., Novosáková, J., Suchomel, P., Zatloukal, T., & Kovář, K. (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023 – Tematická zpráva. ČŠI.*

VLIV UČITELSKÉ SELF-EFFICACY A SYNDROMU VYHOŘENÍ NA VNÍMANOU PRACOVNÍ SCHOPNOST UČITELŮ

THE EFFECT OF TEACHER SELF-EFFICACY AND BURNOUT ON PERCEIVED TEACHERS' WORK ABILITY

Petr Hlaďo, Libor Juhaňák, Klára Harváňková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Konstrukce pracovní schopnosti je klíčovým prvkem pro identifikaci schopnosti jedince plnit fyzické a psychosociální požadavky svého povolání. Tento výzkum se zaměřuje na vliv učitelské self-efficacy a syndromu vyhoření na vnímanou pracovní schopnost učitelů. Data byla sbírána na jaře 2023 pomocí online dotazníku u učitelů druhého stupně základních škol, přičemž výběrový soubor tvoří 821 respondentů. Výsledky ukázaly přímý vliv self-efficacy a syndromu vyhoření na vnímanou pracovní schopnost. Dále byla zjištěna mediační role dvou dimenzí syndromu vyhoření ve vztahu mezi self-efficacy a pracovní schopností. Tyto poznatky podporují JD-R model a přinášejí nové empirické důkazy. Na základě těchto výsledků jsou formulována doporučení pro zlepšení pracovní schopnosti učitelů základních škol.

Klíčová slova: pracovní schopnost; učitelská self-efficacy; syndrom vyhoření; JD-R model

Abstract

The construct of work ability is crucial for identifying individuals' capacity to meet physical and psychosocial demands of their occupations. This study examines the impact of teacher self-efficacy and burnout on perceived work ability among lower-secondary school teachers. Data were collected in spring 2023 using an online questionnaire administered to teachers, with a sample size of 821 participants. Findings revealed a direct effect of self-efficacy and burnout on perceived work ability. Additionally, two dimensions of burnout were found to mediate the relationship between self-efficacy and work ability. These findings support the JD-R model and provide new empirical evidence. Recommendations for enhancing the work ability of teachers are formulated based on these insights.

Keywords: work ability; teacher self-efficacy; burnout; JD-R model

1 ÚVOD

Konstrukt pracovní schopnosti (PS) byl navržen s cílem identifikovat, zda jsou jedinci schopni splňovat fyzické a psychosociální požadavky svého povolání. Pracovní schopnost je definována jako individuální kapacita k plnění pracovních požadavků (Ilmarinen, 2008). Objektivní PS je založena na hodnocení zdravotního stavu a funkčních limitů jedince. Vnímaná PS představuje subjektivní hodnocení vlastní fyzické a psychické kapacity k výkonu současné práce, a to s ohledem na její charakter a dostupné zdroje. Současný výzkum akcentuje vnímanou PS (Cadiz et al., 2019).

2 TEORIE

V našem výzkumu PS ukotvujeme do teorie pracovních požadavků a zdrojů (JD-R; Bakker & Demerouti, 2007). V JD-R je PS výsledkem vzájemného působení pracovních požadavků a pracovních či osobních zdrojů. V rámci procesu poškozování zdraví, který je v JD-R teorii zachycen, vedou vysoké pracovní požadavky k vyčerpání individuálních duševních a fyzických zdrojů (např. k syndromu vyhoření) a k dalším negativním důsledkům (např. k poklesu PS). Protektivní roli v tomto procesu mají osobní zdroje (Taris et al., 2017), mezi něž se řadí učitelská self-efficacy (SE). S ohledem na revidovaný JD-R lze předpokládat mediační roli syndromu vyhoření (SV) na vztah mezi SE a PS. Na základě našich empirických zjištění (Hlado et al., 2024) předpokládáme, že vyšší SE je spojena s efektivnějšími copingovými strategiemi, pomáhá předcházet vzniku a rozvoji SV a nižší míra SV přispívá k vyšší PS učitelů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat proběhl na jaře 2023 u učitelů ZŠ s využitím online dotazníku. Výběrový soubor tvoří 821 učitelů (83% žen) v průměrném věku 45,6 let (SD = 10,8).

Vnímaná PS učitelů byla měřena námi vytvořeným nástrojem. V něm se učitelé na 7bodové škále vyjadřují k tomu, jak hodnotí svoji individuální kapacitu

k plnění pracovních požadavků v různých oblastech učitelské práce. Nástroj má 29 položek a čtyřfaktorovou strukturu: plánování a organizace výuky, vyučování a hodnocení, profesní komunikace a sdílení, mimovýukové povinnosti. Cronbachovo α celkového skóru je 0,953.

Učitelská self-efficacy byla měřena českou verzí Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale. Syndrom vyhoření byl měřen českou verzí Shirom-Melamed Burnout Questionnaire.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

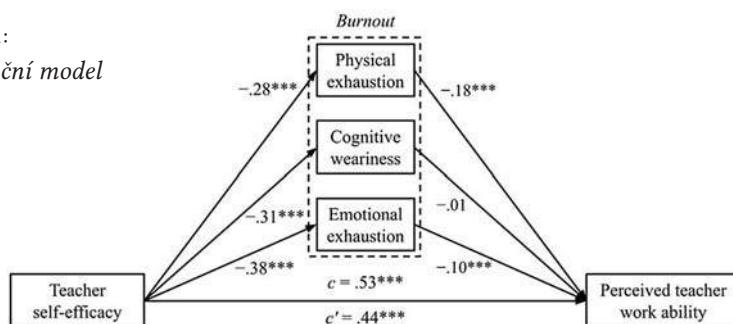
Vymezujeme tyto hypotézy:

- SE má u učitelů pozitivní vliv na vnímanou PS.
- Vyšší SE vede u učitelů k nižšímu SV.
- SV je u učitelů mediátorem mezi SE a PS.

K ověření hypotéz byla využita mediační analýza. Prokázán byl signifikantní negativní vztah mezi SE a třemi dimenzemi SV (fyzické vyčerpání, kognitivní únava, emoční vyčerpání). Dále byl prokázán pozitivní vliv SE na vnímanou PS. Pokud jde o přímý vliv dimenzí SV na PS, významný negativní vztah byl prokázán pouze v případě fyzického a emočního vyčerpání, nikoliv v případě kognitivní únavy. Výsledky nepřímých efektů naznačují, že mediátorem mezi SE a PS jsou pouze fyzické a emoční vyčerpání. Výsledný mediační model je zachycen v obr. 1.

Obrázek 1:

Mediační model



Pozn.: *** $p < 0,001$; teacher self-efficacy – učitelská self-efficacy; burnout – vyhoření; physical exhaustion – fyzické vyčerpání, cognitive weariness – kognitivní únava, emotional exhaustion – emoční vyčerpání; perceived teacher work ability – vnímaná pracovní schopnost učitelů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše nálezy o vlivu SE na PS u učitelů jsou v souladu s předchozími výzkumy, které byly realizovány u různých profesních skupin (např. Wallin et al., 2021). Učitelé s vyšší SE se mohou v práci cítit lépe, motivovanější a angažovanější, a tím pádem mohou mít větší pocit kapacity pro plnění pracovních požadavků.

Rovněž zjištění, že SE je negativně asociována se SV je v souladu s výzkumy (např. Brown, 2012). SE pravděpodobně umožňuje lepší adaptaci na vysoké pracovní nároky a zvládání stresových událostí, které učitelé ve své profesi zažívají.

Náš výzkum také prokázal mediační roli SV mezi SE a vnímanou PS. Tento poznatek doplňuje JD-R o nová zjištění, přičemž přináší další empirickou podporu pro tento model (Bakker & Demerouti, 2007).

V rámci našeho příspěvku se dále zaměříme na post-hoc mediační analýzu, ve které budou detailněji popsány a diskutovány vztahy s jednotlivými faktory PS. Na základě poznatků budou formulována doporučení pro zlepšení PS učitelů ZŠ.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum vznikl v rámci projektu *Research on perceived work ability among lower secondary school teachers (23-0531S)* podpořeném Grantovou agenturou ČR.

6 LITERATURA

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47–63.
- Cadiz, D. M., Brady, G., Rineer, J. R., & Truxillo, D. M. (2019). A review and synthesis of work ability literature. *Work, Aging and Retirement*, 5(1), 114–138.
- Hlado, P., & Harvankova, K. (2024, in press). Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration into the role of job demands using the JD-R model. *Humanities & Social Sciences Communications*.
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A., Järvisalo, J. (2008). In Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J., & Koskinen, S. (Eds.), *Dimensions of Work Ability* (pp. 13–24). FIOH.

- Taris, T. W., Leisink, P. L., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 237–259). Springer.
- Wallin, S., Rauhala, A., Fjellman-Wiklund, A., Nyman, P., & Fagerström, L. (2021). Occupational self-efficacy and work engagement associated with work ability among an ageing work force: A cross-sectional study. *Work*, 70(2), 591–602.

OČEKÁVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH A UVÁDĚJÍCÍCH UČITELŮ OD PROCESU UVÁDĚNÍ

EXPECTATIONS OF NOVICE AND INDUCTING TEACHERS REGARDING THE INDUCTION PROCESS

Ivo Rozmahel

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek se věnuje problematice procesu uvádění začínajících učitelů prvního stupně základní školy v České republice. Proces uvádění se týká začínajících učitelů nejen prvního stupně základní školy, jedná se tak o mezioborové téma, jelikož ovlivňuje učitele všech aprobací. Prostřednictvím devíti polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími a uvádějícími učiteli ze začátku září minulého roku byla zjišťována jejich očekávání vůči způsobu spolupráce a poskytování podpory během nadcházejícího procesu uvádění. Příspěvek představuje subjektivní představu o tom, jak by měl vypadat proces uvádění ve vztahu k obsahu uvádění, k roli uvádějícího učitele, ke způsobu poskytování podpory ze strany uvádějícího učitele a ve vztahu k vnímaným potřebám pro úspěšnou spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem.

Klíčová slova: proces uvádění; začínající učitel; vstup do profese

Abstract

The paper addresses the induction process of novice primary school teachers in the Czech Republic. The induction process concerns novice teachers of but not limited to the first level of primary school; it is therefore an interdisciplinary topic, as it affects teachers of all subjects. Through nine semi-structured interviews conducted with beginning and inducting teachers in early September of last year, their expectations regarding collaboration and support during the induction process were investigated. The contribution presents a subjective perspective on how the induction process should be structured, the role of the inducting teacher, and the method of support provision by the inducting teacher, as well as perceived needs for successful collaboration between beginning and inducting teachers.

Keywords: induction process; novice teacher; entry into the profession

1 ÚVOD

Vstup začínajícího učitele do profese je kritickou fází, během které získává klíčové praktické zkušenosti, jež formují jeho profesní identitu a výukovou praxi (Alhija & Fresco, 2010). Během této fáze se začínající učitelé setkávají s prvotním přetížením (Darling-Hammond, 2017), jež při nedostatku podpory může vést k jejich odchodu z profese (Hanušová et al., 2018; Kwok et al., 2021). To ohrožuje kontinuitu fungování vzdělávacího systému (Záleská et al., 2019), a proto je potřeba poskytovat začínajícím učitelům podporu na vstupu do profese v podobě procesu uvádění (Kwok et al., 2021).

2 TEORIE

Proces uvádění představuje „různé podpůrné postupy, prostřednictvím kterých jsou začínající učitelé uváděni do učitelské profese, a to zpravidla během prvních let v praxi po absolvování programu pregraduálního vzdělávání učitelů“ (European Commission, 2010, s. 13). Na realizaci procesu uvádění se nahlíží pozitivně (Mager, 1992; Kwok et al., 2021), jelikož tyto zkušenosti mohou mít dopad na angažovanost a setrvání učitelů v profesi, výukové postupy ve třídě i na studijní výsledky žáků (Tammets et al., 2019). Avšak „prozatím není zcela jasné, jakým způsobem proces uvádění koncipovat tak, aby byla začínajícím učitelům zajištěna odpovídající podpora“ (Kwok et al., 2021, s. 167). Od roku 2024 platí v České republice legislativní změny v rámci zákona č. 563/2004 Sb., které zastřešují implementaci procesu uvádění začínajících učitelů, a proto je potřeba tento způsob podpory empiricky zkoumat i v českém kontextu.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek vychází z kvalitativního výzkumu, kdy za využití narativní analýzy devíti polostrukturovaných rozhovorů, jež byly pořízeny na začátku září minulého roku s celkem pěti začínajícími a čtyřmi uvádějícími učiteli prvního stupně třech základních škol. Cílem těchto rozhovorů bylo získat data, jež by odhalovala očekávání začínajících i uvádějících učitelů vůči způsobu spolupráce a poskytování podpory během nadcházejícího procesu uvádění. Transkripty rozhovorů byly analyzovány pomocí otevřeného kódování a následně dále zpracovány

přizpůsobenou technikou zachycení vzorců (Saldaña, 2013). Jednotky z otevřeného kódování byly nejdříve porovnány uvnitř dvojice začínající a uvádějící učitel, čímž vznikly nové analytické jednotky pro každou z dvojic. Těmto analytickým jednotkám pak byla přiřazována relevance tím, že se nalézaly obecnější vzorce, jež by byly platné napříč všemi dvojicemi. Díky tomuto postupu vznikly koherentní příběhy platné pro všechny dvojice.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Identifikované koherentní příběhy vytvářejí subjektivní obrazy o tom, jak by měl vypadat proces uvádění na dané škole. V první řadě je tento obraz tvořen způsobem práce s plánem procesu uvádění, který má v základu dvě roviny: jednotný na škole vytvořený rámec uvádění a individuální poskytování podpory začínajícímu učiteli. Jinými slovy jde o nastavení obsahu procesu uvádění. Na plán procesu uvádění navazuje chápání role uvádějícího učitele a nástroje, které má uvádějící učitel k dispozici. V tomto případě jde o způsob, jakým má či může uvádějící učitel poskytovat podporu začínajícímu učiteli. Výsledky uzavírá vnímání toho, na čem je založena úspěšná spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem, kde hrají hlavní roli vytvořené podmínky pro spolupráci a otázka vzájemných vztahů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Základním tvrzením v literatuře je to, že „dobře koncipované a financované procesy uvádění, které se vyznačují kvalitní podporou a školením pečlivě vybraných kvalifikovaných uvádějících učitelů, jsou pro začínající učitele přínosné“ (Fantilli & McDougall, 2009, s. 815). Otázka, co tvoří dobře koncipované procesy uvádění a kdy je možné hovořit o kvalitní podpoře, však není zcela jasně zodpovězená. Na poskytování podpory začínajícím učitelům v podobě procesu uvádění v České republice dnes již reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., která stanovuje povinnost „podporovat začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že škola určí uvádějícího učitele“ (s. 33), avšak koncipování obsahu procesu uvádění stejně tak jako výběr a příprava uvádějících učitelů je ponechána v gesci samotných škol. Tento příspěvek tudíž nahlíží na výše zmíněnou otázku skrze pohledy začínajících a uvádějících učitelů českých

základních škol a přispívá tak k diskusi o poskytování podpory začínajícím učitelům pomocí procesu uvádění v kontextu České republiky.

6 LITERATURA

- Alhija, F., & Fresco, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- European Commission. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC.
- Fantilli, D. R., & McDougall, E. D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2018). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(2), 167–194.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>
- Mager, G. M. (1992). The place of induction in becoming a teacher. In G. P. DeBolt (Ed.), *Teacher induction and mentoring* (3–34). State University of New York Press.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).

<https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneniucinnem-ode-dne>

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171.

<https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

STÁTNÍ ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY OČIMA STUDENTŮ UČITELSTVÍ A JEJICH ZKOUŠEJÍCÍCH

STATE FINAL EXAMS THROUGH THE EYES OF STUDENT TEACHERS AND THEIR EXAMINERS

Tereza Krčmářová¹, Jana Stará¹, Martin Chvál²

¹ Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek referuje o vybraných výsledcích akčního výzkumu s cílem optimalizovat pojetí státních závěrečných zkoušek (SZZ). Představuje výsledky zkoumání prožívání SZZ studenty a jejich examinátory z let 2022 až 2024 a jejich vliv na změny ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK. Většina studentů má pocit, že pro přípravu udělali maximum, a přesto prožívá při SZZ stres, který vnímá negativně. Jeho příčinu často vidí v organizaci a obsahu zkoušek a chování členů komise. Většina zkoušejících s výkony studentů není spokojena, ale tato nespokojenost se neodráží ve formálním hodnocení. Učitelé jsou znejistěni tím, že studenti si stěžují na stres a vede je to pak k postupům, se kterými se vnitřně neztotožňují.

Klíčová slova: státní závěrečné zkoušky; student učitelství; vysokoškolský učitel; akční výzkum

Abstract

The paper reports findings from action research aiming to optimize the state final exams (SFE) in the Primary School Teaching programme. It presents analysis of student and examiner experiences during SFE 2022–2024. The results demonstrated that although the majority of students believed they had done their best, they experienced stress that they perceived negatively. They often identified content and structure of the exam as the cause of the problem, as well as the behaviour of the examiners. Examiners expressed dissatisfaction with students' performance, yet this was not reflected in formal assessment. They are frustrated by students complaining about stress, which leads them to practices they don't identify with internally.

Keywords: state final exams; student teacher; university teacher; action research

1 ÚVOD

Závěr vysokoškolského studia je náročné období spojené s prožíváním stresu. Současní studenti vyžadují partnerský přístup učitelů a optimální náročnost studia. Méně poznatků máme o samotném prožívání SZZ studenty. Nedostatek těchto výzkumných nálezů nám připadá alarmující, protože by mohly přinést důležité změny v pojetí SZZ a v podpoře studentů během studia. Aby mohly být tyto změny a podpora realizovány, není potřebné znát jen prožívání studentů, ale také to, jak na hlasy studentů v této oblasti reagují jejich učitelé. Na obě tyto související mezery ve výzkumu reaguje náš výzkum.

2 TEORIE

Pilířem kvalitní vysokoškolské výuky je optimální náročnost založená na důstojných standardech a cíli studia (Brücknerová, 2021). Problémem je tuto optimální náročnost nastavit a vyhnout se přitom neadekvátní míře stresu. To, zda studenti v době SZZ očekávají, že budou dosahovat dobrých výsledků, je výrazně ovlivněno jejich psychickým stavem (Burns, 2008), i když mírná korelace mezi výkonem u zkoušky a připraveností na ni je také výzkumně podložena (Cross et al., 2016). Cestou k nastavení optimální náročnosti a podmínek SZZ je porozumění vnímání současného stavu studenty a jejich vyučujícími a otevřenost při hledání společné cesty k jejich vylepšení. V této oblasti se jeví jako ideální využít akční výzkum (Greger et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem akčního výzkumu (AV) je optimalizovat pojetí SZZ a podporu studentů při přípravě na ně. Držíme se definičních znaků AV dle Becka (2017). Pro sběr dat byl použit v každém roce znovu upravovaný anonymní elektronický dotazník pro studující, kteří absolvovali SZZ, s cílem zjistit, jak zpětně hodnotí svou přípravu, výkon a průběh SZZ. Dále byly realizovány individuální a skupinové rozhovory s examinátory nad výsledky dotazování studujících. Data kvantitativní

povahy byla zpracována formou základní popisné statistiky, ojediněle byl použit korelační koeficient pro popis souvislosti mezi škálovými položkami. Otevřené výpovědi byly rozčleněny na významové jednotky, zařazeny na základě obsahové podobnosti do kategorií. Analýza probíhala opakovaně a ve spolupráci týmu výzkumníků. Vybrané informace o celku respondentů jsme získali ze studijního informačního systému.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V 1. roce šetření se ukázalo, že navzdory akcentovanému tématu stres ve výsledcích kvalitativní analýzy kvantitativní data vypovídají o tom, že většinou vnímají studenti hodnocení examinátorů jako spravedlivé. Většina studentů má pocit, že pro přípravu udělala maximum a očekávají od zkoušejících podporu a vstřícnou atmosféru. Ti si kladou otázku po efektivní míře emocionální podpory, také v souvislosti s tím, že výkony studentů nejsou tak dobré, jaké by očekávali, i když je formálně hodnotí příznivě. Reflexe výsledků vedla k posílení informovanosti studentů o průběhu a obsahu SZZ, které se pozitivně projevily ve výsledcích šetření ve 2. roce. Podrobnější pohled na prožívání stresu během zkoušek díky adaptaci dotazníku ukázal, že u většiny studentů klesá míra počiňovaného stresu již během zkoušky a komisi se je daří uklidnit. Ve 3. roce se patrně projeví změny v obsazích vybraných kurzů a v pojetí SZZ z pedagogiky. Blížeji budou porovnány odpovědi studentů v různých formách studia.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkumně se prožívání SZZ a uzavírání vysokoškolského studia učitelství nevěnuje dostatečná pozornost, na což reaguje náš výzkum. Jeho akční podoba přinesla změny v informovanosti a pojetí SZZ a některých předmětů. Tyto změny se ukázaly víceméně jako dobré, ale další problémy je třeba dále řešit. Jako zásadní se jeví potřeba sjednocovat přístupy a náročnost examinátorů.

Většina studentů má pocit, že pro přípravu udělali maximum, a přesto prožívají při SZZ stres, který vnímají negativně. Jeho příčinu často vidí v organizaci a obsahu zkoušek a chování komise, zřídka v limitech své připravenosti. Většina zkoušejících s výkony studentů není spokojena, ale tato nespokojenost se neodráží v jejich hodnocení. Vyučující se nechávají stresem studentů znejistět

a reagují snížením požadavků nebo vidí příčiny stresu studentů v jejich nepřipravenosti, nízké odolnosti nebo studijních předpokladech.

6 LITERATURA

- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry. In L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh, & M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 37–48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_3
- Brücknerová, K. (2021). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia paedagogica*, 26(1), 125–144. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-5>
- Burns, D. (2008). Will I Do as Well on the Final Exam as I Expect? An Examination of Students' Expectations. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 1–19.
- Cross, S. S., Whitelock, D., & Mittelmeier, J. (2016). Does the Quality and Quantity of Exam Revision Impact on Student Satisfaction and Performance in the Exam Itself?: Perspectives from Undergraduate Distance Learners. In EDULEARN Proceedings (pp. 5052–5061). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.2197>
- Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.). (2020). *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

HODNOCENÍ UČITELŮ V SEDMDESÁTÝCH LETECH DVACÁTÉHO STOLETÍ NAVAZUJÍCÍ NA POHOVORY Z LET 1969–1971

TEACHER EVALUATION IN THE 1970S FOLLOWING „INTERVIEWS“ FROM 1969–1971

Stanislav Michek

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec
Králové, Hradec Králové

Abstrakt

Tématem příspěvku je prezentace hodnocení učitelů v sedmdesátých letech dvacátého století v socialistickém Československu. Konkrétně zachycuje dopad tzv. pohovorů = čistek z let 1969–1971 v hodnocení učitelů v následujících letech. Věnuje se metodám hodnocení, účelům hodnocení, evaluátorům, poskytovatelům dat k evaluaci atd. Příspěvek je založen na datech získaných studiem dobových pedagogických periodik, legislativy, metodických pokynů v kombinaci s informacemi z Archívu bezpečnostních složek a záznamů k učitelům v online databázi „Paměť národa“. Prezentuje rozmanitost každodennosti na příkladu komplexního hodnocení, hospitací, sebehodnocení učitelů, hodnocení inspekce a hodnocení Státní bezpečnosti.

Klíčová slova: hodnocení učitelů; „pohovory“; Československo; normalizace

Abstract

The topic of this paper is the presentation of teacher evaluation in the 1970s in socialist Czechoslovakia. It describes the impact of the so-called interviews = purges from 1969–71 in the evaluation of teachers in the following years. It looks at evaluation methods, purposes, evaluators, evaluation data providers, etc. The contribution is based on data obtained from the study of contemporary education magazines, legislation, methodic guidelines in combination with information from the Security Service Archive and records of teachers in the online database “Paměť národa/Memory of the Nation”. It presents the diversity of everyday life on the example of comprehensive evaluation, observations, teachers’ self-assessment, superintendents’ assessments and Secret Police reports.

Keywords: teacher evaluation; “interviews”; Czechoslovakia; normalization

1 ÚVOD

Po nádechu společnosti v podobě Pražského jara se během několika dní po okupaci vojsky Varšavské smlouvy v srpnu 1968 začaly odehrávat nezvratné změny. Např. došlo k federalizaci státu, docházelo k pronásledování církve, byla zakázána mnohá politická hnutí, obnovena cenzura, byly likvidovány jakékoliv projevy občanské společnosti, docházelo k emigraci, probíhalo „očistění“ členské základny KSČ, docházelo k sociálním změnám atd. Po upevnění moci v dubnu 1969 KSČ dalších 20 let ovlivňovala dění ve všech oblastech československé společnosti. Školství nevyjímaje (viz Zounek a kol., 2017).

2 TEORIE

Z teoretického hlediska se jedná o rekonstrukci a interpretaci personální činnosti hodnocení učitelů v rámci politické instrumentalizace, ideologické indoktrinace a sovětizace československého školství. Na hodnocení učitelů je nahlíženo prostřednictvím koncepčního rámce evaluace učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5). To umožní zdůraznit účel hodnocení, nástroje hodnocení, kritéria hodnocení, techniky evaluace, obsah hodnocení, mechanismy využití zpětné vazby, popsat zapojené poskytovatele informací a vymezit vztah mezi evaluátory, hodnocenými učiteli, uživateli zpětné vazby a „evaluačními agenturami“ při hodnocení učitelů za omezující normalizace sedmdesátých let dvacátého století. Jedná se o „napětí“ mezi aplikovanou vědou a politikou (Tenorth, 2017; Zounek a kol., 2017), kdy práce učitelů je politicky a sociálně konstruovaná (Goodson, 2014).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem příspěvku je představit postupy hodnocení učitelů, které probíhaly v návaznosti na tzv. pohovory v letech 1969–1971. Autor se pokouší zodpovědět následující výzkumné otázky: Jak byli hodnoceni učitelé v návaznosti na tzv. pohovory z let 1969–71? Jaké byly uplatněny metody hodnocení? Kdo byli

evaluátoři? Jaké byli efekty tzv. pohovorů z let 1969–71 pro učitele v 70. letech 20. stol.? Příspěvek je založen na datech získaných studiem dobových pedagogických periodik, legislativy, metodických pokynů, archivních pramenů z Archívu bezpečnostních složek a záznamů k učitelům v online databázi „Paměť národa“. K výzkumu soudobých dějin je upřednostňována kombinace makrohistorie s mikrohistorií týkající se čtyř učitelů (2 ze ZDŠ, zdravotní škola, odborné učiliště). V osobách učitelů se jednalo o 2× tajného spolupracovníka StB, otce sledované osoby a o StB sledovanou osobu z důvodu kontaktů se signatáři Charty 77.

4 VÝSLEDKY

Roky 1968–69 byly tou dobou označeny za „protisocialistické, ale ve své podstatě i protihistorické a protivědecké pokusy pravicových oportunistů, kteří chtěli obracet vývoj zpět před Únor a z ledna vytvořit antiúnor“ (Cipro, 1971, s. 179). Prostřednictvím tzv. „pohovorů“ Hubálek (2014) identifikoval personální změny z politických důvodů u učitelů za období 1969–71 u 15080 učitelů ZŠ a SŠ (z 3820 vedoucích pracovníků). Dalšími evaluačními nástroji bylo komplexní hodnocení (pracovně politické hodnocení), hospitace, sebehodnocení pro vypracování posudku na svoji osobu učitele a hodnocení nesouvisející s prací učitele. Hodnotiteli byli ředitel školy, nadřízené školské orgány, kolegové učitelé, inspektoři a pracovníci Státní bezpečnosti. Účel hodnocení byl ryze sumativní vedoucí k rozhodnutí o bytí a nebytí učitele v jeho práci a profesi, ale i jako občana ČSSR.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Personální čistky let 1969–71 spojené s eliminací „revanšistických, pravicových a protisocialistických živlů a oportunistů“ měly zcela konkrétní dalekosáhlý dopad i ve zbývajících letech dekády v manipulaci s učiteli tehdejšími mocnými. V tomto období se v hodnocení učitelů výrazně projevil vliv hodnot a idejí komunistické strany a vliv postojů hodnotitelů. Čermáková (1991, s. 327) k tomu píše: „cílem režimu nebylo zrušit či kvantitativně omezit školství, ale znemožnit, aby jejich prostřednictvím vznikala přirozená elita vzdělaných a schopných osobností.“ Tomu odpovídaly používané evaluační nástroje, účel hodnocení, mechanismy využití zpětné vazby, rozsah zainteresovaných stran podílejících se na hodnocení učitelů, úřední nařízení ministerstva školství, nadřízených

školských orgánů apod. Jednalo o velmi robustní systém evaluace učitelů, který byl podřízen hodnotám státní ideologie.

6 LITERATURA

- Cipro, M. (1971). Padesát let KSČ a pedagogika. *Pedagogika*, 21(2), s. 175–183.
- Čermáková, M. (1991). Formování totalitního školství v poválečném Československu. *Pedagogika*, 41(3), 323–333.
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 28–47.
<https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Hubálek, T (2014). *Normalizace a její reflexe v sekundárním školství v Olomouckém regionu*. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, paper presented at the OECD-Mexico Workshop ‘Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, Mexico City 1–2 December, OECD, Paris.
- Tenorth, H. E. (2017). Erziehung gebildeter Kommunisten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 207–275.
- Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Normální život v nenormální době. Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Wolters Kluwer.

VÝZKUM PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ U STUDENTŮ NA CESTĚ K UČITELSTVÍ

RESEARCHING STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-CONCEPT AS THEY PROGRESS TOWARDS BECOMING TEACHERS

Vladimíra Spilková, Helena Zitková

Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice

Abstrakt

Cílem výzkumné studie je objasnit, jakou podobu má profesní sebepojetí studentů ve 3. ročníku bakalářského studia. V úvodu jsou prezentována teoretická východiska, zejména jsou vymezeny základní pojmy – profesní sebepojetí, profesní identita, profesní já – a vztahy mezi nimi. Je popsán zvolený kvalitativní výzkumný design založený na induktivní analýze esejí, které psali studenti na téma Já budoucí učitel/ka. Texty byly kódovány metodou otevřeného kódování. Kódy byly sdruženy do pěti kategorií, z nichž byla nejpočetněji zastoupena kategorie Já a pojetí výuky a její subkategorie Přístup k žákům, Komunikace a interakce a Klima ve třídě. Téměř stejně početně zastoupenou kategorií byla kategorie Já a přístup k profesi, v níž vystupují do popředí hodnoty. Ve vyjádřeních studentů směrem k budoucnosti dominují představy chtěného Já. Výzkumná data jsou diskutována v kontextu výzkumných nálezů našich i zahraničních autorů.

Klíčová slova: profesní sebepojetí; studenti učitelství; kvalitativní výzkum; esej

Abstract

The study aims to explore students' professional self-concept during their third year of bachelor studies. It presents theoretical frameworks like professional self-concept, identity, professional self, and their mutual interrelationships. Qualitative research design, based on an inductive analysis of essays written by students on the topic "I, the future teacher", is described, utilizing open coding method resulting in five categories. Among these categories, the Self and the Concept of Teaching along with its subcategories Approach to Students, Communication, and Interaction, and Classroom Climate, emerged as the most prevalent. The category Self and Approach to Profession, which emphasizes values, was also prominently represented. Throughout the students' statements

about the future, ideas of the desired Self are dominant. The findings are discussed within the context of existing research.

Keywords: professional self-concept; student teachers; qualitative research; essay

1 ÚVOD

Za jeden ze stěžejních cílů přípravného vzdělávání učitelů je dnes považována podpora studentů v utváření jejich profesního sebepojetí. Období pregraduální přípravy na učitelskou profesi je považováno za klíčovou etapu ve formování sebepojetí v roli učitele z hlediska jeho profesní dráhy v celoživotním rozměru. Cílem výzkumné studie je objasnit, jakou podobu má profesní sebepojetí budoucích učitelů v raných a krystalizujících fázích jeho utváření. V centru pozornosti budou aspekty sebepojetí, kterým ve výzkumu nebyla dosud věnována dostatečná pozornost (role emocí a diagnostika sebepojetí jako nástroj k personalizaci kurikula).

2 TEORIE

Kognitivní obrat v pedagogické psychologii (konceptualizace učení žáka jako učení orientovaného na žáka) a problémy s implementací kurikulárních reforem přispěly k tomu, že se v posledních desetiletích dostalo do centra výzkumné pozornosti zkoumání vnitřního světa učitelů, jejich profesní identity, sebepojetí v roli učitele, hodnot, postojů, přesvědčení, s cílem identifikovat možnosti, zda a jak se dají rozvíjet a proměňovat. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy – profesní sebepojetí, profesní identita, profesní já - a vztahy mezi nimi. Hlavní pozornost je věnována konceptu sebepojetí učitele a to z několika perspektiv, z hlediska: (a) jeho struktury (sebeobraz; sebeúcta; profesní motivace; vnímání nároků, požadavků na učitelskou profesi; vnímání své profesní zdatnosti; pojetí výuky); (b) uspořádání reprezentací sebe sama na časové ose, ve vývojovém i chronologickém smyslu – dimenze retrospektivní (tzv. minulá Já), aktuální (vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama v současnosti) a prospektivní, tzv. možná Já.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření je prozkoumat profesní sebepojetí budoucích učitelů v závěru bakalářského studia a identifikovat, co toto profesní sebepojetí sytí. K získání odpovědí na výzkumné otázky byl využit kvalitativní výzkumný design založený na induktivní analýze 16 esejí, které psali studenti 3. ročníku bakalářského studia na téma Já budoucí učitel/ka. Texty byly kódovány metodou otevřeného kódování, kterou provedla dvojice výzkumníků. Velká pozornost v procesu kódování byla věnována sladování přístupů obou výzkumnic, zejména ve vyznačování textových fragmentů a v jim odpovídajícím pojmenování kódů. V několika případech proběhla kolegiální supervize. Kódy (v kombinaci in vivo a kódů vytvořených výzkumníky) byly sdruženy do pěti kategorií (Já a pojetí výuky; Já a učitelská profese; Já a profesní kvality; Já a profesní očekávání; Já a rozhodnutí pro profesi) a tři z nich ještě do subkategorií.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza esejí umožnila vhléd do vnitřního světa studentů, do způsobu jejich přemýšlení o učitelské profesi, do hodnot, které vyznávají, do názorů, stojí a profesních přesvědčení, kterými disponují včetně osobních motivací ke studiu učitelství a zdůvodnění jejich profesní volby. Z pěti kategorií byla nejpočetněji zastoupená kategorie Já a pojetí výuky, v níž se studenti nejčastěji vyjadřovali k sociálně- vztahové složce výuky v subkategoriích Přístup k žákům, Komunikace a interakce a Klima ve třídě. Téměř stejně početně zastoupenou kategorií byla kategorie Já a přístup k profesi, v níž zřetelně vystupují do popředí hodnoty. Většina výpovědí byla vztažena k představám o sobě v roli učitele z hlediska budoucího vývoje, z hlediska představ o tom, jakým učitelem by chtěl/a být, nebo nechtěl/a být. Ve vyjádřeních dominovaly představy v podobě chtěného profesního Já, v mnohem menší míře jsou zastoupeny představy nežádoucího, nechtěného. Ve Chtěném pojetí výuky kladli studenti důraz na dobrý vztah se žáky, založený na vzájemném respektu a důvěře, na empatii a porozumění žákovi, na kvalitní prostředí pro učení zahrnující bezpečné a přátelské klima ve třídě.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkumná data jsou interpretována v kontextu srovnání s nálezy výzkumu našich i zahraničních autorů. Diskutována je role pozitivních a negativních emocí v utváření profesního sebepojetí a důsledků, které z toho plynou pro přípravu budoucích učitelů. Pozornost je věnována také rozdílům mezi studenty učitelství ve schopnosti reflexe a sebereflexe, které ukázala analýza esejí. Předmětem diskuze je také pohled na profesní sebepojetí z hlediska vývojového, z hlediska třech základních fází v jeho konstruování. Důležitou otázkou je individualizovaný charakter procesů utváření sebepojetí v průběhu studia a možnosti personalizace výuky a individuálně orientované intervence k podpoře profesního růstu studentů učitelství. Diskutován je také potenciál metod reflektivního psaní pro diagnostiku i utváření profesního sebepojetí.

6 LITERATURA

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L. & Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 12(3), 307–336.
- Chong, S., Low, E. L. & Goh, K. C. (2011). Emerging professional identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2011). Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido.
- Pravdová, B. (2014). Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2001). Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59–66.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31–44.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153–168.

POJETÍ VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA U STUDENTŮ UČITELSTVÍ V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

STUDENT TEACHERS CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH

Monika Černá, Irena Reimannová

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, Pardubice

Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je popsat pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství v rámci jejich přípravného vzdělávání. Případová studie zjišťuje deklarované i manifestované pojetí výuky u studentů 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství. Pomocí kompetenčního profilu a strukturované eseje mapuje pojetí výuky studentů v oblasti plánování, komunikace, řízení třídy a hodnocení. Prostřednictvím analýzy mikrovyučování, jeho plánu a písemné reflexe odkrývá manifestované pojetí výuky a jeho (ne)soulad s deklarovaným pojetím. Výsledky studie zachycují stav pojetí výuky studentů učitelství v určité fázi jejich profesního rozvoje.

Klíčová slova: pojetí výuky; student učitelství; anglický jazyk

Abstract

The aim of this paper is to describe the conceptions of teaching and learning English of student teachers in initial teacher education. The case study investigates the declared and manifested conceptions of teaching among first year students of a follow-up master's degree in teaching. Using a competence profile and a structured essay, it maps students' conceptions of teaching in the areas of planning, communication, classroom management, and assessment. Through the analysis of microteaching, its plan and written reflection, it uncovers the manifested conceptions of teaching and learning and their (in)compliance with the declared conceptions. The results of the study capture the state of students' conceptions of teaching and learning English at a certain stage of their career.

Keywords: conceptions of teaching and learning; student teacher; English

1 ÚVOD

V souladu se sociálně-konstruktivistickým pojetím, kdy se při přípravě studentů učitelství klade důraz na studentovo „subjektivní pojetí výuky, které se konstruuje“; student učitelství je hlavním aktérem svého profesního rozvoje a spoluvůrcem své profesní identity (např. Pollard, 2001), je cílem výzkumné studie popsat pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství anglického jazyka v rámci přípravného vzdělávání a porozumět tomu, jak studenti učitelství vnímají a praktikují výuku angličtiny, a zda, či jak se tento koncept vyvíjí v průběhu jejich studia.

2 TEORIE

Pro náš výzkum je klíčovým konstruktem koncept učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996). Představuje „část, podmnožinu“ učitelova myšlení (Mareš, 2013), která je kognitivním základem pro jednání učitele. Učitelovo pojetí výuky představuje mentální konstrukt, který zahrnuje dílčí pojetí různých aspektů, např. například pojetí žáka a jeho rozvoj, role a funkce školy, cíle a obsah, učivo, organizační formy, výukové metody a strategie učení, role rodičů, pojetí sama sebe jako učitele (Mareš et al., 1996). Dále vycházíme z typologie tří vývojových etap učitelského pojetí výuky (Mareš et al., 1996; Spilková, 2006) a zaměříme svou pozornost na rané fáze, tj. rané a krystalizující pojetí výuky a učení, která se rozvíjí kontaktem s realitou školy, prvními zkušenostmi v roli učitele, získáním teoretických znalostí pedagogických, psychologických a didaktických znalostí obsahu.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit deklarované a manifestované pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství v přípravném vzdělávání. Jedná se o případovou studii skupiny studentů 1. ročníku navazujícího magisterského programu Učitelství anglického jazyka (n = 12) v letním semestru 2023/2024, absolventů bakalářského studia obsahujícího oborovou, pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou složku i reflektovanou praxi. Nástroje sběru dat zahrnují Kompetenční profil učitele anglického jazyka (Spilková et al., 2018) v anglické verzi jako rámec pro

sebehodnocení studentů; strukturovanou esej cílenou na pojetí výuky anglického jazyka; plán mikrovučování a písemnou reflexi plánování a implementace plánu včetně hodnocení celého procesu. Hlavním nástrojem pro deduktivní tematickou analýzu jsou kategorie uvedeného kompetenčního profilu v oblasti plánování, komunikace, řízení třídy a hodnocení.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vzhledem k tomu, že se jedná o začínající výzkum a sběr dat proběhne od března do května 2024, lze uvést pouze očekávaná zjištění, která se opírají o předvýzkum realizovaný v roce 2023. Ten zahrnoval ověření výše uvedeného kompetenčního profilu jako nástroje sběru dat a zároveň jako nástroje analytického. Předvýzkum ukázal, že nestrukturovaná esej přináší minimum informací o pojetí výuky anglického jazyka, proto byla pro samotný výzkum navržena jako výzkumný nástroj esej strukturovaná. Analýza sebehodnocení studentů a reflektivního psaní přinese zjištění o deklarovaném pojetí výuky anglického jazyka studentů s ohledem na jednotlivé oblasti a podoblasti – předvýzkum naznačuje, že pokud studenti formulují pojetí výuky konkrétních jazykových prostředků a řečových dovedností, tak se týká pouze dovednosti mluvení. Analýza plánů mikrovučování a jeho reflexe umožní identifikaci shodných a odlišných prvků deklarovaného a manifestovaného pojetí výuky v dané fázi profesního rozvoje studentů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dříve realizovaný výzkum učitelova pojetí výuky se týkal především zkušených učitelů a jejich celkového profesního rozvoje (např. Korthagen, 1992; Pollard, 2001). Některé studie zaměřené na pojetí výuky studentů učitelství v přípravném vzdělávání naznačují, že tato pojetí jsou spíše rozpracováním jejich původní podoby, než radikální změnou (Bird et al., 1993; Goodman 1986). Naše výzkumná zjištění přinesou vhled do utváření pojetí výuky anglického jazyka u studentů učitelství v určité fázi přípravného vzdělávání, tj. jak krystalizuje po absolvování první fáze klinické praxe ve srovnání s pojetím výuky formulovaným v závěru bakalářského studia a do jaké míry je v souladu s pojetím výuky manifestovaným v rámci mikrovučování.

6 LITERATURA

- Bird, T., Anderson, L. M., & Swidler, S. A. (1993). Pedagogical Balancing Acts / Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 9, 253–267.
- Goodman, J. (1986). Making Early Field Experience Meaningful – A Critical Approach. *Journal of Education for Teaching*, 12, 109–122.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating Reflection in teacher Education Seminars. *Teaching and Teacher Education*, 3, 265–274.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. Cassel.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 19–30.
- Spilková, V., Černá, M., & Reimannová, I. (2018). *Kompetenční profil učitele anglického jazyka*. Univerzita Pardubice.

SPRAVEDLNOST POHLEDEM VYUČJÍCÍCH 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

EQUITY FROM THE POINT OF VIEW OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Anna Páchová, Veronika Francová

Katedra psychologie PedF UK v Praze

Abstrakt

Jistá míra spravedlnosti je často považována za základní požadavek ve vztahu k vzdělávání. Nicméně, definice spravedlnosti a její aplikace ve vzdělávacím prostředí zůstávají nejasné. V našem příspěvku nás zajímá zejména to, jak na spravedlnost nahlíží a jak s ní zacházejí samotní vyučující. Provedli jsme rozhovory s 12 vyučujícími jako součást výzkumu primárně zaměřeného na příčiny školní neúspěšnosti u žáků prvního stupně. Tyto rozhovory se dotýkaly široké škály témat, ale pro náš výzkum jsme vybrali pasáže, které se zabývaly spravedlností, respektive přístupem k hodnocení a individualizaci. Ukázalo se, že většina vyučujících vnímá školu jako prostředí, které by mělo být spravedlivé. Identifikovali jsme dva diskurzy týkající se pojetí spravedlnosti: „všem stejně“ a „každému co potřebuje“. Vyučující se liší v tom, jakým způsobem se snaží tyto přístupy v praxi uplatňovat.

Klíčová slova: spravedlnost; žáci se speciálním vzdělávacími potřebami; školní neúspěšnost

Abstract

A certain degree of fairness is often considered a fundamental requirement in relation to education. However, the definition of fairness and its application in educational settings remain unclear. In our contribution, we are particularly interested in how the teachers themselves view and deal with fairness. We conducted interviews with 12 teachers as part of research primarily focused on the causes of school failure among first graders. These interviews touched on a wide range of topics, but for our research we selected passages that dealt with fairness and/or access to assessment and individualization. It turned out that the majority of teachers perceive the school as an environment that should be fair. We have identified two discourses related to the concept of fairness: “treat everyone fairly and

equally” and “to everyone according to their individual needs”. Teachers differ in how they try to apply these approaches in practice.

Keywords: equity; pupils with special education needs; school failure

1 ÚVOD

Spravedlnost je tématem, které je v oblasti školství dlouhodobě skloňováno (Unterhalter, 2009). Se zavedením společného vzdělávání nicméně nabralo ještě na větší intenzitě. Pohledy z praxe naznačují, že vyučující se často cítí pod tlakem z toho, aby principy spravedlnosti naplnili. Při tom však není zcela zřejmé, co je pojmem spravedlnost míněno (Sen, 2008, Jurado de Los Santos, Moreno-Guerrero, Marín-Marín, & Soler Costa, 2020). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli identifikovat, jak na problematiku spravedlnosti nahlízejí samotní vyučující a jak se s ní vypořádávají. Domníváme se, že ukázáním diverzity pohledů můžeme jednak pomoci vyučujícím rozšířit si svůj pohled a jednak podpořit diskuzi na toto téma.

2 TEORIE

Jak píše Greger (2018), na povinnou školní docházku bylo vždy nahlíženo jako na nástroj, který s sebou přinese vyrovnání sociálních rozdílů a tím povede ke spravedlivější společnosti. Spravedlnost je tedy pojem, který je se školstvím integrálně spojen. Jednu z nejvlivnějších teorií spravedlnosti formuloval filozof John Rawls (1995). První princip se týká konceptu rovnosti příležitostí, jak o něm píše již Coleman (1968). Ten však současně upozorňoval na to, že tento koncept je třeba restrukturalizovat. Zatímco v původním pojetím je role školy a společnosti více méně pasivní – „jen“ poskytuje stejné zdroje všem, v budoucím pojetí musí být škola a společnost více aktivní a se zdroji pracovat tak, abychom mohli mluvit spíše o rovnosti výsledků než o rovnosti příležitostí. Zjednodušeně řečeno lze tedy vedle sebe postavit dvě pojetí přístupu ke spravedlnosti: rovnost příležitostí, respektive podmínek a přístupu vs. možnou rovnost výsledků.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumný soubor tvořilo 12 vyučujících 1. stupně z vybraných spolupracujících základních škol. Školy se nacházely v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 dětí). Primární data pro naši studii byla získána formou polostrukturovaného rozhovoru. Jeden rozhovor trval průměrně 90 minut. Rozhovor byl obsahově zaměřen obecně na dosavadní profesní zkušenost a na problematiku školní neúspěšnosti. Následně byly rozhovory přepsány a kódovány. Pro potřeby tohoto výzkumu jsme vybrali ty pasáže rozhovorů, které se týkaly spravedlnosti, úlev, hodnocení, známkování, anebo individualizace. Pomocí reflexivní tematické analýzy (Braun & Clarke, 2019) jsme vygenerovali stěžejní témata (diskurz spravedlnosti, individualizace), na jejichž základě vznikla typologie přístupů.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Z analýz rozhovorů vyplynulo, že vyučující rozlišují dva základní diskurzy týkající se spravedlnosti, které jsme nazvali „všem stejně“ a „každému, co potřebuje“.

Vyučující, kteří na spravedlnost nahlíželi optikou „všem stejně“ akcentovali, že škola je spravedlivá tehdy, když mají všichni stejné podmínky. Jejich chování se však lišilo na základě toho, zda současně přebírali požadavek na to, aby k určitým žákům přistupovali jinak. V rámci optiky „všem stejně“ na základě toho rozlišujeme dva typy vyučujících. **Pravdomluvní** požadavek na odlišný přístup nepřebírali. Ve svém postupu byli jednoznační, jejich cílem bylo, aby si žáci byli vědomi svých limitů a dokázali na nich pracovat. Naopak tomu bylo u vyučujících typu **Nadržovatelé**. Ty se převzetím obou diskurzů („všem stejně“ a „některým jinak“) dostávali do dilematu, který řešili buď obhajováním jiného přístupu před ostatními žáky, anebo snahou jiný přístup zatajit.

Poslední typ vyučujících jsou **Dodavatelé**. Ti pracovali se zcela jiným přístupem ke spravedlnosti, pro který je typická „rozdílnost“. V tomto pojetí je spravedlnost v tom, že je každému dodáváno to, co aktuálně potřebuje.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Závěry výzkumu ukazují, že vyučující pohlíží na spravedlnost dvěma různými optikami, od kterých se následně odráží jejich chování a prožívání. „Všem stejně“ odpovídá staršímu pojetí spravedlnosti jakožto rovnosti příležitostí (Coleman, 1968). Kultura rozdílnosti je pak v Colemanově pojetí vyslyšeným voláním pro restrukturalizaci ve smyslu vyrovnání výsledků. Jde o to, o čem píše Rawls, tedy že spravedlnosti je učiněno za dost, pokud každý dostane, kolik toho potřebuje (1995). Tam, kde jsou takové podmínky nastavené, toto pojetí přejímají i samotní žáci a výuka probíhá v rámci **kultury rozdílnosti**. Zakončíme slovy paní učitelky, které se takovéto uspořádání podařilo: „*Oni toto neřeší, protože od prvopočátku jsem nikdy netvrdila, že teď musíš udělat úplně všechno a bude špatně, když... Protože oni jsou zvyklí ode mě, že vlastně přirozenou cestou si každý udělá to, co potřebuje.*“

PODĚKOVÁNÍ

Studie byla realizována za finanční podpory MŠMT: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; Výzva č. 02_19_076 pro Inovace v pedagogice v prioritní ose

6 LITERATURA

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19–28.
- Greger, D. (2018). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis scholæ*, (1), 46–59.
- Jurado de Los Santos, P., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & Soler Costa, R. (2020). The term equity in education: A literature review with scientific mapping in web of science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526.
- Rawls, J. (1995). *Teorie spravedlnosti*. Victoria Publishing.
- Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of human development*, 9(3), 331–342.
- Unterhalter, E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in philosophy and education*, 28, 415–424.

PRVNÍ ROK ZA KATEDROU: PŘEKONÁVÁNÍ VÝZEV SPOJENÝCH S PEDAGOGICKÝMI LÍDRY ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELKAMI

THE FIRST YEAR BEHIND THE DESK: NAVIGATING THROUGH THE CHALLENGES OF PEDAGOGICAL LEADERS BY NOVICE TEACHERS

Jakub Vlček^{1,2}

¹ Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Národní institut SYRI

Abstrakt

Studie prezentuje výsledky analýz, které vychází ze série rozhovorů, které byly pořízeny se začínajícími učitelkami v jejich prvním roce učení. Během sběru těchto rozhovorů jsem si všiml, jak učitelky hovoří o vedení svých škol a jak se později v procesu sběru dat stávají vůči jejich pedagogickým lídrům kritičtějšími. Rozhovory byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování a tematické analýzy pro hlubší porozumění tomuto vynořivšímu se tématu. Výsledky analýz naznačují, že za kritickým postojem směrem k pedagogickým lídrům stojí především nesoulad ve vzájemných požadavcích a v komunikaci. Tento nesoulad často vyústil v konflikty, které měly za následek narušení identity zkoumaných učitelek, změny v jejich výukové praxi a v některých případech i uvažování o opuštění školy. Zdá se však, že toto chování ze strany učitelek je spíše strategií, jak tyto náročné situace ve škole přežít a učit se z nich.

Klíčová slova: začínající učitelé; šok z reality; vedení školy; pedagogika přežití; polostrukturované rozhovory

Abstract

The study presents the results of an analysis based on a series of interviews conducted with six novice teachers in their first year of teaching. During the process of collecting these interviews, I noticed how the female teachers talked about their school management and how they grew more critical of their superiors later in the data collection process. The interviews were analyzed using open coding and thematic analysis to gain a deeper understanding of this emerging theme. The results of the analyses suggest that mismatches in mutual

expectations and communication are the main reasons behind the critical attitudes towards senior teachers. This misalignment often resulted in conflicts that resulted in the disruption of the identity of the studied female teachers, changes in their teaching practices, and in some cases, consideration of leaving the school. However, this behavior by the teachers seems to be more of a strategy to survive and learn from these challenging situations at school.

Keywords: novice teachers; shock of reality; school leadership; pedagogy of survival; semi-structured interviews

1 ÚVOD

Začátky učitelství představují pro začínající učitele výzvu, neboť se v této fázi odehrává řada situací, které vyžadují, aby začínající učitelé učinili zásadní rozhodnutí o tom, jak reagovat na konkrétní problém (Stewart & Jansky, 2022). Tyto momenty jsou nazývány jako „bumby moments“ (Romano, 2006).

2 TEORIE

Mnohé výzvy, kterým začínající učitelé v začátcích své kariéry čelí, souvisí převážně s kázní ve třídě, motivací žáků, řešením individuálních rozdílů mezi žáky, hodnocením žáků, vztahy s rodiči, třídním managementem či nedostatkem materiálů a pomůcek (srov. (srov. Çakmak et al., 2018; Veenman, 1984;). Jedna z možných problémových výzev může být spojena i s nedostatečnou komunikací ve vzájemných požadavcích nebo nedostatečnou podporou ze strany pedagogických lídrů (tj. vedení školy – ředitelů a jejich zástupců) (Ugwu et al., 2020). Výzvy provázející úvodní měsíce začínajících učitelů, tak mohou nabírat různých podob. Společné je však pro ně to, že mají často přímý dopad na identitu, kompetence a profesionalitu začínajících učitelů. V horších případech může dojít i k šoku z reality (Veenman, 1984), který postihuje právě učitele v začátcích a nastává v momentech, kdy se setkávají s něčím, na co nebyli připraveni (srov. Çakmak et al., 2018; Veenman, 1984).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie je součástí disertačního projektu, který se zabývá subjektivně vnímanou připraveností začínajících učitelů. Sbíraný datový materiál obsahuje velké množství dat, která jsou natolik bohatá, že umožňují sledovat některé další fenomény, které přímo nespádají do výzkumného cíle disertační práce. Výstupem je proto tato studie, která vytěžuje data ze série rozhovorů, které byly pořízeny ve školním roce 2022/2023. Výzkumný vzorek tvoří šest začínajících učitelek. V důsledku nezáměrného výběru je tento vzorek, z hlediska typu škol, heterogenní. Učitelky působí na českých státních či soukromých základních a středních školách jako učitelky českého jazyka a literatury. Některé z těchto učitelek též vyučují další předměty, jako jsou dějepis, anglický jazyk či občanská výchova.

Pořízené rozhovory byly přepsány a analyzovány pomocí programu Atlas.ti, kdy byly podrobeny otevřenému kódování a následné tematické analýze.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky šetření dokládají, že první rok byl u zkoumaných učitelek doprovázen řadou výzev, kterým se musely v průběhu školního roku postavit a řešit je. Kromě běžných výzev, jako je vysoká pracovní zátěž, náročnost povolání a individuální problémy žáků (např. s poruchami chování nebo učení, šikana mezi žáky atd.), se v datovém materiálu objevila specifická kategorie výzev spojených s „konflikty“ s pedagogickými lídry jejich škol. Tyto konfliktní situace často vznikaly z nedostatečného porozumění vzájemných očekávání nebo nedostatečné komunikace mezi oběma stranami. Učitelky se tak dostávaly se svými lidry do menších či větších střetů. Jako obranný mechanismus vyvinuly učitelky řadu strategií, včetně změn ve svém chování a působení na škole, přístupu k výuce či celkovém myšlení ohledně jejich profese. I přesto to u části z nich vedlo k myšlenkám o odchodu ze škol.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkum Ugwua et al. (2020) zjistil, že právě nesoulad mezi vedením školy a učitelem odvádí pozornost obou stran od jejich povinností a že v tomto krizovém období jsou negativně ovlivněny učitelské kompetence a především

angažovanost. Výsledkem toho pak může být právě ovlivnění profesionality, motivace a celkové kvality výuky začínajících učitelů. Předložený příspěvek ale dokládá, že si učitelé vyvíjí vlastní strategie pro řešení nepříjemných problémů, ze kterých se následně učí a zlepšují své profesní dovednosti. To ostatně odkládá i řada výzkumných šetření (viz Çakmak et al., 2018; Romano, 2006; Woods, 1979).

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum vznikl v rámci projektu Národního institutu SYRI (LX22NPO5101) financovaného EU – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES).

6 LITERATURA

- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2018). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>.
- Romano, M. E. (2006). “Bumpy moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973–985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.019>
- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- Ugwu, S., Okeke-James, N., Oparaji, I., Emengini, B., & Igbokwe, I. (2020). The influence of principal- teacher conflict on teachers’ job performance in public secondary schools in Awka South of Anambra state, *International Journal of Advanced Education and Research*. 5(4), 39–42.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2). <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Woods, P. (1979) *The Divided School*. London: Routledge, 1979.

MÁM NA TO?! – SEBEPOJETÍ UČITELE PRVNÍHO STUPNĚ A RIZIKO DROP-OUTU

AM I UP TO IT?! – SELF-CONCEPT OF THE FIRST GRADE TEACHER AND THE RISK OF DROP-OUT

**Kateřina Kubíková¹, Aneta Boháčová²,
Milan Podpera¹, Pavla Soukupová¹**

¹ Katedra psychologie, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

² Katedra ošetrovatelství, Fakulta zdravotnických studií, ZČU v Plzni

Abstrakt

V příspěvku analyzujeme možné příčiny odchodu kvalifikovaných učitelů z profese – tzv. drop-out. V prezentované studii si klademe za cíl identifikovat faktory, které vstup do profese usnadňují a ztěžují. Pro účely výzkumu jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru a analýzu reflektivních deníků. Získaná data byla zpracována podle pravidel obsahově kategoriální analýzy v programu Atlas.ti. Z výsledků analýz vyplývá, že s rizikovými faktory vzniku drop-outu se setkáváme u začínajících učitelů, kteří mají problémy s vedením třídy a cítí se demoralizovaní. Dalšími charakteristickými znaky jsou nejistota v oblasti pedagogicko-psychologických kompetencí, nadměrná pracovní zátěž spojená s přebujelou administrativou.

Klíčová slova: začínající učitel; drop-out; pull faktor; push faktor

Abstract

In the paper we analyse the possible causes of qualified teachers leaving the profession—the so-called drop-out. In the presented study, we aim to identify factors that make it easier and more difficult to enter the profession. For the purpose of the research we have chosen the method called semi-structured interview and analysis of reflective diaries. The collected data were processed according to the rules of content-categorical analysis in the Atlas.ti program. The results of the analyses show that the risk factors for drop-out are encountered in novice teachers who have problems with classroom management and feel demoralized.

Other characteristics are uncertainty in pedagogical and psychological competences and excessive workload associated with excessive administration.

Keywords: beginning teacher; drop-out; pull factor; push factor

1 ÚVOD

V posledních době je velkým tématem odchod kvalifikovaných učitelů z profese, tzv. *drop-out*. S tímto fenoménem se setkáváme ve velké míře také u začínajících učitelů. Rozhodli jsme se proto provést analýzu prvního roku pracovního života začínajícího učitele. V příspěvku představujeme studii, kde jsme si kladli za cíl identifikovat faktory, které vstup do profese učitelům usnadňují a ztěžují. Zajímala nás analýza školní reality z pohledu začínajícího učitele, jak hodnotí své profesní kompetence, pedagogické úspěchy a neúspěchy, a do jaké míry je schopen evaluace vlastní práci.

2 TEORIE

Téma ztráty kvalifikovaných učitelů, tzv. *drop-out* je v současné době celosvětovým problémem, kterým se zabývají i mnohé výzkumy (Rinke & Mawhinney, 2017; Amitai & Van Houtte, 2022). Tyto studie rovněž ukazují, že nejvíce ohroženi *drop-outem*, jsou začínající učitelé. V diskusi nad příčinami *drop-outu* se zmiňují tzv. *pull* a *push* faktory (Amitai & Van Houtte, 2022). Ty poskytují rámec pro pochopení kariérového rozhodování učitelů (Carver-Thomas et al., 2017). *Push faktory* zahrnují všechny negativní pracovní podmínky, které odvádějí učitele od učitelské profese, např. nedostatečné uznání (Ingersollet al., 2010) nebo špatné pracovní podmínky (Van Maele & Van Houtte, 2015), *pull faktory* jsou ty, které buď udržují učitele v současné pozici, nebo je vedou ke změně např. kariérní postup (Wallace & Sartono, 2010). Studie naznačují, že učitelé jako důvody odchodu současně zmiňují oba faktory (Rinke & Mawhinney, 2017; Amitai & Van Houtte, 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro účely výzkumu jsme jako nejvhodnější metodu zvolili tzv. polostrukturovaný rozhovor a analýzu reflektivních deníků. Kvalitativní metody byly užity proto, že jejím prostřednictvím bylo možné získat kontextuální informace o zkoumané problematice z pohledu učitele. Pro potřeby polostrukturovaného rozhovoru byl předem vytvořen základní okruh otázek, které bylo možné flexibilně pokládat a rozvíjet v závislosti na vývoji rozhovoru. Reflektivní deník sloužil k analýzám volných vypovědí o profesním rozvoji. Výzkumný vzorek byl stanoven na základě záměrného výběru. Studie se zúčastnili absolventi FPE ZČU a celkem bylo zpracováno 10 rozhovorů a 10 reflektivních deníků. Získaná data byla zpracována dle pravidel daných pro kvalitativní výzkum v programu Atlas.ti verze 23 metodou obsahově kategoriální analýzy.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Ve studii jsme identifikovali aspekty, které by se mohli stát tzv. push a pull faktory, které mají potenciál podpořit vznik drop-outu. Subjekty reflektovali tři oblasti negativních aspektů učitelské profese – pracovní podmínky, kontakt s kolegy a management třídy. Současně jsme nacházeli pozitivní faktory, které se odráželi ve vysoké pracovní motivaci, v sociální oblasti v naplnění potřeby pozitivního přijetí od žáků a v pocitech zadostiučinění z dobře přijaté vyučovací jednotky. Začínající učitelé sice nastupovali s myšlenkou, že budou ve školách pracovat dlouhou dobu, po prvních měsících ale deklarovali začínající pocit demoralizace a ztráty motivace vyplývající především s problémy s kázní, prací se žáky se speciálními potřebami a přebujelou administrativou. Naše zjištění ukazují, že podmínky ve škole, management třídy a pracovních prostředí se mohou stát potenciálně rizikovými faktory podporující možnost změny profese.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vzhledem k tomu, že na některých školách je vážný nedostatek učitelů, měly by být faktory, které učitelé popisují jako rizikové pro výkon profese, dále prozkoumány a zohledněny při zavádění opatření ke snížení efektu drop-outu. Zvýšený exodus učitelů z profese, by podle nás, pomohla zastavit otevřená

diskuse nad zjištěnými fakty, a hlavně odvaha postavit se čelem výzvám, před kterými stojíme na cestě za smysluplným a efektivním pregraduálním vzděláváním budoucích učitelů. Jistým řešením by mohla být účinná podpora v prvních letech praxe a kontinuální vzdělávání provázejících učitelů. Na druhou stranu je třeba si připustit, že v současné době se budeme častěji setkávat s tím, že mladí učitelé budou měnit profesi i díky externím pull faktorům a jejich pracovní kariéry se budou více diverzifikovat.

6 LITERATURA

- Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103–540.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. *Learning Policy Institute*.
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & May, H. (2014). What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition? CPRE Research Report.# RR-82. *Consortium for policy research in education*.
- Rinke, C. R., & Mawhinney, L. (2017). Insights from teacher leavers: Push and pull in career development. *Teaching Education*, 28(4), 360–376.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout?. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93–115.
- Wallace, C., & Sartono, A. (2010). Teacher attrition in Sub-Saharan Africa: The neglected dimension of the teacher supply challenge. *Addis ababa: International task force on teachers for education for all*.

**KOMPARATIVNÍ STUDIE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ
PRO PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGY
V NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍCH**

**COMPARATIVE STUDY OF INITIAL EDUCATION PROGRAMMES
FOR PRE-SCHOOL PEDAGOGUES
IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES**

Barbora Loudová Stralczyńska

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek představuje výsledky komparativní studie vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích (vícepřípadová studie, Yin, 2018). Cílem je analyzovat vývoj a současné struktury odborné přípravy pedagogů. Shrnout shody a rozdíly v kvalifikačních cestách a bakalářských programech v Německu (*pedagogika dětství*) a Rakousku (*elementární pedagogika*). Studie vychází z obsahové analýzy (Kuckartz, 2018) studijních programů (n = 27) doplněné rozhovory s jejich garanty (n = 27). Komparuje formální a obsahové charakteristiky studijních programů. Analyzuje oborově-didaktické komponenty. Poukazuje na interdisciplinární pojetí studia, rozvoj reflektivních kompetencí studenta, vědeckého habitu, propojení teorie a praxe, důrazy na inkluzi, řízení či poradenství.

Klíčová slova: profesní příprava pedagogů; předškolní vzdělávání; bakalářské studijní programy; Německo; Rakousko; Švýcarsko

Abstract

The paper presents a comparative study of university teacher training in pre-school education in German-speaking countries (multi-case study, Yin, 2018). The aim is to analyse the development and current structures of teacher training, qualification pathways and B.A. programmes in Germany (childhood pedagogy) and Austria (elementary pedagogy). The study is based on a content analysis (Kuckartz, 2018) of degree programmes (n = 27) supplemented by interviews with their supervisors (n = 27). The study compares the formal and content characteristics and field-specific didactic components; it highlights the interdisciplinary concept, the

development of reflective competences, the scientific habitus, the link between theory and practice, the emphasis on inclusion, management and counselling.

Keywords: Professional Teacher Training; Early Childhood Education; Bachelor's Degree Programmes; Germany, Austria; Switzerland

1 ÚVOD

Cílem studie je komparovat pojetí vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích. Sběr dat probíhal v letech 2019–2023. Klíčovou charakteristikou předškolních systémů v Německu i Rakousku je *sociálně-pedagogické pojetí*. Švýcarské předškolní vzdělávání se naopak v posledních 30 letech profilovalo směrem k *preprimárnímu modelu* (Bennett, 2005), kdy dva roky preprimárního vzdělávání se staly součástí školy. Pojetí předškolního vzdělávání úzce souvisí s koncepcí profesní přípravy pedagogů, která v 21. století prošla v německy mluvících zemích významnou proměnou.

2 TEORIE

Studie využívá historický institucionalismus jako interpretační rámec pro analýzu odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích (Dvořák, 2012; Steinmo, 2008). Epistemologicky vychází z konstruktivistického paradigmatu výzkumu. Analyzuje procesy institucionalizace vysokoškolské přípravy. V souladu s přístupy srovnávací pedagogiky (Bray et al. 2014; Walterová, 2006) charakterizuje vývoj profesní přípravy pedagogů v kontextu vývoje předškolního vzdělávání (Phillips, 2006). Kontextualizuje jej na makro/mikro úrovni (Shehadeh, 2020), ve vztahu k politickým, sociálním a školským změnám. Navzdory shodnému záměru profesionalizace a akademizace na počátku 21. století se struktury profesní přípravy předškolních pedagogů vyprofilovaly odlišně v Německu, Rakousku i Švýcarsku.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je ukotven v metodologii srovnávací pedagogiky a koncipován jako vícepřípadová studie (Yin, 2018). Teoretická východiska přinášejí výstupy analýzy

systémů odborné přípravy pedagogů v německy mluvících zemích; zdroji dat jsou legislativní a kurikulární dokumenty, historické prameny i národní statistiky. Empirická část se opírá o obsahovou analýzu (*inhaltlich strukturiedende Inhaltsanalyse*, Kuckartz, 2018) katalogů modulů vybraných německých ($n = 20$) a rakouských bakalářských programů ($n = 7$). Sekundárním zdrojem dat byly rozhovory s garanty těchto programů ($n = 27$) – *pedagogiky dětství* (Německo) a *elementární pedagogiky* (Rakousko). Umožnily triangulaci dat a vhledy do kontextu jejich vzniku, pojetí a podmínek realizace. Kategoriální systém vznikl ve dvou větvích (katalog modulů, rozhovory) vzájemně propojených hlavními kategoriemi. Pro kódování byl využit program MAXQDA (2022, 2024).

4 VÝSLEDKY

Hlavními znaky odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání německy mluvících zemí je cesta k profesionalizaci, akademizaci, zvýšení kvality přípravy pedagogů i jejich profesního statusu. Německo a Rakousko si ponechalo specifický profil pedagogů pracujících s dětmi v předškolních vzdělávacích institucích. *Pedagogika dětství* (ISCED 6) v Německu se z úzce zaměřené přípravy na věk 0–6 let v důsledku ekonomicko-politických tlaků rozšířila na práci s dětmi ve věku 0–10 let (ISCED 0 a další zařízeních denní péče). *Elementární pedagogika* (ISCED 6) v Rakousku cílí na věk 0–6 let; zaměřuje se na absolventy základní odborné přípravy (ISCED 4) a jejich profesní růst především v oblasti řízení, managementu a inkluzivní pedagogiky. Obě země zdůrazňují specifický charakter odborné přípravy pedagogů (ISCED 0) odlišný od pojetí vzdělávání učitelů (ISCED 1, 2 a 3). Švýcarsko integrovalo kvalifikační přípravu pedagogů do společných studijních programů s učitelstvím pro primární vzdělávání.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ačkoli v Německu ukotvují národní rámce klíčové pojetí studia, je variabilita programů enormní. Rakouské programy mají čtyři hlavní kurikula společná regionálně kooperujícím VŠ. Všechny analyzované studijní programy koncipují obsah v interdisciplinárně orientovaných modulech. Významné místo má praxe (min. 30 kreditů) a *evidence-based* přístupy, rozvoj vědeckého habitu, zaměření na komunikační kompetence dětí, vícejazyčnost, inkluzi, pedagogickou diagnostiku

a téma kvality. Tyto důrazy mohou být inspirací pro další rozvoj studijních programů v ČR. Oborovým didaktikám je věnováno cca 5 kreditů na obor; vysoké školy se vymezují proti přílišné didaktizaci v předškolním vzdělávání. Programy využívají kompetenční model pro definici profilu i výstupů modulů. Studium cílí na rozvoj kompetencí reflektivního praktika, který nevyučuje, ale doprovází procesy učení dítěte v konstruktivistickém pojetí.

6 LITERATURA

- Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2). 5–23.
<https://doi.org/10.1080/13502930585209641>.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*. 5(3). 9–25. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.72>.
- Kuckartz U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Phillips, D. (2006) Comparative education: Method. *Research in Comparative and International Education*. University of Oxford, 1(4), 304–319.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304>.
- Shehadeh, A. (2020). Contextualizing Your Research Project. In Ch. Coombe, N.J. Anderson, & L. Stephenson (Eds.), *Second Language Learning and Teaching: Professionalizing Your English Language Teaching* (327–335). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-34762-8_27.
- Steinmo, S. (2008). Historical institutionalism. In D. Della Porta, & M. Keating (Eds.), *Historical institutionalism* (s. 118–138). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511801938.008>.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. PedF UK.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA JAKO CESTA KE ZKVALITŇOVÁNÍ PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

COMPARATIVE PEDAGOGY AS A WAY TO IMPROVE THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Jana Uhlířová, Barbora Loudová Stralczyńska

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek mapuje rozvoj výuky srovnávací pedagogiky v oblasti předškolního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem je analyzovat rozvoj komparativní tematiky v obsazích programů učitelství pro MŠ (Bc.) a pedagogika předškolního věku (NMgr.) a získat hodnocení studentů k výuce témat srovnávací pedagogiky pro jejich profesní rozvoj. Metodami sběru dat je zaprvé obsahová analýza dokumentů ukotvujících studijní obsahy předešlých a aktuálních akreditací a zadruhé dotazníkové šetření vlastní konstrukce mezi studenty vyšších ročníků studia, kteří mohou danou problematiku relevantně reflektovat. Studijní obsahy zaměřené na srovnávací pedagogiku mají dlouhodobě pozitivní ohlasy ve studentském hodnocení. Obsahová orientace kurzů je přizpůsobována vývojovým trendům v Evropě.

Klíčová slova: odborná příprava učitelů; předškolní vzdělávání; internacionalizace vzdělávání učitelů; srovnávací pedagogika; studentské hodnocení výuky

Abstract

The paper maps the development of teaching comparative pedagogy in the field of preschool education at the Faculty of Education of Charles University. The aim is to analyse the development of comparative topics in the curricula o, B.A. an, M.A. programmes in Early Childhood Education and to obtain students' assessment of the teaching of comparative education topics for their professional development. The methods of data collection are a content analysis of documents anchoring curricular contents of accreditations and a questionnaire survey of our own design among students in senior years of study. The curricular contents focused on comparative pedagogies have long had a positive response

in student evaluations. The content orientation of the courses is adapted to developments in Europe.

Keywords: professional teacher training; early childhood education; internationalisation of teacher education; comparative pedagogy; student evaluation of teaching

1 ÚVOD

Cílem příspěvku je zmapovat rozvoj výuky srovnávací pedagogiky v oblasti předškolního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a získat hodnocení výuky studentů v tématech týkajících se zahraničních modelů, trendů a mezinárodního ukotvení systémů předškolního vzdělávání. Studijní programy připravující učitele MŠ zde usilují o zařazení samostatných předmětů přinášejících komparativní vhléd. Integrují témata srovnávací pedagogiky do kurzů napříč semestry. Záměrem je otevřít perspektivy studentů a umožnit jim alternativní náhled na teoretické koncepty i dílčí problémy praxe.

2 TEORIE

Předškolní vzdělávání shodně jako další oblasti školství podléhá globalizačním a integračním tlakům (Walterová, 2006). Mezinárodní studie velkého rozsahu podněcují internacionální komparaci, koordinaci a harmonizaci vzdělávání (European Commission, 2019a, 2019 b; OECD, 2003; Schleicher, 2019). Učitelům a vedoucím pracovníkům nestačí znát pouze český kontext, ale potřebují se orientovat ve vývojových tendencích, pedagogických modelech, strategických a koncepčních dokumentech i v rozmanitých přístupech k řešení aktuálních problémů praxe v předškolním vzdělávání v Evropě. Internacionalizace profesní přípravy učitelů je důležitým aspektem rozvoje kvality jejich přípravného vzdělávání v kontextu potřeb vzdělávacích systémů v zahraničí (Abraham & Brömssen, 2018; Koh et al., 2022), na což cílí také inovace programů v oblasti předškolní pedagogiky na PedF UK.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Šetření zkoumalo, jak je komparativní tematika zahrnuta v obsazích předškolních studijních programů a jak studenti hodnotí začlenění komparativních témat z hlediska jejich profesního rozvoje. Výzkum vychází z (1) obsahové analýzy dokumentů (Hendl, 2023) ukotvujících studijní obsahy předešlých a aktuálních akreditací učitelství pro MŠ (Bc.) a pedagogiky předškolního věku (NMgr.) na PedF UK (rozsah, typy témat a jejich integrace do studia); (2) dotazníkového šetření mezi studenty (dílní oblasti profesních kompetencí). Anonymní dotazník vlastní konstrukce obsahoval skupiny položek: informace o respondentech, Likertovy škály zjišťující subjektivní názory studentů na komparativní obsahy, položky reflektující různé typy mobilit a internacionální zkušenosti. Vyhodnocení dat se realizuje prostřednictvím popisné statistiky pro uzavřené položky a kvalitativní analýzy v MAXQDA pro otevřené položky.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Obsahová analýza studijních programů ukázala, že otázky srovnávací pedagogiky se do programů včleňují od jejich založení. Počáteční tematika se zaměřovala na komparaci vzdělávacích systémů. Prohlubování rozvoje předškolní srovnávací pedagogiky vedlo k prohlubování obsahu a integraci s dalšími historicky i sociálně založenými aspekty. Studijní programy v poslední dekádě zahrnují min. 1–3 povinné/povinně volitelné kurzy explicitně zaměřené na modely předškolního vzdělávání, mezinárodní strategie, dokumenty EU, klíčové výstupy mezinárodních šetření a pedagogické koncepce v zahraničí. Integrují sociálně-politická témata (vícejazyčnost, inkluze dětí s SVP, kooperace s rodinou, monitoring kvality apod.). Jsou reflektivně uchopeny s cílem rekonstruovat koncepty studentů a umožnit jim redefinici pohledů na vybraná témata a vlastní praxi. Dotazníkové šetření bude realizováno v dubnu–květnu 2024.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předvýzkumná fáze ukázala (analýza reflexí studentů k daným předmětům a mobilitám), že konkrétní zkušenosti studentů našich oborů se zahraničním studiem (Erasmus+) i s krátkodobými skupinovými stážemi v zahraničí prohlubují

zájem o teoretické i praktické otázky z mezinárodní perspektivy. Rozšiřují jazykové kompetence studentů. Mění někdy rigidní přístupy k dílčím problémům praxe (inkluze, zařazování dětí do 6 let do předškolních institucí, role učitele) a celkově podporují reflektivní kompetence studentů. Vedou k seznamování s akademickou kulturou a evropským kulturním dědictvím. Obtíže byly v minulosti spojeny s jazykovou nevybaveností studentů. Nedostatek studijních materiálů byl překážkou. Reakce a hodnocení výuky studenty však jsou dlouhodobě pozitivní. Kontakt se zahraniční perspektivou a vlastní mobilita do partnerských zemí prohlubuje jejich humanistické a demokratické přístupy.

6 LITERATURA

- Abraham, G. Y., & Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- European Commission. (2019a). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. Council of European Union.
- European Commission. (2019 b). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition. Eurydice Report*. Publications Office of European Union.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2022). Editorial: Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2119381>.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264313873-en>.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

SCAFFOLDING JAKO NÁSTROJ PRO IMPLEMENTACI FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ DO VÝUKY MATEMATIKY

SCAFFOLDING AS A TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT IN MATHEMATICS TEACHING

Darina Jirotková, Tereza Kottová

KMDM, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

V rámci našeho výzkumu se zabýváme problematikou dopadu výuky na studenty 4. roč. učitelství pro 1. st. ZŠ na PedF UK, v předmětu Dítě a matematika – modul C, ten je zaměřen na formativní hodnocení (FH) ve výuce matematiky. Na základě dotazníkového šetření z počátku 4. ročníku víme, že studenti do kurzu přicházejí s jistým povědomím o FH, ale ukazuje se, že je pro ně náročné aplikovat poznatky do hodin matematiky. V rámci kurzu si studenti prohlubují své znalosti o strategiích FH, ale zejména se je učí přenášet do výuky matematiky. Celý kurz je důsledně veden v duchu FH. Získané poznatky a dovednosti se studenti průběžně pokouší aplikovat ve svých vyučovacích pokusech v rámci praxe z didaktiky matematiky.

Klíčová slova: příprava budoucích učitelů; formativní hodnocení; výuka matematiky

Abstract

In our research, we address the impact of teaching on 4th year students, prospective primary school teachers at PedF UK, specifically in the course Child and Mathematics, which focuses on Formative Assessment (FA) in math teaching. Students enter the course with a certain theoretical understanding of FA, but they find it challenging to apply the knowledge to mathematics lessons. Within the course, students deepen their knowledge of FA strategies, but also learn to apply them specifically to mathematics teaching. The entire course is consistently conducted with an emphasis on FA. Students continuously endeavor to apply the acquired knowledge and skills in teaching attempts within didactics of mathematics.

Keywords: Preparation of future teachers; formative assessment; mathematics teaching

1 ÚVOD

V uvedeném kurzu se zaměřujeme na pět klíčových strategií FH podle Wiliama a Leahyové (2016). Se strategiemi se studenti seznamují teoreticky a především prakticky. Studenti dále sami zkusí aplikovat získané poznatky a dovednosti v rámci praxí, kdy mají možnost diskutovat s třídním i fakultním učitelem a kolegy studenty. Uvědomujeme si náročnost tohoto přenosu z univerzitních lavic do praxe, proto je záměrem kurzu podpořit studenty tak, aby měli k dispozici nástroj (scaffolding) podporující implementaci strategií do jejich vlastní praxe. Popsat dopady našeho úsilí je předmětem našeho výzkumu.

2 TEORIE

Jedním z nejdůležitějších úkolů učitelů dnešní doby se stává podpora žáků, studentů v rozvoji jejich autonomie. Z existujících výzkumů je známo, že FH tento proces může významně podpořit (Leenknecht et al., 2021). OECD (2008) uvádí, že výuka, která zahrnuje FH, pomáhá zvyšovat úroveň výsledků žáků, lépe umožňuje učitelům uspokojovat potřeby stále rozmanitějších skupin žáků a vede je k rozvoji jejich vlastních dovedností „učit se učit“. Uvědomujeme si však, jak obtížné je pro studenty efektivně začleňovat získané poznatky do praxe. To potvrzuje např. výzkum Burton (2020), která poukazuje též na to, že nedostatek porozumění FH je zřejmý jak mezi zkušenými, tak i začínajícími učiteli. A to i přes to, že začínající učitelé nedávno prošli univerzitním kurzem zaměřující se na FH.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jedná se o smíšený kvalitativní výzkum rozdělený do 4 fází. Před kurzem je vytvořena první zkoumaná skupina 5 studentů a je zmapováno jejich porozumění FH polostrukturovaným rozhovorem.

1. LS 23/24 – analýza přípravy studentů na jejich vyučovací pokus, pozorování výuky matematiky, reflektivní rozhovor po výuce, analýza pořízené videonahrávky z pohledu implementace FH.
2. ZS 24/25, před souvislou praxí – druhý rozhovor a zmapování využívání vytvořeného scaffoldingu, porovnání obou rozhovorů. V průběhu souvislé

- praxe – analýza příprav na hodinu, pozorování výuky, analýza videonahrávky, reflektivní rozhovor, společné úpravy scaffoldingu pro implementaci FH.
3. LS 24/25, nový kurz – úprava scaffoldingu tak, aby vyhovoval novým studentům začínajícím pracovat s FH ve výuce matematiky.
 4. Rok 25/26 v praxi – zmapování míry využití scaffoldingu u první skupiny v praxi pomocí rozhovorů.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Náš výzkum je úzce spojen s prostředím, kde je prováděn, ale očekáváme, že naše výsledky bude možné rozšířit i na další instituce připravující budoucí učitele. Z prvních rozhovorů se skupinou 5 studentů, vyplynulo, že studenti se s pojmem FH již setkali teoreticky. Je pro ně ale obtížné vidět, popsat a implementovat FH do praxe. Po dvouleté spolupráci očekáváme, že studenti budou dobře teoreticky i prakticky připraveni pro implementaci FH do výuky matematiky; vytvořený scaffolding jim bude oporou při přípravě a realizaci hodin matematiky; studenti budou díky svým teoretickým znalostem a praktickým dovednostem schopni adaptovat FH i do další výuky mimo matematiku a pozitivně ovlivňovat i své kolegy. Naše očekávání vycházejí z výzkumu (např. Li et al., 2023), který se věnoval problematice zavádění FH a výsledky tohoto výzkumu naznačují lepší porozumění FH a zlepšení praktických dovedností všech účastníků výzkumu na základě absolvování programu profesního rozvoje.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V září 2024, v době konference ČAPV, bude náš výzkum ve stádiu, kdy budou sebrána data z 1. etapy výzkumu, tedy analýzy příprav studentů na výuku matematiky v rámci průběžné praxe doplněné o relevantní jevy z pozorování jejich výuky, reflektivní rozhovory po výuce a analýzy videonahrávky jejich hodiny z pohledu implementace FH. Dále bude v rámci předmětu Dítě a matematika vytvořena první verze nástroje scaffolding podporujícího implementaci FH ve výuce matematiky. Při zavedení vhodné podpory pro implementaci FH je možné pozitivně ovlivňovat praxi (Li et al., 2023). Tato data budou doplněna o poznatky ze studentských portfolií, jejichž obhajoba je součástí závěrečné examinační daného předmětu. Z portfolií nás budou zajímat průběžné sebereflexe studentů

a jejich reflexe jednotlivých aktivit v seminářích. Všechna tato zpracovaná data nabídneme při konferenci k diskusi.

6 LITERATURA

- Burton, A. (2020). How Do I Know My Students Are Learning? Formative assessment connects learning targets to student outcomes. *Learning Professional* 41(2), (28–31).
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Li, Z., Yan, Z., Chan, K., K., Y., Zhan, Y. & Guo, W., Y. (2023) The role of a professional development program in improving primary teachers' formative assessment literacy. *Teacher Development*, 27(4), 447–467. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2223595>
- OECD (2008). *Assessment for learning – the case for formative assessment*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUkační LABoratoř.

REFLEKTIVNÍ DENÍKY V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

REFLECTIVE DIARIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHER STUDENTS

Tereza Kolumber, Marcela Janíková

1 Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

Abstrakt

Vzdělávání studentů učitelství zahrnuje reflexi jejich praxe, během které zkoumají zkušenosti vedoucí k porozumění komplikovaných jevů. Analýza pedagogické činnosti je proto nutná, neboť umožňuje zamýšlet se nad jednotlivými složkami výuky a plánovat budoucí kroky. Zároveň studenti nalézají odpovědi na otázky, proč ve výuce nastaly problémy. Sloužit k reflexi mohou jejich reflektivní deníky, pomocí kterých se zdokonalují ve vnímání vlastních zkušeností, silných stránek, ale i oblastí vyžadujících zlepšení. Studenti v denících vyjadřují své pocity, což pomáhá s vyrovnáním se s emocemi spojenými s výukou.

Klíčová slova: reflexe; reflektivní deník; učitelství; profesní příprava

Abstract

The education of student teachers involves reflection on their teaching practice, during which they explore experiences leading to an understanding of complex phenomena. Analysis of teaching practice is therefore necessary, as it enables reflection on the different components of teaching and planning for future actions. At the same time, students find answers to questions about why problems have arisen in their teaching. Their reflective journals can be used to improve their perception of their own experience, strengths, and areas for improvement. Students express their feelings in the journals, which helps with coping with the emotions associated with teaching.

Keywords: reflection; reflective diary; teaching; professional training

1 ÚVOD

Reflektovat pedagogickou praxi je jedna z klíčových dovedností studentů učitelství, neboť statické znalosti při řešení neočekávaných situací ve výuce nepomohou. Učitelství patří k povoláním, které neumožňuje předvídat veškeré výukové situace, protože při jejich řešení neexistuje jen jeden platný postup. Není možné připravit studenty učitelství na všechny situace, ale pokud nejsou schopni identifikovat konkrétní problémy, může to vést k obtížím při hledání vhodného přístupu k jejich řešení.

2 TEORIE

Podle Swindella a Watsona (2006) je reflektivní deník forma psaní, při které studenti zpětně popisují a zpracovávají své osobní učební zkušenosti pomocí reflektivních a analytických procesů. Akbari (2007) dodává, že reflektivní deníky jsou důležitým nástrojem pro profesní a osobnostní rozvoj studentů učitelství, neboť se pomocí nich zdokonalují ve vnímání vlastních zkušeností. V jejich rozvoji jim ale tyto zkušenosti pomohou jen tehdy, když o nich systematicky přemýšlejí a správně je reflektují. Pokud studenti učitelství neměli v průběhu studia reflektivní prvek, tak mohou opakovat stejné chyby a nejsou si toho vědomi. Studenti učitelství, kteří jsou zvyklí pravidelně reflektovat svou výukovou činnost, umí aktivně řešit výukové problémy a neočekávané situace (Day, 1993).

Jak upozorňuje Beauchamp (2015), navzdory akceptaci reflexe jako součásti učitelského vzdělávání se objevuje také její kritika. Ta poukazuje na problém nejednotnosti pojetí a vede k otázce, zda reflexe opravdu vede k lepším výuce. Zatím totiž není přesně zhodnocena její účinnost.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Data byla získána na podzim 2022, kdy si studenti učitelství prvního stupně ZŠ vedli v průběhu šestitýdenní souvislé praxe reflektivní deníky. Studentům nebyla ze strany vyučujících na univerzitě nařízena přesná struktura deníkových zápisů. Pouze měli za úkol dokumentovat zkušenosti a pocity. Deníky nesloužily pouze ke shromažďování informací, ale i k propojení různých oblastí vzdělávání. Studie se soustředí na kvalitativní obsahovou analýzu 32 reflektivních deníků.

Jak upozorňuje Drisko a Maschi (2016), obsahová analýza se zaměřuje spíše na popis. Kvalitativní obsahovou analýzu lze chápat i jako soubor technik pro systematickou, hloubkovou a detailní analýzu textů, která na rozdíl od kvantitativní obsahové analýzy nepoužívá statistické metody (Mayring, 2010). Deníky byly analyzovány induktivně pomocí otevřeného kódování (více viz Gavora, 2015).

4 VÝSLEDKY

Z analýzy reflektivních deníků vyplývá, že uvádějící učitel je pro studenty autorita i podpora. Jejich vztahy se ale neobejdou bez komplikací, přičemž jedním z problémů je nesoulad mezi pedagogickými přístupy a nedostatečná komunikace. Analýza dat ukazuje, že studenti reflektují řízení výuky a organizaci času. Klíčová je pro ně schopnost realizovat plánované vzdělávací aktivity v daném časovém rámci. Na praxi mají studenti možnost hodnotit žáky, což pro ně představuje novou, velmi náročnou zkušenost. Tento aspekt učitelské práce je podle nich náročný, neboť je spojen s odpovědností za potenciální dopad na žáky.

Během praxe studenti předávají jak vědomosti, tak se navazují pozitivní vztahy se žáky, což jim umožňuje lépe porozumět vztahům ve třídě. Proces budování vztahů s žáky probíhá i na kulturních a společenských akcích školy. Podle studentů je žádoucí, aby se těchto událostí účastnili, neboť je to příležitost pro rozvoj vztahů se žáky v méně formálním prostředí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Reflektivní deníky jsou cenným nástrojem pro studenty učitelství, které jim umožňují lépe pochopit zkušenosti z praxe. V případě absence reflektivních prvků ve vzdělávání učitelství existuje riziko opakovaného výskytu identických chyb (Akbari, 2007; Swindell & Watson, 2006). Analýza reflektivních deníků odhalila, že studenti se ve svých deníkových záznamech soustředí na reflexi vztahů s uvádějícími učiteli, realizaci výuky a rozvíjení vztahů se žáky. Výsledky naznačují, že komunikace s uvádějícím učitelem, plánování výuky a hodnocení žáků představují pro studenty náročné situace, které mohou být zdrojem nervozity a úzkosti. Studenti se chtějí cítit součástí kolektivu, a proto se účastní nejen výuky, ale i akcí školy, kde poznávají své žáky z jiné stránky.

6 LITERATURA

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practice in L2. *System*, 35(2), 192–207.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123–141.
- Day, Ch. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford University Press.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Swindell, M., & Watson, J. (2006). Teaching ethics through self-reflective journaling. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 3(2), 4–12.

SPOLUPRÁCE UČITELŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

TEACHERS COLLABORATION IN VET SCHOOLS

Lenka Hloušková¹, Stanislav Michek²

¹ Katedra profesního a personálního rozvoje, Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze, Praha

² Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové

Abstrakt

Cílem příspěvku je zjistit, v jaké fázi profesního života hodnotí učitelé odborných předmětů a praktického vyučování nejlépe spolupráci s vedením školy, mezi sebou navzájem a kdy vnímají nejpozitivněji podněty ke zkvalitnění vzdělávacího procesu od žáků. K tomu byla využita sekundární analýza dat České školní inspekce (ČŠI) ze školního roku 2016/2017 a 2022/2023. Na základě předběžných výsledků se ukázalo, že v hodnocení spolupráce se tato skupina učitelů středních odborných škol mírně liší podle délky jejich pedagogické praxe, což může být východisko pro cílenou podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků (včetně vedení škol) středních odborných škol.

Klíčová slova: učitelé odborných předmětů; spolupráce učitelů; fáze profesního života

Abstract

The aim of the paper is to find out at what stage of professional life teachers of vocational subjects evaluate cooperation with the school management and with each other as being the best, and when they perceive improvement suggestions from students as being the most positive. For this, a secondary analysis of data from the Czech School Inspectorate from the 2016/2017 and 2022/2023 school years was used. It was found that in the assessment of the collaboration, this group of vocational teachers differs slightly according to the length of their teaching career. That can be a starting point for the support of the professional development of vocational teachers (including school management) in secondary vocational schools.

Keywords: vocational teachers; collaboration of teachers; professional life phase

1 ÚVOD

Změny v odborném vzdělávání vyvolávají potřebu zkoumat, jak se učitelé středních odborných škol vyrovnávají s novými požadavky na jejich práci. Spolupráce učitelů v rámci školy, kde působí, spolupráce se zaměstnavateli, nebo mezi sebou napříč školami, jsou jedním z mechanismů, jak (nejen) učitelé odborných předmětů a praktického vyučování mohou rozvíjet své dovednosti a kompetence, jak se vyrovnávají se strukturálními změnami (Cedefop, 2022; Sirk, Liivik & Loogma, 2006), mění své pedagogické postupy, přesvědčení či postoje a studenti mohou dosahovat lepších výsledků v učení (Guskey, 2002).

2 TEORIE

Empiricky je poměrně dobře doloženo, že forma i míra spolupráce učitelů odborných předmětů se v průběhu času mění (Bükki & Fehérvári, 2021; Sirk, Liivik & Loogma, 2006). Také empiricky ověřené modely profesního rozvoje učitelů (např. Huberman, 1995) nebo fází profesního života (Day, 2012) naznačují, že vnímání spolupráce učitelů odborných předmětů se liší v jednotlivých fázích jejich profesního života. Změny v systémech odborného vzdělávání (Cedefop, 2022), které mají tendenci se kumulovat v čase, a tím i ve zkušenostech učitelů, nás vedou k předpokladu, že spolupráce učitelů odborných předmětů a praktického vyučování se bude lišit podle délky jejich pedagogické praxe, a nás zajímá, v jaké fázi profesního života (Day, 2012) hodnotí učitelé odborných předmětů a praktického vyučování nejlépe spolupráci s vedením školy, mezi sebou navzájem a kdy vnímají nejpozitivněji podněty od studentů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro účely příspěvku jsme využili sekundární analýzu dat ČŠI ze školního roku 2016/2017 a 2022/2023. Jedná se o odpovědi učitelů středních škol, kteří v elektronickém dotazníku během inspekční činnosti uvedli, že vyučují odborný teoretický předmět a/nebo se podílejí na praktickém vyučování. Za školní rok 2016/2017 pracujeme se souborem 1418 učitelů ze 181 středních škol (43,9 % respondentů z celkového souboru). Za rok 2022/2023 máme 1879 učitelů z 200 středních škol (38,5 % respondentů z celkového souboru). V souladu s literaturou (Day, 2012)

jsme vytvořili 6 kategorií učitelů podle délky pedagogické praxe (0–3; 4–7; 8–15; 16–23; 24–30; více než 31 let). Pro 10 vybraných položek jsme použili explorativní faktorovou analýzu, kterou jsme identifikovali 2 faktory: spolupráce učitelů a vedení vedoucí ke zkvalitnění vzdělávacího procesu; vnímání podnětů žáků ke zkvalitnění vzdělávacího procesu.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Spolupráce učitelů odborných předmětů a praktického vyučování se v průběhu jejich profesního života mění, ale spolupráci ke zkvalitnění vzdělávacího procesu s vedením školy a mezi sebou hodnotí učitelé ve školním roce 2016/2017 (\bar{X} 1,70) a 2022/2023 (\bar{X} 1,69) stejně.

Spolupráci s vedením školy nejlépe hodnotí učitelé na konci své kariéry (31 a více let praxe). Pro toto období je typické udržování až pokles motivace, ale také schopnost vyrovnávat se změnami na základě svých zkušeností. Tito učitelé jsou obvykle smířeni s nároky své práce a realitou mezilidských vztahů.

Podněty od žáků vnímali lépe učitelé ve školním roce 2022/2023 (\bar{X} 2,05) než v roce 2016/2017 (\bar{X} 2,57) a nejpozitivněji vnímají podněty od žáků začínající učitelé (0–3 roky praxe), a to jak v roce 2016/2017, tak v roce 2022/2023. Tito, obvykle angažovaní učitelé a do jisté míry i věkově blízcí svým žákům, jsou nejvíce otevření návrhům žáků na zkvalitnění vzdělávacího procesu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Učitelé odborných předmětů a praktického vyučování se liší v hodnocení spolupráce s vedením školy a ve vnímání podnětů žáků ke zkvalitnění vzdělávacího procesu podle délky pedagogické praxe (Day, 2012). Na základě těchto zjištění je možné diskutovat rozšíření charakteristik jednotlivých fází profesního života učitelů středních odborných škol (srov. Day, 2012) a/nebo nastavit směr rozvoje vedoucích pracovníků středních odborných škol v této oblasti. Odlišné potřeby a vnímání spolupráce v jednotlivých věkových kategoriích učitelů by tak mohli vedoucí pracovníci empaticky a citlivě využívat při personální práci a řízení mezilidských vztahů ve školách i při podpoře spolupráce ve svých školách. Podobně by se měli rozvíjet i učitelé (prioritně prostřednictvím reflexe

svých vztahů s ostatními aktéry školy), aby byli schopni přistupovat k vedení školy, žákům, rodičům s respektujícím přístupem.

PODĚKOVÁNÍ

Analýza vznikla v rámci projektu ERASMUS-EDU-2023-EQAVET-IBA, č. 101124871 – EQAVET NRPCR 2023-26 s názvem *Support of implementation of the EQAVET quality assurance cycle in VET curriculum design*.

6 LITERATURA

- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(2) <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00108-6>
- Cedefop. (2022). *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report*. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>
- Day, C. (2012). The New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4) 381–391 <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 1(2), 193–211 <https://doi.org/10.1080/1354060950010204>
- Sirk, M., Liivik, R., & Loogma, K. (2016). Changes in the professionalism of vocational teachers as viewed through the experiences of long-serving vocational teachers in Estonia. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(13) <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0039-7>

KÝM JSOU? TYPOLOGIE PROFESNÍCH IDENTIT UČITELŮ ČESKÉ MONTESSORI ŠKOLY

WHO ARE THEY? TYPOLOGY OF PROFESSIONAL IDENTITIES OF CZECH MONTESSORI SCHOOL TEACHERS

Miroslav Jurčík

katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek prezentuje závěry z výzkumu profesní identity učitelů Montessori škol v českém prostředí. S použitím kvalitativního přístupu jsme analyzovali narativní a reflektivní rozhovory osmi pedagogů z Montessori škol v Brně. Výzkum zahrnoval sérii video-recall rozhovorů a videostudií, sledujících fenomény profesní identity učitelů. Výsledky předkládají čtyři typy profesní identity: a) profesní identita tvůrce připraveného prostředí, b) profesní identita tvůrce bezpečného prostředí, c) profesní identita individuální průvodce a d) profesní identita facilitátora samostatného učení. Tato typologie poskytuje hlubší vhled do role učitelů v Montessori školách. Naše výzkumné poznatky přispívají k porozumění motivace učitelů vydávat se směrem k alternativní pedagogice a mohou vést ke změnám v profesní přípravě učitelů.

Klíčová slova: profesní identita; učitel

Abstract

The paper presents findings from research on the professional identity of Montessori school teachers in the Czech context. Employing a qualitative approach, we analyzed narrative and reflective interviews with eight educators from alternative schools in Brno practicing Montessori principles. The research included a series of video-recall interviews and video studies tracking teacher professional identity phenomena. The results present four types of professional identity: a) Creator of Prepared Environment, b) Creator of Safe Environment, c) Individual Guide, and d) Facilitator of Self-regulated Learning. Our research findings contribute to understanding the motivation of teachers to pursue alternative education and may lead to changes in pre-service teacher education.

Keywords: professional identity; Montessori

1 ÚVOD

Tento příspěvek rozšiřuje oblast poznání v problematice profesní identity učitelů Montessori škol. Výzkum profesní identity učitelů zkoumá komplexní souhru osobních zkušeností, vzdělávacích filozofií a sociálních vlivů, které formují vnímání své vlastní role v rámci učitelské profese (Beijaard, 2004). Příspěvek reaguje na absenci českého výzkumu profesní identity Montessori učitelů. Prostřednictvím zkoumání jejich narativů a reflexí se snažíme osvětlit různé způsoby, jakými je utvářena profesní identita v kontextu Montessori (Seldin & Epstein, 2003).

2 TEORIE

Pojem profesní identita učitele (Keiler, 2018; Beijaard et al., 2004) vešel do povědomí odborné veřejnosti v 90. letech 20. století a na přelomu tisíciletí se objevila řada výzkumů na toto téma. I přes dvacetiletou tendenci zabývat se profesní identitou učitelů je její definice stále velmi flexibilní a nejednoznačná. Pokud se na něčem autoři shodují, pak je to dlouhodobost a dynamika utváření profesní identity a také to, že identita se neustále mění a závisí na různých faktorech. Profesní identita je úzce spjata s identitou osobní a je utvářena životními událostmi učitele. Jako soubor vědomostí, kompetencí, činů, přístupů a hodnot, které přesně představují, co znamená být učitel, ji vidí Bolívar a Domingo (2016). V našem výzkumu chápeme identitu jako neustále se měnící (Beijaard et al., 2004), konstruovanou prostřednictvím životních událostí a konstruovanou sociálně.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum využívá kvalitativního přístupu (Hendl, 2008). Výzkumný vzorek se skládá ze osmi pedagogů různých alternativních škol v Brně, realizujících výuku dle principů Montessori pedagogiky. Jako výzkumný nástroj využíváme sérii narativních a reflektivních, tzv. video-recall rozhovorů (Nguyen & Tran, 2013), spolu s videostudií, která sleduje profesní identitu sociálně konstruovanou v rámci výukové jednotky ve třídě. Rozhovory byly kódovány pomocí otevřeného kódování, videostudie byla analyzována pomocí tematické obsahové analýzy (Boyatzis, 1998) a sloužila jako zdroj identifikovaných fenoménů identity pro

další dotazování v reflektivních rozhovorech. Výzkumný vzorek i rozhovory byly sestaveny s přihlédnutím k využití prvků interpretativní fenomenologické analýzy (Smith et al., 2009), která klade důraz na volné vyjadřování informantů tak, aby vynikla jejich žitá zkušenost.

4 VÝSLEDKY

Klíčová zjištění našeho výzkumu představují více typů profesní identity učitelů Montessori. První typ označujeme jako „Profesní identita tvůrce připraveného prostředí“, která představuje, jakým způsobem zkoumaní učitelé chápou koncept připraveného prostředí v rámci Montessori. Úzce související typ „Profesní identita tvůrce bezpečného prostředí“ akcentuje, co je pro učitele v rámci připraveného prostředí zásadní. Další typ nazýváme „Profesní identita individuálního průvodce“, zdůrazňující personalizovanou a citlivou povahu výuky v rámci Montessori filozofie. Posledním typem je „Profesní identita facilitátora samostatného učení“, která přibližuje procesy spojené s podporou samostatného učení ze strany Montessori učitelů, jako se zásadním prvkem souvisejícím s jejich profesní identitou.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zájem o Montessori pedagogiku na našem území stále roste. Učitelem Montessori školy a jeho profesní identitou se však zabývá minimum prací. Ze zahraničních studií vyplývá, že se profesní identita učitele běžné a alternativní školy liší (Brown & Heck, 2018; Malm, 2004). Představením výše popsaných typologií náš výzkum přispívá k rozšíření cenných poznatků o mnohostranné povaze profesní identity učitelů Montessori. Tato zjištění nejen obohacují chápání různých rolí a perspektiv v rámci komunity Montessori, ale také poskytují základ pro další zkoumání a rozvoj programů přípravy učitelů. Výsledky výzkumu mohou přispět ke změně pregraduální profesní přípravy učitelů a hlouběji porozumět učitelům na Montessori školách.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum je financován v rámci projektu MUNI/A/1496/2023: Aktuální výzvy učitelské profese v České republice. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

6 LITERATURA

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2016). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory And Research In Education*, 4(3), 339–355.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching And Teacher Education*, 76, 50–57.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Druhé, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of Stem Education*, 5(1).
- Malm, B. (2004). Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 48(4), 397–412.
- Ngyuen, T., & Tran, T. (2013). Mediating teacher professional identity: The emergence of humanness and ethical identity. *International Journal Of Training Research*, 11(3), 199–212.
- Seldin, T., & Epstein, P. (2003). *The Montessori Way: An Education for Life*. Maryland: The Montessori Foundation.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

ŽÁKOVSKÁ ROZMANITOST POHLEDEM VYUČJÍCÍCH

STUDENTS DIVERSITY IN TEACHER PERSPECTIVE

**Irena Smetáčková, Markéta Švamberg Šauerová,
Michal Pitoňak, Jack Simons**

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Ve školních třídách existuje přirozená rozmanitost. Některé zdroje žákovské rozmanitosti vystupují v rámci školního vzdělávání do popředí, ať již z iniciativy studujících, nebo kvůli zásahům do výuky, nebo zvýznamňování vyučujícími. Příspěvek prezentuje výsledky dotazníkového šetření mezi 675 třídními vyučujícími základních a středních škol. Dotazník zjišťoval, zda vyučující ve svých třídách registrují 10 různých zdrojů žákovské rozmanitosti, jak hodnotí sociální klima v souvislosti s rozmanitostí a zda rozmanitost považují za pedagogicky náročnou. Analýza ukázala rozdíly ve vnímání zdrojů diverzity, a to jak z hlediska míry jistoty, že je ve třídě přítomna, tak z hlediska souvislostí s hodnocením klimatu a pedagogické náročnosti.

Klíčová slova: rozmanitost; diverzita; školní třída; vyučující

Abstract

There is a natural diversity in school classrooms. Some sources of student diversity come to the fore in schooling, whether through student-initiated or teacher-initiated interventions or reinforcement. This paper presents the results of a questionnaire survey of 675 primary and secondary school classroom teachers. The questionnaire investigated whether the teachers notice 10 different sources of student diversity in their classrooms, how they rate the social climate concerning diversity, and whether they consider diversity to be challenging. The analysis showed differences in teacher perceptions of sources of diversity in two ways – 1) the degree of certainty that it is present in the classroom and 2) the association with ratings of climate and teaching demands.

Keywords: diversity; classroom; teachers

1 ÚVOD

Každý žák/yně má určité jedinečné znaky, ať již z hlediska svých osobnostních rysů, kognitivních schopností, rodinného původu, etnicity, sexuální orientace atd. Moderní pojetí inkluzivního vzdělávání klade důraz na individualizovaný přístup, který přiměřeně respektuje jedinečné potřeby a potenciál konkrétních žáků a žákyň. Některé zdroje žakovské rozmanitosti vystupují v rámci školního vzdělávání do popředí, a to buď proto, že přináší větší nároky pro výuku či vedení skupiny, nebo proto, že vyučující si jich díky konceptuálním a komunikačním nástrojům více všímají a přikládají jim větší váhu.

2 TEORIE

Interindividuální variabilita je obecně vysoká. S žakovskou rozmanitostí je proto nutné počítat i v rámci školních tříd. Rozmanitost může nabývat různých forem v závislosti na tom, zda je konceptualizována jako znak jednotlivce, nebo jako sociální kategorie (menšiny). Z hlediska žakovské identity i pedagogických interakcí je podstatné, zda se jedná o znaky viditelné a ve školním kontextu významňované (buď vyučujícími, nebo studujícími), nebo naopak. V případě některých zdrojů rozmanitosti je pro studující snazší otevřeně je projevat a současně pro vyučující je reflektovat. S rozmanitostí počítá moderní pojetí inkluzivního vzdělávání, které zdůrazňuje uplatňování pedagogické diagnostiky a na ni navazující individualizovaný přístup. Rezistence části vyučujících může vyplývat z dilemat, do nichž se v souvislosti s různými druhy rozmanitosti dostávají. Proto je užitečné studovat, jak vyučující jednotlivé typy rozmanitosti vnímají.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie shromažďovala data prostřednictvím online dotazníkového šetření mezi třídními vyučujícími. Dotazník byl zaměřen na učitelské vnímání žakovské rozmanitosti. Vyučující byli tázáni, zda registrují ve svých třídách studující s různými zdroji rozmanitosti. Konkrétně se jednalo o: 1) odlišný mateřský jazyk, 2) etnicita, 3) náboženství, 4) mimořádné nadání, 5) zdravotní postižení či znevýhodnění, 6) psychické problémy a neurodiverzita, 7) menšinová sexuální orientace, 8) genderová identita, 9) socio-ekonomický status, 10) ústavní péče.

Učiteléské odpovědi variovaly od: určitě ano – myslím si, že ano – nejsem si jistý/á – určitě ne. To umožnilo rozlišit ne/přítomnost, kterou si jsou vyučující jisti, od přítomnosti předpokládané či tušené. Dále vyučující hodnotili sociální klima ve třídách s ohledem na míru rozmanitosti a současně i pedagogickou náročnost a potenciální obohacení. Dotazník vyplnilo 675 třídních vyučujících na 2. stupně základních škol a na středních školách.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza ukázala rozdíly ve vnímání jednotlivých zdrojů diverzity, a to jak z hlediska míry jistoty, že jsou ve třídě přítomni studující s daným typem odlišnosti, tak z hlediska souvislosti s hodnocením klimatu a pedagogické náročnosti. Jako nejčastěji se vyskytující zdroje rozmanitosti vyučující hodnotili psychické problémy a neurodiverzitu (v 74 % tříd), odlišný mateřský jazyk (v 58 % tříd) a výrazně nízký či vysoký socio-ekonomický status (ve 48 % tříd). Vysokou míru jistoty (tj. odpověď určitě ano) vyučující vyjadřovali u ústavní péče, odlišného mateřského jazyka, etnicity, zdravotního postižení a neurodiverzity. Naopak nižší jistotu o přítomnosti (myslím si, že ano – nejsem si jistý/á) vyjadřovali u socio-ekonomického statusu, mimořádného nadání, sexuální orientace a genderové identity. Analýza také ukázala, že vyučující, kteří pocítují dostatek podpory pro zvládání žákovské rozmanitosti, ji přijímají výrazně lépe. Zároveň, čím méně vyučující považují rozmanitost za náročnou, tím více ji přijímají.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie potvrdila, že žákovská rozmanitost v rámci školních tříd je v perspektivě třídních vyučujících vysoká. Pro řadu z nich představuje zvládání rozmanitosti náročné téma a současně jej považují za potenciální příčinu horšího sociálního klimatu. Ti, kteří naopak rozmanitost zvládají a dokonce oceňují, dostávají větší metodickou podporu. Z toho plyne, že rozmanitosti je třeba v učiteléské přípravě věnovat větší pozornost (srov. Obrovská et al., 2023). Současně studie naznačila, že prevalence jednotlivých zdrojů rozmanitosti se v učiteléském vnímání liší. Častěji se vyskytující zdroje rozmanitosti souvisí s viditelnými identitami a oficiálními statusy. Naopak předpokládanou a tušenou přítomnost vyučující uváděli u zdrojů rozmanitosti, které nejsou blízké dalším atributům studentské

identity. Za menší učitelskou jistotou mohou být různé příčiny od žákovských obav projevovat se v daných tématech otevřeně po nízkou učitelskou self-efficacy, která vede k vyhýbání se tématům.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek je součástí výzkumu finančně podpořeném Grantovou agenturou ČR, číslo projektu 23-07934S.

6 LITERATURA

- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social indicators research*, 119, 1319–1334.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 45–61.
- Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2023). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 1–18.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.

DETERMINANTY POSTOJŮ UČITELŮ K SOUKROMÉMU DOUČOVÁNÍ A JEJICH IMPLIKACE

DETERMINANTS OF TEACHER ATTITUDES TOWARDS PRIVATE TUTORING AND THEIR IMPLICATIONS

Zuzana Krejčí, Vít Šťastný

Ústav výzkumu a rozvoje ve vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Cílem studie je analyzovat postoje českých učitelů nižšího sekundárního stupně k soukromému doučování a faktory (charakteristiky učitelů), s nimiž souvisejí. Analyzována byla data získaná formou dotazníkového šetření mezi učiteli ve školním roce 2018/2019. Učitelé, kteří mají kvalifikaci získanou nebo si ji doplňují ve studijním oboru zaměřeného na přípravu učitelů, kladou mnohem větší důraz na kvalitu vyučování a nepovažují soukromé doučování za nevhodnější řešení, jak žákovi efektivně pomoci, když dosahuje v jejich hodinách horších studijních výsledků. Kvalifikovaní učitelé se nejvíce ztotožňují s názorem, že škola by měla poskytnout natolik kvalitní vzdělání, aby žáky připravila na přijímací zkoušky na střední školy bez potřeby navštěvování speciálních přípravných kurzů.

Klíčová slova: soukromé doučování; postoj; kvalita vzdělávání

Abstract

The aim of the study is to analyze the attitudes of Czech lower secondary school teachers towards private tutoring and the factors (teacher characteristics) associated with them. Data obtained in the form of a questionnaire survey among teachers in the school year 2018/2019 were analyzed. Teachers who have obtained or are upgrading their qualifications in a field of study focused on teacher preparation place much greater emphasis on the quality of teaching and do not consider private tutoring as the most suitable solution to effectively help a student when they achieve poor academic results in their classes. Qualified teachers most identify with the opinion that the school should provide such quality education that prepares students for entrance exams to secondary schools without the need for attending special preparatory courses.

Keywords: private tutoring; attitude; quality of education

1 ÚVOD

Soukromé doučování je placená výuka naukových předmětů nad rámec povinného rozvrhu hodin. Učitelé na ně nemusí mít jednotný názor – na jednu stranu jim ulehčuje práci, protože pomáhá slabším žákům se zvládnutím učiva, na druhou stranu z jejich pohledu neférově zvyhodňuje žáky, kteří je ani tolik nepotřebují. Osobní postoje učitelů nejenom k soukromému doučování se promítají do jejich jednání a chování, což má významný vliv na žáky, které vyučují (např. Archambaut et al., 2012). Cílem této studie je zhodnotit, do jaké míry vybrané proměnné souvisí s postoji učitelů k soukromému doučování.

2 TEORIE

Ačkoli soukromé doučování může mít své pozitivní důsledky např. ve zlepšování učení a zajišťování aktivit pro žáky v době mimo vyučování, zajišťování příjmů či zaměstnání pro lektory, má i své negativní dopady. K nejproblematictějšími stránkám patří tlak na pomalejší žáky a prohlubování sociálních nerovností (Bray, 2003). V současné literatuře je málo studií, které se zabývají postoji učitelů k soukromému doučování. Šťastný, Chvál & Walterová (2021) ve své studii došli k výsledku, že postoje učitelů nesouvisejí s tím, zda poskytují, či neposkytují soukromé doučování. Wang & Bray (2016) zjistili, že hongkongští učitelé mají ve velké míře k soukromému doučování ambivalentní až rozporuplné pocity. Učitelé totiž své žáky často podporují, aby využívali služeb soukromého doučování, ale zároveň si uvědomují jeho sociální dopad, a proto ho hodnotí velmi kriticky a negativně.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie se opírá o data z projektu GA ČR realizovaného v letech 2018–2020, který využil smíšený výzkumný design. Kvantitativní data byla získána od učitelů v nižším sekundárním vzdělávání. Byl použit stratifikovaný dvoustupňový pravděpodobnostní výběr. V prvním kroku výběru byla získána opora výběru (3037 škol). Ty byly rozděleny do šesti strat podle typu školy (základní škola, nebo víceleté gymnázium) a velikosti školy (malé, střední, velké). Celkem bylo k účasti ve výzkumu pozváno 68 škol a konečný vzorek zahrnoval 43 škol.

V každé z těchto škol byl odeslán dotazník 654 učitelům vyučujícím naukové předměty v nižším sekundárním vzdělávání a dotazník dokončilo 494 učitelů. Dotazník pro učitele zjišťoval postoje učitelů k soukromému doučování a jeho použití žáky v různých situacích, zahrnuty byly také otázky týkající se jejich vlastních zkušeností s doučováním či profesního profilu.

4 VÝSLEDKY

Deskriptivní statistická analýza dat neprokázala rozdílné postoje mezi učiteli základních škol či víceletých gymnázií, výsledky nesouvisejí ani s jejich aprobačí, pohlavím či počtem tříd, ve kterých aktuálně vyučují. Významně však výsledky souvisejí s délkou učitelské praxe a také skutečností, zda má respondent ukončené vzdělání zaměřené na přípravu učitelů. Respondenti, kteří mají nebo si doplňují vzdělání, kladou zpravidla větší důraz na kvalitu poskytovaného vzdělávání a mnohem méně považují soukromé doučování za nejvhodnější řešení, když v jejich hodinách dosahuje žák horších studijních výsledků. S přibývajícím délkou praxe postupně narůstá míra souhlasu s názorem, že základní škola by měla poskytovat natolik kvalitní vzdělávání, aby byla schopná připravit žáky na víceletá gymnázia, aniž by museli navštěvovat jakoukoli formu doučování. Tento názor nejvíce zastávali (v 84 %) učitelé s délkou praxe nad 30 let, nejméně jej zastávali učitelé s praxí do 5 let (v 59 %).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předchozí studie (např. Lauerman & Karabenick, 2010) svými výsledky potvrzují, že kvalifikovaní a zkušenější učitelé pocíťují větší míru odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků, což se může promítat také do jejich postojů k soukromému doučování. To naznačují i výsledky naší studie, z nichž vyplývá, že odmítavěji se k využívání soukromého doučování stavějí kvalifikovaní a zkušenější učitelé. Za předpokladu, že učitelé zastávající vstřícné postoje k soukromému doučování také ve větší míře žáky či rodiče k jeho využívání ponoukají, lze nepřímou snižít poptávku po soukromém doučování zajišťováním kvality vzdělávání formou podpory zvyšování kvalifikace učitelů a omezením množství učitelů, kteří vyučují na školách bez příslušné kvalifikace. Budoucí výzkum by se

měl zaměřit na kvalitativní zkoumání postojů učitelů k soukromému doučování a studium mechanismů jejich utváření.

PODĚKOVÁNÍ

Studie je výsledkem výzkumu podporovaného Grantovou agenturou České republiky v rámci projektu č. 18–00939S (*The link between mainstream and shadow education: the case of Czech lower- secondary schools*).

6 LITERATURA

- Archambault, I., Janosz, V., & Chouinard, R. (2012) Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105, 319–328.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. International Institute for Educational Planning.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26.
- Šťastný, V., Chvál, M., & Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81, 102–351.
- Wang, D., & Bray, M., (2016). When whole-person development encounters social stratification: Teachers' ambivalent attitudes towards private supplementary tutoring in Hong Kong. *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 873–881.

VSTUP DO PROFESY UČITELKY 1. STUPNĚ ZŠ

BECOMING PRIMARY SCHOOL TEACHER

Jana Stará, Karel Starý, Radka Wildová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt

V našem příspěvku budeme prezentovat výsledky empirického výzkumu začínajících učitelek 1. stupně ZŠ. V rozhovorech s absolventkami studia na UK PedF byly kladeny otázky na prožívání přechodu do praxe a tematizovány všechny hlavní oblasti profesního výkonu. Výsledky nabízí především bohatou variabilitu zkušeností. Kvalitativní analýzou získaných dat jsme dospěli k uspořádání do kategorií a pojmenování vztahů mezi nimi. Cílem studie byla explorace zkušenosti účastnic výzkumu se vstupem do profese včetně způsobů, jakými svou prožitou zkušenost interpretují, a jaké významy jednotlivým prožitkům přisuzují.

Klíčová slova: profese učitele; začínající učitel; učitel 1. stupně ZŠ

Abstract

In the paper, we will present the results of an empirical study of novice primary school teachers. In interviews with graduate students at the Faculty of Education, Charles University, questions were asked about the experience of transition to practice, and all main areas of professional performance were thematized. In particular, the results offer a rich variation of experiences. A qualitative analysis of the collected data led us to organize it into categories and to name the relationships between them. The study aimed to explore the research participants' experience of entering the profession, including how they interpret their lived experience and the meanings they attribute to each experience.

Keywords: teacher profession; beginning teacher; primary school teacher

1 ÚVOD

Začínající učitelé jsou nejvíce ohroženi stresem a odchodem z profese (např. Hanušová et al. 2017), i proto je důležité zkoumat, jak se jim v prvních

letech praxe daří a jakou podporu potřebují. Důležité je zkoumat učitele 1. stupně ZŠ, protože jsou v mnoha ohledech specifičtí. Učí své žáky většinu předmětů a jejich příprava proto musí být multidisciplinární. Výuka na 1. stupni na ně klade vysoké nároky v oblasti výuky jednotlivých předmětů, ale i v oblasti rozvoje sociálních a komunikativních dovedností dětí, budování příznivého klimatu pro učení, spolupráce s rodiči aj. (Stará, Wildová & Popelková, 2020).

2 TEORIE

Navzdory tomu, že multidisciplinární příprava nemůže zajistit hluboké znalosti absolventů učitelství pro 1. stupeň v jednotlivých oborech a oborových didaktikách, z dotazníkového šetření absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě UK (Stará, Wildová a Popelková, 2020) vyplývá, že se absolventi cítí většinou v oborových didaktikách dobře připraveni a relativně málo o sobě v dané oblasti pochybují. Zdá se, že mají relativně jasnou představu o tom, jakými učiteli chtějí být (tamtéž; Hagger, Mutton, Burn, 2011), jejich výpovědi svědčí o relativně velkém profesním sebevědomí. Pokud pochybují o svých znalostech či dovednostech, je to v oblastech komunikace s rodiči, řešení kázně žáků a v oblasti administrativy (Stará, Wildová & Popelková, 2020; Hagger, Mutton, Burn, 2011). Malá výzkumná pozornost je věnována tomu, jaké problémy v praxi zažívají a jak zpětně hodnotí své studium.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavní výzkumná otázka Jak učitelky 1. stupně ZŠ prožívají vstup do profese se skládá z dílčích výzkumných otázek: jak ve světle prvních roků v profesi hodnotí přípravné vzdělávání, jak zvládaly různé složky učitelské práce jako řízení třídy, individualizaci výuky/práci se žáky s SPU či spolupráci s rodiči; jakou prožívaly kolegiální podporu apod. Byla použit kvalitativní fenomenologicko hermeneutický přístup inspirovaný designem interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), který je vhodný pro výzkum žité zkušenosti. Data byla shromažďována formou polostrukturovaných rozhovorů. K sestavení výzkumného vzorku byl použit krátký dotazník pro absolventy studia na UK PedF za poslední 3 roky. Soubor 17 účastnic výzkumu byl vybrán podle jejich odpovědí tak, aby byly zastoupeny učitelky v různých typech škol a s různými zkušenostmi, aby se ukázala

maximální variabilita přístupů k fenoménu vstupu do profese. Získaná data z rozhovorů byla přepsána a analyzována v textové podobě pomocí MAXQDA.

4 VÝSLEDKY

Výsledky empirického výzkumu jsou upořádány do schématu myšlenkové mapy s centrálním fenoménem žité zkušenosti – vstupem do profese. Výsledky jsou situovány do několika prstenců podle obecnosti a napříč jednotlivými pojmy/kategoriemi jsou vyznačeny vztahy a souvislosti. Prožívání zkušenosti nástupu do profese je u učitelek 1. st. ZŠ specifické, dané především věkem dětí ale také pětiletým magisterským studiem. Mladší školní věk se do výsledků propisuje naléhavou potřebou spolupráce s rodiči, dlouhé studium pak jistou netrpělivostí a vstupem do profese již v průběhu studia ať už změnou formy studia z prezenční na kombinovanou, tak i částečný či plný úvazek při prezenčním studiu. Bude prezentováno schéma výsledků plynoucích z analýzy rozhovorů napříč tématy a pojmenování jejich přesahů a vztahů a zdůvodňování subjektivních postojů učitelek.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vzhledem k tématu konference jsme se rozhodli jedno z témat prezentovat ve větším detailu. Ukázalo se, že mezi oborovou a oborově didaktickou přípravou je hranice spíše teoretická, než že by byla odděleně popisována v rozhovorech. Učitelky ji často srovnávaly a také ji vztahovaly k tomu, jak ji využívaly po nástupu do profese. Ukázaly se rozdíly v přístupu škol - v některých přetrvává model, že učitelka prochází s dětmi od 1. do 5. ročníku, častěji se objevují modely, které využívají silných stránek učitelských osobností a zařazují nejpozději od 4. ročníku výuku specializovanou. Učitelky oborovou a oborově didaktickou přípravu po vstupu do profese přetavují do plánovaného, realizovaného i hodnoceného kurikula v podobě tematických a týdenních plánů, jako zdroje využívají od ŠVP po pracovní sešity, čerpají podporu kolegů a často reflektují tuto oblast jako nedostatečně zvládnutou.

6 LITERATURA

- Berliner, D. (1995). Teacher Expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (s. 46–52). Elsevier Science Ltd.
- Hagger, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387–405.
- Hanušová, S. Píšová, M., Kohoutek, T. et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas*. Oikúmené.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201–233.
- Ricoeur, P. (2004). *Úkol hermeneutiky: Eseje o hermeneutice*. Filosofía.
- Stará, J., Wildová, R. & Popelková, Š. (2020). The Teaching Profession from the Perspective of Novice Primary School Teachers—Responsibility and Joy. *Pedagogika*, 70(4), 614–639.
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, Method and Research*. Second Ed. Sage Publications.
- Rozmahel, I. (2023). Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů: Přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích. *Studia Pædagogica*. Ročník 28, číslo 1.

POSTOJE BUDOUCÍCH UČITELŮ K MATEMATICE

MATHEMATICS ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS

Antonín Jančařík¹, Kateřina Jančaříková²

¹ Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Centrum podpory přírodovědného vzdělávání, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Abstrakt

Tento příspěvek představuje výzkum zaměřený na testování postojů k matematice a matematické self-efficacy studentů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a Přírodovědecké fakultě Univerzity J. E. Purkyně. Toto testování je součástí širšího mezinárodního výzkumu zaměřeného na vnímání matematiky studenty učitelství matematiky a dalších oborů, které matematiku využívají. Cílem prezentované fáze výzkumu je vzájemné srovnání postojů k matematice u studentů různých oborů na dvou českých univerzitách. Pro testování je využíván nástroj ATMI, který byl vytvořen v předchozí fázi výzkumu. Postoje studentů jsou porovnávány ve čtyřech oblastech – motivace a radost; matematická úzkost; matematické self-efficacy a vnímání hodnoty matematiky.

Klíčová slova: ATMI; postoje k matematice; matematická self-efficacy; úzkost; budoucí učitelé

Abstract

This paper presents research to test attitudes towards mathematics and mathematical self-efficacy of students at the Faculty of Education of Charles University and the Faculty of Science of J. E. Purkyně University. This testing is part of a broader international research focusing on the perceptions of mathematics by mathematics student teachers and other disciplines that use mathematics. The presented phase of the research aims to compare students' attitudes towards mathematics from different disciplines at two Czech universities. The ATMI instrument developed in the previous phase of the research is used for testing. Students' attitudes are compared in four areas—motivation and enjoyment, anxiety, mathematical self-efficacy and perception of the value of mathematics.

Keywords: ATMI; attitudes toward mathematics; mathematical self-efficacy; anxiety; future teachers

1 ÚVOD

Důraz na kompetenční pojetí učení rozšiřuje tradiční důraz na znalosti a dovednosti o třetí složku – postoje studentů. Pokud chceme s postoji studentů v průběhu studia pracovat, potřebujeme nástroje, které nám umožní je efektivně monitorovat. Proto byl v roce 2023 do českého jazyka přeložen a pilotně ověřen (Jančařík et al., 2023) nástroj ATMI (Tapia & Marsh, 2004). Následně byla tato lokalizace využita pro testování studentů prvních ročníků na několika fakultách vzdělávajících učitele v České republice a na Slovensku. V tomto příspěvku je představeno vstupní srovnání studentů dvou z nich.

2 TEORIE

Původní dotazník ATMI obsahoval 49 otázek. Položky využívaly Likertovu škálu s nabídkou položek rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, neutrální, souhlasím a rozhodně souhlasím. Dotazník byl navržen tak, aby zkoumal základní dimenze postojů k matematice (Tapia & Marsh, 2004).

V našem výzkumu jsme pracovali se zkrácenou verzí dotazníků, která obsahovala 40 otázek zaměřených na prvních pět z původních šesti oblastí (nepracovali jsme s oblastí očekávání rodičů/učitelů, která je v kontextu vysokoškolského vzdělávání nerelevantní), konkrétně:

1. Důvěra – self-efficacy (Bandura, 1977).
2. Úzkost (Dutton, 1954; Gladstone et al., 1960; Aiken & Dreger, 1961).
3. Hodnota (Aiken, 1974).
4. Prožívání (Schukajlow, 2015, Bessant, 1995).
5. Motivace (Lia et al., 2021).

Za pomoci faktorové analýzy (Jančařík et al., 2023) byly identifikovány čtyři faktory:

1. Motivace a radost.
2. Úzkost.

3. Self-efficacy.
4. Hodnota.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Dotazník byl zadáván studentům prvních ročníků studia na začátku akademického roku. Testováni byly studenti aplikované informatiky na PřF UJEP (27 respondentů) a studenti matematiky se zaměřením na vzdělávání (43 respondentů) a studenti učitelství pro 1. st (104 respondentů) na PedF UK. Pro sběr dat byly využity tištěné i elektronické formuláře. Studenti měli možnost odevzdávat formuláře i anonymně. Všechny formuláře byly následně překódovány a spočteno skóre studentů ve všech čtyřech sledovaných faktorech. Skóre vychází z odpovědí ve třech otázkách, které nejvíce sytí daný faktor a může nabývat hodnot od -6 do 6. Kladný výsledek reprezentuje pozitivní postoje a záporný výsledek negativní postoje v rámci daného faktoru.

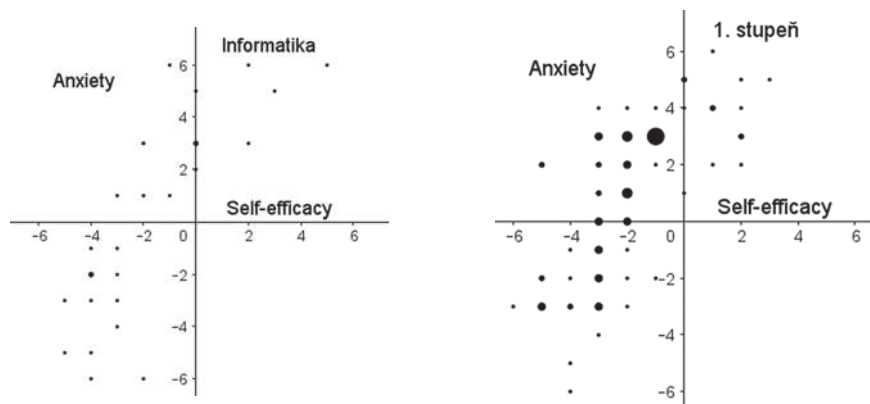
4 VÝSLEDKY

Výsledky ukázaly významné rozdíly mezi sledovanými skupinami (viz tabulka 1). Studenti učitelství matematiky mají průměrně větší motivaci ke studiu a zažívají v matematice obvykle, na rozdíl od ostatních dvou skupin, příjemné pocity. V průměru nepociťují v hodinách úzkost, která je častěji přítomná u zbylých dvou skupin. Stejně tak průměrná self-efficacy je u studentů učitelství matematiky vyšší než u ostatních dvou skupin, i když není možné ji hodnotit jako příliš vysokou. Vnímání hodnoty matematiky je nejvyšší u studentů učitelství matematiky, je však velmi vysoké u budoucích učitelů na 1. stupni a záporné u studentů aplikované informatiky.

Tabulka 1 – Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky faktorů pro jednotlivé skupiny respondentů

	Motivace a radost	Úzkost	Self-efficacy	Hodnota
Aplikovaná informatika	-1,30/2,49	-0,30/2,87	-1,96/1,76	-0,19/2,51
Učitelství matematiky	2,72/1,57	2,81/2,12	0,21/2,10	2,72/1,73
Učitelství pro 1. stupeň	-0,86/2,28	0,63/3,11	-1,96/2,12	1,79/1,82

Průměrné hodnoty nevystihují dostatečně přesně charakteristiky jednotlivých studentů, proto pro každou ze skupin vytváříme průmět všech hodnot do dvou-dimenzionálního grafu, který umožní lépe porovnat charakteristiky jednotlivých skupin a zároveň nahlédnout vztahy mezi jednotlivými faktory.



Graf 1 – Srovnání vyhodnocení faktorů self-efficacy a úzkost pro studenty aplikované informatiky a učitelství pro 1. stupeň ZŠ (velikost bodu odpovídá počtu studentů s danou charakteristikou)

4.1 Srovnání ve faktorech úzkost – self-efficacy

Jako ukázkou srovnání jsme vybrali dvojici faktorů matematická self-efficacy a matematická úzkost. Na grafu 1 je srovnání dvou skupin – studentů učitelství pro 1. stupeň PedF UK a studentů aplikované informatiky PřF UJEP. Grafické zobrazení umožňuje nejen lépe porozumět vztahům mezi jednotlivými faktory, ale také snáze identifikovat studenty, jejichž postoje mohou negativně ovlivňovat jejich studijní úspěšnost. Potencionálně ohrožení studenti se nacházejí v levém spodním kvadrantu, charakterizovaném vysokou mírou úzkosti a nízkou self-efficacy.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dosavadní výsledky ukazují, že mezi studenty, kteří se ve svém studiu budou setkávat s matematikou, panují velké rozdíly v jejím vnímání. Data naznačují, že výchozí postoje k matematice především studentů informatiky jsou často velmi záporné a mohou působit jako jeden z faktorů, který negativně ovlivní výsledky

jejich studia. Tito studenti také, na rozdíl od budoucích učitelů, obvykle nevnímají matematiku jako hodnotnou, což opět může působit negativně. Vytvořené testy mají potenciál sloužit jako nástroj, který pomůže vytipovat studenty ohrožené studijním neúspěchem v důsledku negativních postojů či negativních emocí spojených s matematikou a umožní jim poskytovat cílenou podporu.

Další výzkum bude zaměřen nejen na porovnání skupin studentů mezi jednotlivými obory v České republice, ale i v mezinárodním kontextu. Výzkum je plánován jako longitudinální, budou sledovány studijní výsledky v závislosti na výsledcích v ATMI testech a změny postojů studentů v průběhu studia.

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme kolegům z obou pracovišť za pomoc se sběrem dat.

6 LITERATURA

- Aiken, L. R. & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in learning mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19–24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>
- Awaludin, I. S., Ab Razak, R., Azliana Aridi, N., & Selamat, Z. (2015). Causes of Low Mathematics Achievements in a Private University. *J. Comput. Sci. Comput. Math.*, 5(2), 21–26. <https://doi.org/10.20967/jcscm.2015.02.001>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bessant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal for research in mathematics education*, 26(4), 327–345. <https://doi.org/10.2307/749478>
- Dutton, W. H. (1954). Measuring attitudes toward arithmetic. *Elementary School Journal*, 54, 24–31. <https://www.jstor.org/stable/999044>
- Gladstone, R., Deal, R., & Drevdahl, J. E (1960). Attitudes toward mathematics. In M. E. Shaw & J. M. Wright, *Scales for the measurement of attitudes* (pp. 237–242). NY: McGraw Hill.

- Jančařík, A., Stecca Marcom, G., & Kleinke, M. U. (2023). Mathematics Attitude of Future Teachers of Stem Subjects. *Journal of Education Culture and Society*, 14(2), 349–362. <http://dx.doi.org/10.15503/jecs2023.2.349.362>
- Schukajlow, S. (2015). Effects of enjoyment and boredom on students' interest in mathematics and vice versa. In *Proceedings of the 39th Psychology of Mathematics Education Conference*, (Vol. 4, pp. 137–144), PME.
- Tapia, M. & Marsh, G. E. (2004). An Instrument to Measure Mathematics Attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 16–22. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141284071>

SEKCE 4

Cíle a obsahy výchovy a vzdělávání nejen z pohledu oborových didaktik

KAM DÁL S POVINNOU ČETBOU A ČTENÁŘSKÝMI DENÍKY ANEB POVINNÁ ČETBA A ČTENÁŘSKÉ DENÍKY POHLEDEM STUDENTŮ PEDF UK

WHERE NEXT WITH COMPULSORY READING AND READING DIARIES—COMPULSORY READING AND READING DIARIES FROM STUDENTS' POINT OF VIEW

Jiří Štípek¹, Monika Kadrnožková², Veronika Laufková³

¹ Katedra informačních technologií a technické výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

³ Katedra české literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek představuje výzkum, který se zabývá systémem povinné četby a čtenářských deníků na základní a střední škole zpětně reflektovaný studenty prvních ročníků VŠ (PedF UK). Ve výzkumu byl využit smíšený design (ohniskové skupiny a dotazníkové šetření). Předběžné výsledky naznačují, že tituly povinné četby respondenty neoslovily, a navíc jejich nabídku považují za omezenou. Uvítali by volnější pravidla výběru, širší nabídku a silnější zastoupení soudobé literatury. V případě čtenářských deníků nechápou smysl jejich vedení, předepsanou strukturu hodnotí jako svazující a vnímají je pouze jako prostředek pro kontrolu povinné četby. Za užitečnější považují osobní reflexi četby s možností zaznamenání nosné myšlenky či prožitku.

Klíčová slova: povinná četba; čtenářské deníky; čtenářství

Abstract

This paper presents research that examines the required reading system and reading diaries in primary and secondary schools from first-year university students' point of view. The research used a mixed design (focus groups and questionnaire). Preliminary results indicate that the respondents were not interested in required reading titles. They would prefer less strict selection criteria and a broader selection of contemporary literature. Students do not see the point in keeping reading diaries and consider the prescribed structure restrictive. They regard personal reflection on their reading to be more appropriate.

Keywords: compulsory reading; reading diaries; reading activities

1 ÚVOD

Povinná četba a čtenářské deníky jsou dlouhodobým předmětem zájmu českých pedagogů, didaktiků i literárních vědců (srov. Macurová, 2009; Schacherl, 2009; Gejgušová, 2011; Viater, 2020). I přes diskuze směřující k přehodnocení současného systému prozatím nebyly v edukační praxi zavedeny výrazné změny. S ohledem na motivaci je důležité zjistit, jak reflektují své zkušenosti s povinnou literaturou samotní žáci, jak ovlivnilo zpracování povinné četby a čtenářských deníků jejich vztah ke čtení a v jakých oblastech je tato zkušenost obohatila.

2 TEORIE

Problematika povinného čtenářství na SŠ byla nejintenzivněji diskutována v souvislosti se zavedením jednotné maturitní zkoušky z ČJL, která staví na povinném čtenářství na všech typech škol zakončených maturitní zkouškou (viz Schacherl, 2009, 2023; Chejnová, 2014). Špaček (2020) a Vojtíšek (2021/2022) poukázali na úzké vymezení literárního kánonu a diferenciaci mezi školami z hlediska segmentu SŠ.

Výsledky dostupných výzkumů poukazují na to, že část žáků vnímá povinnou četbu jako nutné zlo a důslednou kontrolu čtenářských deníků za represivní motivaci (srov. Schacherl, 2009; Vala, 2017). Diskuze jsou vedeny také o účelu čtenářských deníků z hlediska vzdělávacích cílů (srov. Altmanová a kol., 2011; Vala, 2017; Ahmadi & Yanuarti, 2020) a roli digitálních technologií a jejich vlivu jak na samotné čtenářské zkušenosti, tak na autenticitu a zpracování čtenářských deníků (Ahmad et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme se zabývali otázkou, jak studenti na začátku svého VŠ studia na PedF UK zpětně reflektují své zkušenosti s povinnou četbu (PČ) a čtenářskými deníky (ČD) na ZŠ a SŠ. Byl zvolen smíšený design výzkumu a formulovány následující výzkumné otázky: 1) Jak studenti učitelství hodnotí systém PČ?; 2) Jaké

jsou důsledky takto nastaveného systému PČ?; 3) Jak si studenti vybírali tituly k maturitní zkoušce?; 4) Jak studenti hodnotí systém ČD?; 5) Jaký přínos studenti spatřují v PČ a ČD?; 6) Jaké změny v systému PČ a ČD by studenti považovali za přínosné? Sběr dat probíhal metodou rozhovorů ve 4 ohniskových skupinách a následně metodou dotazníkovou, vycházející ze získaných kvalitativních dat. Respondenti byli záměrně vybráni z prvních ročníků VŠ, protože mají ještě čerstvou zkušenost s PČ a ČD a zároveň už nejsou přímými účastníky výuky, která je vyžadovala. Současně byli vybíráni z takových studijních programů, u kterých se předpokládala odlišná čtenářská zkušenost (viz Trávníček, 2017): Učitelství 1. st. ZŠ, speciální pedagogika, český jazyk a literatury a informační technologie.

4 VÝSLEDKY

Z předběžných výsledků vyplývá, že povinná četba vnucuje díla, která žáky neoslovují, její nabídka je tradiční a omezená (nereflektuje současnou knižní produkci a zájmy žáků a neodpovídá intelektové, osobnostní a emoční zralosti). Předepsaná forma čtenářských deníků je považována za rigidní a svazující. Studenti nechápou smysl vedení čtenářského deníku a vnímají jej pouze jako prostředek pro kontrolu povinné četby. V důsledku takto nastavené koncepce pociťují averzi k celému systému, jsou demotivováni ke čtení (přinejmenším k okruhu děl povinné četby) a ve stresu. To vede ke snaze usnadnit si plnění povinností a nezřídka i k podvádění (internet, recyklace vlastní četby, film, divadlo, audio atd.).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z výsledků vyplývá potřeba opustit rigidní formalistickou formu čtenářského deníku a zavést osobní reflexi četby s možností zaznamenání nosné myšlenky či prožitku. U povinné četby je žádoucí uvolnit pravidla výběru tak, aby nedocházelo ke vzniku čtenářského stereotypu (viz Viater, 2020), nabídku titulů výrazně rozšířit (např. o současné tituly) a sestavovat ji s větším respektem k individualitě žáků (viz Vala, 2017) a potřebám současné generace. Studenti také vnímají jako žádoucí: zohlednit rozsah a celkovou náročnost povinné četby v kontextu s termínem odevzdání výstupů z četby či stanoveným počtem přečtených titulů; opustit chronologický přístup k povinné četbě; zařadit např. náročnější povinné

tituly do vyšších ročníků SŠ. Získané výsledky poukazují na potřebu změny, ale je třeba je vnímat s ohledem na design studie a výběr respondentů. Přesto jsou již některá z doporučení reflektována a implementována při přípravě budoucích učitelů a provázejících učitelů PedF UK.

6 LITERATURA

- Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 14(3), 1101.
- Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, J., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.
- Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. PedF OU.
- Chejnová, P. (2014). Povinná školní četba. *Filologické studie 2014. Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání (41–48)*. Karolinum.
- Schacherl, M. (2009). Povinné čtenářství na středních školách v Jihočeském kraji. *Český jazyk a literatura*, 59(4), 170–174.
- Schacherl, M. (2023). Národní a světová literatura v obsahových standardech v Česku a na Slovensku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 11(1), 78–86.
- Soukal, J. (2010). Čtenářský deník podruhé. *Český jazyk a literatura*, 60(4), 183–189.
- Špaček, O. (2020). Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *Orbis scholæ*, 14(3), 55–71.
- Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.
- Trávníček, J. (2017). *Česká čtenářská republika*. Host.
- Vala, J. (2017). *Úvod do studia literatury*. PedF UPOL.
- Viater, D. (2020). Čtenářství žáků s minimálními požadavky na mimoškolní četbu. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 1(1), 39–45.

CHCEME STEJNÉ KURIKULUM? PŘÍPAD FYZIKY A ČTYŘ SKUPIN AKTÉRŮ

DO WE WANT THE SAME CURRICULUM? A CASE OF PHYSICS AND FOUR GROUPS OF STAKEHOLDERS

Vojtěch Žák, Petr Kolář, Martin Chvál

Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Tato studie zkoumá představy předních fyziků, přírodovědců z dalších příbuzných oborů, středoškolských učitelů fyziky a didaktiků fyziky ohledně fyzikálního kurikula pro střední školy. Byl administrován dotazník, jehož položky byly zkonstruovány na základě předchozího kvalitativního výzkumu. Jen v několika případech se hodnocení ostatních skupin respondentů statisticky významně lišilo od hodnocení předních fyziků (indexy zájem a moderní fyzikální obory). Zároveň jsme neidentifikovali významný rozdíl mezi učiteli, kteří věděli, že komentují představy předních fyziků, a těmi, kteří to nevěděli. Mezi zkoumanými skupinami aktérů tedy existuje silný konsenzus, jaké by mělo být kurikulum fyziky.

Klíčová slova: fyzika; kurikulum; fyzik; učitel

Abstract

This study explores the views of leading physicists, scientists from other related fields, physics teachers from upper secondary schools, and physics education specialists regarding the physics curriculum for upper secondary schools. We administered a questionnaire whose items were constructed based on previous qualitative research. Only in a few cases the evaluations by other groups of respondents were statistically significantly different from those by leading physicists (encouragement index and modern physics branches index). We failed to identify any reasonable difference between teachers who knew they commented on leading physicists' ideas and those who did not. Thus, there is a strong consensus among the investigated groups of stakeholders on what the physics curriculum should be.

Keywords: physics; curriculum; physicist; teacher

1 ÚVOD

Příspěvek se zabývá tím, zda existuje sdílená představa o tom, jaké by mělo být fyzikální kurikulum na středních školách. Výchozím bodem jsou představy předních fyziků o žádoucím kurikulu fyziky, které jsou reflektovány dalšími významnými skupinami aktérů – dalšími přírodovědci, didaktiky fyziky a středoškolskými učiteli fyziky. Nalezení představ o kurikulu sdíleném různými skupinami aktérů dává větší mandát k prosazování takového kurikula ve vzdělávací praxi. Prezentovaný výzkum je součástí rozsáhlejší studie vedoucí mimo jiné k tvorbě učebnice fyziky (Žák & Kolář, 2023).

2 TEORIE

V mezinárodním prostředí jsou zjišťovány představy různých skupin aktérů ohledně žádoucího kurikula jak fyziky, tak obecněji přírodovědných předmětů (science). Pokud jde o názory přírodovědců, jako vlivné se ukazují zejména studie Schwartze a Ledermana (2008), Wonga a Hodsona (2009) a Yora a kol. (2004), představy učitelů tematizují např. Hansson a kol. (2021) a Taylor a kol. (2008). Pouze výjimečně jsou porovnávány představy různých skupin aktérů (Taylor a kol., 2008). Tato studie reaguje na chybějící výzkum v této oblasti řešením následujících výzkumných otázek:

- Do jaké míry jsou představy předních fyziků ohledně fyzikálního kurikula přijatelné pro přírodovědce z dalších oborů, pro učitele fyziky a pro didaktiky fyziky?
- Jsou názory učitelů fyziky, kteří vědí, že komentují představy předních fyziků, odlišné od názorů učitelů fyziky, kteří to nevědí?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jako metoda sběru dat byl využit dotazník, který vznikl na základě předchozího kvalitativního výzkumu (Žák & Kolář, 2023). Podstatou dotazníku je 56 položek, které jsou autentickými tvrzeními předních fyziků o žádoucím kurikulu fyziky, se sedmistupňovou Likertovou škálou. Dotazník vyplnilo 26 předních fyziků, 32 dalších přírodovědců, 539 středoškolských učitelů fyziky a 31 didaktiků fyziky.

Exploratorní faktorová analýza (software Jamovi 2.3.21, metoda maximální věrohodnosti, rotace varimax) byla použita na odpovědích všech respondentů dohromady k nalezení významově obdobných položek a k redukci jejich počtu. Z původních 56 položek dotazníku se tak podařilo 42 z nich sdružit do sedmi indexů (Cronbachovo alfa $> 0,7$). K identifikování statisticky významných rozdílů od skupiny fyziků byl použit Welchův t-test a k identifikování věcných rozdílů Cohenovo d .

4 VÝSLEDKY

Pouze u dvou indexů existují statisticky významné rozdíly v hodnocení předními fyziky a jinými skupinami respondentů. Jedná se o indexy zájem (např. využívání příběhů ve výuce, existence nevyřešených témat) a moderní fyzikální obory (např. kvantová fyzika, jaderná fyzika), zatímco u zbývajících indexů – klasické fyzikální obory, metody používané fyzikou, kontext, šířka a hloubka, kognice studentů – statisticky významné rozdíly zjištěny nebyly. Index zájem byl pozitivněji hodnocen předními fyziky než dalšími přírodovědci ($p = 0,02$, $d = 0,65$), didaktiky fyziky ($p = 0,01$, $d = 0,76$) a učiteli fyziky ($p = 0,03$, $d = 0,40$). Naopak index moderní fyzikální obory byl hodnocen předními fyziky méně pozitivně než dalšími přírodovědci ($p = 0,03$, $d = -0,61$), didaktiky fyziky ($p = 0,06$, $d = -0,52$) a učiteli fyziky ($p < 0,01$, $d = -0,67$).

Dále se ukázalo, že názory učitelů fyziky, kteří vědí, že komentují představy předních fyziků, se téměř neliší od názorů učitelů fyziky, kteří tuto informaci neměli.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Mezi zkoumanými aktéry existuje široce sdílená představa o fyzikálním kurikulu. Identifikováno bylo jen málo rozdílů mezi názory předních fyziků a dalších aktérů.

Překvapivé může být, že index zájem zahrnující položky týkající se zájmu žáků a jejich příležitostí, je fyziky hodnocen pozitivněji než dalšími skupinami, dokonce pozitivněji než učiteli fyziky. Fyzikové zřejmě vnímají podporu žáků a jejich zájmu o obor jako zásadní pro rozvoj svého oboru.

V kontrastu k tomu byl index moderní fyzikální obory hodnocen fyziky nejméně pozitivně (v porovnání s ostatními aktéry), ačkoli přední fyzikové mají k těmto oborům nejbližší, protože je rozvíjejí. Fyzikové zřejmě nepřeceňují význam moderní fyziky k motivaci žáků.

Vliv autority fyziků na sdílení jejich názorů učiteli fyziky se neprokázal. Výsledky je tedy oprávněné využít k prosazování sdíleného fyzikálního kurikula ve vzdělávací praxi.

6 LITERATURA

- Hansson, L., Hansson, Ö., Juter, K., & Redfors, A. (2021). Curriculum emphases, mathematics and teaching practices: Swedish upper-secondary physics teachers' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(3), 499–515. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10078-6>
- Schwartz, R., & Lederman, N. (2008). What scientists say: scientists' views of nature of science and relation to science context. *International Journal of Science Education*, 30(6), 727–771. <https://doi.org/10.1080/09500690701225801>
- Taylor, A. R., Jones, M. G., Broadwell, B., & Oppewal, T. (2008). Creativity, inquiry, or accountability? Scientists' and teachers' perceptions of science education. *Science Education*, 92(6), 1058–1075. <https://doi.org/10.1002/sce.20272>
- Wong, S. L., & Hodson, D. (2009). From the horse's mouth: What scientists say about scientific investigation and scientific knowledge. *Science Education*, 93(1), 109–130. <https://doi.org/10.1002/sce.20290>
- Yore, L. D., Hand, B. M., & Florence, M. K. (2004). Scientists' views of science, models of writing, and science writing practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 338–369. <https://doi.org/10.1002/tea.20008>
- Žák, V., & Kolář, P. (2023). Physics curriculum in upper secondary schools: What leading physicists want. *Science Education*, 107(3), 677–712. <https://doi.org/10.1002/sce.21785>

JAK STUDENTI UČITELSTVÍ REFLEKTUJÍ SVŮJ VZTAH K POEZII A ZKUŠENOSTI S JEJÍ VÝUKOU NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

HOW STUDENT TEACHERS REFLECT ON THEIR RELATIONSHIP TO POETRY AND THEIR EXPERIENCE OF TEACHING IT IN SECONDARY SCHOOL

Filip Komberec, Veronika Laufková

Katedra české literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek se zabývá otázkou, jak studenti učitelství (českého jazyka a literatury v navazujícím magisterském studiu) na Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy reflektují svůj vztah k poezii a zkušenosti s její výukou na základní a střední škole. Metodou sběru dat byl dotazník s 24 položkami, který byl distribuován elektronicky v období od podzimu 2022 do podzimu 2023. Nejzajímavější pohled na danou problematiku přináší otevřené položky, které byly podrobeny kvalitativní cross-case analýze, a pomohly odhalit prekoncepty studentů a jejich reflexi čtenářství (nejen poezie). Výsledky byly využity pro zkvalitnění vysokoškolské přípravy studentů učitelství v oblasti didaktiky literární výchovy.

Klíčová slova: poezie; lyrika; výzkum poezie; čtenářství; literární výchova

Abstract

The paper is focused on the question of how students of teaching (Czech language and literature in the follow-up master's studies) at the Faculty of Education, Charles University, reflect on their relationship to poetry and their experience with teaching it in secondary school. The method of data collection was a questionnaire with 24 items, which was distributed electronically in the period from autumn 2022 to autumn 2023. The most interesting insight into the issue comes from the open items, which were subjected to a qualitative cross-case analysis and helped to reveal the students' preconceptions and their reflection on reading (not just poetry). The results were used to improve the quality of university training of student teachers in the field of didactics of literary education.

Keywords: poetry; lyric poetry; poetry research; reading; literary education

1 ÚVOD

Výzvami, s nimiž se současná didaktika literární výchovy potýká, jsou hledání vyvážení mezi znalostmi literární teorie a literární historie, interpretačními dovednostmi a zážitkovostí; smysluplnou integrací literárněteoretických a literárněhistorických konceptů, rozvojem čtenářských a pisatelských dovedností; uplatňováním tvořivého přístupu respektujícího uměleckovýchovné principy (ve vztahu k dalším výchovám – hudební, výtvarná, dramatická a tvůrčím psaní v literárním vzdělávání k rozvoji osobnostně sociálním. Pro plánování a zkvalitňování vysokoškolské výuky je klíčové zjišťování prekonceptů, zájmů, potřeb a zkušeností s klíčovými pojmy a výukou, v tomto příspěvku zejména poezie.

2 TEORIE

Dosavadní výzkumy se zabývaly oblibou poezie u žáků (např. Lederbuchová, 2004; Friedlanderová, Landová, & Richter, 2018), gymnazistů a vysokoškoláků (Fibiger, 2013) a dospělých (Trávníček, 2019). Jednoznačně se ukazuje, že žánry poezie patří mezi nejméně oblíbené. Minoritně (oproti próze) je zastoupena poezie také v seznamech školní maturitní četby (srov. Vojtíšek, 2021/2022; Špaček, 2020). Výuce poezie, její recepce a interpretaci na českých školách pohledem pedagogů i žáků se věnoval zejména Vala (2003, 2013; Vala & Fic, 2012), a to zejména s využitím metody sémantického diferenciálu k recepci poezie u žáků základních a středních škol a na možnosti jejího ovlivňování metodami výuky (Vala & Sladová, 2013/2014); dále např. Sulovská & Nyčová, 2017 a nejnověji Jindráček (2024).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem našeho příspěvku je popsat vztah k poezii a zároveň reflexi vlastních zkušeností s výukou poezie u studentů učitelství PeDF UK (českého jazyka a literatury, v prvním ročníku navazujícího magisterského studia). Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník s 24 položkami (uzavřené i otevřené, škálové položky, identifikační otázky), který byl distribuován elektronicky v období od podzimu 2022 do podzimu 2023. Uzavřené položky cílí zejména na zjištění vztahu k poezii a čtenářství respondentů (frekvence četby, obliba autorů a básnických skladeb,

forma poezie včetně instapoetrie, slampoetry či google poezie; vlastní tvorba poezie), na reflexi vlastních zkušeností s výukou poezie na základní a střední škole a osobní definici poezie, která poukazuje na porozumění pojmu u respondentů. Tyto položky byly doplněny otevřenými otázkami, které byly podrobeny cross-case analýze v softwaru pro kvalitativní analýzu dat (MAXQDA 24).

4 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištění z dotazníku distribuovaného studentům učitelství českého jazyka a literatury poukázala na preferenci prózy (78 %) nad poezií (12 %) a dramatem (10 %). Zatímco prózu volí respondenti v případě relaxace, poezii si vybírají pro soustředěné a pozorné čtení, ve chvíli, kdy na ni mají čas a náladu. Zmiňují zejména intimitu lyrického prožitku a souznění s lyrickým subjektem. Studenti však zároveň reflektují své obavy z interpretace lyrického textu (viz Vala, 2013) – objevuje se nejčastěji strach a frustrace z neporozumění a dezinterpretace, což může být ovlivněno pojetím výuky na základních a středních školách, ve kterém neprobíhalo sdílení nad četbou, tvořivá práce s textem ani integrativní pojetí výuky (s využitím dalších výchov či rozvoji osobnostně sociální klíčové kompetence). Naopak převažoval formální rozbor básně (vyhledávání a pojmenovávání formálních prostředků bez ohledu na jejich význam) s převahou faktografického pojetí výuky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištění z dotazníkového šetření pomohla při zkvalitňování vysokoškolské výuky, zejména v didakticky orientovaných předmětech. Nejzajímavější pohled na danou problematiku přináší otevřené položky, které byly podrobeny kvalitativní cross-case analýze a pomohly odhalit prekoncepty studentů, jejich reflexi čtenářství (nejen poezie) a doporučení pro výuku, která formulovali sami studenti (reflexe prožitku, interpretace namísto formálního rozboru, a její otevřenost). Překvapivé závěry přináší obliba autorů poezie (J. Seiferta, V. Nezvala, V. Hraběte, J. Skácela a J. H. Krchovského) a zejména konkrétních titulů (*Blues pro bláznivou holku*, Erbenova *Kytice*, Seifertova *Maminka*, Máchův *Máj* a Nezvalův *Edison*). Podnětné výsledky přinese relační analýza a porovnávání s dalšími relevantními studiemi (Fibiger, 2013; Hník, 2014). Limitem studie je výběr respondentů,

kterými byli studenti českého jazyka a literatury, kteří bývají poučenými čtenáři. Podrobné výsledky budou využity pro zkvalitňování výuky, která je uzpůsobována potřebám a zájmům studentům PedF UK.

6 LITERATURA

- Fibiger, M. (2013). *Vztah gymnazistů a vysokoškoláků ke knize, čtení a literární výchově*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Friedlanderová, H., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host, NKP.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.
- Jindráček, V. (2024). *Jak se učí poezie*. Host.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Aleš Čeněk.
- Sulovská, J., & Nyčová, A. (2017). Zpráva o stavu poezie na českých školách po deseti letech. *Jazyk – literatura – komunikace*, 6(2), 43–51.
- Špaček, O. (2020). Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *Orbis scholæ*, 14(3), 55–71.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Host.
- Vala, J. (2003). Využití metody sémantického diferenciálu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, 13(1), 81–89.
- Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J., & Fic, I. (2012/2013). Báseň J. H. Krchovského v recepci mladých čtenářů. *Český jazyk a literatura*, 63(5), 209–215.
- Vala, J., Nosková, L., & Franěcová, R. (2021). Literární výchova očima žáků 2. stupně ZŠ. *Český jazyk a literatura*, 71(3), 122–127.
- Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři (výzkum recepce konkrétních básní)*. Hanex.
- Vojtišek, O. (2021/2022). Literární kánon z maturitní perspektivy. *Český jazyk a literatura*, 72(5), 226–231.

KRITICKÁ MÍSTA VE VÝUCE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

CRITICAL AREAS IN THE TEACHING OF EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN ELEMENTARY SCHOOLS

**Zuzana Cieslarová, Tomáš Hubálek,
Lucie Navrátilová, Eliška Opletalová**

Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc

Abstrakt

Príspevek predstaví výsledky výzkumu zabývajícího se kritickými místy (KM) ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství (dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, dále jen RVP ZV). A to z pohledu žáka i z pohledu vyučujícího. Design výzkumu je smíšený; je využita kvalitativní i kvantitativní metodologie. Konkrétně se jedná o obsahovou analýzu, polostrukturované rozhovory realizované s učiteli výchovy k občanství a dotazníkové šetření distribuované mezi žáky základních škol. Data jsou sbírána simultánně, vzájemně porovnávána a jejich doplňování se přispívá ke komplexnější identifikaci kritických míst, která jsou následně detailněji analyzována.

Klíčová slova: kritická místa; výchova k občanství; základní vzdělávání; vzdělávací proces

Abstract

The paper presents the results of research dealing with critical areas in Civics teaching (according to the *Framework Educational Programme for Basic Education*), both from the student's and the teacher's perspective. The research design is mixed; both qualitative and quantitative methodologies are used. Specifically, it involves content analysis, semi-structured interviews conducted with citizenship education teachers and a questionnaire survey distributed among elementary school pupils. The data are collected simultaneously, compared and their updating contributes to a more comprehensive identification of critical areas, which are then analysed in more detail.

Keywords: critical areas; Education for Citizenship; basic education; educational process

1 ÚVOD

Problematika kritických míst v kurikulu Výchovy k občanství (dále jen Vko dle RVP ZV) a Občanském a společenskovědním základu (dle RVP pro gymnázia) byla částečně zkoumána již v nedávné minulosti (např. Nohavová et al., 2021), nicméně autoři zároveň uvádí určité mantinely a rezervy pro svá zjištění (kupříkladu se opírají jen o tvrzení pedagogů). Z toho důvodu jsme se rozhodli zaměřit jen na vzdělávací obor tak, jak je vymezen v RVP ZV. Touto koncentrací chceme postihnout téma v jeho komplexitě a identifikovat kritická místa z pohledu žáků i učitelů.

2 TEORIE

Výchova k občanství je vzdělávací obor vzdělávací oblasti Člověk a společnost dle RVP ZV. Problematika KM tohoto oboru je v tuzemském prostředí relativně nová, častěji jsou tímto způsobem analyzovány přírodovědné předměty. KM lze chápat jako opak bezproblémových míst, a to ze dvou perspektiv; žáka i učitele. Pro žáky představuje KM konkrétní téma (učivo), kterému žáci nerozumí, považují za obtížné, či v něm dokonce selhávají, a to z různých hledisek zahrnující jak ontogenetický (náročnost učiva), tak psychodidaktický (neúspěch) pohled (Mentlík et al., 2018). Důvody pro kritičnost zahrnují také abstraktnost, přílišnou odbornost a nezáživnost (Nohavová et al., 2021). Pluháčková et al. (2019) uvádí, že nelze opomenout učitele, protože i na jeho straně lze hledat příčiny vzniku KM. Je přirozené, že každý z učitelů ve školní praxi některá témata vyučuje raději a některá by naopak nejradši vynechal.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Design výzkumu je smíšený; aplikujeme metody kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Cílem výzkumu je identifikace kritických míst ve Vko a jejich příčin. Výchozí metodou je obsahová analýza dokumentu RVP ZV a příslušného vzdělávacího obsahu. Pro výzkum byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Která témata vzdělávacího obsahu Vko považují žáci a učitelé za kritická a proč?** Sběr dat pro zodpovězení otázky probíhá formou dotazníkového šetření (v případě žáků) a polostrukturovaných rozhovorů (v případě učitelů).

Respondenty tvoří aprobovaní učitelé, kteří aktuálně působí na základní škole a vyučují občanskou výchovu na 2. stupni a žáci devátých ročníků ZŠ. Data jsou sbírána simultánně a vzájemně porovnávána, což vede k nalézání souvislostí a vztahů. Rozhovory jsou kódovány a zpracovány pomocí zakotvené teorie (Novotná et al., 2019).

4 VÝSLEDKY

Výzkum problematiky KM ve Vko stále probíhá, nelze tedy prezentovat jednoznačné závěry. Aktuálně je analyzována 1/3 dat z rozhovorů a 1/4 z dotazníků. Celkový počet získaných respondentů je 6 u pedagogů a 200 u žáků. Teprve po vyhodnocení všech údajů bude možné zodpovědět hlavní výzkumnou otázku.

4.1 Učitelé

Z prozatímně vyhodnocených rozhovorů vyplývá, že za nejkritičtější témata učitelé považují oblast práva, a to zejména z důvodů časové náročnosti příprav a pozorované obtížnosti pro žáky, volební systém (snaha zůstat neutrální, respektovat názory žáků a vhodně argumentovat) a ekonomika a finance (snaha o praktickou výuku). Učitelé v rámci určení KM poukazují na vliv covidu, kvůli němuž se témata osobního rozvoje stávají choulostivějšími.

4.2 Žáci

Z aktuálně vyhodnocených dat vyplývá, že nejvíce žákům dělá ve výuce potíže téma právní řád České republiky. Specificky u respondentek/žákyně se jako KM častěji objevují navíc i témata principy tržního hospodářství a kulturní život.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkum pomáhá rozklíčovat hlavní kritická místa z pohledu pedagogů i žáků ve Vko. Problémem šetření může být multioborový a interdisciplinární charakter Vko, což může vést k znesnadnění identifikace KM. Překážkou se jeví nutnost aktuálnosti tzv. bytí v obsahu (Píšová et al., 2013), která klade na učitele Vko čím dál větší nároky. U učitelů může hrát roli délka praxe, aprobovanost, preference metod a forem výuky, schopnost adekvátně reflektovat vlastní působení na žáky (Slavík et al., 2017). Za podstatný faktor ovlivňující četnost a výskyt KM

Ize považovat i časovou dotaci Vko. U žáků jako podstatný limit vnímáme jejich paměť ve vztahu k učivu, které probírali v předchozích ročnících.

Výzkum vnímáme jako inovativní z důvodu zaměřenosti na aktuální výzvu oborové didaktiky, která doposud nebyla dostatečně zpracována. Jeho přínos spatřujeme v propojení s pregraduální přípravou budoucích učitelů.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum je realizován za podpory projektu č. IGA_PdF_2024_010 Univerzity Palackého v Olomouci.

6 LITERATURA

- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42.
- Mentlík, P., Slavík, J., & Coufalová, J. (2018). *Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty: konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd*. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- Nohavová, A., Stuchlíková, I., Betáková, L., Dvořák, P., Hofmannová, J., Kursová, V., & Vránková, K. (2021). *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Novotná, H., Špaček, O., & Štvoříčková Jantulová, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Masarykova univerzita.
- Pluháčková, M., Duffek, V., Stacke, V., & Mentlík, P. (2019). Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ: identifikovaná kritická místa a jejich příčiny. *Arnica: časopis pro rozvoj přírodovědného vzdělávání*, 1, 15–30.
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2014). Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 24(1), 22–57.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.

CO JE KLÍČOVÉHO NA KOMPETENCÍCH VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH ZÁKLADNÍCH ŠKOL?

WHAT IS “KEY” ABOUT COMPETENCES IN SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMS?

**Tereza Češková¹, Petr Najvar¹, Miroslav Janík², Jiří Havel¹,
Tomáš Horčíčka¹, Teresa Vicianová¹, Alžběta Jurasová¹, Miroslav Jireček³**

¹ Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

³ Katedra historie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Klíčové kompetence (KK) byly do českého vzdělávání zavedeny bez hlubší teoretizace, čehož důsledkem je nedostatečná empirická ověřitelnost, a tudíž i metodická podpora. Příspěvek nahlíží na to, jak se KK jako teoretický konstrukt odrážejí v designovaném kurikulu. Naším cílem je pomocí sumativní obsahové analýzy cca pěti set ŠVP základních škol zjistit, jak jsou KK ve školních kurikulech pojímány, jakými způsoby jsou v kurikulu rozpracovány a jak jsou provázány s jednotlivými částmi kurikula. Analýza ukazuje na různé přístupy při koncipování textů ŠVP. Příspěvek nabízí kategorizaci a charakteristiku těchto přístupů, které vedou k odlišným podobám explicitního uchopení KK ve školních vzdělávacích programech.

Klíčová slova: klíčové kompetence; kurikulum; školní vzdělávací program

Abstract

Key competences (KC) were introduced into Czech education without deeper theoretical background, resulting in insufficient empirical verification and, consequently, limited methodological support, often leading to a formalistic treatment of this concept. This study examines how KCs as a theoretical construct are reflected in the designed curriculum. Through a summative content analysis of around five hundred educational plans from primary schools, we investigate how KCs are conceptualized, elaborated, and integrated within the curriculum. Our analysis reveals diverse approaches to designing educational plan documents, allowing us

to categorize and characterize these approaches. This contributes to understanding the varied explicit treatment of KCs within school educational programs.

Keywords: key competences; curriculum; school educational programme

1 ÚVOD

Klíčové kompetence jsou hlavní cílovou kategorií vzdělávání v České republice již více než 15 let. Podobně jako v jiných zemích (Lassnigg, 2017) šlo při jejich zavádění o top-down reformu implementovanou bez hlubší teoretizace, empirického ověření a v důsledku i metodické opory. Přestože nemáme dosud přesvědčivé důkazy o efektivitě kompetenčně pojatého vzdělávání (srov. Calero et al., 2021), zdá se, že ohled na ně přinesl změnu způsobů práce s obsahy. Rádi bychom proto zjistili, jak učitelé s tímto konceptem pracují, jak jej chápou a zohledňují ve výuce, a tato analýza je prvním krokem.

2 TEORIE

Klíčové kompetence (KK) v českém kurikulu jsou doposud normativního charakteru (Češková, 2021). To znamená, že jsou v kurikulu definovány cílovými charakteristikami, popisovány ideálem pro daný stupeň vzdělávání. Takto pojaté kompetence jsou ze své povahy nadoborové, nemohou však být rozvíjeny samy o sobě, bez oborových obsahů (Hung, 2019). Proto i české kurikulum definuje, že „jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, 2021, s. 10). Je tak nasnadě, že by rozvíjení KK nemělo být spjaté pouze s určitými předměty, resp. vzdělávacími oblastmi (např. kompetence komunikativní ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace), ale měly by být rozvíjeny napříč (srov. Tchiboza, 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku popíšeme, jak jsou klíčové kompetence zachyceny ve školních vzdělávacích programech českých základních škol (ŠVP). Analyzována budou ŠVP základních škol v Jihomoravském kraji (N = 494), jejichž ŠVP byla dostupná

na webových stránkách škol či získaná prostřednictvím e-mailu (N = 322). Využita bude sumativní obsahová analýza (Hsieh & Shannon, 2005), již nám pomůže odhalit, jak jsou kompetence ve školních kurikulech pojímány, jakými způsoby jsou v kurikulu rozpracovány a jak jsou provázány s jednotlivými částmi kurikula, a to ve dvou krocích: (1) kvantifikace slov nebo slovních spojení („kompeten-“) k zjištění množství a způsobu užití pojmu, (2) kvalitativní pohled na výskyt daného jevu, hledání vzorců.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na analýze pracujeme, nicméně se začínají vyjevovat 3 vzorce rozpracování klíčových kompetencí: (1) ŠVP, které mají KK pouze zkopírované z RVP ZV a dále s nimi nijak nepracují; (2) ŠVP které mají KK částečně rozpracované ve smyslu rozvinutí toho, co se píše v RVP ZV, do návrhů konkrétních možností, jak je lze rozvíjet; zůstávají však v obecné, nadpředmětové rovině; (3) ŠVP, které mají KK zahrnuté promyšleně a konzistentně napříč dokumentem, tj. i konkretizované pro jednotlivé předměty. ŠVP ze třetí skupiny budou podrobena kvalitativní analýze tak, abychom zjistili konkrétní způsoby, jak v rovině designovaného kurikula školy s KK pracují. Je zjevné, že mnohé školy využily vzor, který jim byl poskytnut z decizní sféry a jejich zapracování KK se od ostatních tohoto typu liší jen minimálně, ve vzorku se však nacházejí ŠVP, u nichž jsou KK zapracovány originálně, promyšleně a konzistentně. Cílem bude tedy popsat, jak konkrétně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Příspěvek představuje první krok v širší snaze pochopit, jak se školy, resp. učitelé s tímto stále relativně novým konceptem potýkají. Z prvotních výsledků je patrné, že v designovaném kurikulu je formalistní nakládání s konceptem KK (vzorce 1 a 2) spíše v menšině, analýza převažujícího, 3. vzorce, je proto žádoucí.

Limitem první fáze analýzy se ukazuje výskyt vzorce „kompeten“ i v jiných významech než ve smyslu kompetence klíčové. Vzhledem k množství a povaze těchto výskytů to však považujeme za marginálii.

Zavedení kompetencí do kurikula akceleruje posilování konstruktivistického charakteru výuky (Ramos-Alvárez & Lague, 2010). Předložený příspěvek je proto nutno vnímat s vědomím, že budou následovat další kroky v podobě zkoumání,

jak se projevují úvahy nad KK v kurikulu zamýšleném, resp. realizovaném, neboť ty se mohou od designovaného kurikula výrazně lišit.

6 LITERATURA

- Calero, J., Murillo Huertas, I. P., & Raymond, J. L. (2021). Efficiency in the transformation of schooling into competences: A cross-country analysis using PIAAC data. *Bulletin of Economic Research*, 73(2), 252–275.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7-28.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hung, W. (2019). Problem design in PBL. In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (pp. 249–272). Wiley Blackwell.
- Lassnigg, L. (2017). *Competence-based education and educational effectiveness. A critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education*. Institute for Advanced Studies Vienna.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021)*. MŠMT.
- Ramos-Álvarez, M. M., & Luque G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación*, 22(3), 329–344.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193–205.

KULTURNÍ KOMPETENCE: UVĚDOMIT SI VLASTNÍ KULTURU A UMĚT SE VYJÁDŘIT

CULTURAL COMPETENCE: TO BE AWARE OF ONE'S OWN CULTURE AND TO BE ABLE TO EXPRESS ONESELF

Marie Fulková, Magdalena Novotná

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita, Praha

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou kulturní kompetence, která je v českém vzdělávacím kontextu silně zanedbaná a podceňovaná. Explicitně pojmenovaná kulturní kompetence dosud chyběla mezi klíčovými kompetencemi formulovanými v českém kurikulu, důkladné a aktuální vymezení pojmu chybí i v didaktice výtvarné výchovy. Vzhledem k tomu, že se kulturní kompetence nyní pravděpodobně objeví v nové podobě kurikula, vzniká akutní potřeba vyjasnění konceptu. V rámci právě se rozvíjející evropské výzkumné snahy v oblasti kultury (projekt Horizon Europe: CLiViE, 2024) a na základě výsledků projektu Horizon2020 AMASS, 2023 provádíme pilotní sondu menšího rozsahu, která mapuje, jak výuka výtvarné výchovy na prvním stupni českých základních škol kulturní kompetenci naplňuje.

Klíčová slova: kulturní kompetence; kurikulum; výtvarná výchova; kulturní identita

Abstract

The paper deals with the issue of cultural competence, which is severely neglected and underappreciated in the Czech educational context. An explicitly stated cultural competence has so far been missing among the key competencies formulated in the Czech curriculum. A thorough and up-to-date definition of the term is also missing in the didactics of art education. Since cultural competence is now likely to appear in a new curriculum framework there is an urgent need to clarify the concept. As part of the European research effort in the field of culture that is currently underway (Horizon Europe project: CLiViE, 2024) and based on the results of the Horizon 2020 AMASS, 2023 project, we conduct a small scale pilot probe that maps how visual arts education at primary schools in Czech elementary schools addresses cultural competence.

Keywords: Cultural competence; curriculum; art education; cultural identity

1 ÚVOD

Naše společnost je na jedné straně charakterizovaná bohatstvím a životem v pohodlí, na druhé straně sociálními nerovnostmi, kulturními válkami a mimořádnou dávkou nejistoty ve stínu pandemie, blízké válečné katastrofy a ekologické hrozby (Steyerl, 2023). Ustavování kolaborativních tvůrčích komunit a interkulturní dialog na mnoha úrovních společenského života je nyní významným jevem. V současném komplexním sociálním prostředí jsou kulturní kompetence s důrazem na kreativitu, sociální senzitivitu a kritické myšlení základní výbavou každého jedince, natož pak učitele profesionála (Sarantou, 2023).

2 TEORIE

V logice uvažování o společnosti spektaklu a spotřeby, konvencí kulturních skriptů a globalizované vizuální paměti (Rutger Van der Hoeven 2019) prezentujeme problematiku kulturní kompetence (KK). Teoreticky se opíráme o dlouhodobě propracovávané koncepty funkcí současného umění a vizuální gramotnosti (Asher, Carpreau, Vermeersch, Wagner 2021), inter-mediální teorie a praxe umělecké tvorby a o koncepty kritických vizuálních studií, zahrnujících též současnou problematiku technologických vlivů a pracovního trhu (Hanquinet, O'Brien & Taylor, 2020). Otázky výzkumu se vztahují 1. k zjišťování obsahů pojmu KK u učitelek výtvarné výchovy primární školy, 2. ke způsobům naplňování KK ve výuce výtvarné výchovy, 3. ke kulturním artefaktům, s nimiž seznamují učitelé žáky, 4. k využití kulturních artefaktů při zadávání úloh vedoucích ke kreativním aktivitám, 5. k rozvoji kulturní identity žáků prostřednictvím zadávaných úkolů. Sledování pojmu kulturní kompetence a jeho vpisování do každodenní výukové a životní praxe učitelů výtvarné výchovy je hlavním cílem pilotní studie.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologicky se opíráme o propojení oborové didaktiky, vizuálních studií a kritických teorií současného umění (Savin-Baden & Tombs 2017). Kombinujeme

různé typy kvalitativních výzkumných design. Tam, kde se opíráme o výsledek projektu Horizon2020 AMASS, kombinujeme participační akční výzkum (PAR) s art-based action research (ABAR) (AMASS, 2023). V navazující pilotní sondě projektu Horizon Europe: CLiViE, 2024 se jedná o kombinaci Thematic analysis (TA), Theory of change (TOC) a vizuální sémiotické a diskursivní analýzy (Savin-Baden & Tombs 2017). Podkladem je soubor odpovědí na otevřenou otázku u 120 probandů – učitelek VV (náhodný výběr) a transkripty komunikace na daná témata u 2 fokusních skupin po 8–10 členech, studentech VV PedF UK. Diskursivní analýzu (diskursivní strategie v stávajících dokumentech RVP/Oblast umění a kultura, evropských dokumentech kulturního vzdělávání a komunikací budoucích pedagogů primární školy) použijeme k popisu strategií fungování vyšších celků diskursivních polí u nás a na evropské úrovni.

4 VÝSLEDKY A OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Příspěvek se opírá o publikované výsledky projektu Horizon2020 AMASS z roku 2023. Publikace projektu představují kulturní vzdělávání, kreativní pružnost a imaginaci jako předpoklad kulturního a interkulturního dialogu chápaného jako demokratizační prvek společnosti. Cílem a předpokládaným výsledkem této pokračovací studie je zmapování modalit konceptu KK, didaktických variant v oblasti výtvarné výchovy a parametrů vizuální gramotnosti ve vztahu k strategii dokumentu Cultural Awareness and Expression (IFACCA, 2016), případné porovnání s určitými parametry terénních dat od ostatních partnerů v projektu CLiViE. Studie ukáže, s jakými kulturními obsahy seznamují učitelé primární školy žáky, jak je propojují s kreativními aktivitami a jak rozumějí pojmu kulturní kompetence. Očekáváme, že pilotní sonda pomůže zaplnit mezeru ve formulaci kulturní kompetence a přispěje ke sjednocení funkčního slovníku učitelů. Dopady (TOC) výzkumné sondy předpokládáme v oblastech kurikulárních obsahů, profesní přípravy učitelů a oborové didaktiky výtvarné výchovy. Výsledky empirického výzkumu (u začínajících výzkumů lze uvést očekávaná zjištění).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Publikované kazuistiky projektu AMASS představují možnosti kulturní identifikace a jedinečného vyjádření prostřednictvím vizuálních jazyků u autorů,

jejichž hlasy jsou jinak neslyšitelné a oni sami jsou ve společnosti “neviditelní”. Přesto se projevují jako vysoce tvůrčí, originální a zcela odlišní od klišé imaginárních konstrukcí jejich identit ve většinové společnosti (Fulková & Novotná, 2024). Kulturní vzdělávání a kulturní kompetence se ukázaly jako předpoklad kulturního dialogu, chápaného jako demokratizační a inovativní, rovněž tak kohezivní prvek společnosti. Další otázky se vynořují při předběžné a zatím nedokončené tematické analýze (TA) dosud shromážděných odpovědí probandů na téma kulturní gramotnost a kulturní kompetence. Potřebují probandi větší nově společnosti kulturu (a jakou) a kulturní kompetence (a jaké)? K diskusi předkládáme, zda to nejsou právě ony „podivné nástroje“ uměleckého myšlení (Noë, 2015), které by mohly uvolnit prostor k emancipaci, uznání rovnosti inteligencí (Rancière, 2021) a kritické transformaci společenských makrostruktur (Zuidervaart, 2015).

PODĚKOVÁNÍ

Autorky děkují za finanční podporu projektu Horizon Europe: CLiViE, 2024, ID: 101132285.

6 LITERATURA

- Asher, T., Carpreau, P., Vermeersch, L., Wagner, E. (2021). Conversations on Visual Literacy, Resonance and a Found Cat. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(3), 73–93. *Gramotnost_03_2020.indd* (cuni.cz)
- Fulková, M. & Novotná, M. (2024) Cut for New Times: A collaborative project at the School for the Deaf and the Museum of Decorative Art in Prague. In Kárpáti, A. (Ed.) (2024) *Arts-Based Interventions and Social Change in Europe*. Routledge. 208–216. <https://doi.org/10.4324/9781003376927>
- Hanquinet, L., O'Brien, D. & Taylor, M. (2020). The values of culture? Social closure in the political identities, policy references, and and social attitudes of cultural and creative workers. *The sociological review*, 68(1), 33–54. <https://doi.org/10.1177/003802611987140>
- Noë, A. (2015). *Strange Tools: Art and Human Nature*. Hill and Wang. ISBN 978-0809089178

- Rancière, J. (2021). *Neznalý učitel. Pět lekcí o intelektuální emancipaci*. Filosofía, nakladatelství Filosofického ústavu AVČR. ISBN 978-80-7007-697-2
- Savin-Baden, M. & Tombs, G. (2017). *Research Methods for Education in the Digital Age*. Bloomsbury. ISBN 978-1-4742-4562-3
- Steyerl, H. (2023). *Umění bez daně. Umění v éře planetární občanské války*. Praha: Akademie výtvarných umění. ISBN 978-80-88366-54-6
- Zuidervaart, L. (2015). *Umění a sociální transformace. Pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Nadace pro současné umění Praha. ISBN 978-80-7414-979-5.

Elektronické zdroje

- IFACCA. (2016). *Cultural Awareness Handbook. Cultural awareness and expression handbook* | IFACCA – International Federation of Arts Councils and Culture Agencies
- Sarantou, M. (Ed.) (2023.) MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOC) *Introduction to socially engaged arts: Diverse approaches for mitigating societal challenges through arts-based initiatives*. <https://amassproject.weebly.com/>
- University of Lapland (2024, 24. dubna). *AMASS project*: <https://amassproject.weebly.com/>
- University of Helsinki (2024, 24. dubna). *CLIViE project: Cultural Literacies' Value in Europe (2024–2027)*. <https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-334.html>

JAKÁ KRITÉRIA BY MĚLA SPLŇOVAT PŘÍRODOVĚDNÁ UČEBNICE?

WHAT CRITERIA SHOULD A SCIENCE TEXTBOOK MEET?

Tereza Fürstová

Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Studie se zabývá sestavováním seznamu kritérií, která by měly splňovat přírodovědné učebnice. Nejdříve proběhla rešerše literatury, při které bylo nalezeno několik nástrojů určených k hodnocení či analýze přírodovědných učebnic. Nalezené nástroje byly analyzovány a byla vybrána kritéria společná alespoň pro tři z nástrojů. Tato kritéria souvisí s informacemi v učebnici, jejím obsahem, použitým jazykem, grafickým ztvárněním a přehledností. Vybraná kritéria považujeme za důležitá pro přírodovědné učebnice a dále je využijeme k tvorbě dotazníků pro žáky, učitele a didaktiky fyziky. Dotazníky budou následně použity pro hodnocení nové středoškolské učebnice fyziky, která v současné době vzniká na Katedře didaktiky fyziky, MFF UK.

Klíčová slova: učebnice; učebnice fyziky; fyzikální vzdělávání; výuka přírodních věd

Abstract

The study is concerned with compiling a list of criteria that science textbooks should meet. A literature search was conducted and several tools for science textbook evaluation or analysis were found. These tools were analysed and criteria common to at least three of them were selected. The criteria are related to the information in the textbook, its content, the language used, the graphic design, and its clarity. We consider the selected criteria to be important for science textbooks and will further use them to develop questionnaires for students, teachers, and physics teaching experts. The questionnaires will then be used to evaluate a new upper secondary school physics textbook that is currently being written at the Department of Physics Education, MFF UK.

Keywords: textbooks; physics textbooks; physics education; science education

1 ÚVOD

Tato práce navazuje na studii vedoucí k tvorbě středoškolské učebnice fyziky (Žák & Kolář, 2023) a jejím cílem je nalézt kritéria, která budou později využita k tvorbě nástroje určeného k reflexi nové středoškolské učebnice fyziky. Příspěvek popisuje vyhledávání kritérií, která by měly splňovat přírodovědné učebnice. Zvolena byla taková kritéria, která se opakovaně vyskytovala v již existujících nástrojích nalezených při rešerši. Nalezená kritéria budou zahrnuta do nástrojů, pomocí nichž bude nová učebnice reflektována žáky, učiteli a didaktiky fyziky.

2 TEORIE

V českém prostředí se hodnocením učebnic mimo jiné zabývá Sikorová, která ve studii (Sikorová, 2004) zjišťovala, jaká kritéria pro hodnocení učebnic jsou důležitá pro učitele na různých stupních a různých typech škol. Studie Lepila (2010) se zabývá přírodovědnými učebnicemi, uvádí požadavky na přírodovědné učebnice a kritéria jejich výběru. V mezinárodním prostředí se hodnocení přírodovědných učebnic věnuje například studie provedená v Turecku (Ogan-Bekiroglu, 2007), jejíž autorka s pomocí studentů učitelství fyziky vytvořila nástroj k hodnocení učebnic obsahující 131 kritérií. Kritéria pro analýzu přírodovědných učebnic, kterými se mohou řídit učitelé při jejich výběru, uvádí také další studie Devetaka a Vogrinca (2013). Tvorba výukových materiálů biologie a následné hodnocení jejich použitelnosti společně s kritérii jsou popsány ve studii Handayani et al. (2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V databázi Web of Science byla provedena rešerše české i mezinárodní literatury zaměřené na hodnocení a analýzu přírodovědných učebnic. Jako klíčová slova byla zvolena: *textbook*, *schoolbook* nebo *e-book*, *physics* nebo *science*, *develop**, *pilot**, *evaluat**, *feedback*, *analys**, *assessment*, *perception*, *approach*, *question** nebo *reflection*, (hvězdička * reprezentuje další znaky). Při rešerši byly nalezeny články uvádějící nástroje určené k reflexi přírodovědných učebnic a seznamy kritérií, podle nichž mohou učitelé vybírat přírodovědné učebnice. Těchto nástrojů

a seznamů kritérií bylo celkem nalezeno šest. Po dokončení rešerše byly analyzovány a navzájem byly porovnány jednotlivé požadavky, které byly v nástrojích zahrnuté. Pokud se některé z kritérií nacházelo alespoň ve třech různých nástrojích, bylo považováno za důležité a zařazeno do našeho seznamu kritérií.

4 VÝSLEDKY

Analýzou šesti různých nástrojů určených k hodnocení učebnic byla nalezena kritéria, která by měly splňovat přírodovědné učebnice. Nalezená kritéria byla následně uspořádána do následujících oblastí: informace v učebnici (např. soulad obsahu s kurikulem), obsah učebnice a aktivity (např. přiměřenost obsahu žákům), jazyk a text (např. dodržování terminologie), grafické ztvárnění (např. vhodné využití barev) a přehlednost (např. velikost písma). Následovat bude tvorba nástrojů určených k reflexi nové učebnice fyziky, jejichž respondenty budou žáci, učitelé a didaktici fyziky. Jako položky hodnotícího nástroje budou použita kritéria, která budeme považovat za vhodná pro danou skupinu respondentů. Kromě nalezených kritérií mohou být v nástroji obsaženy i další položky, které budou při hodnocení učebnice pro danou skupinu respondentů vhodné.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Při rešerši mezinárodní literatury byly nalezeny studie zabývající se reflexí přírodovědných učebnic. V šesti z těchto studií byly uvedeny i samotné nástroje. Provedli jsme analýzu nalezených nástrojů a hledali v nich společná kritéria. Bylo identifikováno 26 kritérií, která byla zmíněna alespoň ve třech různých studiích a považujeme je za důležité pro přírodovědné učebnice. Nalezená kritéria budou použita k tvorbě nástrojů pro žáky, učitele a didaktiky fyziky. Dále bude potřeba zvážit, která kritéria zařadíme do nástrojů k hodnocení učebnice pro všechny skupiny respondentů a která jsou vhodná jen pro některé respondenty. Cílem naší práce je zjistit názory žáků, učitelů a didaktiků na učebnici a na základě získaných poznatků navrhnout případné změny vedoucí ke zlepšení používání učebnice, případně ke zlepšení učebnice samotné.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výstup vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu č. 260712.

6 LITERATURA

- Devetak, I., & Vogrinc, J. (2013). The criteria for evaluating the quality of the science textbooks. In M. S. Khine (Ed.), *Critical analysis of science textbooks: Evaluating instructional effectiveness* (s. 3–15). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-4168-3_1
- Handayani, S., Adisendjaja, Y. H., Handayani, S., & Adisendjaja, Y. H. (2021). The development of Musi estuary ecosystem alternative teaching materials as supplementary books for biology learning in high schools. *Journal of physics, 1806*(1), 012155. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012155>
- Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Univerzita Palackého.
- Ogan-Bekiroglu, F. (2007). To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations? *Journal of Science Teacher Education, 18*(4), 599–628.
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Žák, V., & Kolář, P. (2023). Physics curriculum in upper secondary schools: What leading physicists want. *Science Education, 107*(3), 677–712.
<https://doi.org/10.1002/sce.21785>

UČENÍ O SPOLEČNOSTI V PRIMÁRNÍ ŠKOLE: DOSAVADNÍ PŘÍSTUPY K VÝBĚRU A INTEGRACI UČIVA

SOCIAL STUDIES IN CZECH PRIMARY SCHOOL: APPROACHES TO SELECTION AND INTEGRATION OF SUBJECT MATTER

Michaela Dvořáková

Katedra občanské výchovy a filozofie, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita, Praha

Abstrakt

Jednou z otázek, kterou přináší probíhající revize kurikula základního vzdělávání, je možnost a vhodnost integrace učiva ve vzdělávacích oblastech. Tato diachronní komparativní studie popisuje proměny společenskovedního vzdělávání v české primární škole v průběhu 20. a 21. století. Studie vychází z analýzy kurikulárních dokumentů spojených s reformami let 1931, 1976 a 1992 a 2007, které kombinuje s popisem kontextu a procesu jejich vzniku. Výsledkem je popis vývojových tendencí a představení typově odlišných způsobů výběru a integrace učiva společenskovedních předmětů. Analýza minulých reformních pokusů přispívá k teorii tvorby kurikula a může inspirovat tvůrce (modelových) školních vzdělávacích programů nebo autory učebních materiálů.

Klíčová slova: společenské vědy; primární vzdělávání; kurikulum; komparativní analýza; Česko

Abstract

One of the key questions raised by the ongoing revision of the Czech curricular frameworks is the possibility and appropriateness of integrating the curriculum in educational areas. This diachronic comparative study describes changes in social studies in Czech primary schools during the 20th and 21st centuries. The study is based on the analysis of curriculum documents associated with the reforms of 1931, 1976 and 1992 and 2007 combined with a description of the context and process of their creation. The result is a description of developmental tendencies and a presentation of different approaches to selection and integration of subject matter of social studies. The study contributes to the theory of curriculum making and can inspire the developers of school curricula.

Keywords: social studies; primary education; curriculum; comparative analysis; Czechia

1 ÚVOD

Prvouka a vlastivěda jsou tradičně předměty integrovanými. Způsob integrace poznatků se během 20. století radikálně měnil s různými pedagogickými východisky nebo v reakci na změny politické. Ani ve 21. století neexistuje širší shoda na obsahu těchto předmětů, na jejich roli v základním vzdělávání a vztahu k předmětům na 2. stupni ZŠ. Cílem této práce je identifikovat typy integrace učiva v předchozích kurikulárních dokumentech vymezujících společenskovední učivo primární školy, představit jejich teoretické předpoklady a hledat, zda existují poznatky o jejich praktických dopadech.

2 TEORIE

Poslední studie mapující vývoj pojetí společenskovedního učiva primární školy byla zpracována v 60. letech 20. století Strnadem (1966) jako příspěvek k pojetí základního učiva. Na jeho práci navázaly výzkumné studie věnované zejména psychologickým charakteristikám žáků ve vztahu ke geografickému a dějepisnému učivu (Lebedová et al., 1972), ze kterých částečně vycházela vlastivěda tzv. nové koncepce. Utváření kurikula v 90. letech minulého i nultých letech našeho století již systematickým výzkumem podpořeno nebylo. Dvořák a Dvořáková (2018) zpracovali synchronní komparaci pojetí dějepisného učiva v kurikulu společenských věd primárního vzdělávání vybraných států, na kterou tato studie navazuje. V obecnější otázce zaměření cílů vzdělávací oblasti studie vychází z kurikulárních studií a navazuje na diskusi o roli znalostí ve vzdělávání (Young & Muller, 2013).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Diachronní komparativní studie popisuje proměny společenskovedního vzdělávání v předcházejícím století. Představuje pojetí předmětu po reformách z let 1931, 1976, 1992 a 2007. Studie vychází z analýzy kurikulárních dokumentů, které

kombinuje s popisem pedagogických východisek, společenského a politického kontextu a reflexe procesu vzniku kurikula odbornou veřejností. Východiskem pro srovnávací analýzu bylo otevřené kódování popisu vybraných pojetí, ze kterého vzešla jednoduchá tematická analýza. Studie zřehledňuje charakteristiky vybraných pojetí předmětu, které vzájemně porovnává a následně identifikuje vývojové trendy ve vymezení učiva. V závěru s využitím příkladů z učebnic ilustruje problémy utváření obsahu učiva, které přetrvávají do současnosti, a jsou proto výzvou i pro aktuální revizi kurikula.

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Otázky výběru učiva provázejí společenskovední vzdělávání od začátků. Shodu ohledně principu blízkosti a výběru učiva podle místních podmínek za 1. Československé republiky (Černý, 1936) zpochybnily reformy za socialismu, které akcentovaly logiku vědních oborů. Proměňovaly se i důrazy cílů, od zaměření na individuální zájmy žáka a jeho postoje po rozvoj abstraktního oborového myšlení. Na aktuální pojetí oblasti Člověk a jeho svět měl nejvýraznější vliv vzdělávací program Obecná škola, který se vymezoval proti předchozímu pojetí tzv. Nové koncepce, a spolu s ideologií odmítl i pedagogicky propracované koncepty. Obecná škola petrifikovala pojetí vlastivědy s podrobně stanoveným historickým učivem do té míry, že ani reforma, která dává v rámcovém kurikulu svobodu výběru učiva, jej nedokázala změnit. Naději na změnu přinášejí oborové didaktiky dějepisu a společenských věd, které mohou díky větší provázanosti kurikula prvního a druhého stupně ovlivnit i pojetí oblasti Člověk a jeho svět.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Kurikula společenskovedního vzdělávání primární školy se liší jak pojetím, tak mírou zastoupení témat historických, občanských a geografických. Přijetí reformy v praxi bylo výrazně ovlivněno mírou opory, kterou kurikulum nabízelo. Podrobně rozpracované politické a geografické učivo vlastivědy „nové koncepce“ ovlivnilo profilaci předmětu k porozumění fungování hospodářství státu. Obecná škola akcentovala zase historický pohled. Snaha Rámcového vzdělávacího programu pro ZV dát učitelům větší svobodu neměla očekávanou odezvu (Tupý, 2018). Na otázku, za jakých podmínek kurikulum může lépe podpořit realizaci

potřebných změn obsahu a pojetí výuky, by se mohl zaměřit další výzkum. Limitem této práce je omezení na zamýšlené kurikulum. Vzhledem k tradičně silnému vlivu učebnic by se další výzkum mohl zaměřit na ně s předpokladem, že poskytují alespoň nepřímý doklad o realizovaném kurikulu.

6 LITERATURA

- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholæ*, 12(1), 135–157. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.289>
- Černý, N. (1936). *Vyučování vlastivědě v duchu nových učebných osnov: (Metodické poznámky a podrobná učebná osnova)*. [Osnovy a praxe, Sv. 29.] Státní nakladatelství.
- Lebedová, A., Janda, J., Stanková, M., & Chobotová, H. (1972). Psychologické aspekty základního vzdělávání. In *Ke koncepci základního vzdělávání* (s. 43–47) [Zprávy výzkumného ústavu pedagogického v Praze č. 26]. SPN.
- Strnad, E. (1966). *Věcné učení na základní škole: příspěvek k pojetí základního učiva*. Pedagogická teorie a praxe. Státní pedagogické nakladatelství.
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017* (2., doplněné a upravené vydání). Masarykova univerzita.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

SEKCE 5

Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

PRVNÍ VÝSLEDKY ČESKÝCH GYMNAZISTŮ VE FYZIKÁLNÍM TESTU TIMSS ADVANCED 1995 OPAKOVANÉM V ROCE 2023

FIRST RESULTS OF CZECH GYMNASIUM STUDENTS FROM THE TIMSS ADVANCED 1995 PHYSICS TEST REPEATED IN 2023

Petra Pschotnerová, Dana Mandíková

Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

V příspěvku prezentujeme základní porovnání výsledků fyzikálního testu TIMSS Advanced 1995, který jsme po téměř 30 letech opětovně administrovali žákům posledních ročníků gymnázií v České republice. Do výzkumu se zapojilo 72 z 90 původních gymnázií a 10 náhradních škol za ty, co účast odmítly. Při testování jsme zachovali stejné podmínky i testové materiály jako v roce 1995. Tehdy se fyzikálního testu zúčastnilo 819 žáků, za rok 2023 prezentujeme výsledky 1602 žáků. Průměrná úspěšnost v testu z fyziky významně klesla jak celkově, tak v jednotlivých tematických celcích. Chlapci se zhoršili více než děvčata. Pozorovali jsme nárůst chybějících odpovědí u otevřených otázek, který souvisel s poklesem průměrné úspěšnosti v těchto úlohách.

Klíčová slova: čeští gymnazisté; TIMSS Advanced 1995; fyzikální test; fyzika

Abstract

In the paper, we present a basic comparison of the results of the TIMSS Advanced 1995 physics test, which we re-administered after almost 30 years to final-year students of secondary grammar schools (gymnázium) in the Czech Republic. 72 of the original 90 gymnasiums participated in the research, another 10 schools participated as replacement schools for those that refused to participate in the testing. During the testing, we preserved the same conditions and test materials as in 1995. At that time, 819 students took part in the specialized physics test, for the year 2023 we present the results for a sample of 1602 students. We can already conclude that the mean achievement of students in the physics test has dropped significantly both overall and in all content physics areas. Males worsened more than females. We observed an increase in missing responses to free-response items, which was associated with a decrease in mean achievement in these items.

Keywords: Czech gymnasium students; TIMSS Advanced 1995; physics test; physics

1 ÚVOD

Jediným výstupem z fyzikálního středoškolského vzdělávání v ČR je maturitní zkouška z fyziky. Její forma není unifikovaná, neboť nabídka, formy a témata zkoušek profilové části maturitní zkoušky určuje ředitel školy (§ 79 Školského zákona (2021)). Fyziku si volí přibližně desetina maturantů na gymnáziích (Pschotnerová & Mandíková, 2022). Mezinárodní výzkumy PISA a TIMSS realizované v ČR se zaměřují zejména na mladší žáky (9–15 let) a nezabývají se výhradně znalostmi a aplikacemi fyzikálních konceptů. Nemáme tedy informaci o tom, co si žáci ze studia fyziky na základní a střední škole odnášejí.

2 TEORIE

Výjimkou z mezinárodních výzkumů jmenovaných v úvodu byl cyklus šetření TIMSS Advanced, do kterého se ČR v roce 1995 zapojila poprvé a naposled. Jeho součástí byl tehdy též fyzikální test pro žáky, kteří prošli na střední škole výukou fyziky. V ČR to byli žáci posledních ročníků čtyřletých gymnázií. Vzorek tvořili žáci celých tříd1 náhodně vybraných ze vzorku škol, celkem to bylo 819 žáků z 90 gymnázií (Palečková et al., 1999; Straková et al., 1998).

Byly vyvinuty tři varianty testových sešitů. Testy vycházely z kurikulárních rámců pro přírodní vědy (Robitaille et al., 1993) a využívaly tzv. klastrový design. To umožňovalo otestovat širší rozsah fyzikálních znalostí a dovedností, neboť ne každý žák řešil každou úlohu. Před testováním v roce 2023 jsme ověřili, že poznatky potřebné k vyřešení testových úloh jsou součástí RVP pro gymnázia.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Do opakovaného testování se v roce 2023 zapojilo celkem 82 gymnázií (72 z původních 90 a 10 náhradních). Návratnost na úrovni škol činí 90 %. Celkem jsme otestovali 1804 žáků. Některé školy souhlasily pouze s otestováním maturantů z fyziky, jedna škola nesplnila podmínky testování. V příspěvku proto

prezentujeme výsledky vycházející z korigovaného vzorku 1602 žáků ze 73 gymnázií, která umožnila otestování jedné celé třídy.

Hlavní sběr dat probíhal od února do března 2023. Zachovali jsme stejné testové podmínky i testové materiály jako v původním šetření: testové sešity v papírové formě; čistý testovací čas 90 minut; možnost použití kalkulaček a fyzikálních konstant a vzorců uvedených v testu.

K vyhodnocení statistické významnosti rozdílů jsme použili t-test pro dva nezávislé výběry. Věcnou významnost rozdílů jsme měřili pomocí Cohenova d a rozdílů v průměrech jsme pojmenovali na základě definic dle Cohena (1988, s. 25).

4 VÝSLEDKY

Tabulka 1:

Průměrná úspěšnost žáků ve fyzikálním testu TIMSS Advanced v roce 1995 a 2023						
Průměr	TIMSS 1995		TIMSS 2023		p-hodnota	Cohenovo d
	původní	korigovaný ²	původní	korigovaný ²		
Celkový	38,6 %	38,6 %	30,8 %	30,8 %	< 0,001	0,53
Dívky	30,5 %	34,2 %	27,9 %	27,9 %	< 0,001	0,51
Chlapci	42,3 %	45,5 %	35,3 %	35,3 %	< 0,001	0,63

Tabulka 2:

Průměrná úspěšnost žáků v jednotlivých fyzikálních tematických celcích						
Tematický celek	TIMSS 1995		TIMSS 2023		p-hodnota	Cohenovo d
	původní	korigovaný ²	původní	korigovaný ²		
Mechanika	44,8 %	44,8 %	32,3 %	32,3 %	< 0,001	0,52
Elektrina a magnetismus	36,4 %	36,4 %	30,7 %	30,7 %	< 0,001	0,30
Termika	39,7 %	39,7 %	27,0 %	27,0 %	< 0,001	0,46
Vlnění	40,0 %	40,0 %	32,9 %	32,9 %	< 0,001	0,30
Moderní fyzika	34,8 %	34,8 %	32,0 %	32,0 %	0,004	0,12

¹ V rámci jedné třídy byly zadávány 3 typy testů – fyzikální, matematický a test matematické a přírodovědné gramotnosti.

² Testy využívaly klastrový design. To mohlo zapříčinit, že různé sady úloh řešily skupiny žáků lišící se v průměrné úspěšnosti. Proto jsou v tabulce kromě originálních průměrů uvedeny i korigované, ze kterých jsme vyhodnocovali statistickou a věcnou významnost rozdílů. Korigovaný průměr byl spočítán z reálného průměru korekcí na tzv. průměrného žáka v dané skupině úloh.

Tabulka 1 ukazuje celkovou průměrnou úspěšnost žáků v obou testováních, tabulka 2 průměrné úspěšnosti v jednotlivých tematických celcích. Průměrnou úspěšnost jsme počítali jako aritmetický průměr úplně správných odpovědí v dané úloze. V porovnání s rokem 1995 stoupl podíl chybějících odpovědí na otevřené otázky. Průměrné procento vynechaných odpovědí vzrostlo o 14,5%. Značný nárůst tendence žáků vynechávat odpovědi na otevřené otázky dokazuje i medián chybějících odpovědí, který byl v roce 1995 na hodnotě 28,5 %, v roce 2023 stoupl na 51,0 %.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Průměrná úspěšnost českých gymnazistů ve specializovaném testu z fyziky statisticky významně klesla. Z hlediska míry věcné významnosti hovoříme o středně velkém rozdílu v průměrné úspěšnosti mezi roky 1995 a 2023. O pokles se zasloužili zejména chlapci, kteří se zhoršili v průměru o 10 p. b., zatímco průměr děvčat klesl o 6 p. b.

Statisticky významný pokles průměrné úspěšnosti jsme zaznamenali ve všech tematických celcích, nejvíce se žáci zhoršili v úlohách z mechaniky.

Vzrostl sklon žáků k vynechávání odpovědí. U 15 z 24 otevřených úloh byl pokles průměrné úspěšnosti způsoben především nárůstem procenta chybějících odpovědí. U těchto úloh zároveň poklesl podíl nesprávných odpovědí.

Jedním z důvodů poklesu úspěšnosti může být nárůst počtu žáků nastupujících na gymnázia (v roce 1991 to bylo 11 % populačního ročníku, 22 % v roce 2019). Příspěť k tomu mohla i distanční výuka v době covidu. Průměrná úspěšnost v testu byla s velkou pravděpodobností ovlivněná i motivací žáků, která se odráží na jejich výkonu. Svědčí o tom i nárůst v podílu chybějících odpovědí v otevřených otázkách.

V České republice chybí rozsáhlejší zjišťování vědomostí a dovedností žáků z fyziky na konci sekundárního studia. Výsledky opakovaného testování maturantů gymnázií z fyziky mohou pomoci vytvořit obraz o tom, co si žáci po ukončení povinného fyzikálního vzdělávání ze studia odnášejí.

Výsledky budou podrobeny ještě dalším analýzám pomocí metody IRT.

PODĚKOVÁNÍ

Práce byla podpořena projektem SVV 260 712 Studentský výzkum v oblasti didaktiky fyziky.

6 LITERATURA

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Straková, E. (1999). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Test z matematiky a fyziky pro středoškoláky. Ústav pro informace ve vzdělávání.*
- Pschotnerová, P. & Mandíková, D. (2022). Maturitní zkouška z fyziky v ČR – současný stav. In R. Švaříček & H. Voňková (Eds.), *Sborník příspěvků XXX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Proměny výchovy a vzdělávání a jejich reflexe v pedagogickém výzkumu* (s. 248–251). Masarykova Univerzita.
- Straková, J., Tomášek, V., & Palečková, J. (1998). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Výsledky žáků posledních ročníků středních škol.* VÚP.
- Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S., McKnight, C., Britton, E. D., & Nicol, C. (1993). *TIMSS monograph no. 1: Curriculum frameworks for mathematics and science.* Pacific Educational Press.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2021).
https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&type=Law=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

SMYSLUPLNÉ UČENÍ V CHEMICKÉ LABORATOŘI

MEANINGFUL LEARNING IN CHEMISTRY LABORATORY

Tadeáš Matěcha, Martin Rusek

Katedra chemie a didaktiky chemie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Ve studii byl zkoumán rozvoj praktických dovedností mezi studenty prvního ročníku učitelství chemie prostřednictvím jejich první laboratorní zkušenosti. Česká verze Nástroje hodnocení smysluplného laboratorního učení (MLLI) byla použita k hodnocení očekávání a zkušeností studentů, tj. před a po laboratorní práci. Bylo zjištěno, že nástroj je spolehlivě indikativní jak pro kognitivní, afektivní i kognitivně afektivní oblasti. Inventář byl dále upraven tak, aby reliabilita v jeho české verzi byla co nejvyšší. Nástroj bude využit s další skupinou studentů, z nichž jedna skupina bude zkoumána podrobněji s využitím videozáznamů a nahrávek rozhovorů studentů při řešení laboratorních úloh.

Klíčová slova: laboratorní práce; smysluplné učení; výuka chemie

Abstract

In the study, the development of practical skills among first-year chemistry student teachers was investigated through their first laboratory experience. The Czech version of the Meaningful Laboratory Learning Inventory (MLLI) tool was used to assess students' expectations and experiences, i.e., before and after laboratory work. It was found that the tool is reliably indicative of cognitive, affective, and cognitive-affective domains. The inventory was further adjusted to ensure the highest reliability in its Czech version. The tool will be used with another group of students, one of which will be examined in more detail using video recordings and recordings of student conversations while solving laboratory tasks.

Keywords: laboratory work; meaningful learning; chemistry education

1 ÚVOD

Výzkumu role školní laboratoře ve výuce přírodních věd jako unikátnímu edukativnímu prostředí se věnuje literatura již desetiletí a vyzývá k přehodnocení její role právě vzhledem k novým objevům o přírodovědném vzdělávání a lidském poznání (Hofstein & Lunetta, 2004; Osborne, 2015).

Představovaná studie se v duchu práce autorek Galloway and Bretz (2015) věnuje ověření efektu laboratorních prací a hledáním opor pro studenty, kteří jsou z různých důvodů potenciálně ohroženi neúspěchem.

2 TEORIE

Laboratoře resp. experimenty bývají označeny za základní aspekt výuky chemie, avšak neexistují systematické důkazy, které by tato tvrzení komplexněji podporovaly (Elliott et al., 2008). Zároveň je však ne zcela zjevné, jaké učení v tomto specifickém prostředí probíhá. V poslední době proto řada autorů nabádá k opatrnějšímu přístupu. Například Hofstein a Lunetta (1982, 2004) ve dvou po sobě jdoucích studiích neodhalili prokazatelný efekt a konstatují, že by měl být narativ kolem efektivity experimentálních činností ve výuce minimálně přehodnocen. Podobné závěry uvádí např. Osborne (2015).

Studenti na vysokých školách mohou navíc být ohroženi neúspěchem, jelikož se v České republice experimentální činnosti příliš nezařazují (Rusek et al., 2020). Je proto důvodné domnívat se, že vstupní dovednosti mohou na jejich úspěšnost v (úvodních) laboratorních kurzech hrát významnou roli.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je identifikovat studentská očekávání od laboratorních kurzů, zachytit efektivitu kurzů a identifikovat jednotlivé typové persóny podle jejich předchozích zkušeností a dovedností a potřeby podpory.

Výzkum je založen na smíšených metodách. V kvantitativní části byl použit nástroj (MLLI) jako *nástroj měření smysluplného učení v laboratorním prostředí* (Galloway & Bretz, 2015). Ten obsahuje položky mapující kognitivní, afektivní a kognitivně-afektivní oblasti. Nástroj byl přeložen do češtiny, jeho srozumitelnost a obsahová validita byla posouzena seniorním didaktikem chemie. Byl

využit ve formě pre- a post-testu se studenty prvního ročníku učitelství na UK PedF. Data sebrána z pilotního šetření byla vyhodnocena, na jejich základě budou upraveny dílčí položky dotazníku pro další využití. Dále je plánováno doplnit data interview a videonahrávkami a záznamy rozhovorů mezi studenty.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Česká verze nástroje naznačuje dobrou reliabilitu škál ($\alpha > 0.6$). Pozitivním zjištěním byly kladné hodnoty očekávání studentů (pre-test) ve všech sledovaných dimenzích, přestože na škále 1–10 šlo o hodnoty 6,5, 5,7 a 6,2 pro kognitivní, afektivní a kognitivně-afektivní dimenzi. Rozdíly post-test – pre-test u kognitivních dimenzí naznačují, že přestože hodnoty zůstaly v pozitivní rovině, došlo ke statisticky významnému poklesu ($p < 0.001$) s velkým efektem ($d = 1,06$). V kognitivní a kognitivně-afektivních položkách došlo k mírnému zhoršení patrně rozdílem očekávání studentů od reality, rozdíl však není statisticky významný.

Výsledky tohoto nástroje jsou podpořeny rozhovory s vybranými respondenty na základě jejich hodnot v MLLI – pozitivních či negativních posunů nebo jinak anomálních odpovědí. V další fázi pak budou zapojeny analýzy videozáznamů analyzovaných s cílem sledovat počínání konkrétních studentů v laboratoři. Tyto informace doplní i analýza záznamů rozhovorů mezi studenty.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Nově přeložený a v českém prostředí otestovaný výzkumný nástroj významně přispěje k měření smysluplného učení českých studentů v laboratorním prostředí nejen v univerzitním prostředí. Jeho adaptace a využití směřují k identifikaci kvality výuky za účelem její zkvalitnění v tomto dosud ne zcela uchopeném didaktickém prostředí s vysokým edukačním potenciálem, tedy laboratoři. Tento nástroj je předmětem diskuse dalších vědeckých článků, a proto i zjištění této studie přispějí k vylepšení MLLI nástroje z pohledu jeho konzistence, reliability a adaptace do historicko-kulturně odlišného prostředí laboratoře s diverzitní výukou přírodních věd. Zpracované výsledky, diskuse, závěry a prezentace zjištění měření smysluplného učení studentů prvního ročníku učitelství chemie mohou být inspirací pro vzbuzení zájmu o měření kvality výuky probíhající v laboratorním prostředí.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl s podporou projektu 2023-1-CZ01-KA220-SCH-000161648 Preparation and evaluation of experiments suitable for effective pre-service teacher training in STEM disciplines.

6 LITERATURA

- Elliott, M. J., Stewart, K. K., & Lagowski, J. J. (2008). The Role of the Laboratory in Chemistry Instruction. *Journal of Chemical Education*, 85(1), 145. <https://doi.org/10.1021/ed085p145>
- Galloway, K. R., & Bretz, S. L. (2015). Measuring Meaningful Learning in the Undergraduate General Chemistry and Organic Chemistry Laboratories: A Longitudinal Study. *Journal of Chemical Education*, 92(12), 2019–2030. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00754>
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (1982). The Role of the Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research. *Review of educational research*, 52(2), 201–217. <https://doi.org/10.3102/00346543052002201>
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty- first century. *Science Education*, 88(1), 28–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.10106>
- Osborne, J. (2015). Practical Work in Science: Misunderstood and Badly Used? *School Science Review*, 96(357), 16–24. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.ase.org.uk%2fjournals%2fschool-science-review%2f2015%2f05%2f357%2f>
- Rusek, M., Chroustová, K., Bílek, M., Skřehot, P. A., & Hon, Z. (2020). Conditions for experimental activities at elementary and high schools from chemistry: Teachers' point of view. *Chemistry-Didactics-Ecology-Metrology*, 15(1–2), 93–100. <https://doi.org/10.2478/cdem-2020-0006>

FACILITÁCIA PRECHODU DIEŤAŤA DO ŠKOLY S AKCENTOM NA ŠKOLSKÚ MOTIVÁCIU

THE FACILITATION OF THE CHILD'S TRANSITION TO SCHOOL WITH AN ACCENT ON SCHOOL MOTIVATION

Radka Teleková, Tatiana Marcinekóv

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína v Nitre, Nitra

Abstrakt

Prechod detí z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy predstavuje širokospektrálnu problematiku, ktorej základom je zabezpečenie optimálnych podmienok pre úspešnú adaptáciu. Školská motivácia je jedným z determinantov plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy. V predkladanom príspevku venujeme pozornosť vybraným stratégiám podpory začínajúcich školákov. Prostredníctvom experimentu sme zistili vplyv súboru aktivít na úroveň motivačno-hodnotového komponentu školskej pripravenosti žiakov vo vybraných školách na Slovensku. Zámerným pôsobením aktivít sme dokázali ovplyvniť úroveň školskej motivácie, a tak predchádzať potenciálnemu výskytu adaptačných ťažkostí.

Klíčová slova: prechod dieťaťa do školy; podpora; školská motivácia; školská pripravenosť

Abstract

The transition of children from kindergarten and family to the 1st grade of primary school is a broad issue, the key to which is ensuring optimal conditions for successful adaptation. The school motivation is one of the determinants of a child's smooth transition to primary school. In the article, we pay attention to selected strategies for supporting beginning pupils. Through experiment, we found the impact of a set of activities on the level of the motivational-value component of school readiness of pupils at selected schools in Slovakia. Through the deliberate action of the activities, we achieved the level of school motivation, thus preventing the potential occurrence of adaptation difficulties.

Keywords: Child's transition to primary school; support; school motivation; school readiness

1 ÚVOD

Začiatok školskej dochádzky predstavuje pre dieťa zásadnú etapu, ktorej zvládnutie má vplyv na školské vzdelávanie a akademické výsledky (Peters, S. 2010). Počas prechodu dieťaťa do školy je dôležité podnecovať pripravenosť budúcich školákov na školské vzdelávanie, pripravenosť školy a rodičov. Dôležitú úlohu pri identifikácii s rolou školáka zohráva, okrem iného, pozitívna školská motivácia. (Brzezińska & Urbańska & Szymańska 2012). Úroveň motivácie detí ku škole patrí k faktorom podmieňujúcim adaptáciu (Cokuka & Kozikoglu, I. 2020).

2 TEORIE

V odbornej literatúre (Garcia, 2020; Veruchina, 2020) je zdôrazňovaná potreba podpory každého žiaka na zvýšenie predpokladu úspešného prispôsobenia sa vo formálnom vzdelávaní. V zahraničí sú inšpiratívne stratégie, napr. „transition to school programs“ s cieľom pomôcť začínajúcemu školákovi adaptovať sa. Obsahom je súbor aktivít zameraných na oboznámenie sa žiaka so školským životom a posilnenie komponentov školskej pripravenosti. Ich aplikovanie začína v závere predprimárneho vzdelávania a na začiatku primárneho vzdelávania (Margetts, 1999). Dieťa, ktoré primerane prejavuje záujem a teší sa do školy má lepšie predpoklady k zvládnutiu nárokov školského vzdelávania (Cokuka, & Kozikoglu, 2020). V štruktúre školskej pripravenosti, E. V. Leonova a kol. (2014) akcentuje predovšetkým motivačno-hodnotový komponent. Jeho rozvoj nesmie byť zanedbaný, pretože ako súčasť formovaných osobnostných kvalít podmieňuje prispôsobenie na začiatku školskej dochádzky.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

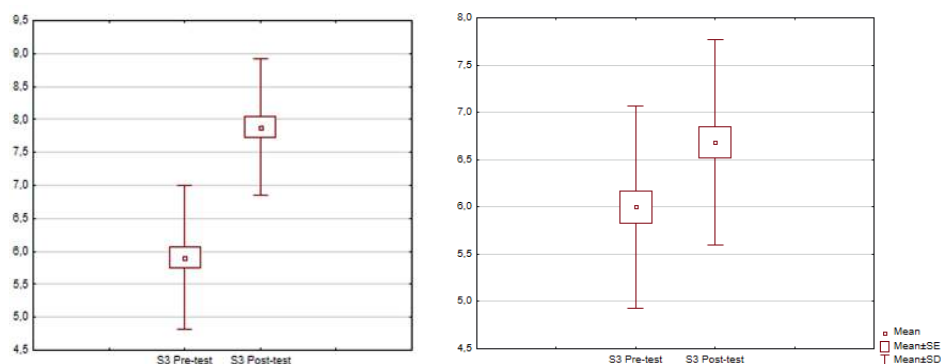
Cieľom výskumu bolo experimentálne overiť vplyv súboru aktivít na úroveň motivačno-hodnotového komponentu školskej pripravenosti žiakov na začiatku školskej dochádzky. Nami zostavené aktivity vytvárali priestor pre vyjadrenie predstáv detí o budúcej pani učiteľke v škole, štruktúre dňa podľa rozvrhu hodín a činností v škole prostredníctvom dramatizácie. Vybrané aktivity boli určené na formovanie priateľských vzťahov v novom kolektíve, vymedzenie rozdielov medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním.

K výskumu sme si stanovili hypotézu: H1: Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v úrovni motivačno-hodnotového komponentu školskej pripravenosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v prospech experimentálnej skupiny.

Výskumnú vzorku tvorilo 41 respondentov kontrolnej skupiny a 44 respondentov experimentálnej skupiny, v ktorej boli realizované aktivity od mája do októbra. Vo výskumnej činnosti bolo podmienkou zabezpečiť rovnakú vzorku detí v závere predprimárneho vzdelávania a na začiatku školskej dochádzky. Kritériom pre zámerný výber subjektov výskumnej vzorky bolo vzdelávanie budúceho školáka vo vybranej materskej škole a nástup do 1. ročníka vo vybranej základnej škole. Metodologický základ poskytoval experiment, v rámci ktorého boli použité výskumné nástroje zodpovedajúce zámerom výskumu. Pre zistenie úrovne školskej motivácie sme realizovali individuálny rozhovor (upravený podľa Nekrasova & Nekrasova (2010)). Obsahom bolo desať otázok o školskej motivácii – poznávací (nové poznatky), sociálny (stať sa žiakom) a mravný (byť dobrým žiakom) motív. Odpovede boli vyhodnocované kvantitatívne.

4 VÝSLEDKY

Pre testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi pretestom a posttestom v jednotlivých skupinách sme použili Wilcoxonov jednovýberový test (Tabuľka 1). Situáciu v experimentálnej aj kontrolnej skupine sme znázornili na Grafe 1.



Graf 1: Experimentálna skupina, kontrolná skupina – porovnanie priemerných hodnôt (pretest a posttest)

Tabuľka 1: Výsledky štatistickej analýzy v experimentálnej a kontrolnej skupine

	hodnotu testovacieho kritéria Z	hodnotu pravdepodobnosti p
EXs	Z = 5,302	p = 0,0000
Ks	Z = 3,336	p = 0,0008

Rozdiely medzi skupinami v preteste neboli štatisticky významne odlišné. Respondenti v EXs dosiahli priemerne 5,9 bodov. Sedemnášť respondentov EXs získalo 4 alebo 5 bodov, t. j. úroveň nedostatočnej školskej motivácie. V postteste sa nízky počet bodov v EXs nevyskytoval a minimálny počet bol 6,9 bodov. Po uskutočnení aktivít získali respondenti EXs priemerne 7,9 bodov, čo je nárast o 2 body v porovnaní s pretestom. Štatisticky významne sa zmenili aj výsledky Ks, ale nárast je iba o 0,7 bodov. V postteste dosiahli respondenti Ks priemerne 6,7 bodov, pričom minimálny počet zostáva pod hranicou dostatočnej školskej motivácie a maximálny počet je približne na úrovni priemerného počtu bodov experimentálnej skupiny.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Súbor aktivít ovplyvnil úroveň motivačno-hodnotového komponentu školskej pripravenosti žiakov na začiatku školskej dochádzky. Žiaci experimentálnej skupiny dosiahli viac ako trojnásobný nárast počtu bodov ako žiaci kontrolnej skupiny, čo potvrdzuje zvýšenie úrovne školskej motivácie v prospech žiakov experimentálnej skupiny. Konštatujeme, že **hypotéza H1** sa nám **potvrdila**. Význam školskej motivácie pre úspešnosť adaptácie a vzdelávania v škole potvrdzujú viacerí autori (Jánošová, 2008; Brzezińska et al. 2012; Garcia, U. A. 2020; Veruchina, T. 2020). Motivačné predpoklady k indikátorom školskej pripravenosti, pričom ovplyvňujú záujmy žiaka o učenie sa, školské činnosti, prežívanie radosti a zodpovednosti, formovanie vôľových vlastností. Súbor aktivít považujeme za prínosný pre edukáciu detí na prahu vzdelávania. Pre pedagogickú prax poskytuje možnosť praktickej podpory plynulého prechodu dieťaťa z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy. Limity výskumu vidíme vo veľkosti výskumnej vzorky a jej výbere, ktorý bol podmienený dostupnosťou v súlade so stanovenými kritériami. Pre skúmanie úrovne školskej motivácie z hľadiska

ďalších determinantov (napr. podnetnosť rodinného prostredia) by bolo vhodné aplikovanie kvalitatívnej výskumnej stratégie.

6 LITERATURA

- Brzetińska, A. I. et al. (2012) *Dziecko sześćoiletnie idzie do szkoły.. Wybór tekstów* [online]. <https://docplayer.pl/51715785-Dziecko-szescioletnie-idzie-do-szkoly-wybor-tekstow.html>.
- Cokuka, K. & Kozikoglub, I. (2020). School adaptation problems of primary school students in mixed- age classrooms. *Research in Pedagogy*, 10(1), 13–31. https://www.researchgate.net/publication/340607332_SCHOOL_ADAPTATION_PROBLEMS_OF_PRIMARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_MIXED-AGE_CLASSROOMS
- Garcia-Urbina, A. (2020). An Intervention Programme to Facilitate the Preschool Transition in Mexico. *Frontiers in Education*. 5, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00095/full>.
- Leonova, E. V. & Šatova, S. S. & Ščerbakova, E. V. (2014). Adaptacija a dezadaptacija školnikov v kontekste trebovanij novych federalnych obrazovatelnych standartov. *E-Journal „Psychological Science and Education“*. 6(4), 13–23. https://psyjournals.ru/files/73528/02_Leonova_psyed_4_2014.pdf.
- Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward*. <http://www.aeca.org.au/darconfmarg.html>.
- Nekrasova, Z. – Nekrasova, N. (2010). *Ty učíš a my pomôžem! Doškoljonok-mladšeklasnik. Dlja roditelej i detej ot 5- do 10 let*. Sankt-Peterburg: Piter.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School Report to the Ministry of Education* https://ece.manukau.ac.nz/data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf
- Veruchina, T. (2020). *Kak pomoč rebjonku adaptirovaťsja v škole*. <https://findmykids.org/blog/ru/adaptacija-k-shkole-detej>.

„JDEME DO HLOUBKY K DĚTEM“: VÝVOJ PROCESU ZMĚNY ZAVÁDĚNÍ INOVOVANÉHO ZÁVĚREČNÉHO HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ V PRAXI ŠKOL

“DEEP UNDERSTANDING OF CHILDREN”: THE DEVELOPMENT OF THE CHANGE PROCESS IN IMPLEMENTING INNOVATIVE FINAL ASSESSMENT OF STUDENTS’ PERFORMANCE IN SCHOOL PRACTICE

Jana Kratochvílová, Julie Grombířová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Současná forma závěrečného hodnocení výsledků žáků základních škol má dlouhou tradici, kterou je obtížné měnit. Cílem příspěvku je shrnout výsledky tří případových studií základních škol, které se pro tuto změnu rozhodly. Pro vytvoření komplexního obrazu o této změně přinášíme pohled všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu – vedení školy, vyučujících, žáků a jejich rodičů na implementaci inovovaného vysvědčení do praxe. Výsledky ukazují, že proces změny je významně ovlivněn různými kontextuálními faktory. Zjistily jsme, že pro jeho úspěšné zvládnutí jsou klíčové znalosti a dovednosti související s procesem zavádění inovace, kladné postoje vyučujících a podpora vedení školy. Žáci a jejich rodiče při kontinuální práci s inovovaným školním vysvědčením porozuměli jeho obsahu a významu.

Klíčová slova: školní hodnocení; formativní hodnocení; sumativní hodnocení; vysvědčení; proces změny

Abstract

The current form of final assessment of primary school pupils' learning outcomes has a long tradition that is difficult to change. This paper aims to summarise the results of three case studies of primary schools that have decided to make a change. To provide a complex picture of this change, we present the perspectives of all actors in the educational process. The results show that various contextual factors significantly influence the process of change. We found that knowledge and skills related to the implementation of this innovation, positive attitudes of

teachers, and support of school leadership are essential for it to be successful. Pupils and their parents gradually learned to understand the innovative school report card's content and meaning.

Keywords: school assessment; formative assessment; summative assessment; report cards; process of change

1 ÚVOD

Změna přístupu k hodnocení procesu učení a výsledků žáků je současnou výzvou pro náš vzdělávací systém. Cílem příspěvku je shrnout výsledky tří případových studií základních škol, které zaváděly do své praxe Vysvědčení JINAK¹ (VJ). Proces této změny představuje pro školy výzvu, protože přináší do pedagogických sborů potřebu reflexe a revize současného systému hodnocení a její implementace do praxe. Výsledky výzkumu jsou inspirací, jak může být VJ (ne)úspěšně integrováno do praxe školy a jak může jeho zavedení přispět k proměně změny přístupu ke školnímu hodnocení.

2 TEORIE

Klasifikační forma závěrečného hodnocení výsledků žáků má v ČR dlouholetou tradici, kterou je obtížné měnit. Současné směřování vzdělávací politiky však ukazuje, že by pozornost měla být upřena především na formativní hodnocení (MŠMT, 2020), které významně podporuje učení a kvalitu výsledků žáků (Black & Wiliam, 1998), což vyvolává potřebu řady změn.

Na potřebu změny závěrečného hodnocení výsledků žáků zareagoval projekt Vysvědčení JINAK (TL05000360), jehož výsledkem jsou nové formuláře školního vysvědčení, které přinášejí propojení formativního a sumativního hodnocení a akcentují význam sebehodnocení žáků.

Zavedení těchto formulářů do praxe základní školy může vyvolat řadu změn, s ohledem na současné pojetí a systém hodnocení v dané škole. A jak uvádí Rýdl

1 Výsledek projektu TAČR (TL05000360) Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace závěrečného hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení (5/2021–12/2023).

(2003, s. 9): „Otázka transformujících se systémů je komplexní, neboť ovlivňuje charakter řízení naší společnosti v budoucnosti.“

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku se zabýváme syntézou tří případových studií, jež zkoumaly problematiku smíšeným výzkumným designem. Kvalitativní data byla sbírána prostřednictvím opakovaných polostrukturovaných skupinových a individuálních rozhovorů (Švaříček & Šedová, 2014) s učiteli a vedením základních škol v průběhu roku a půl. Data byla analyzována metodou otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2014). Kódy byly na základě souvislosti seskupeny do kategorií a subkategorií, které společně směřovaly k hlavní výzkumné otázce, která zní: Co pro aktéry výchovně vzdělávacího procesu (učitele, žáky a rodiče) znamená inovace vysvědčení a co tento proces změny ovlivňuje? Pro doplnění komplexního obrazu procesu změny optikou všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu byla kvalitativní data doplněna kvantitativními daty, která byla opakovaně sbírána prostřednictvím dotazníků od žáků a jejich rodičů.

4 VÝSLEDKY

Zavádění VJ do praxe školy je komplexní změnou, která pro úspěšnou implementaci vyžaduje spolupráci všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, podporu vedení školy a kladné postoje vyučujících, které významně ovlivňují její přijetí, průběh procesu implementace a úspěšnou integraci do systému koncepce a praxe školy. S ohledem na vstupní charakteristiky jednotlivých škol se ukázalo, že proces změny významně pozitivně i negativně ovlivňují kontextuální faktory (znalosti a zkušenosti se školním hodnocením, systémy sběrů důkazů učení, znalost žáků, časové možnosti) a postoje vedení škol a vyučujících ke změně.

Výsledky ukazují, že v případě kladných postojů a ochotě vyučujících ke změně a překonávání obtíží a systematické podpoře vedení školy může být VJ úspěšně a s rozsáhlými pozitivními dopady implementováno do koncepce a praxe obou stupňů základní školy. Žáci a jejich rodiče během kontinuální práce s VJ porozuměli jeho struktuře a hodnocení v něm vyplněném a přijmou jeho podobu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky výzkumu přinesly charakteristiku třech fází procesu změny pojetí závěrečného hodnocení výsledků žáků tří základní škol. Ukázalo se, že proces změny významně ovlivňují jeho kontextuální faktory. Byl potvrzen význam postojů vyučujících k inovaci pro její úspěšnou implementaci, jež ve své práci podrobně objasňuje Rogers (1983).

Rozsáhlé pozitivní dopady práce s inovovaným školním vysvědčením ukazují, že jeho implementace významně podporuje změnu přístupu ke školnímu hodnocení obecně, jeho systémovost a kvalitu, což směřuje k budování produktivní kultury vyučování a učení.

Byla potvrzena dřívější výzkumná zjištění Guskeyho a Baileyho (2001) a Klementa (2019), která poukázala, že rodiče mají zájem právě o podrobné, kvalitní a srozumitelné závěrečné hodnocení, které obsahuje informace o učebním procesu jejich dětí.

PODĚKOVÁNÍ

Realizace výzkumu byla podpořena projektem TAČR *Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace závěrečného hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení* (TL05000360). Děkujeme za podporu.

6 LITERATURA

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. NferNelson.
- Grombířová, J. (2023). *Reakce učitelů, žáků a rodičů na změnu závěrečného hodnocení – případová studie*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/auth/th/od2o2/>
- Guskey, T. R., & Bailey, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Corwin Press.
- Klement, L. (2019). *Evropské školy jako inspirativní model vzdělávání evropského občana v 21. století se zaměřením na první stupeň ZŠ* [Disertační práce]. Centrum profesních studií.

- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of innovations*. Macmillan Publishing.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. ISV.
- Šufajzlová, J. (ještě nepublikováno). *Reakce učitelů, žáků a rodičů na změnu závěrečného hodnocení na vybrané škole – případová studie*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál
- Tomková, M. (2023). *Reakce žáků, rodičů a učitelů ve vybrané škole na změnu závěrečného hodnocení*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/auth/th/g2xfw/>

RODIČE ZAJIŠŤUJÍ SOUKROMÉ DOUČOVÁNÍ PRO SVÉ DĚTI: KOMPARACE ČESKÉHO A HONGKONGSKÉHO KONTEXTU

PARENTS BUY PRIVATE TUTORING FOR THEIR CHILDREN: COMPARISON OF THE CZECH AND HONG KONG CONTEXT

Vít Šťastný¹, Magda Nutsa Kobakhidze², Barbora Nekardová³

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

² Faculty of Education, University of Hong Kong

³ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Cílem příspěvku je popsat, jak čeští a hongkongští rodiče hledají soukromé doučování pro jejich děti a podle jakých kritérií se rozhodují o jeho podobě. Hlavním zdrojem dat jsou polostrukturované rozhovory s rodiči, které byly realizovány v době, kdy soukromé doučování u dětí již začalo anebo rodiče jeho zajištění vážně zvažovali. Výsledky ukazují značné podobnosti v uvažování rodičů v obou zemích. Všichni rodiče v našem vzorku vnímali zajištění vzdělávacích potřeb jejich dětí a soukromého doučování jako součást rodičovské role a dobrého rodičovství. Čeští i hongkongští rodiče se při hledání vhodného doučování snaží respektovat pocity a názory svých dětí a zohledňují je při zajišťování stínového vzdělávání. Primárně spoléhají na vlastní kontakty (sítě).

Klíčová slova: soukromé doučování; stínové vzdělávání; rodiče; Česká republika; Hongkong

Abstract

The aim of the paper is to describe how Czech and Hong Kong parents look for private tutoring for their children and what criteria they use to decide on its form. The main source of data is semi-structured interviews with parents, which were carried out when private tutoring for children had already started or when parents were seriously considering providing it. The results show considerable similarities in parental attitudes. All parents in our sample perceived providing for their children's educational needs and private tutoring as part of the parental role and good parenting. Czech and Hong Kong parents try to respect their

children's feelings and opinions when looking for tutoring and consider them when providing shadow education. They primarily rely on their own networks.

Keywords: private tutoring; shadow education; parents; Czech Republic; Hong Kong

1 ÚVOD

Poskytovatelé stínového vzdělávání (různých druhů soukromého doučování) se v posledních desetiletích stávají stále významnějšími aktéry podílejícími se na vzdělávání žáků (Jansen et al., 2022). Tato studie se zaměřuje na způsoby a procesy rozhodování rodičů poté, co dospějí k rozhodnutí zajistit svému dítěti stínové vzdělávání a uvažují o tom, jaké charakteristiky by tato služba měla mít (Liu & Bray, 2020), a to ve dvou kulturně kontrastních kontextech České republiky a Hongkongu. Srovnání dvou kontrastních kultur přináší porozumění procesu v obou zemích a tím i podněty k dalšímu zkoumání.

2 TEORIE

Dosud pouze Liu a Bray (2020) blíže popsali dynamiku rodičovské poptávky po soukromém doučování a v čínském kontextu zjistili, že je ovlivňována nejen cenou či časovou dostupností, ale také výsledky dítěte, vzdělávacími reformami nebo konkrétním místem průchodu dítěte vzdělávacím systémem. Předkládaná komparativní studie navazuje tím, že přidává kvalitativní poznatky o rozhodovacím procesu v českém a hongkongském kontextu. Konceptuálním rámcem výzkumu jsou teorie rozhodování. Data jsou analyzována optikou teorií racionálního jednání a teorií omezené racionality (bounded rationality) zaměřených na identifikaci heuristických postupů, satisficing (volbu nikoli nejoptimálnějšího, ale dostatečně dobrého rozhodnutí) a rolí intuice v rozhodování (souhrnně např. Jungermann, 2004).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie odpovídá na následující výzkumné otázky: 1) Jak rodiče hledají doučování? 2) Jak se rodiče rozhodují o druhu doučování, poskytovateli, intenzitě

nebo rozvrhu? 3) Jaké faktory vstupují do rozhodování 4) Jak se liší rozhodování rodičů v České republice a Hongkongu?

Data byla získána ve dvou výzkumných projektech realizovaných v České republice a Hongkongu. Výsledky vychází z analýzy kvalitativních rozhovorů s rodiči dětí v nižším sekundárním vzdělávání (n = 65 v ČR, n = 80 v HKG). V komparativních analýzách jsou v českém vzorku kvůli lepší srovnatelnosti analyzovány výpovědi rodičů z velkých měst. V hongkongském vzorku jsou zastoupeni rodiče z různých socioekonomických skupin, jejichž děti navštěvují různé druhy škol (mezinárodní, soukromé, veřejné). V kvalitativní tematické analýze se opíráme o otevřené i axiální kódování, kódy byly tvořeny induktivně i deduktivně (Gibbs, 2007).

4 VÝSLEDKY

Čeští i hongkongští rodiče spoléhají při hledání doučování na vlastní kontakty a také internet (sociální sítě). Čeští rodiče, kteří zároveň pracují jako učitelé, se spoléhají na doporučení kolegů – učitelů. V Hongkongu je běžnější využívání zprostředkovatelských firem, které mnoho českých rodičů spíše odmítá z důvodu finanční nevýhodnosti. Při výběru doučujícího pro individuální doučování byla pro rodiče v obou zemích důležitá jeho schopnost navázat kladný vztah s dítětem a vysvětlit mu učivo. V případě skupinových kurzů zajišťovaných agenturami rodiče v České republice nepřikládali osobě doučujícího velkou důležitost a měli tendenci věřit dané firmě. V Hongkongu rodiče ve větší míře před konečným rozhodnutím zjišťovali, kdo má být doučujícím. Cenová omezení zmiňovali v obou kontextech rodiče s nízkými příjmy. Rodiče v obou zemích považovali vzdělání za investici a deklarovali např. připravenost snížit útraty za jiné položky rodinného rozpočtu, než aby za stínové vzdělávání neplatili.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Poměrně překvapivým zjištěním byly relativně značné podobnosti v uvažování rodičů v obou zemích. Zatímco předchozí literatura v Hongkongu zdůrazňovala roli reklamy a tzv. hvězdných doučujících (star tutors, např. Eng, 2019, Lai et al., 2020), zjištění z naší studie spíše ukazují na přeceňování role reklamy v rozhodování rodičů. Naopak navzdory jiným kulturním odlišnostem se zdá, že se čeští

i hongkongští rodiče při hledání vhodného doučování snaží respektovat pocity a názory svých dětí a zohledňují jejich názor při zajišťování stínového vzdělávání, což odpovídá obecnějším zjištěním z komparativních studií rodičovství (parenting) napříč různými kulturami, která poukazují na všeobecnou tendenci rodičů zajistit dětem „to nejlepší“ prostřednictvím vzdělání (Ule at al. 2015).

PODĚKOVÁNÍ

Za finanční podporu tohoto výzkumu v rámci projektu 22-01308S Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy, determinanty a konsekvence autor děkuje Grantové Agentuře České republiky.

6 LITERATURA

- Eng, R. (2019). The Tutoring Industry in Hong Kong: From the Past Four Decades to the Future. *ECNU Review of Education*, 2(1), 77–86.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1555452>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage
- Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. (2022). And then there were three: (re-)distributing educational responsibilities in response to the growing use of shadow education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 52(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2044760>
- Jungermann, H. (2004). Decision Making. In Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol. 1. Elsevier Ltd.
- Lai, C. C. K., Patsiaouras, G., & Brokalaki, Z. (2020). Tutors as Brands: Exploring the Celebrification of the Hong Kong Shadow Education Sector. *Journal of Promotional Communications*, 8(1).
- Liu, J., & Bray, M. (2021) Evolving micro-level processes of demand for private supplementary tutoring: patterns and implications at primary and lower secondary levels in China. *Educational Studies*, 46(2), 170–187.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1555452>
- Ule, M., Živoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015) ‘Simply the best for my children’: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329–348.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>

**ŠKOLNÍ ZRALOST DĚTÍ
VZDĚLÁVANÝCH V HETEROGENNÍCH
A HOMOGENNÍCH TŘÍDÁCH MATEŘSKÝCH ŠKOL**

**SCHOOL MATURITY OF CHILDREN
EDUCATED IN HETEROGENEOUS
AND HOMOGENEOUS KINDERGARTEN CLASSES**

Eva Nováková¹, Zora Syslová², Veronika Najvarová²

¹ Katedra matematiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Studie prezentuje výsledky výzkumu zaměřeného na porovnání výsledků dětí vzdělávaných v heterogenních (věkově smíšených) a homogenních (věkově stejných) třídách v posledním roce předškolního vzdělávání. Výzkum mapuje vliv věkového složení tříd na vzdělávání v mateřských školách. Bylo testováno celkem 375 dětí z 17 tříd mateřských škol v ČR. Test byl zaměřen na oblasti školní zralosti: grafomotoriku, matematické představy, prostorovou a časovou orientaci, zrakové a sluchové vnímání a verbální myšlení. Mezi výkony dětí z heterogenních a homogenních tříd nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Vzdělávání dětí ve třídách s různým věkovým složením nenarušilo jejich výkon v kognitivní oblasti.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání; heterogenní a homogenní třídy; školní zralost

Abstract

The study presents the research comparing the outcomes of children educated in heterogeneous (age-mixed) and homogeneous (age-similar) classes in the last year of preschool. The research maps the impact of the age composition of classes on education in kindergartens. A total of 375 children from 17 kindergarten classes in Czechia were tested. The test focused on various areas of school maturity: graphomotor skills, mathematical ideas, spatial and temporal orientation, visual and auditory perception and verbal reasoning. No statistically significant difference was found in the performance of children from different class settings. Educating children in classes with different age composition did not impair their performance in the cognitive domain.

Keywords: preschool education; heterogeneous and homogeneous classes; school maturity

1 ÚVOD

Předškolní vzdělávání má za úkol rozvíjet osobnost dítěte ve všech jejích aspektech, uplatňovat požadavek na vyvážený citový, sociální a kognitivní rozvoj. Polemika o výhodách a nevýhodách homogenního nebo heterogenního uspořádání třídy má dlouhou historii. Nejčastěji je spojována s argumenty, že homogenní seskupení dětí podle jednoho kritéria (věku) nevytváří skupiny, které by byly homogenní i v dalších kritériích (dispozice dětí, zájmy, zkušenosti, potřeby, rodinné zázemí) důležitých pro vzdělávání (Goodlad & Anderson, 1987).

2 TEORIE

Výzkumný proud, který se zabývá možnostmi optimálního kognitivního rozvoje dětí v různých třídách z hlediska jejich připravenosti na vstup do základní školy, reprezentuje Ansari (2017). Zjistil, že v heterogenní třídě se rozvoji jazyka a předmatematických představ věnuje menší pozornost než v homogenní třídě. Děti dosahovaly horších výsledků v předmatematické gramotnosti a čtení, v rozvoji jazyka a gramatiky a ve výkonových funkcích.

Další výzkumy se zabývají tím, zda jsou lépe připraveny na vstup do základní školy děti z heterogenních nebo homogenních tříd (Ansari & Purtell, 2018). Pokud byl v heterogenní třídě pozorován vyšší podíl mladších dětí, starší děti vykazovaly menší pokroky ve čtení a matematice. Uvedené skutečnosti, poukávající na horší výsledky dětí v heterogenní třídě, mohou pramenit z nedostatečné přípravy učitelů na specifika práce v tomto typu uspořádání.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem studie bylo zjistit, jaké věkové uspořádání tříd mateřských škol přináší vyšší efekt na kognitivní rozvoj dítěte před vstupem do systematického školního vzdělávání.

Bylo testováno 375 dětí ve věku šesti až sedmi let, z toho 197 chlapců a 178 dívek ze 17 tříd mateřských škol (9 heterogenních a 8 homogenních tříd).

Kognitivní vývoj dítěte bývá testován v kontextu diagnostikování školní zralosti (Bednářová & Šmardová, 2015). Ve výzkumu jsme použili standardizovaný diagnostický test „iSophi“ (Pekárková & Švandová, 2020). Standardizační studie realizovaná v roce 2021 v Psychologickém ústavu AV ČR potvrdila, že test poskytuje validní informaci o míře školní zralosti. Obsahová validita metody je dána především shodou expertů a učitelů na důležitosti úloh z hlediska školní zralosti dětí. Účelem standardizace bylo určit relevantní skóre pro zóny hodnocení testu.

4 VÝSLEDKY

Testováním bylo zjištěno, že existují značné rozdíly ve výsledcích jednotlivých dětí. Diagnostický test identifikoval akcelerované, nadané děti s rozvinutými kognitivními schopnostmi v obou typech vzdělávacích prostředí. Ukázalo se však, že jak celkové průměrné výsledky, tak průměrné výsledky dětí v homogenních a heterogenních třídách jsou v jednotlivých testovaných oblastech velmi rovnoměrně rozloženy s minimálními rozdíly. V obou typech tříd bylo nejlepších výsledků dosaženo v oblastech matematických představ, vizuálního vnímání a verbálního uvažování. Dvouvýběrové t-testy a F-testy neprokázaly na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly mezi průměry a rozptyly výsledků dětí z homogenních a heterogenních tříd. Na hladině významnosti 0,05 nebyla nulová hypotéza zamítnuta. Věkové rozložení tříd nemá vliv na výsledky dětí v našem vzorku.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Nejlepších výsledků dosáhly v obou typech uspořádání tříd děti v oblasti matematických reprezentací. Zahraniční výzkumy uvádějí, že předškolní děti mají neformální předmatematické znalosti sofistikovanější, než se předpokládá (Greenes et al., 2004).

Na rozdíl od zahraničních zjištění (Ansari, 2017) naše výsledky ukázaly, že věkové uspořádání tříd nemá vliv na rozvoj dovedností dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti.

Výzkum je dílčím příspěvkem ke zmapování současného stavu úvah a diskusí o vhodnosti vzdělávání v homogenních a heterogenních třídách mateřských škol. Z hlediska rozvoje kognitivních funkcí dětí, nelze preferovat jedno či druhé uspořádání tříd.

Jsmo si vědomi omezení tohoto výzkumu. Řešení testových úloh nám pomohlo diagnostikovat aktuální úroveň vnímání a poznávání dětí, ale neposkytuje komplexnější pohled související s perspektivou školní úspěšnosti a socializace dětí.

6 LITERATURA

- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant & Child Development* 26(6), 2–19. <https://doi.org/10.1002/icd.2036>
- Ansari, A., & Purcell, K. M. (2018). Continuity and changes in classroom agecomposition and achievement in Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 86–95. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1987). *The nongraded elementary school*. Teachers College Press. Columbia University.
- Greenes, C., Ginsburg, H., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159–166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.010>
- Pekárková, S., & Švandová, M. (2020). *iSophi pedagogická diagnostika*. Educational and Psychological Counselling.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.

PODPORA ANGAŽOVANOSTI NEBO ÚSPĚŠNOSTI? ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI V KONTEXTU ŠKOL SE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝMI ŽÁKY

ENGAGEMENT VERSUS ACHIEVEMENT? SUPPORT OF EQUAL OPPORTUNITIES IN THE CONTEXT OF SOCIALLY DISADVANTAGED SCHOOLS

Martin Majcík¹, Jana Obrovská²

¹ Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Výzkum dlouhodobě potvrzuje silný vztah mezi vzdělávacími výsledky žáků a jejich socioekonomickým statusem. Možným východiskem pro vysvětlení vztahu mezi sociálním znevýhodněním a školní úspěšností je míra angažovanosti žáka. Cílem této vícečetné případové studie je zkoumání implementace celonárodního projektu zaměřeného na podporu rovných příležitostí na školách s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků v postpandemické situaci. Na základě analýzy pracovníky škol vnímaných problémů a jejich řešení při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se ukazuje tendence akcentovat angažovanost žáků, spíše než jejich vzdělávací výsledky. Tento vzorec se propisuje i do výběru opatření z projektové nabídky.

Klíčová slova: sociálně znevýhodněné školy; angažovanost žáků; vzdělávací výsledky; program podpory rovných příležitostí

Abstract

Research confirms a strong relationship between students' educational outcomes and their socioeconomic status. One possible explanation for the relationship between social disadvantage and academic success is the level of student engagement. The aim of this multi-case study is to investigate the implementation of a nationwide project focused on promoting equal opportunities in schools with a higher number of socioeconomically disadvantaged students in a post-pandemic situation. Based on the analysis of perceived problems by school staff and their solutions regarding the education of socially disadvantaged students, there is a tendency to prioritize student engagement rather than their educational outcomes. This pattern is also reflected in the selection of measures from the project offer.

Keywords: socially disadvantaged schools; student engagement; achievement; programme supporting equal opportunities

1 ÚVOD

Pedagogický výzkum dlouhodobě upozorňuje na skutečnost, že sociálně znevýhodnění žáci dosahují horších výsledků než ostatní vrstevníci (Agasisti et al., 2021). Právě tato skupina žáků může být ještě více ohrožena dopady pandemie COVID-19, jež přispěla k prohloubení nerovností ve vzdělávání. Patrná je snaha podpořit školy s těmito žáky prostřednictvím cílených intervencí. Existují důkazy, že další finanční zdroje mohou pomoci zlepšit vzdělávací výsledky žáků ohrožených nízkou školní úspěšností, nicméně nepanuje shoda nad jasnými dopady intervencí v různých kontextech (Borman et al., 2003).

2 TEORIE

Možné východisko pro vysvětlení slabších výsledků sociálně znevýhodněných žáků představuje tzv. engagement, který má vliv na úspěšnost žáka (Wang & Holcombe, 2010). Engagement představuje koncept, který reflektuje míru a kvalitu angažovanosti žáka v rámci školního prostředí a vztahuje se k behaviorální, afektivní a kognitivní dimenzi (Skinner & Pitzer, 2014). Důraz je mimo individuální charakteristiky žáka kladen na roli učitelů, spolužáků či rodičů a charakteristiky školního prostředí, jež úroveň angažovanosti ovlivňují. U žáků se sociálním znevýhodněním je patrná tendence k nižší angažovanosti, která se následně projevuje v problémech s docházkou, nezájmem o výuku či pasivitou. Důležitým prediktorem angažovanosti je podpora ze strany učitele, budování pozitivních vztahů ve školní třídě a také úroveň zapojení rodičů do vzdělávání.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie je založena na designu vícečetné případové studie (Stake, 2006), která si klade za cíl zjistit, jak školy na základě vnímaných potřeb přistoupily k výběru opatření na podporu sociálně znevýhodněných žáků v rámci celonárodního projektu na podporu rovných příležitostí v postpandemické situaci. Sběr dat

probíhal na pěti vybraných školách a použity byly metody rozhovoru a analýzy dokumentů. Datový korpus byl tvořen rozhovory s vedením školy (12), pracovníky školního poradenského pracoviště (35), učiteli (17), asistenty (10), žáky (18) a rodiči (10). Probíhala také analýza školních dokumentů, např. školních vzdělávacích programů či vstupních analýz potřeb (20). Pro analýzu dat bylo využito otevřené kódování (Bryman, 2021). Jednotlivé kódy byly následně rozděleny do kategorií, jež byly syceny napříč všemi případy (Stake, 2006).

4 VÝSLEDKY

Z výsledků je zřejmé, že se školy prostřednictvím projektových opatření snaží primárně reagovat na problémy s docházkou, nízkou motivací žáků a kázeňské problémy. Mezi nejčastěji financovaná projektová opatření patří financování volnočasových a zážitkových akcí pro žáky a aktivit pro rodiče či terénní práce v rodinách. Cílem je tak zvýšit docházku žáků a budovat pozitivní vztah ke školnímu prostředí. Pro zvýšení motivace ve výuce vyučující využívají projektových opatření, jakými jsou nákup pomůcek či posílení spolupráce s poradenskými pozicemi. Na podporu školní úspěšnosti žáků cílí zejména doučování či asistent pro sociálně znevýhodněné žáky. Patrné ovšem je, že na doučování participují pouze motivovaní žáci s podporou rodičů a asistent bývá kromě podpory při učení využíván také pro řešení kázeňských problémů. V logice výběru opatření tak můžeme vidět převažující snahu podpořit angažovanost žáků s tendencí upozadit podporu akademické úspěšnosti.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z výsledků je patrná tendence škol primárně podporovat angažovanost, kdy je důraz kladen na zážitkové a volnočasové aktivity. Zaměření na docházku, zvýšení motivace a vztah ke škole ovšem vede k upozadění tzv. kognitivního engagementu, jenž je asociován s řízením vlastního učení (Zimmerman, 1990). Podpora angažovanosti se navíc realizuje na pozadí snižování akademických nároků zesílených dopady pandemie COVID-19. Ačkoliv můžeme identifikovat vztah mezi angažovaností a akademickou úspěšností, výzkumy upozorňují, že v rámci podpory vzdělávacích výsledků žáků se sociálním znevýhodněním je podstatná vysoká kvalita výuky a vysoká očekávání kladená na žáky (Muijs et al.,

2004). Z pohledu projektové podpory se tak nabízí otázka, do jaké míry učitelé pociťují soulad mezi opatřeními projektu a vlastní pedagogickou činností.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socio-ekonomických dopadů nemocí a systémových rizik“ číslo LX22NPO5101, financován Evropskou unií – Next Generation EU (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, NPO: EXCELES)

6 LITERATURA

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2021). What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, 157, 749–781.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In *International Handbook of Emotions in Education*, 331–347. Routledge
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.

VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ V MATEMATICE VE VĚKU 13–15 LET: PŘÍPADOVÉ STUDIE

EDUCATION OF GIFTED PUPILS IN MATHEMATICS AT THE AGE OF 13–15: CASE STUDIES

Jana Veseláková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat dílčí zjištění z kvalitativního výzkumu realizovaného v rámci disertační práce zaměřené na vzdělávání nadaných žáků v matematice ve věku 13–15 let na základních školách s důrazem na různá vyučovací prostředí (běžné třídy a třídy s rozšířenou výukou matematiky). Budou prezentovány výukové strategie, kterými jsou nadaní žáci vzděláváni a příležitosti, které jsou jim poskytovány ve výuce matematiky. Představíme zkušenosti nadaných žáků s výukou matematiky a okolnosti, se kterými se potýkají jejich učitelé matematiky v kontextu vzdělávání těchto žáků. Prezentovaná data byla získána pomocí pozorování nadaných žáků a učitelů ve výuce matematiky ve školách a rozhovorů s nadanými žáky v matematice ($N=3$) a s jejich učiteli matematiky ($N=3$).

Klíčová slova: nadaný žák v matematice; výukové strategie; základní vzdělávání; výzkumný design; případové studie

Abstract

The paper aims to present partial findings of qualitative research carried out within the dissertation thesis focused on the education of gifted pupils in mathematics aged 13–15 at lower secondary school with an emphasis on different teaching environments (regular classes and classes with extended teaching of mathematics). The teaching strategies by which gifted pupils are educated and the opportunities provided to them in mathematics teaching will be presented. We will present the individual experiences of gifted pupils with teaching mathematics and the circumstances that their mathematics teachers face in the context of the education of these pupils. The presented data are based on a partial survey and were obtained from observations of gifted pupils and teachers in mathematics education in schools and interviews with gifted pupils in mathematics ($N=3$) and their teachers of mathematics ($N=3$).

Keywords: gifted pupil in mathematics; teaching strategies; primary education; research design; case studies

1 ÚVOD

V současnosti je věnována pozornost problematice vzdělávání nadaných žáků z hlediska vhodných metod výuky a úrovni povědomí učitelů o potřebách nadaných žáků (Česká školní inspekce, 2022). Příspěvek představuje dílčí zjištění ohledně vzdělávání nadaných žáků v matematice pohledem těchto žáků a jejich učitelů matematiky. Empirických šetření zabývající se efektivními výukovými strategiemi, diferenciací výuky včetně příkladů dobré praxe v českém prostředí není mnoho (Kadrnožková & Janyšková, 2018), zejména ve vztahu k různým prostředím (běžné třídy a třídy s rozšířenou výukou matematiky).

2 TEORIE

Na matematické nadání lze usuzovat z dlouhodobého pozorování žáka, jeho schopností, způsobu chápání matematických pojmů, ale i z posuzování toho, jak se učí nové postupy. Jako nadaného žáka v matematice můžeme označit žáka, který dlouhodobě vykazuje znaky logicko-matematické inteligence, která souvisí se schopností zobecňovat a řešit problémy s lehkostí a vhledem (Budínová, 2018). Značná část nadaných žáků vzdělávajících se v běžných třídách v hodinách matematiky (v tzv. heterogenních třídách) nedostává mnoho příležitostí, které by rozvíjely nadání v jejich maximální možné míře (Özdemir & Bostan, 2021). Někteří nadaní žáci docházejí do tříd nebo skupin pro nadané (tzv. homogenní třídy/skupiny), ve kterých jsou obvykle lépe naplňovány jejich vzdělávací potřeby (VanTassel-Baska et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření je koncipováno jako vícepřípadová studie (Yin, 2014) šesti nadaných žáků v matematice z různých vzdělávacích prostředí (základní školy a víceletá gymnázia). Mapuje vzdělávání nadaných žáků v matematice a zjišťuje, jaké zkušenosti se vzděláváním v matematice mají nadaní žáci a s jakými

okolnostmi se potýkají při vzdělávání jejich učitelé matematiky. Příspěvek představuje dílčí výsledky z prvních tří případových studií. Zdrojem dat, která jsou v příspěvku představena, jsou polostrukturovaná pozorování výukových hodin matematiky s nadanými žáky a jejich učiteli na základních školách. Na poznatky získané z pozorování bylo následně navázáno polostrukturovanými rozhovory s nadanými žáky v matematice ($N=3$) a jejich učiteli matematiky ($N=3$). Pro účely příspěvku byla data přepsána a analyzována pomocí otevřeného kódování v programu Atlas.ti.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Očekáváme, že výzkumná zjištění mohou poskytnout inspiraci pro práci učitelů matematiky, kteří se dozví to, co bylo zjištěno, a které přístupy k nadaným žákům konkrétně v matematice v praxi jsou efektivní a vedou k rozvoji vzdělávání nadaných žáků. Výsledky výzkumu mohou poukázat na silné a slabé stránky ve vzdělávání nadaných žáků na různých typech škol a tříd a také, že při adekvátním pedagogickém přístupu k nadaným žákům v matematice v běžných třídách základních škol může být zajištěna dostatečná možnost individualizovaného vzdělávání a poskytnutí specifické podpory. Ve společnosti mohou být někdy pozorovatelné tendence, že nejvhodnější vzdělávání z hlediska rozvoje nadaných žáků v matematice je poskytováno pouze na víceletých gymnáziích.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Bude vypracováno doporučení, které vychází z výsledků provedeného výzkumu, který zahrnuje subjektivní zkušenosti nadaných žáků ve vzdělávání matematice v různých třídách. Existuje řada strategií, jak efektivně pracovat s nadanými žáky, avšak prostřednictvím dat z výzkumného šetření máme možnost ukázat, co skutečně funguje z hlediska uspokojení vzdělávacích potřeb nadaných žáků ve výuce matematiky a jak to přispívá k jejich osobnímu rozvoji. Toto doporučení nebude založeno pouze na názorech učitelů, kteří vzdělávají nadané žáky v matematice, ale také na zkušenostech samotných nadaných žáků. Předpokládáme, že nadaní žáci ve věku 13–15 let jsou již schopni subjektivně posoudit účinnost různých vzdělávacích přístupů.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek vznikl na Masarykově univerzitě v rámci projektu MUNI/A/1496/2023 „Aktuální výzvy učitelské profese v České republice“ podpořeného z prostředků účelové podpory na specifický vysokoškolský výzkum.

6 LITERATURA

- Budínová, I. (2018). *Přístupy nadaných žáků 1. a 2. stupně základní školy k řešení některých typů úloh v matematice*. Masarykova univerzita.
- Česká školní inspekce. (2022, 17. srpna). *Tematická zpráva – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ*.
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>.
- Kadrnožková, M., & Janyšková, K. (2018). Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016-2021). *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 6(1), 101–131.
<https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2021-3/>
- Özdemir, D.A., & Işıksal Bostan, M. (2021). Mathematically gifted students' differentiated needs: What kind of support do they need? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(1), 65–83.
<https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1658817>
- VanTassel-Baska J., Hubbard G. F., Robbins J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153–164.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publications.

METODIKA FERTILE – INTERDISCIPLINÁRNÍ PROPOJENÍ UČITELŮ S CÍLEM ROZVÍJET INFORMATICKÉ MYŠLENÍ

FERTILE METHODOLOGY – INTERDISCIPLINARY COLLABORATION OF TEACHERS TO DEVELOP COMPUTATIONAL THINKING

Tomáš Jeřábek, Petra Vaňková

Katedra Informačních a komunikačních technologií, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek predstavuje metodiku FERTILE jako koncept pro navrhování výukových aktivit propojujících edukační robotiku a umělecky orientované vzdělávací obory s cílem rozvíjet informatické myšlení. Budou představena teoretická východiska této metodiky, její stěžejní aspekty a způsoby, jakým ji aplikovat v praxi. Príspevek se bude rovněž zabývat analýzou výsledků pilotáže, která měla za cíl ověřit koncepci vzdělávacího kurzu pro učitele a studenty učitelství zaměřeného na aplikaci metodiky FERTILE. Data byla od účastníků pilotáže získána prostřednictvím online dotazníků, které se zaměřovaly mimo jiné na hodnocení nástrojů metodiky FERTILE, kvalitu výukových materiálů a vhodnost a pojetí jednotlivých aktivit a jejich organizaci.

Klíčová slova: edukační robotika; informatické myšlení; umění; metodika

Abstract

This paper presents the FERTILE methodology as a concept for designing learning activities integrating educational robotics and art towards cultivating computational thinking. The theoretical background of the FERTILE methodology, its key aspects and how to apply it in practice will be presented. The paper will also analyze the results of a pilot focused on evaluating the concept of a training course for teachers and teacher education students aimed at applying the FERTILE methodology. Data were collected from the participants of the pilot through online questionnaires, which focused, among other things, on the evaluation of the FERTILE methodology tools, the quality of the learning materials and the adequacy and conception of the individual activities and their organisation.

Keywords: educational robotics; computational thinking; art; methodology

1 ÚVOD

Informatické myšlení (IM) a jeho rozvoj v rámci všeobecného vzdělávání primárně souvisí se vzdělávacím oborem Informatika, nicméně je možné identifikovat přesah IM i do jiných předmětů a oborů. V rámci mezinárodního projektu FERTILE, který usiluje o propojení učitelů edukační robotiky (ER) s učiteli uměleckých oborů s cílem rozvíjet IM žáků, vznikla metodika FERTILE. Pro účely vhodného uchopení této metodiky učiteli z praxe vznikla řada školicích materiálů, které bylo nutné ověřit v rámci pilotáže realizované v lednu 2024 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

2 TEORIE

Metodika FERTILE představuje nástroj pro učitele, který si klade za cíl podporovat proces návrhu výukových aktivit či projektů, které se vyznačují následujícími aspekty: propojují edukační robotiku a výuková témata z umělecky zaměřených předmětů; podporuje blended-learning se zapojením robotických simulátorů; vyžaduje ve fázi návrhu spolupráci učitelů edukační robotiky a příslušného uměleckého oboru. Metodika vychází především z modelu CCPS (Chevalier et al., 2020) a modelu 5E (Taengkasem et al., 2020, Bybee, 2018), a je tedy postavena na problémové metodě. Každý z 5 hlavních kroků je dle navržené aktivity úzce svázán s rozvojem konkrétní složky IM a s fází dle 5E. Složky IM, na jejichž rozvoj metodika FERTILE cílí, jsou Abstrakce, Vzory a sekvence, Dekompozice, Algoritmizace, Evaluace a generalizace.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat byl proveden formou online dotazníkového šetření po skončení pilotáže a metodou focus group během pilotáže. Dotazníky byly distribuovány 15 účastníkům a byly zaměřeny na hodnocení (1) pilotáže samotné, (2) vzdělávacích materiálů, se kterými se účastníci seznámili v rámci pilotáže, (3) procesu návrhu výukové aktivity dle metodiky FERTILE, (4) metodiky FERTILE

a (5) platformy FERTILE. Některé dotazníky byly navrženy dle UEQ (Schrepp, M., Hinderks, A. & Thomaschewski, J., 2017). Focus groups se zaměřovaly především na témata související se spoluprací účastníků, přesahem informatického myšlení a edukační robotiky do jiných oborů a přínosu jednotlivých aktivit v rámci pilotáže pro účastníky vzhledem k jejich oborovému zaměření. Data byla získána od všech 15 účastníků (6 učitelé, resp. studenti učitelství Informatiky, 5 studenti učitelství 1. st. ZŠ a 4 studenti učitelství VV a HV).

4 VÝSLEDKY

Dle předběžných zjištění vyplývajících z analýzy focus groups se ukázalo, že pilotovaný vzdělávací kurz měl pro účastníky přínos ve dvou hlavních rovinách. První byla oblast IM, kde se většina účastníků shodla na hlubším pochopení významu jednotlivých složek IM a na zlepšení jejich analytického pohledu na neinformatický obor z hlediska identifikace možností rozvoje IM v daném oboru, resp. tématu. Toto zjištění nebylo závislé na oborovém zaměření respondentů. Jako hlavní důvod uváděli účastníci zejména absolvování workshopové aktivity v prezenční části kurzu. Druhá rovina přínosu se týkala edukační robotiky a vazba konkrétních technologií ER, ale i obecných konceptů aplikace ER na umělecká témata. Zejména účastníci z neinformatických oborů poukazovali na zajímavé vazby, ale také na jejich mělkost či nerozpracovanost v rámci konkrétních aktivit. Z analýz dotazníkových šetření se očekávají zjištění především z hlediska koncepce kurzu a efektivity použitých vzdělávacích materiálů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Analýza výsledků šetření poukázala na přínosné aspekty jak metodiky FERTILE, tak vlastního vzdělávacího kurzu, a to v několika rovinách. Rovněž z výsledků vyplynulo, že metodika FERTILE je v některých ohledech komplikovaná a až příliš strukturovaná, zejména pak ve spojení s návrhem v rámci platformy FERTILE. Vzdělávací materiály účastníci hodnotili vesměs pozitivně. Negativní hodnocení se objevila ve spojení s kvalitou některých video materiálů, ta se týkala spíše technologické stránky. Celkově pak účastníci hodnotili průběh pilotáže, organizační rovinu i skladbu vzdělávacích aktivit kladně. Zjištění tak ukázala, že koncept metodiky FERTILE naplňuje svůj cíl propojovat učitele

edukační robotiky a uměleckých oborů ve smyslu spolupráce při návrhu výukových projektů a realizaci mezipředmětových aktivit rozvíjejících inženýrské myšlení.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl spolufinancován programem Evropské unie pro vysokoškolské vzdělávání Erasmus+, konkrétně v rámci projektu „FERTILE“ – Artful Educational Robotics for the Promotion of Computational Thinking in a Blended Learning Context, č.: 2021-1-EL01-KA220-HED-000023361.

6 LITERATURA

- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10–13.
- Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., and Mondada, F. (2020). Fostering Computational Thinking through Educational Robotics: a Model for Creative Computational Problem Solving. *Int. J. STEM Ed.* 7(39), 1–18. doi:10.1186/s40594-020-00238-z
- Schrepp, M., Hinderks, A. & Thomaschewski, J. (2017). Design and Evaluation of a Short Version of the User Experience Questionnaire (UEQ-S). *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 4(6), 103–108.
- Taengkasem, K., Chookaew, S., Howimanporn, S., Hutamarn, S., & WongWatkit, C. (2020, November). Using Robot-based Inquiry Learning Activities for Promoting Students' Computational Thinking and Engagement. In *Proc. of the 28th International Conference on Computers in Education* (pp. 386–393).

EXISTUJE (STÁLE) SEBENAPLNŮJÍCÍ PROROCTVÍ NA 1. STUPNI ZŠ?

IS (STILL) SELF-FULFILLING PROPHECY REAL IN PRIMARY SCHOOLS?

Irena Smetáčková, Anna Páchová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Sebenaplňující proroctví je ve školství dlouhodobě existující fenomén. Učitelská očekávání mohou mít vliv na výkony jejich žáků. Přesto, že v zahraniční literatuře je sebenaplňující proroctví podrobně zmapováno (včetně jeho limitů), českých studií není mnoho. V rámci výzkumu, který byl zaměřen na příčiny školní neúspěšnosti, jsme získali velké množství aktuálních kvantitativních i kvalitativních dat ve dvou časových bodech z 29 tříd prvního stupně. Údaje byly shromážděny prostřednictvím kognitivních testů, didaktických testů, pozorování, učitelského posouzení a prospěchu. Vznikla tak možnost porovnat představy, které vyučující měli o jednotlivých žácích/kyních ve 2. ročníku, s jejich skutečnými výkony ve 3. ročníku. Analýzy potvrzují vliv představ a očekávání jak na výkon v didaktických testech, tak na známky.

Klíčová slova: sebenaplňující proroctví; učitelské představy; učitelská očekávání; žákovské výkony; 1. stupeň ZŠ

Abstract

Self-fulfilling prophecy is a long-standing phenomenon in education. Teachers' expectations can affect their students' performance. Despite the fact that self-fulfilling prophecy has been extensively mapped (including its limitations) in the foreign literature, Czech studies related to this topic are scarce. In our research, which focused on the causes of school failure, we collected a large amount of actual quantitative and qualitative data at two time points from 29 first grade classrooms. The data were collected through cognitive tests, didactic tests, observations, teacher assessment and performance (grades). This provided an opportunity to compare the expectations teachers had of students in Grade 2 with their actual performance in Grade 3. The analyses confirm the influence of expectations on both didactic test performance and grades.

Keywords: self-fulfilling prophecy; teachers perceptions; teachers expectations; achievement; primary school

1 ÚVOD

Sebenaplňující proroctví je známým, ale současně také často spíše podceňovaným fenoménem. Může mít mnoho podob. V rámci školství se nejčastěji jedná o to, že výkony žáků mohou být ovlivněny (a to jak negativně, tak pozitivně) tím, jaké od nich mají jejich vyučující očekávání, a v návaznosti na to se k nim chovají určitým způsobem. Pro snížení rizika sebenaplňujícího proroctví je důležité posilovat autodiagnostiku a sebereflexi vyučujících. Zároveň by však měla být shromažďována nová data mapující aktuální podoby sebenaplňujícího proroctví.

2 TEORIE

Sebenaplňující proroctví je předmětem mnoha studií. Prvními výzkumníky, kteří danou problematiku zkoumali ve školním prostředí, byli Rosenthal a Jacobsonová (1968). Výsledky jejich experimentu naznačovaly, že pozitivní učitelské představy o inteligenci jejich žáků mohou mít pozitivní vliv na žákovské výkony v inteligenčním testu. Přesto, že se tento výsledek v mnoha studiích, které následovaly, nepodařilo zcela zreplicovat, prvotní experiment měl za následek velké badatelské zaměření na tuto oblast. To následně vedlo ke zjištění, že očekávání nemá sice přímý vliv na inteligenci, ale může ovlivňovat školní výkony, což potvrzují rovněž aktuální metastudie (např. Wangová et al., 2018). Mechanismy přenosu učitelských představ a očekávání na výkony žáků jsou stále zkoumány. Často je v této oblasti pracováno s žákovskými self-koncepty (Friedrich et al., 2015). Ačkoliv je tedy sebenaplňující proroctví teoreticky rozvíjený a empiricky ověřovaný koncept, v českém prostředí mnoho studií neexistuje, a především chybí jejich přesah do praxe (srov. Lukášová, 2015; Pavelková & Hrabal, 2010).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumu mapujícího problematiku školní neúspěšnosti se účastnilo 672 žáků a žákyň z 29 tříd, kteří byli sledováni od 1. do 3. ročníku. Opakovaně (ve 2.

a 3. ročníku) byla použita sada výzkumných nástrojů – pozorování výuky, rozhovory s vyučujícími, standardizované psychologické testy, didaktické testy a postojové dotazníky. V této studii využíváme dvě skupiny dat. První se týká *učitelských představ*. Zahrnuje učitelské posuzování kognitivních charakteristik, dovedností v českém jazyce a matematice u jednotlivých žáků na začátku 2. ročníku a odhad jejich známek ve vyšších ročnících. Druhá skupina dat se týká *žakovských výkonů* v didaktických a kognitivních testech ve 2. ročníku. Z porovnání učitelských představ a žakovských výkonů ve 2. ročníku vyplynula míra shody, kterou interpretujeme jako *přesnost očekávání*. Tu jsme následně porovnali s testovými výkony žáků ve 3. ročníku. Pozornost byla zaměřena na vývoje testových výkonů u skupiny žáků/yň s nízkou, střední a vysokou přesností očekávání.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza prokázala existenci sebenaplnujícího proroctví. První část analýzy ověřovala, zda se budou žakovské výsledky v didaktickém testu z českého jazyka a z matematiky ve 3. ročníku lišit v závislosti na tom, jak vyučující na začátku 2. ročníku hodnotili jejich kognitivní schopnosti a zdatnost ve čtení, psaní a počítání. Mezi výsledky žáků s podobným testově zjištěným kognitivním potenciálem, které vyučující původně vnímali jako zdatné a jako nezdatné, byl zjištěn rozdíl. Další část analýzy prokázala mezi danými skupinami žáků rozdíl v tom, jaké známky pro ně vyučující do budoucna odhadovali. Na vývoji žakovských výkonů se však podílí řada faktorů, nejen učitelská očekávání. Síla souvislosti mezi učitelskými očekávaními a žakovskými výkony variovala napříč souborem. Limity pro interpretaci potvrzující sebenaplnující proroctví se ukázaly zejména u žáků s příliš nízkými výkony. Zároveň byly zjištěny rozdíly mezi jednotlivými vyučujícími z hlediska tendence k nerealistickým představám o žácích.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Přesnost učitelských představ a očekávání vůči žákům lze považovat za indikátor pedagogické profesionality. Pokud vyučující nemají dostatek zdrojů informací o žácích a/nebo své představy konstruuji na pozadí stereotypů a předsudků, je to velmi riskantní. U žáků s SVP neadekvátní učitelské představy navíc mohou vést

k výraznému zpoždění diagnostiky (Juhkam et al., 2022). Nepřesnost představ navíc přináší riziko sebenaplňujícího proroctví. Realizovaná studia zahrnovala 29 vyučujících 1. stupně ZŠ, kteří byli ve své škole a komunitě, považováni za velmi pedagogicky zdatné. Ovšem ani někteří z těchto vyučujících se nepřesným představám o žácích neubránili a u některých z žáků jejich tříd výsledky naznačují možný vliv sebenaplňujícího proroctví, které způsobuje nedostatečné využití jejich potenciálu a potencionální snižování sebeúcty. Příspěvek kazisticky představuje některé z těchto případů.

PODĚKOVÁNÍ

Prezentovaná studie je součástí výzkumu „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí“, který realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy za finanční podpory MŠMT (projekt OPVV, CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390).

6 LITERATURA

- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 1–12.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Juhkam, M., Soodla, P., & Aro, M. (2022). How accurate are teachers and support specialists when judging students' literacy skills? Special educational service as an external factor influencing judgements. *Dyslexia, 28*(4), 378–396.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Pavelková, I., & Hrabal, V. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

EFEKTIVITA VIRTUÁLNÍHO CO-TEACHINGU

EFFECTIVENESS OF VIRTUAL CO-TEACHING

Zuzana Svobodová

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek predstaví výsledky projektu TL03000133 podpořeného Technickou agenturou České republiky (TAČR), který se věnoval výzkumu nové metody virtuálního co-teachingu, tedy o spolupráci dvou vzdělavatelů, kdy jeden z nich byl ve třídě přítomen virtuálně. Výzkum probíhal ve dvou hlavních výzkumných etapách a opíral se o kvalitativní metody (především rozhovory a pozorování) a o pedagogický experiment. Cílem projektu bylo ověřit efektivitu virtuálního co-teachingu, identifikovat jeho možnosti, překážky a bariéry. V průběhu projektu byl virtuální co-teaching na základě výsledků výzkumu optimalizován a byly nastaveny postupy pro zvyšování pozitivního dopadu virtuálního co-teachingu na žáky.

Klíčová slova: co-teaching; virtuální co-teaching; bariéry; inovativní výuka; experiment

Abstract

The paper presents the results of the TL03000133 project supported by the Technical Agency of the Czech Republic (TAČR), which was dedicated to the research of a new method of virtual co-teaching, i.e. the collaboration of two educators, where one of them was present in the classroom virtually. The research was conducted in two main research stages and relied on qualitative methods (mainly interviews and observations) and a pedagogical experiment. The aim of the project was to test the effectiveness of virtual co-teaching, identifying its opportunities, obstacles and barriers. In the course of the project, virtual co-teaching was optimized based on the research results and procedures were set up to increase the positive impact of virtual co-teaching on students.

Keywords: co-teaching; virtual co-teaching; barriers; innovative teaching; experiment

1 ÚVOD

Virtuální co-teaching je metoda vyvinutá v rámci projektu TAČR, která se opírá se o standardní metody co-teachingu a rozšiřuje je o virtuální složku. Cílem projektu bylo ověřit efektivitu virtuálního co-teachingu, identifikovat jeho možnosti, překážky a bariéry. Virtuální co-teaching byl na základě výsledků optimalizován a byly nastaveny postupy pro zvyšování pozitivního dopadu na žáky. Projekt probíhal v letech 2020–2023 na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání PedF UK. Výsledky byly určeny do pedagogické praxe a cílily na skutečné ovlivnění edukační reality v českých školách.

2 TEORIE

Co-teaching je širokým pojmem, který zahrnuje spolupráci minimálně dvou vzdělavatelů při plánování výuky, uskutečňování vzdělávacího procesu a vyhodnocování výuky pro skupiny učících se (Spilková et al., 2015; Fluijt et al., 2016). Původně se využíval především v prostředí speciální pedagogiky, protože umožňoval lepší individualizaci a práci s heterogenní třídou (Beninghof, 2012, Murawski, 2017). Postupně se po roce 200 začal rozšiřovat i mimo speciálně pedagogickou oblast a byl zkoumán a dokládán jeho pozitivní efekt na výuku (Friend & Bursuck, 2009, Murawski, 2017). Bylo zjištěno, že pro efektivitu co-teachingu (včetně virtuálního) je důležité zabývat se celým jeho procesem (plánováním, realizací, reflexí, včetně volby typu co-teachingu a jeho specifických variant).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro dosažení cíle jsme využili kvalitativní i kvantitativní metodologii. V kvalitativní části se výzkum opíral o individuální rozhovory, skupinové rozhovory a pozorování ((Hendl, 2016, Švaříček a Šeďová, 2014) Pedagogický experiment byl realizován pomocí znalostních testů v randomizované experimentální a kontrolní skupině. Jako doplňujícím metody výzkumu jsme využili obsahovou analýzu scénářů hodin. V rámci předvýzkumné části jsme věnovali pozornost možným interferujícím proměnným a jejich eliminaci. Data byla následně průběžně (v souladu s jednotlivými fázemi projektu) analyzována výzkumným

týmem v souladu s relevantními metodologickými postupy. Kvalitativní data z rozhovorů byla kódována a seskupována do kategorií, u kvantitativního dat jsme provedli statistickou analýzu.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky experimentu na randomizovaných skupinách ukázaly, že výsledky testu žáků z osvojovaného učiva z výuky s využitím virtuálního co-teachingu nejsou statisticky významně lepší ani horší než výsledky testu žáků z osvojovaného učiva z výuky s využitím klasického frontálního co-teachingu. Vliv efektu reprezentovaného Glassovou deltou je v obou případech zanedbatelně malý.

Výsledky kvalitativních studií identifikovaly hlavní možnosti, překážky a bariéry. Byla identifikována přidaná hodnota, kterou virtuální co-teaching přináší, význam odlišných pohledů vzdělavatelů, možnost individualizovat a optimalizovat tempo výuky apod. Jako hlavní překážka, které efektivitu virtuálního co-teachingu snižuje, byla opakovaně zdůrazňována především technická stránka věci a její nedostatky (např. Svobodová, Veteška & Dvořáková, 2022).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Smíšeným výzkumem jsme zjišťovali efektivitu virtuálního co-teachingu. Měření efektivity v pedagogice je obtížné, nejedná se o laboratoř a do hry vstupují další proměnné, které se nedaří eliminovat. Zjednodušíme-li efektivitu na učební výsledky, můžeme konstatovat, že není rozdíl mezi fyzickým a virtuálním co-teachingem. Výsledky v testech byly obdobné. Odpovědět na otázku, zda je virtuální co-teaching stejně efektivní jako běžný ale takto jednoduše nelze. Je nezbytné zohlednit další faktory, které vstupují do pedagogického procesu. Tyto faktory jsme odkrývaly za pomoci kvalitativních studií. Virtuální co-teaching funguje tehdy, pokud je dobře nastavena spolupráce mezi oběma vzdělavateli. Hodina musí být velmi precizně naplánována a připravena jako scénář. Je nezbytné, aby oba vzdělavatelé uměli dobře pracovat ve virtuálním prostředí a výuku nenarušovaly technické komplikace.

6 LITERATURA

- Beninghof, A., 2012. *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friend, M. & Bursuck, W., 2009. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers: MyEducationLab Series*. Londýn: Pearson.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E., 2016. Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31(2), pp.187–201.
- Hendl, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Murawski, W. W. (2017). *Beyond Co-Teaching Basics: A Data-Driven, No-Fail Model for Continuous Improvement*. Virginia: ASCD.
- Spilková, V. et al., 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*, Praha: Retida, spol. s r. o.
- Svobodová, Z., Veteška, J. & Dvořáková, D., 2022. Virtual co-teaching through the eyes of primary and secondary school students. In Pitula, B. & Kowalski, M. (eds.). *Co-Teaching – Everyday Life or Terra Incognita of Contemporary education?* Göttingen: V & R unipress
- Švaříček, R. & Šedová, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

EDUSTORIES: ANALÝZA KAZUISTIK O NÁROČNÉM CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

EDUSTORIES: ANALYSIS OF CASE STUDIES ON CHALLENGING STUDENT BEHAVIOR

**Jan Nehyba¹, Jiřina Karasová¹, Lucie Škarková¹, Martin Fico¹,
Markéta Košatková¹, David Košatka², Michal Štefánek³**

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Kabinet knihovnictví a informačních studií, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

³ Katedra vizuální informatiky, Fakulta informatiky, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek zkoumá využití velkých jazykových modelů (dále jen LLM – Large Language Models) pro analýzu a řešení náročného chování žáků ve vzdělávacím prostředí. Edustories je rozsáhlá databáze získaných kazuistik o náročném chování žáků. Cílem výzkumného úsilí je vyvinout empiricky odvozenou typologii náročného chování a jejich řešení a identifikovat možnosti a limity LLM jako nástroje pro anotaci a generování návrhů řešení náročného chování žáků. Metodologie zahrnuje extrakci a anotaci datové matice kazuistik, využití LLM pro deduktivní anotace a hodnocení kvality generovaných řešení. Výsledky očekávají ukázat míru shody mezi lidskými a LLM anotacemi a diskutovat o potenciálním přínosu LLM v řešení náročného chování žáků.

Klíčová slova: náročné chování žáků; studenti učitelství; učitelé; velké jazykové modely

Abstract

The paper examines the use of large language models (LLM) to analyze and solve difficult student behavior in the educational environment. Edustories is an extensive database of collected narratives (case studies) about difficult student behavior. The goal of the research effort is to develop an empirically derived typology of difficult behaviors and their solutions and identify the possibilities and limits of LLM as a tool for annotation and generating proposals for solutions to challenging student behaviors. The methodology includes extracting and annotating the data matrix of case studies, using LLM for deductive annotations, and evaluating the quality of the generated solutions. The results are expected

to show the degree of agreement between human and LLM annotations and to discuss the potential contribution of LLM in addressing difficult student behavior.

Keywords: challenging student behavior; student teachers; teachers; large language models

1 ÚVOD

V současné době stoupá počet využití takzvaných velkých jazykových modelů (dále jen LLM – Large Language Models) v nejrůznějších oblastech. V kontextu pedagogiky se tak otevírají nové možnosti pro jejich využití. Jednou z výzev učitelské profese, která zásadně ovlivňuje kvalitu výuky, je zvládání náročného chování žáků. Náročné chování je „chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole“ (Felcmanová et al., 2021, s. 10). Tento příspěvek zkoumá potenciál LLM pro analýzu a generování řešení náročného chování na základě získaných kazuistik.

2 TEORIE

Kvalitní výuka přepokládá zvládnutí rušivého a náročného chování žáků (Janík, Lokajíčková, Janko, 2012). V současné době se v ČR realizuje více aktivit na podporu učitelů ve zvládání náročného chování žáků, například v rámci pozitivní podpory chování PBIS (Kubičková, & Felcmanová, L. (2021).

Jako klíčové se ukazuje seznamovat učitele a studenty učitelství s reálnými příklady úspěšného řešení náročného chování žáků (Tal, 2010; Pullen & Mostert, 2010). Za tímto účelem jsme shromáždili rozsáhlou databázi kazuistik o náročném chování žáků s názvem Edustories (přes 500 kazuistik), které učitelé považují za úspěšně vyřešené.

Za využití těchto kazuistik bychom rádi prozkoumali možnosti a limity velkých jazykové modelů (dále LLM), které mohou být užitečné pro vzdělávání studentů učitelství (Markel, 2023).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Za pomoci text miningu extrahujeme narativy kazuistik do datové matice a budeme je anotovat ve vztahu k dvěma základním otázkám: Jaké typy náročného chování a typy řešení popisují dnešní učitelé ve školách? Na základě cca 10 % celého vzorku anotujeme kategorie typů náročného chování a řešení, které se zde vyskytují. Anotace bude probíhat v první fázi induktivně pomocí otevřeného kódování kazuistik. Následně jednotlivé kódy typů náročného chování sdružíme do kategorií. Tato kategorizace pak poslouží jako anotační manuál pro deduktivní anotování kazuistik. V další fázi vytvoříme instrukce pro velký jazykový model, aby použil kategorie z anotačního manuálu (řešení a typy náročného chování) a přiřadil je k daným částem kazuistik. To nás vede ke třetí otázce: Za jakých podmínek je možné používat LLM jako anotační nástroj pro kazuistiky náročného chování žáků. Díky tomu bude možné vypočítat inter-rater reliabilitu mezi anotacemi anotátorů a LLM. V příspěvku také rozebereme možnosti analýzy zcela nově vygenerovaných řešení pomocí konceptu „LLM jako soudce“ (LLM-as-judge) (Zheng et al., 2024).

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na základě postupu v metodologii vytvoříme empiricky odvozenou typologii náročného chování žáků a typů řešení, které používají dnešní učitelé pro případy, které označují jako úspěšně řešené. Tyto jednotlivé kategorie (předně typy řešení) budeme diskutovat ve vztahu k tradičním empirickým a teoretickým rámcům řízení chování třídy jako jsou proaktivní, reaktivní, humanistické a behaviorálních strategie (srovnej. Lukas, Lojdová, 2018). Taktéž očekáváme, že zjistíme konkrétní shodu mezi lidskými anotacemi a anotacemi za pomoci LLM. Na základě toho budeme diskutovat případné možnosti a limity použití LLM jako nástroje podpory pro deduktivní anotace. V neposlední řadě ukážeme různé možnosti, jak využít LLM jako soudce pro ohodnocení kvality nově generovaných řešení kazuistik náročného chování žáků, kdy tak různé verze modelů hodnotí sebe navzájem ve vztahu ke kvalitě výstupů. To je klíčové pro potenciální použití LLM jako nástroje pro podporu řešení náročného chování žáků, konkrétně do jaké míry LLM dokáží generovat kvalitní návrhy řešení pro situace náročného chování žáků.

5 ZÁVĚR A DISKUZE

V příspěvku budeme diskutovat naše zkušenosti s aplikací LLM jako anotačního nástroje a nástroje pro generování řešení pedagogických úloh, konkrétně v kontextu náročného chování žáků. Důležitým zjištěním bude předložená typologie náročného chování žáků a jejich řešení, která bude odrážet empirickou realitu popsané školní praxe v ČR. Celkově poukážeme na možnosti a limity LLM v kontextu analýz a řešení náročného chování žáků.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl na základě podpory z projektu Technologické agentury ČR: TQ01000030 Využití umělé inteligence a virtuální reality v rozvoji kompetencí k řešení náročného chování ve třídě.

6 LITERATURA

- Birenbaum, M. (2023). The Chatbots' Challenge to Education: Disruption or Destruction?. *Education Sciences*, 13(7), 711.
- Felcmanová, L., Hečková, L., Myšková, L., Němec, Z., Krejčová, L., Winkler, P.... & Borkovcová, I. (2021). *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Česká školní inspekce.
- Janík, T., Lokajíčková, V. & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholæ*, 6(3), 27–55.
- Kubíčková, A., & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace*, 31(1).
- Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2).
- Markel, J.M.; Opferman, S.G.; Landay, J.A.; Piech, C. GPTeach: Interactive TA Training with GPT Based Students. In *Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale, Association for Computing Machinery*, New York, NY, USA, 20–22 July 2023.

- Pullen, P. L., & Mostert, M. P. (2010). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach*. Prentice Hall.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143–152.
- Zheng, L., Chiang, W. L., Sheng, Y., Zhuang, S., Wu, Z., Zhuang, Y.... & Stoica, I. (2024). Judging llm-as-a-judge with mt-bench and chatbot arena. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 36.

ROLE ŠKOLNÍHO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V KONTEXTU MANAGEMENTU CHOVÁNÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE ROLE OF THE SCHOOL SOCIAL PEDAGOGUE IN THE CONTEXT OF BEHAVIOUR MANAGEMENT OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Martina Kurowski, Lenka Gulová, Markéta Košatková

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Abstrakt

Školní prostředí představuje klíčový rámec pro vývoj žáků nejen v akademickém, ale také v sociálním a emočním kontextu. V této souvislosti hraje školní sociální pedagog klíčovou roli v podpoře pozitivního chování žáků a efektivního řízení jejich chování. Příspěvek představuje klíčové aspekty této problematiky. Prvním bodem bude identifikace hlavních výzev v chování žáků a význam role sociálního pedagoga při jejich řešení. Dále bychom představili preventivní strategie a intervence, které sociální pedagog využívá k prevenci sociopatologických jevů. Prezentovaná data budou dílčím výsledkem smíšeného výzkumného designu (především jejich kvalitativní část). Sběr proběhne formou dotazníků a rozhovorů se sociálními pedagogy v praxi. Doplňkovou metodou bude zúčastněné pozorování. Analýza dat proběhne formou kvalitativní obsahové analýzy. Závěrečná část příspěvku bude věnována spolupráci sociálního pedagoga s učiteli, vedením školy a rodiči, s cílem vytvořit komplexní a účinný systém v kontextu managementu chování žáků dané školy. Zdůrazňujeme také význam týmové spolupráce a komunikace mezi všemi aktéry edukačního procesu.

Klíčová slova: sociální pedagog; management chování; sociální patologie; interdisciplinarita; well-being

Abstract

School environment is a key framework for students' development not only academically but also socially and emotionally. In this context, the school social worker plays a key role in promoting positive student behaviour and effective behaviour management. This paper presents key aspects of this issue. The first point will be to identify the main challenges in student behaviour and the

importance of the role of the social pedagogue in addressing them. Next, we would like to introduce prevention strategies and interventions used by social pedagogues to prevent sociopathological phenomena. The data presented will be a partial result of a mixed research design (mainly the qualitative part). The collection will take the form of questionnaires and interviews with school social workers in practice. Participant observation will be a complementary method. Data analysis will take the form of qualitative content analysis. The final part of the paper will be devoted to the collaboration of the school social worker with teachers, school management and parents, to create a comprehensive and effective system in the context of managing the behaviour of students in a given school. We also stress the importance of teamwork and communication between all actors of the educational process.

Keywords: social pedagogue; behaviour management; social pathology; interdisciplinarity; well-being

1 ÚVOD

V současné době čelí základní školy komplexním výzvám spojeným s chováním žáků, což výrazně ovlivňuje celkovou kvalitu vzdělávacího prostředí. Dynamický charakter společnosti a moderních technologií přináší nové dimenze do interakcí mezi žáky a školním prostředím. Chování žáků prochází proměnou stejně jako jejich vnímání autority. Tyto výzvy vyžadují komplexní přístupy, aby školy mohly efektivně reagovat na různorodost chování žáků, vznik nových sociálních patologií a zajistit optimální prostředí pro vzdělávání a rozvoj. V tomto kontextu hraje klíčovou roli školní sociální pedagog, který se snaží aktivně přispívat k řešení těchto výzev a podporovat žádoucí chování a osobní rozvoj žáků.

2 TEORIE

Význam role sociálního pedagoga v kontextu managementu chování žáků vychází z přesvědčení, že efektivní vzdělávání není pouze o přenosu znalostí, ale i o formování sociálních dovedností a osobnostního rozvoje. V tomto kontextu je klíčovým prvkem schopnost školy řídit a formovat chování žáků tak, aby vytvářelo pozitivní a podpůrné vzdělávací prostředí (Black et al., 2017).

Sociální pedagogové hrají v tomto procesu nezastupitelnou roli. Jejich práce spočívá v identifikaci sociálních, emocionálních a behaviorálních potřeb žáků a následně v navrhování a implementaci kroků, které podporují žádoucí chování a prevenci problémových situací. Tím, že pracují jak individuálně, tak ve spolupráci s učiteli a vedením školy, přispívají sociální pedagogové k podpoře bezpečného prostředí a celkovému well-beingu ve školách.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek si klade za cíl představit dílčí výsledky smíšeného výzkumného designu (zejména jeho kvalitativní část). Pro sběr prezentovaných dat byly využity polostrukturované rozhovory s vybranými sociálními pedagogy na základních školách (doplněné také postřehy ze zúčastněného pozorování). Cílem šetření je identifikovat a porozumět specifické roli sociálního pedagoga v kontextu managementu chování žáků základní školy. Dílčí výzkumný cíl se zabývá analýzou využívaných strategií a intervencí v kontextu zvoleného tématu. V neposlední řadě představíme možné formy spolupráce s nejrůznějšími aktéry vzdělávacího procesu. Kvalitativní obsahovou analýzou na pomezí otevřeného kódování a tematické analýzy identifikujeme klíčová témata, vzory a vztahy v datech. Autorky příspěvku si kladou za cíl propojením teorie a výzkumných zjištění hlubší pochopení profesionalizace sociálních pedagogů v rámci managementu chování žáků na základních školách a poskytnutí cenných doporučení pro další rozvoj v oblasti sociální pedagogiky.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Dílčí výsledky výzkumného šetření a rešerše odborné literatury (Lorenzová, 2023; Nielsen, 2022) ukazují na nutný multidimenzionální přístup při řešení situací souvisejících s patologickým chováním žáků základních škol. Na základě získaných dat jsme identifikovali, že sociální pedagogové realizují intervence vycházející z principů behaviorálních přístupů i humanistické psychologie. Mnohé výchovné situace jsou řešeny na základě intuice či bohatých zkušeností, sociální pedagogové je neidentifikují s konkrétními teoretickými koncepty. Kromě aktérů působících zejména ve škole jsou všichni dotazovaní v kontaktu i s externími službami a odborníky, kteří poskytují dítěti a jeho rodině služby

následné péče (Řandová, 2023). Mimo intervence spojené s managementem chování jsou sociální pedagogové nuceni vedením škol vykonávat i další činnosti, které nejsou přímo spojeny s jejich odbornou způsobilostí (Čech, Šmída, 2023), což tříští jejich profesní kapacity.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Systematický a odborně vedený přístup k managementu chování žáků základních škol může přispívat k budování bezpečného prostředí, což následně dopomáhá i vzniku prostřední vhodnému pro učení. Sociální pedagogové nejsou v současné době profesionálové, které identifikuje česká legislativa. I přes to se tato profese ve školním prostředí etabluje a přispívá k well-beingu všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Sociální pedagogové vytváří most mezi učiteli, vedením školy, žáky a jejich rodiči, přičemž jejich odborné vedení přináší přidanou hodnotu vzdělávacímu procesu. Jejich práce je zaměřena na identifikaci potřeb, implementaci preventivních opatření a poskytování podpory při kultivaci mezilidských vztahů.

6 LITERATURA

- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom. Theory and Practice* (pp. 203–215). Jessica Kingsley Publishers.
- Lorenzová, J. (2023). Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy. *Sociální pedagogika / Social Education*, 11(1), 10–21. <https://doi.org/10.7441/soced.2023.11.01.01>
- Nielsen, S. B. (2022). Professionalisation of social pedagogues under managerial control: Caring for children in a time of care crisis. In L. L. Hansen, H. M. Dahl, & L. Horn (Ed.), *CARE CRISIS IN THE NORDIC WELFARE STATES?: Care Work, Gender Equality and Welfare State Sustainability* (s. 139–157). Policy Press. <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/WOS:000886784400009>
- Čech, T., Šmída J. (2023). *Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva*. Asociace sociálních pedagogů & Univerzita Palackého v Olomouci.

Řandová, N. A. (2023). Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka u žáků s poruchami chování. *Sociální pedagogika / Social Education*, 11(1), 10–21. https://soced.cz/wp-ontent/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf

SEKCE 6

Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí

AKTUÁLNÍ TRENDY V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII

CONTEMPORARY TRENDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN ENGLAND

Petra Ristić

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek se zabývá současnými trendy a vývojovými aspekty systému předškolního vzdělávání v Anglii. Cílem je shrnout výsledky analýzy vývojových trendů v anglické předškolní výchově. Výzkumným designem je případová studie, k jejímuž zpracování byla použita metoda obsahové analýzy dokumentů, expertní rozhovory (n = 13) a zúčastněná pozorování (n = 10).

Systém předškolního vzdělávání v Anglii se od konce 20. století dynamicky vyvíjí. Nastavení podmínek prošlo řadou reformních kroků v oblastech dostupnosti (zavedení nároku na bezplatné předškolní vzdělávání), kurikulárního rámce (vydání závazného kurikula), mechanismů kontroly kvality (sjednocení systému hodnocení) a v profesionalizaci pracovníků (představení nových profesních kvalifikací). Výsledky výzkumu ukazují, že se Anglie od podpory celostního rozvoje dítěte hrou a exploraací posouvá k převažujícímu zaměření na měřitelné, převážně kognitivní výsledky. Vývoj systému ovlivňuje neoliberalistický přístup, jež klade důraz na budoucí ekonomickou využitelnost vzdělávání.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání; Anglie; reformy vzdělávání; přípravná role předškolního vzdělávání

Abstract

This paper examines current trends and developments in the early childhood care and education (ECEC) system in England. The aim is to summarise the results of an analysis of developmental trends. The research design is a case study, using content analysis of documents, expert interviews (n = 13) and participant observation (n = 10).

The ECEC system in England has evolved dynamically since the late 20th century. Its setting has undergone a number of reform steps in accessibility (introduction of the entitlement to free pre-school education), the curriculum framework

(publication of a compulsory curriculum), quality control mechanisms (unification of the assessment system under one inspection body) and in the professionalization of the workforce (introduction of new professional qualifications). Research findings show that England is moving away from promoting holistic child development through play and exploration to a predominant focus on measurable, predominantly cognitive outcomes. The development of the system is influenced by a neoliberal approach that emphasizes future economic utility of education.

Keywords: early childhood education; England; education reforms; preparatory role of early childhood education

1 ÚVOD

Současnými reformami a tendencemi se rozumí vývoj v oblasti předškolního vzdělávání a péče v letech 1997–2023. Dosud opomíjené odvětví školství se na koncem 20. století stalo prioritou vzdělávací politiky v Anglii. Byla realizována řada reformních kroků, které formovaly současnou podobu systému. Předškolní vzdělávání se začalo systémově otevírat dětem se sociálním znevýhodněním. Stát zavedl právní nárok na bezplatné předškolní vzdělávání. Vznikaly nové typy předškolních institucí jako kombinovaných zařízení, která nabízela kromě vzdělávání také sociální a další programy pro rodiny (program *Sure Start*). V důsledku kombinace více faktorů (globální ekonomická krize v roce 2008, změny priorit vzdělávací politiky státu atd.) se však charakter systému předškolního vzdělávání začal postupně měnit a orientovat na přípravu dítěte na školu.

2 TEORIE

Od 80. let 20. století převažuje v anglickém politickém kontextu neoliberalistický přístup (Moss 2014; Simpson & Envy, 2015). Neoliberalismus staví na tržním hospodářství, konkurenčním prostředí, individuální volbě a minimální roli státu. Zásadně tak mění roli vzdělávání, které by v demokratických zemích mělo umožnit dětem bez ohledu na jejich rodinné zázemí uspět v životě, překonat znevýhodnění a vyrůst v hodnotné a přínosné občany (Sims, 2017, Štěch, 2007). Specifický přístup Anglie spočívá v tom, že služby předškolního vzdělávání

zajišťuje převážně soukromý a neziskový sektor v kombinaci se silným centrálním řízením ze strany státu (Campbell-Barr, 2014), který se ještě posiluje řízeným organizačním přechodem škol na akademie. Směrování předškolního systému zásadním způsobem ovlivnily dva faktory. Za prvé potřeba státu změnit systém povinného vzdělávání a zvýšit celostátní úroveň vzdělanosti a za druhé neoliberalistický směr ve vzdělávací politice.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumným designem je případová studie jedné země (*single country case study*) (Pepinsky, 2019). Předmětem studie je hloubková analýza probíhajících změn v systému předškolního vzdělávání a péče v Anglii, kterou doplňují případové studie vybraných anglických předškolních zařízení. Jedná o studii jednoho případu s vnořenými jednotkami analýzy (*embedded case study design*) (Yin, 2018).

Hlavní výzkumnou metodou byla obsahová analýza dokumentů (Mayring, 2014). Zdrojem dat byly legislativní, kurikulární, školskopolitické a strategické národní dokumenty, dokumenty archivní povahy, výzkumné studie a dokumentace předškolních zařízení, v nichž probíhala pozorování. Doplnujícím zdrojem dat bylo 13 polostrukturovaných rozhovorů s akademiky a pedagogy a polostrukturovaná zúčastněná pozorování v 10 předškolních zařízeních na jihozápadě Anglie. Tato data sloužila k triangulaci výsledků obsahové analýzy. Výzkumná data z rozhovorů a pozorování byla analyzována skrze otevřené kódování v MAXQDA verze 2020.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza ukazuje na dva hlavní závěry. Na straně jedné přiznává anglický vzdělávací systém kvalitní předškolní péči a vzdělávání klíčovou roli pro další rozvoj dítěte, což dokládá řada realizovaných reforem. K nejvýznamnějším patří systémová podpora dostupnosti předškolního vzdělávání, stanovení závazného národního kurikulárního rámce a vydávání následných revizí, nastavení jednotných kontrolních mechanismů kvality a výsledků předškolního vzdělávání a kvalitativní posun v profesionalizaci pracovníků v předškolních službách (Archer & Oppenheim, 2021; Bonetti, 2020).

Na straně druhé se vývoj v oblasti předškolního vzdělávání v Anglii ubírá směrem tlaku na výkon a měřitelné výsledky ve vzdělávání. Formálně-učební plány jsou zaváděny ve stále ranějším věku (3–4 let věku dítěte), poslední revize kurikulární rámce výrazně posílila důraz na osvojování dovedností v oblastech trivie a zavedla standardizované testování ve věku 4 let dítěte (*Baseline Assessment*).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vývoj systému předškolní péče a vzdělávání v Anglii od konce 20. století je dokladem toho, jak se mění a střídají postoje k pojetí dětství. Jeden reprezentuje právo dítěte na radostně prožité dětství ve fyzickém i psychickém zdraví (typicky zastávaný pediatry, psychology a pedagogy). Druhý pojímá dětství jako přípravnou etapu na další stupeň vzdělávání a snaží se tohoto období maximálně využít (většinou podporovaný „školskou politikou“).

V současné době Anglie nevnímá dětství jako svébytné období, které má hodnotu samo o sobě a na které má dítě právo (Archer & Oppenheim, 2021; Trevor et al., 2020). Zda se podaří tento nebezpečný trend přílišného scholarizačního tlaku v předškolním období zvrátit, závisí především na tom, jestli bude hlas pedagogů a odborníků na předškolní vzdělávání dostatečně silný a jestli bude vyslyšen.

6 LITERATURA

- Archer, N. & Oppenheim, C. (2021). *The role of early childhood education and care in shaping life chances. The changing face of early childhood in the UK*. Nuffield Foundation.
- Bonetti, S. (2020). *Early years workforce development in England – key ingredients and missed opportunities*. Education Policy Institute.
- Campbell-Barr, V. (2014). Constructions of early childhood education and care provision: negotiating discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 5–17.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR.
- Moss, P. (2014). Early childhood policy in England 1997–2013: Anatomy of missed opportunity. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 346–358.

- Pepinsky, T. B. (2019). The return of the single-country study. *Annual Review of Political Science*, 22(1), 187–203.
<https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051017-113314>
- Simpson, D. & Envy, R. (2015). Subsidizing early childhood education and care for parents on low income: Moving beyond the individualized economic rationale of neoliberalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 166–178.
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1),
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>
- Štěch, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 56(4), 326–337.
- Trevor, G., Ince, A. & Ang, L. (2020). Towards a child-centred curriculum. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education* (s. 100–118). UCL Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th Ed.). Sage.

VIZE V PRÁCI ŘEDITELŮ ŠKOL: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

VISION IN SCHOOL LEADERSHIP: A SYSTEMATIC REVIEW

Karolína Hradilová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Předkládaná přehledová studie se věnuje konceptu ředitelských vizí jako jednoho z klíčových aspektů efektivního školského vedení. Ačkoliv vize a práce ředitele s ní zastává jednu ze zásadních rolí v definování a určování dalšího směřování školy či její kultury, v pedagogickém výzkumu není této problematice věnována dostatečná pozornost. Cílem této studie je z toho důvodu systematicky zmapovat stávající stav poznání a identifikovat nejen význam vize v kontextu práce ředitele školy, ale také analyzovat faktory ovlivňující její vývoj, implementaci či její další potenciální dopady na školní prostředí a další aktéry.

Klíčová slova: vize; ředitelé škol; školní vedení; přehledová studie; škola

Abstract

The presented review study focuses on the concept of school leadership visions as one of the key aspects of effective school management. Although vision and the way the school principal works with it play a crucial role in defining and determining the future direction of the school or its culture, this issue does not receive sufficient attention in educational research. Therefore, the aim of this study is to systematically map the current state of knowledge and identify not only the importance of vision in the context of the school principal's work but also to analyze the factors influencing its development, implementation, or its further potential impacts on the school environment and other stakeholders.

Keywords: vision; school principals; school leadership; review study; school

1 ÚVOD

Přehledová studie je součástí disertační práce, která je zaměřena na problematiku ředitele škol v čase. Stěžejním konceptem této práce je vize, jež je napříč odbornou literaturou a autory definována různými způsoby, mnohdy je pak také zaměňována s termínem mise. Tato studie tak nabízí nejen jasné představení vize ředitele v prostředí školy, ale také další práce s ní. Mimo jiné pak otevírá možnosti dalšího vlastního zkoumání, které by v budoucnosti směřovalo například k identifikaci proměny vizí při přechodu z role učitele na roli ředitele nebo možnosti dalšího dopadu vizí.

2 TEORIE

Práce ředitele školy a jeho role jsou v odborné literatuře často kategorizovány do dvou základních oblastí: oblast vedení (leadership) a oblast řízení (management) (Leithwood & Riehl, 2003). Koncept vize, který je předmětem této studie je pak dle Pola (2007) zařazen mezi úlohy spadající do oblasti vedení (leadershipu), kde je jednou z primárních aktivit právě i mimo jiné dosahování společné vize. Vize se tak stává zásadním prvkem každé organizace včetně školy a formuluje klíčové principy, hodnoty či horizonty budoucího směřování (Hallinger, Heck, 2002). Tím, kdo za danou vizí v prostředí školy stojí je právě její ředitel, jehož úlohou je nejen vizí školy utvářet, ale také sdílet s dalšími aktéry, jakou jsou například učitelé. Je důležité poznamenat, že vize se nezaměřuje pouze na budoucnost, ale zahrnuje také reflektování současné situace a minulosti školy (Smetáčková a kol., 2018).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro realizaci tohoto výzkumu byla zvolena metoda systematické přehledové studie. Dle Mareše (2013), tato metoda umožňuje komplexní a systematické mapování existujících studií, přičemž autor dané studie analyzuje, třídí či shluhuje do ucelených celků. Pro vyhledávání relevantních studií pro účely tohoto výzkumu byly využity přední databáze jako je například EBSCO, Scopus či Web of Science, a to na základě předem stanovených klíčových slov a kritéria časového rozmezí, které bylo stanoveno od roku 2001 po současnost. Vzhledem

ke skutečnosti, že analýza dat je v době přípravy a psaní tohoto abstraktu stále v průběhu, detailní výčet použitých klíčových slov a celkový počet zařazených studií bude prezentován až v rámci konferenčního příspěvku.

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na základě volby klíčových slov a stanovených kritérií bylo v první fázi identifikováno celkem přes 500 studií. Při následném screeningu jsou vyřazovány studie, které nesplňují další stanovená kritéria, příkladem takových kritérií je spojitost vizí s řediteli škol, a nikoliv jinými aktéry (učitel, žáci a další). Druhým kritériem je typ publikace a posledním kritériem pak obsah abstraktu, v němž musí být uvedena přímá souvislost s ředitelskými vizemi. Studie, které budou dle definovaných kritérií relevantní přejdou k následnému kritickému pročtení. Očekávám, že po pročtení nevyřazených studií analýza odhalí klíčové procesy formování vizí a identifikuje zásadní faktory, které tento proces ovlivňují. Přehledové tabulky pak představí širší přehled o současném poznání problematiky vizí v práci ředitelů škol, což mimo jiné umožní i další nastavení výzkumu mé disertační práce.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Přehledová studie o vizi školních ředitelů odhaluje, že tato tematika zůstává relativně málo prozkoumaná, což vyvolává řadu teoretických a výzkumných otázek. Mezi tyto otázky patří identifikace nejběžnějších vizí sdílených školními řediteli, analýza faktorů ovlivňujících proces tvorby a realizace těchto vizí, hodnocení rozdílů ve vizích v závislosti na kariérním postupu ředitelů a posouzení vlivu ředitelských vizí na učitelské sbory. Zjištění této studie mají potenciál nejen inspirovat a poskytovat východiska pro další výzkum v dané oblasti, ale také nabídnout cenné vhledy pro školní ředitele usilující o efektivní vývoj a implementaci svých vizí. Výsledky této studie plánuji také publikovat v odborném časopise.

6 LITERATURA

- Gougas, V. & Malinova, L. (2021) School leadership. Models and tools: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 9(1), 120–139. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.91009>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn & B. Mulford (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9–40). Springer.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I., Viktorinová, I., Martanová, P., V. & Topková, P. (2018). Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přeživáci. *Psychologie pro praxi*, 53(1), 59–75. <https://doi.org/10.14712/23366486.2019.4>

INTEGRACE UKRAJINSKÝCH UPRCHLÍKŮ V ČESKÝCH PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH: PROČ NĚKTEŘÍ USPĚLI?

INTEGRATION OF UKRAINIAN REFUGEES IN THE CZECH PRE-SCHOOL INSTITUTIONS: WHY DID SOME SUCCEED?

Marie Jelínková¹, Barbora Loudová Stralczyňská², Oksana Stupak³

¹ Katedra veřejné a sociální politiky, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

³ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno; Dragomanov Ukrainian State University, Kyjev

Abstrakt

Příspěvek nahlíží na integraci ukrajinských dětí nucených migrantů v českých předškolních zařízeních po roce 2022 skrze Yossův (2005) rámec kulturního bohatství komunit. Na základě polostrukturovaných rozhovorů s ukrajinskými rodiči (n = 15) osvětluje typy kapitálů používaných k orientaci v české společnosti po příjezdu, v předškolním systému a adaptaci v předškolních institucích. Klíčovou roli v příchodu do Česka hrály sociální a rodinné kapitály. V procesu adaptace významně působily nejisté vyhlídky do budoucna, které vedly k nízkému využití kapitálů. Rodiny disponující rodinným, rezistentním a navigačním kapitálem dokázaly vyvinout účinné strategie pro orientaci ve složitém systému předškolních institucí. Jazykový a rezistentní kapitál podporoval efektivnější integraci ukrajinských dětí.

Klíčová slova: ukrajinští uprchlíci; kulturní bohatství komunit; Česká republika; předškolní instituce; integrace

Abstract

This study applies Yoss's Cultural Community Wealth framework to examine the adaptation of Ukrainian refugee children in Czech preschools after 2022. Semi-structured interviews with Ukrainian parents (n = 15) highlight the types of capital used to navigate within the Czech society, the ECEC provision, and adaptation in ECEC settings. The social and familial capital played a key role in the context of arrival in Czechia. Uncertain prospects of the future had an inhibiting effect on the use of familial capital in the adaptation process. Families possessing familial, resistance and navigational capital developed effective strategies to

navigate within the complex ECEC system. The use of language and resistance capital were key measures to support the integration of Ukrainian children.

Keywords: Ukrainian refugees; communal cultural wealth; Czech Republic; pre-school settings; integration process

1 ÚVOD

Příspěvek analyzuje kulturní kapitály v ukrajinských uprchlických rodinách, které pozitivně ovlivnily integraci rodin v českém prostředí. Zaměřuje se na kapitály, které přispěly k úspěšné orientaci v systému předškolních institucí, v adaptačních pedagogických opatřeních pro děti a při integraci do různých typů předškolních zařízení. Podle výzkumu PAQ (2023) navštívilo v červnu 2022 přibližně 34 % dětí uprchlíků mateřské školy (2023: 69 %) a 4 % dětské skupiny (2023: 5 %). Nedostupnost míst patří mezi hlavní překážky integrace ukrajinských dětí-uprchlíků v ČR (Jelínková et al., 2023).

2 TEORIE

Na proces zapojení ukrajinských dětí do předškolního vzdělávání pohlédneme skrze koncept *kulturního bohatství komunity* (dále CCW) (Yosso, 2005). Koncept rozvíjí tradiční interpretace Bourdieueovy teorie kulturního kapitálu (Bourdieu & Passeron, 1977) a zároveň vychází i z *kritické rasové teorie* (Delgado & Stefancic, 2001). Za kulturní bohatství komunity považuje soubor znalostí, dovedností, schopností a kontaktů, které komunity mají a využívají. Koncept CCW nepohlíží na jazykově/národnostně/rasově znevýhodněné děti a jejich rodiny jako na osoby s nedostatkem kulturního kapitálu, ale jako na jedince s jinými formami kapitálu. Yosso (2005) identifikuje šest forem kapitálu: aspirační, jazykový, rodinný, navigační, sociální a rezistentní. Kapitály nejsou považovány za vzájemně se vylučující. Jsou koncipovány jako doplňující se dynamické procesy tvořící součást kulturního bohatství komunity.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kvalitativní studie používá explorativní formu více-případové studie. Výzkumné otázky orientovaly šetření na to, jaké kapitály rodiny využily pro navigaci v novém prostředí, při hledání místa a integraci dítěte v předškolním zařízení. Data byla sbírána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s ukrajinskými rodiči v ČR v malých, středních i velkých obcích. Výběr respondentů ($n = 15$) byl založen na věku dítěte (3–6 let) a zkušenostech s docházkou do předškolního zařízení. V typologii jsou zastoupeny: adaptační skupina ($n = 5$), mateřská škola ($n = 5$), přípravná třída ($n = 2$), adaptační skupina a poté mateřská škola ($n = 3$). Rozhovory byly vedeny v ukrajinštině, nahrávány a anonymizovány. V souladu s přístupem Wiltshire a Ronkainen (2021) byly dále kódovány (MAXQDA, 2022), výsledná témata byla seskupena do klíčových kódů, které byly vztaheny k typům kapitálů a výzkumným otázkám.

4 VÝSLEDKY

K orientaci ve společnosti po příjezdu do České republiky sehrál klíčovou roli sociální a rodinný kapitál. V některých případech byl použit resistantní kapitál, který nahradil či případně doplnil sociální a rodinný kapitál. Výraznou roli sehrály nejspíše vyhlídky či těžké rozhodování ohledně budoucnosti, které zásadně brzdily využití rodinného kapitálu v procesu zapojení se do české společnosti. Matky s dětmi (popř. různé formy rodin), které disponovaly rodinným, resistantním a navigačním kapitálem, byly schopny vyvinout strategie pro orientaci ve složitém systému předškolního vzdělávání a výchovy a překonávat vzniklé obtíže. V případě nedostatečných kapacit předškolních institucí se ukázal jako nejdůležitější sociální kapitál, který byl hojně rozvíjen a používán i v online prostředí. Ve fázi adaptace se v předškolním zařízení byl zcela klíčový lingvistický kapitál rodiny. Pro kompenzaci sociokulturních a jazykových odlišností ukrajinských dětí byl pak nejužitečnější kapitál resistantní.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Přestože byl rámec CCW ve střední Evropě dosud využíván minimálně pro školní vzdělávání, ukazuje se jako přínosná perspektiva pro interpretaci zapojení

uprchlických dětí z Ukrajiny jinak než přes pouhou dostupnost facilit. Ukazuje na kapitály podporující integraci uprchlických dětí do předškolních institucí. Využívání kapitálů rodin podporuje sociokulturní blízkost ukrajinského a českého prostředí. Všichni rodiče považovali proces získání místa odpovídajícího potřebám rodiny jako komplikovaný a s řadou překážek. Po zařazení dítěte do mateřských škol a adaptaci na odlišné pedagogické pojetí však hodnotili docházku dětí pozitivně. Mateřské školy dokázaly u všech dětí nějakým způsobem individuálně reagovat na specifické potřeby a adaptační skupiny sloužily jsou most do vzdělávacího systému.

PODĚKOVÁNÍ

Studie byla podpořena projektem *Research on the adaptation and integration of ukrainian children in the czech early childhood education and care system – support of ukrainian-czech cooperation v programu Podpora výzkumně-vzdělávací spolupráce s Ukrajinou* (4EU+/UA/F2/11) a projektem „Za hranice bezpečnosti: role konfliktu v posilování odolnosti“, reg. č.: CZ.02.01.01/00/22_008/0004595, financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj.

6 LITERATURA

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (2. ed., reprinted). Sage Publ.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Jelínková, M., Ochрана, F., & Plaček, M. (2023). The admission of Ukrainian refugees from the perspective of municipalities in Czechia. *Geografie*, 128(3), 271–299. <https://doi.org/10.37040/geografie.2023.014>
- PAQ. (2023). *Hlas Ukrajinců – Vzdělávání*. PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/vzdelavani-uprchlici-leto-2023>
- UN. (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

- Wiltshire, G., & Ronkainen, N. (2021). 'A Realist Approach to Thematic Analysis: Making Sense of Qualitative Data through Experiential, Inferential and Dispositional Themes'. *Journal of Critical Realism* 20(2): 159–80.
<https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1894909>.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

(NE)PROSTUPNÉ STRUKTURY MEZI ODBORNÝM ŠKOLSTVÍM, VYSOKOŠKOLSKÝM VZDĚLÁVÁNÍM A TRHEM PRÁCE POHLEDEM STŘEDOŠKOLÁKŮ

PERMEABILITY BETWEEN VOCATIONAL EDUCATION, HIGHER EDUCATION AND THE LABOR MARKET FROM THE PERSPECTIVE OF UPPER SECONDARY STUDENTS

Katarína Rozvadská, Petr Novotný

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek řeší problematiku prostupnosti mezi trhem práce, odborným a vysokoškolským vzděláváním, a to z pohledu studentů, kteří stojí na rozcestí mezi těmito třemi oblastmi. Přístup k vysokoškolskému vzdělání je v různých zemích omezován různými způsoby, a struktury příležitostí se proto také liší podle národního kontextu. V českém kontextu je nepodkročitelnou podmínkou vstupu do terciárního vzdělávání absolvování maturitní zkoušky. Její společná část je jednotná pro všeobecný i odborný proud, většinu neúspěšných maturantů však tvoří studenti středních odborných škol. Cílem příspěvku je zjistit, co se stane s akademickými a pracovními ambicemi studentů z odborných škol, kteří neuspěli u maturity na první a druhý pokus.

Klíčová slova: prostupnost; střední odborné vzdělávání; vysokoškolské vzdělávání; trh práce; pohled studentů

Abstract

The paper deals with the issue of permeability between the labour market, vocational and university education from the perspective of students who find themselves at the crossroads between these three areas. Access to higher education is restricted in different ways in different countries, and opportunity structures for disadvantaged youth therefore also vary by national contexts. In the Czech context, passing the secondary school leaving examination (maturita) is a prerequisite to enter tertiary education. The common part of the exam is uniform for the general and vocational branches, but most of the students who fail the exam come from vocational schools. The aim of the paper is to find out

what happens to the academic and work ambitions of students from vocational schools who fail the leaving examination at the first and second attempt.

Keywords: permeability; secondary vocational education; higher education; labour market; perception of students

1 ÚVOD

Prostupnost mezi systémy vzdělávání je zpravidla diskutována s důrazem na makro- a mezo- úroveň. Předmětem zájmu je dělení do vzdělávacích proudů, vzájemné kvantitativní poměry těchto proudů a důsledky pro systém vzdělávání, dále pro ekonomiku a zaměstnatelnost. Řeší se pak např. časné směřování části žákovské populace do elitního všeobecně vzdělávacího, nebo naopak do odborného vzdělávání. Poněkud stranou zájmu výzkumu pak zůstává mikroúroveň a perspektiva žáků a studentů.

Text s využitím konceptů prostupnosti (*permeability*) a struktury a jednání (*structure and agency*) nahlíží na důsledky (ne)prostupnosti systémů z pohledu selhávajících maturantů.

2 TEORIE

Myšlenka prostupnosti mezi systémy všeobecného, odborného a vysokoškolského vzdělávání a systémem zaměstnanosti vznikla v 70. letech 20. století (Spöttl, 2013). Vychází z argumentu „že prostupné struktury vzdělávání zlepšují efektivitu selekčních mechanismů ve vzdělávání a práci, které směřují k rovnosti příležitostí“ (Spöttl, 2013, s. 458). Důležitou součástí aktuální evropské politické agendy je zajistit, aby byl přístup k vysokoškolskému vzdělávání inkluzivnější, přičemž prostupnost mezi odborným vzděláváním a přípravou (VET) a vysokoškolským vzděláním je považována za klíčovou pro zlepšení přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Příspěvek rovněž pracuje s teorií struktury a jednání (např. Schoon & Heskhausen, 2019)ů ve které je individuální jednání konceptualizováno jako vztahový a záměrný proces, který se vyvíjí prostřednictvím interakcí s širším sociokulturním kontextem (strukturou).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Datový korpus pro tuto konkrétní studii sestává z biografických rozhovorů se 46 neúspěšnými maturanty ze středních odborných škol. Jelikož se jednalo o zkoumání životních drah informantů, schéma rozhovorů vycházelo z biografického narativního přístupu (Schütze, 1992; Rosenthal, 2004; Wengraf, 2001). Při sběru dat byly vybrány informace z výpovědí respondentů ověřované z dostupných zdrojů. Např. termíny a výsledky zkoušek byly ověřované podle vysvědčení, informace o studovaných školách a oborech, míře úspěšnosti maturantů a podobně byly konfrontovány s webovými stránkami škol. Výzkumná otázka byla formulována následovně: Co se stane s akademickými a pracovními ambicemi studentů z odborných škol, kteří neuspěli u maturity na první a druhý pokus? Data byla analyzována prostřednictvím narativní analýzy s využitím zcitlivujících teoretických konceptů (*sensitizing concepts*).

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V narativech bylo identifikováno několik zdrojů, které brání prostupnosti odborného vzdělávání, trhu práce a vysokého školství. Nejčastěji se ve vyprávění některých studentů z odborných škol objevuje setkání s praktikami akademické marnosti (Straková et al., 2021). Učitelé již na začátku studia zpochybňovali schopnosti pro studium maturitního oboru nebo přímo pro získání maturity. Objevují se však i jiné mechanismy, které vyžadují odlišnou konceptualizaci. Narativy obsahují jednak ztrátu akademických ambicí, jejich transformaci, případně selhání při vytváření akademických ambicí u studentů první generace.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Príspevek umožňuje lépe porozumět tomu, jak odborné školy selektují a (ne) připravují své studenty (zvyšují/snižují jejich aspirace) na cestu do vysokoškolského vzdělávání a jak jsou tyto praktiky vnímány studenty. Na základě těchto zjištění, v konfrontaci s dalšími výzkumy (srov. Alexander, Entwistle & Kabbani, 2001; Battin-Pearson et al., 2000; Bowers & Sprott, 2012), přináší studie implikace pro vzdělávací politiku s cílem zlepšit rovnost a prostupnost odborného vzdělávání. Jedním z možných doporučení je, že učitelé by se měli držet objektivního

hodnocení schopností studentů a zároveň rozvíjet jejich akademický optimismus. Učitelé by také měli cítit odpovědnost za vedení studentů k závěrečné zkoušce; za budování jejich akademické identity; a za podporu při učení na ni – nejen před samotnou maturitní zkouškou, ale i po případném (prvním) neúspěchu.

6 LITERATURA

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.
- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *Journal of Educational Research*, 105(3), 176–195.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale et al. (Eds), *Qualitative research practice* (p. 48–64).
- Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review*, 4, 135–148.
- Schütze, F. (1992). Pressure and guilt: war experiences of a young german soldier and their biographical implications (Part 2). *International Sociology*, 7(3), 347–367.
- Spöttl, G. (2013). Permeability between VET and higher education—a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*, 37(5), 454–471.
- Straková, J., Simonová, J., & Soukup, P. (2021). The relationship between academic futility and the achievement of upper secondary students. Evidence from the Czech Republic. *International Studies in Sociology of Education*, 1–22.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.

JAK MOHOU SPOLUPRACOVAT AKADEMICKÁ PRACOVNÍŠTĚ SE ZŘIZOVATELEM S CÍLEM PŘÍSPĚT K ROZVOJI ŠKOL V MĚSTSKÉ ČÁSTI BRNO-SEVER: PŘÍPADOVÁ STUDIE

HOW ACADEMIC DEPARTMENTS CAN COOPERATE WITH THE MUNICIPALITY TO CONTRIBUTE TO THE PROCESS OF SCHOOLS DEVELOPMENT IN BRNO-NORTH: A CASE STUDY

Tomáš Kohoutek¹, Josef Lukas¹, Jan Mareš¹,
Stanislav Ježek², Štěpán Kaňa²

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta MUNI, Brno

² Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, MUNI, Brno

Abstrakt

Příspěvek představuje pilotní ověření metodiky zaměřené na mapování klimatu základních a mateřských škol v městské části Brno-Sever. Vlastní metodika vznikla na adaptaci anket z nástrojů projektu Cesta ke kvalitě, požadavků zástupce zřizovatele a ředitelů škol ve třech jazykových mutacích. Záměrem je šetření opakovat a doplňovat tak informace, které má zřizovatel k dispozici o názoru žáků, rodičů, zaměstnanců i ředitelů škol.

Vlastnímu sběru dat předcházely rozhovory se zástupci zřizovatele, diskuse s řediteli a pilotáž nástrojů v říjnu 2023. Sběr dat probíhal ve dvou týdnech v listopadu 2023 na 6 základních a 12 MŠ školách v podobě online šetření v systému Qualtrics a částečně i v tištěné verzi, předběžná zpráva v podobě komentovaných deskriptivních statistik byla zřizovateli k dispozici v prosinci 2023 a v únoru 2024 šetření uzavřely hloubkové rozhovory s řediteli o výsledcích šetření v jejich škole.

Klíčová slova: evaluace škol, případová studie; dotazníkové šetření; spolupráce univerzity a městské části

Abstract

This paper presents a pilot test of a methodology aimed at mapping the climate of primary and kindergarten schools in the Brno-Sever district. The methods were developed by adapting surveys from the tools of the Path to Quality

project, requirements of the founder's representative and school principals in three languages. The intention is to repeat the survey and to supplement the information available to the founder with the opinions of pupils, parents, staff and school principals.

The data collection was preceded by interviews with representatives of the founder, group discussions with principals and piloting of the instruments in October 2023. Data collection took place in two weeks in November 2023 in 6 primary schools and 12 kindergartens in the form of an online survey in Qualtrics and partly in hard copy and in-depth interviews with principals about the results of the survey in their school concluded the investigation in February 2024.

Keywords: evaluation of schools; case study; questionnaire survey; cooperation between the university and the municipality

1 ÚVOD

Jedno z témat, které se aktuálně v ČR řeší je řízení škol jejich zřizovateli. V příspěvku představujeme zkušenosti se sdílením expertízy akademických pracovišť, zřizovatele a škol v městské části s cílem přispět k jejich rozvoji prostřednictvím zpětné vazby od zaměstnanců, žáků i rodičů.

2 TEORIE

Myšlenka propojit kapacity akademických pracovišť a zřizovatelů není nová (srv. např. Nilsson, 2008). Prakticky přináší jak možnost reagovat na specifické lokální podmínky (např. Nováková & Habiňáková, 2023) a zároveň vhodně doplňovat silné i slabé stránky spolupracujících institucí (Ødegaard & Gunnulfsen, 2023). Náš příspěvek představuje spolupráci dvou akademických pracovišť MUNI a městské části a ji zřizovaných škol.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jedná se o případovou studii, která zahrnuje proces tvorby a interpretace dat smíšeného výzkumného designu. Prezentované výsledky tedy jsou produktem

spolupráce mezi zřizovatelem, akademickými pracovníky a základními a mateřskými školami v městské části Brno-sever. Byla realizována jednání mezi týmem a zřizovatelem, dva skupinové pohovory s řediteli, pilotáž nástrojů, dotazníková šetření a hloubkové rozhovory s řediteli. Dotazníky (adaptace Kohoutek, Mareš, 2012a, b, c) byly předkládány ve třech jazykových mutacích (česká, ukrajinská, anglická) žákům (25 položek), rodičům (26 položek), učitelům (30 položek) a nepedagogickým pracovníkům (15 položek). Dotazníky byly většinou předkládány v systému Qualtrics, dle potřeb škol ale i v papírové verzi. Žáci dotazníky vyplňovali ve školách, ostatní skupiny dle uvážení – často v návaznosti na třídní schůzky.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vlastním produktem je aktualizovaná verze anket pro žáky rodiče a učitele. A to ve dvou jazykových mutacích navíc. Vlastní data byla zpracovávána na velmi bazální úrovni, tj. deskriptivně. Zřizovatel má k dispozici souhrnnou zprávu a pro potřeby rozhovorů s řediteli vznikly dvě dílčí zprávy (kompletní a agregované výsledky s komentářem). Analýzy rozhovorů s řediteli nejdou v době podání příspěvku k dispozici, ale nemáme k šetření negativní zpětnou vazbu. Způsob zpracování dat a jejich prezentace ve zprávě je z pohledu zřizovatele dostatečně informativní a dobře doplňuje data za jiných zdrojů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Nastavený způsob spolupráce je nosný. Spolupráce univerzity a municipalit je přínosná pro všechny zapojené subjekty. Pro rutinní opakování již nebude potřeba takové úsilí (ie adaptace metod). Z pohledu škol přináší i ekonomické výhody v porovnání s komerčně dostupnými nástroji k autoevaluaci a evaluaci škol. V dalších opakováních se nabízí další výzvy jako snížení pracnosti – vyšší míry automatizace procedury a také zapojení většího počtu studujících univerzity, což by mohlo pomoci i tematicky rozšířit spektrum nabízených metod i rychleji reagovat na aktuální problémy (srov. Nováková & Habiňáková, 2023).

PODĚKOVÁNÍ

Městské části Brno-sever a místostarostovi Mgr. Martinu Glogarovi za nabídku spolupráce a podporu při realizaci společného projektu a všem účastníkům šetření za otevřenost a spolupráci.

6 LITERATURA

- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012a). *Anketa pro učitele. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012 b). *Anketa pro rodiče. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012c). *Anketa pro žáky. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚV.
- Nilsson, M. E. (2008). University–school collaboration based on complementary needs. *Journal of Educational Change*, 9(4), 349–356.
- Nováková, E., & Habiňáková, R. (2023). Teorie a praxe prevence v komunitě – přehled zahraničních zkušeností s implementací strategií komunitního přístupu v prevenci rizikového chování a podpory duševního zdraví dětí a dospívajících. *Adiktol. prevent. léčeb. praxi*, 6(3), 152–162.
- Ødegaard, K. L., & Gunnulfsen, A. E. (2023). Policy pressure on partnerships: intentions, expectations and legitimisation of Norwegian educational reform policy. *Journal of Educational Administration and History*, 1–21.

RANÁ VÝCHOVA A PÉČE V EU A ČR NA POMEZÍ PEDAGOGICKÉHO A SOCIOLOGICKÉHO VÝZKUMU

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN THE EU AND THE CZECH REPUBLIC AT THE CROSSROADS OF PEDAGOGICAL AND SOCIOLOGICAL RESEARCH

Martina Kampichler¹, Lucie Grůzová²

¹ Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tématem příspěvku jsou proměny v uchopení služeb rané výchovy a péče pro děti ve věku do tří let (RVaP) v strategických dokumentech EU a ČR v průběhu uplynulých 20 let. Příspěvek vychází z „nové sociologie dětství“ a na základě analýzy Carol Bacchi „Jak je problém reprezentován?“ diskutuje dvě komparativní otázky: Jaké dopady mají identifikované problematizace ČR a EU na rodiče, děti a podobu systémového řešení RVaP? Jak se promítají do pedagogické praxe a každodennosti zařízení RVaP? Výsledky ukazují vliv identifikovaných problematizací na systémové řešení RVaP a pedagogickou práci v zařízeních RVaP. Závěr příspěvku shrnuje benefity propojení sociologické a pedagogické analýzy.

Klíčová slova: služby výchovy a péče pro děti do tří let; vzdělávací politiky EU; vzdělávací politiky ČR; nová sociologie dětství; problematizace

Abstract

The paper discusses changes in the perception of early childhood education and care services for children up to the age of three (ECEC3) in EU and Czech strategic documents over the past 20 years. The paper is based on the “new sociology of childhood” and on Carol Bacchi’s analysis “What’s the problem represented to be?” It discusses two comparative questions: what are the implications of the identified problematizations for parents, children and the ECEC3 system? How do they translate into classroom teaching practice and everyday life in ECEC3 facilities? The results show a significant impact of the identified problematizations on the ECEC3 system and the pedagogical work in ECEC3 facilities. The paper concludes by identifying the benefits of combining sociological and pedagogical analysis.

Keywords: education and care services for children under three; EU education policies; Czech education policies; new sociology of childhood; problematizations

1 ÚVOD

Služby rané výchovy a péče o děti ve věku do tří let (RVaP) byly dlouho vnímány především jako sociální služby nebo jako prostředek k slaďování pracovních a rodičovských povinností (Moss, 2006). V posledních desetiletích však mezinárodní organizace, jako je OECD a EU, stále více zdůrazňují výhody těchto služeb pro rozvoj dětí (Rostgaard, 2018). Jejich koncepční a obsahové pojetí se tak posunulo od diskurzu péče o děti rodičů vracejících se na trh práce k diskurzu zakotvenému v pedagogickém vědění se zaměřením na kvalitu služeb a jejich přínos pro děti (Vandenbroeck, 2020; Moss, 2006).

2 TEORIE

Teoretický rámec příspěvku tvoří „nová sociologie dětství“ (James, Prout, 2015), která chápe služby RVaP jako důležitý institucionální rámec formující rané zkušenosti, socializaci a vývoj dětí mimo rodiny. Podobu systémového řešení služeb RVaP vnímá jako komplexně propojené s kulturními, sociálními a historickými kontexty, ovlivněné společenskými očekáváními, normami a hodnotami (Dahlberg, Moss, Pence, 2013). Chápání role a obsahu RVaP tak není pevně dané. Uchopení této sociální a politické podmíněnosti role a obsahu RVaP umožňuje analýza Carol Bacchi (2009, 2015) – „Jak je problém reprezentován?“. Cílí na identifikaci různých způsobů vymezení politických problémů a reflexi důsledků těchto problematizací: Co je a co není v oblasti RVaP chápáno jako (politický) problém, který je nutné řešit (nebo ne)? Jak se to dále promítá do pedagogické praxe a každodennosti zařízení RVaP?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Předkládané výsledky vycházejí z analýzy „Jak je problém reprezentován?“, která se skládá ze 7 otázek a měla za cíl uchopit proměny chápání role a obsahu RVaP v 12 klíčových strategických dokumentech EU a ČR během 20 let, od

formulace Barcelonských cílů v roce 2002 do revidovaných Barcelonských cílů z roku 2022. V kvalitativní obsahové analýze fungovalo daných 7 otázek jako kódy, které vedly proces identifikace konkrétních problematizací R VaP v dokumentech EU a ČR. Konferenční příspěvek staví na těchto výsledcích a soustředí se na dvě navazující komparativní otázky k identifikovaným problematizacím ČR a EU: Jaké dopady přináší identifikované problematizace ČR a EU pro rodiče, děti a podobu systémového řešení R VaP? Jak se promítají do pedagogické praxe a každodennosti zařízení R VaP? A na základě těchto otázek reflektuje, jak tato sociologická analýza může obohatit oblast předškolní pedagogiky.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Zatímco v dokumentech EU se prosadila problematizace rozvoje humanitního kapitálu k udržení konkurenceschopnosti a služby R VaP představují sociální investice k plnění tohoto účelu, v českých strategických dokumentech hraje od vzniku dětských skupin hlavní roli problematizace chybějících možností sladování pracovních a rodičovských povinností.

Uchopení R VaP skrze diskurz sociálních investic klade důraz na dlouhodobé benefity pro jednotlivce i společnost jako celek. Zdůrazňuje tak investice do kvalitních, pedagogicky zakotvených a univerzálně dostupných služeb R VaP. Může však vést i k přílišnému důrazu na akademické dovednosti a ke ztrátě zaměření na individualitu dítěte.

R VaP jako nástroj k sladování pracovních a rodičovských povinností oproti tomu neklade důraz na přínos služeb R VaP pro děti, ale spíše na jejich kvantitativní dostupnost pro vybranou skupinu rodičů. Obsahově jde především o péči a pedagogické zakotvení v tomto koncepčním uchopení R VaP nehraje roli.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky analýzy poukazují na zásadní vliv identifikovaných problematizací. Z pohledu dětí a personálu jde především o odbornost personálního zabezpečení těchto služeb, který tvoří klíčový prvek jejich kvality a má vliv na kvalitu programu a každodenní interakce v zařízeních R VaP. Z hlediska koncepčního uchopení a podoby systémového řešení se jedná o garanci kvality a finanční i místní dostupnost služeb, což má zároveň klíčový význam pro rodiče. I když

se v těchto bodech jeví uchopení RVaP skrze diskurz sociálních investic jako výhodnější, poukazuje prezentovaná analýza také na rizika, která toto uchopení služeb RVaP přináší.

Klíčová síla propojení sociologické a pedagogické analýzy pak tkví v tom, že zachycuje sociální a společenské souvislosti různých vzdělávacích procesů a zviditelňuje problematizace, které se zatím ve veřejných a politických debatách nereflektují.

PODĚKOVÁNÍ

Prezentovaná data vznikla v rámci projektu Pedagogika raného věku v institucích denní péče v České republice (TL02000306) se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

6 LITERATURA

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Bacchi, C. (2015). The Turn to Problematization: Political Implications of Contrasting Interpretive and Poststructural Adaptations. *Open Journal of Political Science*, 5, 1–12. <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2015.51001>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Moss, P. (2006). Farewell to Childcare? *National Institute Economic Review*, 195, 70–83. <https://doi.org/10.1177/0027950106064040>
- Rostgaard, T. (2018). Childcare as a global policy agenda. In G. BJÖRK EYDAL & T. Rostgaard (Eds.), *Handbook of family policy* (pp. 96–110). Edward Elgar Publishing.
- Vandenbroeck, M. (2020). Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference. In R. Nieuwenhuis & W. Van Lancker (Eds.), *The Palgrave Handbook of Family Policy* (pp. 169–191). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54618-2_8

SNÍDAŇOVÉ KLUBY – NUTRICE, NEBO KULTIVACE VZTAHŮ? BREAKFAST CLUBS – NUTRITION OR CULTIVATION OF RELATIONSHIPS?

Jaroslava Simonová, Jana Straková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Příspěvek přináší analýzu opatření B8 – Snídaňové kluby, které je součástí projektu „Podpora rovných příležitostí“ zaměřeného na podporu škol s vyšším poměrem žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem bylo zhodnotit, jak zaměření snídaňových klubů respektuje zadání, jaké aspekty snídaňových klubů školy považují za důležité a na jaké problémy při jejich realizaci narážejí. Zdrojem dat byl Katalog nástrojů, vstupní analýzy a evaluační zprávy 62 škol, které snídaňové kluby realizovaly. Dále byla analyzována detailnější data z případových studií 4 škol. Při analýzách byla použita metoda obsahové analýzy. Snídaňové kluby mají ve většině případů podobu projektové/zážitkové aktivity. Původní cíl poskytnout pravidelnou stravu dětem se socioekonomickým znevýhodněním naplňují školy pouze výjimečně.

Klíčová slova: socioekonomické znevýhodnění; snídaňové kluby; docházka; motivace; klima školy

Abstract

The paper provides an analysis of breakfast clubs that are part of the project supporting schools with a higher proportion of disadvantaged pupils. The aim of the analysis was to evaluate how the breakfast clubs follow the set requirements, which aspects of breakfast clubs schools consider important and what problems they encounter. The source of data for the analyses was the Catalogue of tools, input analyses and evaluation reports of 62 schools that chose breakfast clubs as one of the measures. To supplement the information, findings from case studies of 4 schools were used. The inductive content analysis was used. Breakfast clubs mostly take the form of a project activity. The original goal of providing a regular nutrition to disadvantaged children is met only rarely.

Keywords: socioeconomic disadvantage; breakfast clubs; attendance; motivation; school climate

1 ÚVOD

V období 2020–2022 byla v ČR prevalence středně těžkého nebo těžkého nedostatku potravin v celkové populaci (průměr 3 let) 8,5 %, zatímco prevalence vážného nedostatku potravin byla 2,3 %. Celková situace je tedy relativně příznivá, nicméně určité skupiny obyvatel jsou v nouzi. Zpravidla se jedná o lidi žijící v sociálně vyloučených lokalitách, které trpí vysokou nezaměstnaností. Projekt Podpora rovných příležitostí poskytuje podporu školám, které působí v těchto lokalitách. Jedním z podpůrných opatření nabízených školám jsou snídaňové kluby.

2 TEORIE

Výzkumy opakovaně prokázaly příznivé dopady snídaňových klubů, například pozitivní souvislost s kognitivním výkonem, akademickými výsledky a docházkou (Adolphus et al. 2013; Cohen et al. 2021; Imberman & Kugler 2014; Watson et al. 2020). Navíc byly identifikovány pozitivní účinky na chování ve třídě, konkrétně nižší hyperaktivita a vyšší pozornost (Benton, Maconie, Williams 2007). Zmiňována je také schopnost programu podporovat sociální dovednosti a chování (Watson et al. 2020).

Pro analýzu byl využit Konsolidovaný rámec pro výzkum implementace (CFIR). CFIR zahrnuje pět klíčových oblastí: charakteristiky inovací, vnější nastavení, vnitřní nastavení, charakteristiky jednotlivců a proces implementace (Damschroder et al. 2009). Podrobnější zkoumání těchto domén umožňuje zjistit, proč školy přistupovaly k implementaci jinak, než původně zamýšlely, a proč se v implementaci lišily.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Zdrojem dat pro analýzy byl Katalog nástrojů, vstupní analýzy, ve kterých školy deklarovaly své záměry před zahájením projektu, a evaluační zprávy

škol po jednom roce realizace projektu. Jednalo se o dokumenty škol, které si jako jedno z opatření v projektu Podpora rovných příležitostí zvolily snídaňové kluby. Při analýzách byla použita metoda indukční obsahové analýzy. K doplnění informací byly využity poznatky z případových studií 4 škol, ve kterých bylo opakovaně provedeno pozorování snídaňových klubů a byly uskutečněny hloubkové rozhovory s vedením školy, pedagogy a žáky.

Z celkového počtu 265 škol vybraných na základě několikasožkového indikátoru socioekonomického znevýhodnění si snídaňové kluby zvolilo 62 škol. K analýze byly použity vstupní analýzy ze 62 škol, z nich v 7 školách snídaňové kluby dosud nebyly realizovány.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Snídaňové kluby jsou školami využívány k mnoha cílům. Ve většině případů mají podobu projektové/zážitkové aktivity. Původní cíl poskytnout pravidelnou stravu znevýhodněným dětem naplňují školy pouze výjimečně. Mezi hlavní důvody patří organizační a finanční náročnost a snaha škol zprostředkovat tento benefit širšímu okruhu žáků. Primární cíl je tedy v řadě škol potlačen a je překryt mnoha vedlejšími cíli. To v konečném důsledku může znamenat, že snídání se neúčastní žáci, kteří mají hlad. Jako zcela zásadní se jeví otázka výběru žáků. V řadě škol je problematické nabídnout snídání jen některým žákům, což vede k méně častým snídáním pro všechny nebo k poněkud obtížně obhajitelným rotačním schémátům. Případové studie ukazují různé možnosti organizace a výběru žáků. Dokládají, že v situaci, kdy jsou děti vybírány, se výběr jeví částí sboru nespravedlivý, nebo se nedostává na všechny děti, které by snídání potřebovaly. Některé školy by uvítaly nabídku snídání pro všechny žáky školy, i když upozorňují na obtíže spojené s jejich organizací.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Hlavním cílem snídaňových klubů bylo poskytnout žákům snídání, tedy uspokojit jejich biologické potřeby. V katalogu zároveň byly popsány očekávané další dopady: zlepšení docházky, sociálních návyků i vazeb, vztahu ke škole a v konečném důsledku výsledků a wellbeingu žáků. Tato hierarchie primárního cíle a jeho sekundárních dopadů však není na první pohled patrná, což může

být jednou z příčin primárně společenského pojetí aktivity. Pozitivní dopady na sociální dovednosti žáků jsou zmiňovány i v zahraničních studiích. Je potřeba, aby si zadavatel ujasnil, jaké cíle jsou primární a zda z nich je ochoten slevit výměnou za jiné benefity, případně pojmenoval hierarchickou úroveň cílů (např.: nejdřív bude zajištěna jednoduchá snídaně pro všechny potřebné žáky, zbývající prostředky lze použít pro organizaci „společenských“ snídaní). To by se pak mohlo promítnout do realizace snídaňových klubů ve školách, kde počet rodin, které mají zájem o snídaňové kluby, je větší než nabídka.

PODĚKOVÁNÍ

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik,“ č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU.

6 LITERATURA

- Adolphus, K., Lawton, C. L., & Dye, L. (2013). The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. doi:10.3389/fnhum.2013.00425
- Benton D, Maconie A, Williams C. (2007). The influence of the glycaemic load of breakfast on the behaviour of children in school. *Physio Behav*, 92(4): 717–724. doi:10.1016/j.physbeh.2007. 05. 065
- Cohen, J. F. W., Hecht, A. A., McLoughlin, G. M., Turner, L., & Schwartz, M. B. (2021). Universal School Meals and Associations with Student Participation, Attendance, Academic Performance, Diet Quality, Food Security, and Body Mass Index: A Systematic Review. *Nutrients*, 13(3), 911. doi:10.3390/nu13030911
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implement Sci*. 4:50-50. doi:10.1186/1748-5908-4-50
- Imberman, S. A., & Kugler, A. D. (2014). The Effect of Providing Breakfast in Class on Student Performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(3), 669–699. doi:10.1002/pam.21759

Watson, M., Velardo, S., Drummond, M. (2020). Perspectives of the key stakeholders of the KickStart for Kids school breakfast program. *Children and Youth Services Review*. doi:10.1016/j.childyouth.2020.10489

SEKCE 7

Učení žáků a studentů

OD FIXNÍCH SKUPIN K DYNAMICKÝM PRAKTIKÁM: JAK UČITELÉ ZOHLEDŇUJÍ INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY VŠECH ŽÁKŮ

FROM FIXED GROUPS TO DYNAMIC PRACTICES: HOW TEACHERS ADDRESS THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL NEEDS OF ALL STUDENTS

**Petr Svojanovský, Jana Obrovská,
Jana Navrátilová, Jana Kratochvílová, Miroslav Jurčík**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Ačkoliv se výzkumníci často teoreticky hlásí k širšímu pojetí inkluzivního vzdělávání, tedy k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků, jejich metodologické nástroje a zjištění se zpravidla zaměřují jen na určité skupiny žáků (typicky žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a/nebo sociálním znevýhodněním). V našem příspěvku představujeme výzkum širšího pojetí inkluze, ve kterém je teorie koherentní s metodologií a výsledky. S pomocí etnografického designu zjišťujeme, jak učitelé (n = 6) na druhém stupni dvou základních škol ve dvou třídách adresují individuální vzdělávací potřeby každého žáka (n = 42) a jak na to žáci reagují. Naše zjištění ukazují pestrost učebních profilů jednotlivých žáků a jak učitelé flexibilně „přepínají“ mezi inkluzivními praktikami, aby dokázali zohledňovat rozmanité vzdělávací potřeby žáků v heterogenní třídě.

Klíčová slova: žákovská diverzita; inkluzivní praktiky učitelů; hlas žáků; etnografie

Abstract

Although researchers often theoretically advocate for a broader conception of inclusive education, namely fulfilling the individual educational needs of all students, their methodological tools and findings typically focus only on certain groups of students (typically students with special educational needs and/or socially disadvantaged). In our paper, we present research on a broader understanding of inclusion, where the theory is coherent with methodology and results. Using ethnographic design, we explore how teachers (n = 6) in the lower secondary schools in two classes address the individual educational needs of each student (n = 42) and how students respond to it. Our findings demonstrate

the diversity of learning profiles among individual students and how teachers flexibly „switch“ between inclusive practices to accommodate the diverse educational needs of students in a heterogeneous class.

Keywords: student diversity; teachers' inclusive practices; students voice; ethnography

1 ÚVOD

V globálním politickém diskurzu roste důraz na zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků (UNESCO, 2020). Přestože se o tento diskurz v deklaratorní rovině opírají také výzkumníci, v metodologii a výsledcích svých výzkumů se typicky zaměřují pouze na vzdělávací potřeby některých (skupin) žáků (Kielblock & Woodcock, 2023), obvykle žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a/nebo sociokulturním znevýhodněním (Messiou, 2017). Cílem našeho výzkumu je proto zjistit, jak učitelé na základní škole adresují individuální vzdělávací potřeby každého žáka a jak na to žáci reagují.

2 TEORIE

Teoretický rámec našeho výzkumu vychází z „širšího“ pojetí inkluzivního vzdělávání (srov. Ainscow et al., 2006). Konkrétně chápeme inkluzivní vzdělávání jako zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků, což je v souladu s definicemi v „kategorii C“ identifikované v přehledové studii Göranssonové a Nilholma (2014). Toto pojetí bere v potaz pestrou škálu osobních charakteristik jednotlivých žáků, ať už se jedná o jejich učební preference, zájmy či např. rodinné zázemí (Tomlinson, 2022). Učitelé mohou adresovat komplexní žákovskou diverzitu prostřednictvím různých inkluzivních praktik (Finkelstein et al., 2019), tedy strategií zajišťujících efektivní učení každého žáka v heterogenní třídě (např. poskytování individuální zpětné vazby, gradovaná úloha či diferenciacie výukového tempa).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

S pomocí etnografické metodologie (Hammersley & Atkinson, 2007) odpovíme na dvě výzkumné otázky: 1) Jak učitelé adresují individuální vzdělávací

potřeby každého žáka? 2) Jak žáci reagují na zohledňování svých individuálních vzdělávacích potřeb? Participanty výzkumu jsou 42 žáků, 6 učitelů a 2 asistenti pedagoga ve dvou třídách na druhém stupni dvou různých základních školách. Datový korpus se skládá z: 1) terénních poznámek 400 hodin pozorování ve škole (z toho 240 hodin přímá výuka učitelů); 2) 126 rozhovorů s učiteli (např. rozhovory po výuce, polostrukturované rozhovory aj.); 3) 51 rozhovorů s žáky (z toho 42 individuálních rozhovorů s žáky a 9 focus groups). Analytické postupy jsou v souladu s etnografickým designem a zahrnují opakované čtení dat, kódování datových úryvků a psaní teoretických poznámek (Hammersley & Atkinson, 2007).

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Průběžné výsledky našeho výzkumu ukazují, že každý žák má jedinečný učební profil, který se různými způsoby projevuje v procesu učení a vyučování. Žákovské profily jsou do jisté míry stabilní, ale částečně se také situačně proměňují v závislosti na kontextu (např. s ohledem na typ výukové aktivity, na probírané téma či na míře angažovanosti žáka). Učitelé přizpůsobují svou výuku žakovským profilům tím, že flexibilně „přepínají“ uplatňované inkluzivní praktiky (např. dávají možnost volby, individualizují výuku nebo podporují žáky ve vrstevnickém učení). Na základě triangulace různých datových zdrojů předkládáme matrix zachycující vztahy mezi unikátními učebními profily všech žáků ve dvou heterogenních třídách a inkluzivními praktikami, kterými učitelé na žakovská specifika reagují. Zároveň kontrastujeme inkluzivní praktiky učitelů s perspektivou žáků.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Přínosem předkládaného matrixu vztahů mezi učebními profily a inkluzivními praktikami je zobrazení adresování individuálních vzdělávacích potřeb žáků jakožto dynamického procesu, který umožňuje nahlédnout komplexitu práce inkluzivních učitelů. Ukazuje se, že inkluzivní praktiky nelze uplatňovat mechanicky. Originalitu uvedených zjištění zesiluje skutečnost, že byla vytvořena na základě zdrojů dat, jež nebyly dosud ve výzkumech příliš využívány. Důraz je výzkumníky zpravidla položen na postoje učitelů k inkluzi, spíše než na jejich praktiky (Finkelstein et al., 2019), pohled žáků na inkluzivní praktiky

učitelů nebývá typicky reflektován (Subban et al., 2022) a pozornost je obvykle směřována na první stupeň ZŠ, přestože adresování různých vzdělávacích potřeb žáků na druhém stupni může být pro učitele náročnější (Schwab et al., 2022).

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu „Adresování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků: Etnografie tříd na druhém stupni základních škol“ financovaným Grantovou agenturou České republiky (GA23-04764S).

6 LITERATURA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hammersley, M., and P. Atkinson. 2007. *Ethnography. Principles in Practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103922. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103922>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's Classroom: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students*. Washington: Teachers College Press.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education*. (2020). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/J>

STRATEGIE UČENÍ SE SLOVNÍ ZÁSOBĚ PŘI PRÁCI VE DVOJICÍCH

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN PAIR WORK

Barbora Al Ajeilat Kousalová

Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem této studie je prozkoumat používání strategií učení se slovní zásobě u vybraných žáků základní školy ve výuce německého jazyka. Prostřednictvím videonahrávek jsou zkoumány specifické strategie využívané během práce ve dvojicích a jejich vliv na výsledky učení, analyzované pomocí kvalitativní obsahové analýzy. Výzkumné otázky jsou zaměřené na identifikaci a použití strategií učení se slovní zásobě, vztah mezi používáním strategií a schopností odvodit významy slov a míru zapojení žáků do používání daných strategií. Zjištění naznačují, že většina strategií nebyla použita izolovaně, nýbrž v kombinaci s jinými strategiemi. Čím větší byly předchozí znalosti žáků, tím úspěšnější byli při odvozování významů slov. Studie rovněž zdůrazňuje potřebu vyváženého zapojení žáků pro optimalizaci práce v rámci jednotlivých dvojic.

Klíčová slova: strategie učení se slovní zásobě; práce ve dvojicích; základní škola; německý jazyk

Abstract

The aim of this study is to explore the use of vocabulary learning strategies among selected elementary school learners in German language classes. Through video recordings, specific strategies employed during pair work are examined, along with their impact on learning outcomes, analyzed through qualitative content analysis. Research questions focus on identifying and using vocabulary learning strategies, the relationship between strategy use and the ability to infer word meanings, and the extent of learners' engagement in using these strategies. Findings suggest that most strategies were not used in isolation, but they occurred in combination with other strategies. The broader the learners' prior knowledge, the more successful they were in inferring word meanings.

The study also emphasizes the need for balanced learner engagement to optimize working in pairs.

Keywords: vocabulary learning strategies; pair work; elementary school; German

1 ÚVOD

Slovní zásoba představuje základní složku učení se (cizímu) jazyku, bez níž není možná úspěšná komunikace (Schmitt, 2010). Nicméně, její učení a osvojování je však považováno za jednu z největších obtíží při učení se cizímu jazyku. Od 80. let minulého století se zvyšuje důraz na přístupy zaměřené na učící se jedince a jejich učební procesy (Nunan, 1990). Tento posun je doprovázen obecným zájmem o strategie učení, zejména v kontextu učení se cizímu jazyku (Oxford, 2013).

2 TEORIE

Strategie učení se slovní zásobě lze definovat jako akce, které učící se jedinec podniká ke (a) zjištění významu neznámých slov, (b) jejich udržení v dlouhodobé paměti, (c) jejich vybavení a (d) jejich použití v ústní nebo písemné formě (Catalán, 2003, s. 56). V této studii jsou strategie chápány jako techniky k odvozování významu nových slov. Většina stávajících taxonomií strategií učení se slovní zásobě opomíjí aspekt odvozování významu nových slov, přičemž se zaměřují především na učení se a zapamatování slovní zásoby (např. Rubin & Thompson, 1994). Schmitt (1997) však přišel s komplexním seznamem strategií, vycházejícím z taxonomie Oxfordové (1990) a rozšířil je o skupinu determinačních strategií, které jsou vhodné pro odvozování významů nových slov. Pro zvýšení pozorovatelnosti strategií se nabízí využití práce ve dvojicích, ve kterých spolupracuje zkušenější žák s méně zkušeným za účelem dosažení lepších kolektivních výsledků (Vygostky, 1978).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumný vzorek se skládal z deseti žáků devátého ročníku ZŠ a byl vybrán záměrně, za účelem zachytit strategie používané na začátečnické úrovni. Cílem

studie bylo určit, jaké konkrétní strategie učení se slovní zásobě žáci používají v rámci práce ve dvojicích a jak je implementují. Dalším cílem bylo zjistit vliv strategií na schopnost žáků odvozovat významy nových slov. Posledním cílem bylo zkoumat povahu a dynamiku interakcí jednotlivých dvojic. Pro získání hlubšího vhledu do dané problematiky byl zvolen kvalitativní přístup, přičemž data byla získána z nepřímého pozorování založeného na video a audio záznamech (Janík, Minaříková & Najvar, 2013). Každá dvojice byla zaznamenána celkem pětkrát v rámci pěti vyučovacích hodin. Analýza dat proběhla nejprve na základě předem vytvořeného kategoriálního systému podle taxonomie Schmitta (1997), další strategie byly odvozeny přímo z dat. Jako metoda analýzy dat byla použita kvalitativní obsahová analýza (Mayring, 2015) a jednotkami analýzy byly segmenty, ve kterých žáci vyjednávali významy slov.

4 VÝSLEDKY

Výsledky studie prezentují kategorizaci strategií učení se slovní zásobě se zastoupením determinacních, metakognitivních a sociálních strategií. Tyto strategie byly analyzovány s ohledem na různorodé vzory v jejich využití a jejich vzájemnou závislost. Zjištění naznačují, že identifikované strategie se nevyskytovaly izolovaně, nýbrž ve spojení s dalšími strategiemi. Analýza dat také odhalila úspěšně a neúspěšně použité strategie. Zatímco úspěšně použité strategie vedly k přesnému určení významů slov, neúspěšně použité strategie vedly k chybnému určení nebo dokonce k tomu, že žáci v některých případech nebyli schopni význam slova určit vůbec. Dále bylo zjištěno, že jednotliví žáci vykazovali značnou variabilitu při používání strategií, což naznačuje jejich odlišné přístupy ke společnému učení.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie podrobně zkoumala, jak vybraní žáci ZŠ určovali významy nových slov ve výuce němčiny. Využití synchronizovaných video a audio záznamů umožnilo komplexní zkoumání určování významů nových slov v němčině. Tento multimodální přístup usnadnil porozumění použitých strategií a dynamice spolupráce ve dvojicích (Chan, Ochoa & Clarke, 2020). Zjištění podporují předchozí studie (Nie & Zhou, 2017), které zdůrazňují účinnost kolektivního využívání

více strategií k dosažení úspěšných výsledků učení. Úspěšné strategie jako spojení s již známým nebo odhadování z textového kontextu, opakovaně vedly k přesným odvozováním významů slov napříč různými dvojicemi. Porozumění tomu, jak žáci vzájemně interagují a jak přistupují k neznámým slovům, může významně přispět k pochopení celkové dynamiky práce ve dvojicích a k hlubšímu porozumění potřebám žáků. Toto komplexní porozumění pak může usnadnit efektivnější plánování, zadávání a hodnocení úloh zaměřených na slovní zásobu.

PODĚKOVÁNÍ

Tato studie vznikla v rámci projektu disertačního výzkumu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce prof. PhDr. Věře Janíkové, PhD. a konzultantovi Mgr. Tomáši Kouhoutkovi, Ph.D, kteří mi vždy poskytli konstruktivní kritiku, ale zároveň i klidné a podporující prostředí, ve kterém byla tato studie vytvořena.

6 LITERATURA

- Catalán, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77.
<https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Chan, M.C.E., Ochoa, X., & Clarke, D. (2020). Multimodal learning analytics in a laboratory classroom. In: Virvou, M., Alepis, E., Tsihrintzis, G., & Jain, L. (Eds.) *Machine learning paradigms. Intelligent Systems Reference Library* (pp. 131–156). Cham: Springer.
- Janík, T., Minaříková, E., & Najvar, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze. In U. Riegel & K. Macha (Eds.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (pp. 63–78). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Nie, Y., & Zhou, L. (2017). A study of vocabulary learning strategies used by excellent english learners. *Research on Modern Higher Education*, 4, 101–106.
- Nunan, D. (1990). *Language teaching and methodology*. Prentice Hall.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.

VYUŽITÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU „ARGUE WITH ME“ NA VYSOKÉ ŠKOLE UTILIZING THE EDUCATIONAL PROGRAM “ARGUE WITH ME” AT THE UNIVERSITY

Karolína Malíková, Ivo Rozmahel

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Studie zkoumá využití vzdělávacího programu Argue with Me (Kuhn et al., 2016) na vysoké škole s cílem zlepšit argumentační dovednosti studentů a podpořit jejich kritické myšlení a analýzu znalostí. Výsledky studie vycházejí z analýzy argumentativních textů dle kódovacího postupu Kuhnové et al. (2016), které sepsalo 17 studentů na začátku a na konci speciálně zaměřeného předmětu na podporu argumentačních dovedností pomocí programu Argue with Me. Navzdory úspěšnému využití vzdělávacího programu v různých zemích byla jeho implementace na vysokých školách dosud nedostatečně prozkoumána. Tento výzkum přispívá k pochopení možností a výhod aplikace tohoto programu ve vysokoškolském prostředí a ukazuje na jeho potenciál k posílení argumentačních dovedností studentů.

Klíčová slova: argumentace; vysoká škola; vzdělávací program; kritické myšlení; argumentační dovednosti

Abstract

The study investigates the utilization of the educational program “Argue with Me” (Kuhn et al., 2016) at a university aiming to enhance students’ argumentation skills and support their critical thinking and knowledge analysis. The study’s findings stem from the analysis of argumentative texts following Kuhn et al.’s (2016) coding procedure, composed by 17 students at the beginning and end of a specifically focused course to support argumentation skills using the Argue with Me program. Despite the successful utilization of the educational program in various countries, its implementation at universities has yet to be sufficiently explored. This research contributes to understanding the possibilities and benefits of applying this program in higher education settings and demonstrates its potential to strengthen students’ arguing skills.

Keywords: argumentation; university; educational program; critical thinking; argumentative skills

1 ÚVOD

Argumentace je pojímána jako sociální činnost, kdy participující na argumentaci jsou partneři (Kuhn, 2015). Tento pohled je zakořeněný v sociokognitivních teoriích, podle kterých učení probíhá na sociální úrovni a poté se zvnitřní na úroveň mentální (Vygotsky, 1978). Vzdělávací program *Argue with Me* je specifickou formou argumentačního vyučování (Kuhn et al., 2016). Hlavní myšlenkou programu je, že schopnost argumentace je klíčová pro rozvoj kritického myšlení, analýzu a hlubší porozumění znalostem. Výzkumy (srov. Iordanou & Constantinou; 2014; Rapanta, 2021; Matos, 2021) prokázaly pozitivní výsledky programu v oblasti argumentačních a komunikačních dovedností studentů, stejně jako v oblasti získávání znalostí a jejich hlubšímu porozumění.

2 TEORIE

Argumentace je proces formulování důvodů, vyvozování závěrů a jejich aplikace v diskusi (Iordanou & Constantinou, 2014). Výzkumy ukazují, že argumentace má zásadní význam pro rozvoj kritického myšlení (Kuhn, 2015; Rapanta & Macagno, 2016) a vede k výraznému zlepšení v orální i písemné komunikaci (Chen et al., 2016). Proto je jednou ze žádoucích dovedností pro celoživotní učení a uplatnění ve společnosti (Rapanta, 2021). Argumentační dovednosti jsou klíčové ve vysokoškolském vzdělávání, nicméně u studentů nejsou rozvinuty (Kleemola et al., 2022; Quintana & Correnti, 2019).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat probíhal během podzimního semestru v roce 2023 u 17 studentů posledního ročníku bakalářského studia, jež byli zapsáni do předmětu záměrně se zabývajícím rozvojem argumentačních dovedností pomocí programu *Argue with Me*. V první fázi sběru dat měli studenti za úkol napsat argumentativní text na téma „Měla by být státní závěrečná zkouška zrušena?“. V průběhu semestru

studenti procházeli programem Argue with Me, kde byli rozděleni na skupinu pro a proti dané tezi, a prostřednictvím kterého se učili tvorbě argumentů a jejich použití během debaty s protistranou. Na závěr kurzu studenti znovu psali argumentativní text na stejné téma jako na začátku. Analýza obou argumentativních textů je založena na odzkoušeném postupu Kuhn a kolektivu (2016), jež využívá čtyř kódů. Prostřednictvím těchto kódů je možné určit výskyt argumentů, které buďto (1) podporují nebo (2) oslabují vlastní tezi, a (3) podporují nebo (4) oslabují tezi protistrany. Porovnáním těchto dvou textů jsme mohli zaznamenávat vývoj v psaných argumentech.

4 VÝSLEDKY

Vzdělávací program Argue with Me prokázal úspěch ve využití v různých zemích, avšak jeho aplikace na vysokých školách doposud není dostatečně prozkoumána v odborné literatuře. Proto jsme využili program Argue with Me ve výuce na vysoké škole. Na základě analýzy dat argumentativních textů a srovnání těchto textů ze začátku a konce semestru jsme zjistili, že využití tohoto programu na vysoké škole má potenciál zlepšit tvorbu psaných argumentů studentů, díky lepší schopnosti podpořit svá stanoviska relevantními argumenty, ale zároveň i přemýšlet nad alternativními závěry k vyřešení problému.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky našeho výzkumu naznačují, že využití tohoto programu na vysokých školách může pozitivně ovlivnit argumentační dovednosti studentů. Zlepšení v oblasti psaných argumentů bylo patrné zejména ve schopnosti studentů podpořit svá stanoviska relevantními argumenty a stejně tak i v produkování alternativních závěrů na danou problematiku. Tento program tak nabízí potenciál k posílení akademických schopností studentů a jejich úspěšnému uplatnění v prostředí vysokoškolského vzdělávání. Navzdory úspěšnému využití vzdělávacího programu v různých zemích byla jeho implementace na vysokých školách dosud nedostatečně prozkoumána. Tento výzkum přispívá k pochopení možností a výhod aplikace tohoto programu na vysoké škole a ukazuje na jeho potenciál k posílení argumentačních dovedností studentů.

6 LITERATURA

- Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25(3-4), 277-320. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9811-0>
- Iordanou, K. & Constantinou, C.P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.004>
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2022). The challenge of position-taking in novice higher education students' argumentative writing. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.885987>
- Kuhn, D. (2015). Thinking Together and Alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53. <https://doi.org/10.3102/0013189X15569530>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with me: Developing thinking and writing through dialog*. Routledge.
- Matos, F. (2021). Collaborative writing as a bridge from peer discourse to individual argumentative writing. *Read. Writ.* doi: 10.1007/s11145-020-10
- Quintana, R., & Correnti, R. (2019) The right to argue: teaching and assessing everyday argumentation skills. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1133-1151. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1450967>
- Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 103-404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 79, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

DIDAKTICKÉ METODY ROZVÍJEJÍCÍ KRITICKÉ MYŠLENÍ NAPŘÍČ OBORY

DIDACTICAL METHODS DEVELOPING CRITICAL THINKING ACROSS THE DISCIPLINES

Zuzana Arazim Dolejší

Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt

Kritické myšlení je v současné době vnímáno jako jedna z nejdůležitějších kompetencí a v oblasti vzdělávání považováno za užitečný nástroj, jak zabránit rostoucímu vlivu populismu a šíření konspiračních teorií. Tento příspěvek přináší návrh na didakticky uchopitelnou definici kritického myšlení, a především popisuje způsob testování počáteční úrovně faktorů kritického myšlení při pre- testu a sledování dílčích pokroků po aplikaci vhodných didaktických metod v průběžném testu u žáků šesté třídy. Na základě průběžného vyhodnocování úspěšnosti řešení úloh klasifikovaných jako ukazatelé úrovně kritického myšlení lze navrhnout typy aktivit, které mohou u žáků rozvíjet kompetence související s kritickým myšlením, a to ve všech školních předmětech a napříč všemi stupni vzdělání.

Klíčová slova: kritické myšlení; argumentace; práce s informacemi

Abstract

Nowadays, critical thinking is seen as an essential competence and, together with media literacy, as an essential tool for preventing the rise of populism and the spread of conspiracy theories. This contribution proposes a definition of critical thinking, which is didactically usable, and mainly it describes the way of testing initial level of critical thinking factors and of monitoring partial progresses after applying suitable didactical methods in continuous test for sixth grade pupils. Based on continuous assessment of success at solving tasks classified as indicators of critical thinking, types of activities can be proposed which can advance the improvement of competences related to critical thinking in all school subjects at all stages of education.

Keywords: critical thinking; argumentation; working with information

1 ÚVOD

Stěžejní úkol pedagogů je pomoci žákům orientovat se v informacích, přistupovat k nim kriticky a nepodlehnout misinterpretacím. Greene & Yu (2015) například navrhuje podněcovat žáky k rozvoji epistemického poznání tím, že budou vedeni k přehodnocování získaných znalostí a samostatnému řešení problémů. V souladu s těmito principy navrhne výukové metody a sledujeme, jak se při jejich aplikaci u žáků šesté třídy rozvíjí práce s informacemi, dedukce, metakognice a argumentace, tedy dovednosti, které lze považovat za epistemologické faktory kritického myšlení (Nieto, 2010).

2 TEORIE

Dle Deweyho (1910) lze kritické myšlení stručně definovat jako přehodnocování domněnek. Podle (Greene & Yu, 2015) sice většina současných definic kritického myšlení mluví o dvou hlavních složkách tohoto kognitivního procesu – o dovednosti a schopnosti, ale z didaktického hlediska je podstatné stimulovat u žáků jejich vůli k rozvoji vlastních dispozic ke kritickému myšlení. Těmito dispozicemi myslíme v příspěvku schopnost dedukce, analýzy, reflexi, rozeznání potřebných a zbytečných informací, práce s chybou a argumentace (podobně jako Halpern, 2006). Na základě těchto faktorů stanovíme kritéria, která musí splňovat didaktické metody, aby mohly být klasifikovány jako aktivity rozvíjející kritické myšlení, například úlohy, které přimějí žáka použít relevantní údaje, analyzovat, vyhodnocovat a dát si do souvislostí informace, aplikovat získané poznatky a definice a správně vyvozovat.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jako metodologický rámec výzkumu je zvolen design-based research. Na začátku školního roku se stanovila výchozí úroveň faktorů kritického myšlení u 25 žáků šesté třídy, poté se v rámci výuky implementují didaktické metody, které tyto faktory rozvíjejí, a prostřednictvím úloh, které se budou průběžně vyhodnocovat a upravovat pro další využití ve třech iteracích, se sleduje vývoj úrovně žáků u jednotlivých faktorů. Dle Andersona et al. (2012) lze očekávat, že

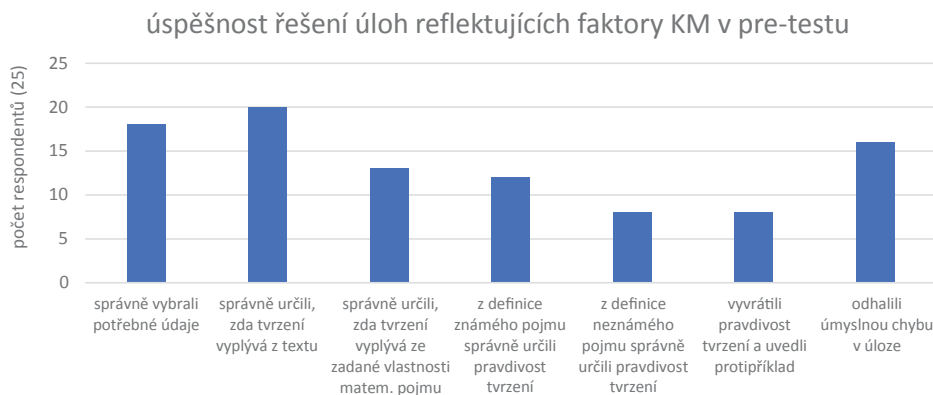
tato výzkumná strategie pomůže najít nové metody výuky a poslouží ke studiu dopadů těchto metod na účastníky vyučovacího procesu.

3.1 Výzkumné otázky

- Jakým způsobem lze implementovat úlohy vyžadující kritický přístup k informacím?
- Má zařazení použitých metod podněcujících diskuzi a argumentaci do výuky vliv na úspěšnost úloh testujících faktory kritického myšlení?

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

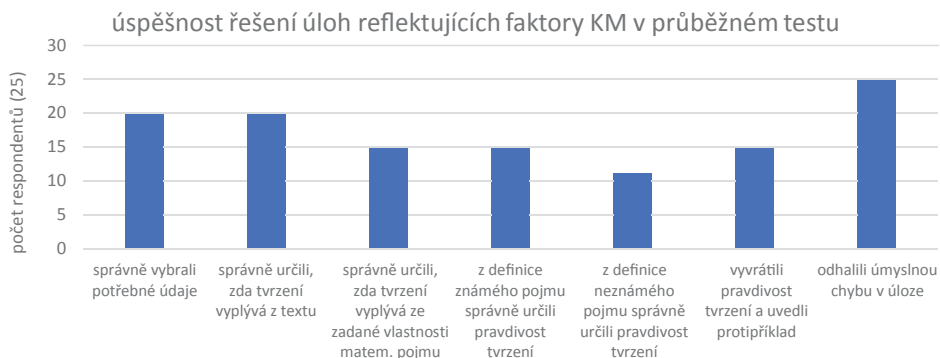
Ve fázi pre-testu proběhlo v září 2023 měření faktorů kritického myšlení u žáků 6. třídy základní školy. Výsledky zachycuje Graf 1:



Graf 1: Úspěšnost při řešení úloh reflektujících faktory kritického myšlení, pre-test

Po pre-testu byly implementovány didaktické metody rozvíjející kritické myšlení – úlohy s úmyslnou chybou, s více možnými odpověďmi, úlohy vyžadující pochopení a aplikaci definic, vyvozování, zvláštní důraz byl kladen na argumentaci jako snadno aplikovatelný nástroj v různých oborech. Probíhala také didaktická hra „skeptik vs dokazovač“ (Novaes, 2021), kdy učitel argumentačně napadá a zpochybňuje výroky žáků tak, aby je přiměl správně zdůvodňovat. Po šesti měsících proběhlo další měření, které vykazovalo pokroky v práci s informacemi

a nalézání chyb, jak ukazuje Graf 2. Po třetí iteraci se v červnu 2024 vyhodnotí adekvátnost testovaných úloh, a to, jaké proměnné mohly ovlivnit výsledek.



Graf 2: Úspěšnost při řešení úloh reflektujících faktory kritického myšlení, průběžný test

5 ZÁVĚRY A DISKUZE

Teoretický rámec výzkumu je věnován vyslovení definice kritického myšlení, která by byla dobře využitelná pro didaktické měření. Z tohoto důvodu je vhodné definovat kritické myšlení jako soubor faktorů a ke každému z nich následně vytvořit odpovídající úlohy. Analýzou úspěšnosti řešení těchto úloh dostaneme představu o úrovni jednotlivých faktorů kritického myšlení, kterou můžeme číselně vyjádřit, a následně sledovat pokroky. K těm dochází především aplikací didaktických aktivit jako podněcování k diskusi a argumentaci, vystavením žáků výroky s proměnlivými podmínkami pravdivosti a situacím, kdy neexistuje jediné správné řešení (Forman et al., 2002). Očekáváme, že z výzkumu vyplyne, že kromě doporučení z relevantní literatury lze přispět k rozvoji dovednosti rozpoznání relevantní informace ještě úlohami s neúplnými a přebytečnými údaji a čtení manipulativně zadaných grafů.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji svému školiteli Mgr. Michalovi Zambojovi, PhD. za podporu a za čas, který mi věnoval. Děkuji také svému manželovi a našim dětem za to, že jsou a že jsou ve všem se mnou.

6 LITERATURA

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath and Company.
<https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Forman, E., & Ansell, E. (2002). The Multiple Voices of a Mathematics Classroom Community. In: Kieran, C., Forman, E. & Sfard, A. (Eds) *Learning Discourse*. Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48085-9_4
- Greene, J., & Yu, S. (2015). Educating Critical Thinkers: The Role of Epistemic Cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1).
<https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
- Halpern, D. (2006). *The Nature and Nurture of Critical Thinking*, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511804632.002>
- Novaes, C. D. (2021). *The Dialogical Roots of Deduction: Historical, Cognitive and Philosophical Perspectives on Reasoning*, Cambridge University Press.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2010). Critical Thinking: A Question of Aptitude and Attitude? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 25(2), 19–26.
<https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20102524>

ROZVOJ ARGUMENTAČNÍCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ PRVNÍHO ROČNÍKU STŘEDNÍ ŠKOLY: INTERVENČNÍ STUDIE

DEVELOPMENT OF ARGUMENTATION SKILLS OF FIRST-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS: AN INTERVENTION STUDY

Karolína Malíková, Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek zkoumá, jak dialogicky zaměřený vzdělávací program Argue with Me ovlivňuje schopnost žáků prvního ročníku středních škol vytvářet argumenty, které jsou nezbytné pro úspěšné řešení výzev 21. století. V průběhu akademického roku 2023/2024 bylo do výzkumu zapojeno 30 žáků. Sběr dat probíhal prostřednictvím audiovizuálních záznamů vyučovacích hodin (N=9) a online párových diskusí (N=3). Analýza dat ukázala zlepšení ve schopnosti formulace a strukturování argumentů, jakož i rozšíření schopnosti používat relevantní a přesvědčivé důkazy k podpoře těchto argumentů.

Klíčová slova: argumentace; kritické myšlení; dialog; intervence

Abstract

The contribution explores how the dialogue-based educational program Argue with Me affects the ability of first-year high school students to create arguments that are essential for successfully addressing the challenges of the 21st century. Throughout the academic year 2023/2024, 30 students were involved in the research. Data collection was conducted through audiovisual recordings of teaching hours (N=9) and online pair discussions (N=3). Data analysis showed an improvement in the ability to formulate and structure arguments, as well as an expansion in the ability to use relevant and persuasive evidence to support these arguments.

Keywords: argumentation; critical thinking; dialogue; intervention

1 ÚVOD

Dialogická argumentace si v posledních letech získala pozornost jako metoda učení, která vede k významnému zlepšení v ústní a písemné komunikaci žáků a jejich kritickému myšlení (srov. Kuhn, 2015; Rapanta & Macagno, 2016; Chen et al., Shi, 2020). Přesto je rozvoj těchto dovedností ve vzdělávacích systémech často opomíjen nebo podceňován (Rapanta, 2021). Tento příspěvek se zaměřuje na vývoj používání argumentů žáků v průběhu času, konkrétně v kontextu účasti na dialogicky založeném vzdělávacím programu *Argue with Me* (Kuhn et al., 2016). Program navržený k podpoře argumentace prostřednictvím dialogu poskytuje žákům prostředí potřebné k rozvoji jejich argumentačních dovedností. Cílem tohoto výzkumu je prozkoumat, jak žáci formulují konkrétní argument během intervence.

2 TEORIE

Argumentace je proces formulování důvodů, vyvozování závěrů a jejich aplikace v diskusi (Iordanou & Constantinou, 2014; Rapanta & Felton, 2021). Na rozdíl od argumentace jakožto procesu je argument definován jako produkt argumentace (Rapanta & Felton, 2021). Nejstarší definice argumentu dle Toulmina (1958) znázorňuje Toulminův model argumentu pomocí 3 částí (claim, grounds a warrant). Výzkumy ukazují, že umění argumentace a s tím související dovednost konstruování argumentů má zásadní význam pro rozvoj kritického myšlení (Kuhn, 2015; Rapanta & Macagno, 2016) a vede k výraznému zlepšení v orální i písemné komunikaci žáků (Chen et al., 2016; Shi, 2020). Proto je jednou z žádaných dovedností, kterou by měli žáci dosáhnout a která je základem pro celoživotní učení a uplatnění ve společnosti (Rapanta, 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie zkoumá dopad intervence vzdělávacího programu *Argue with Me* na rozvoj argumentačních dovedností u 30 žáků střední školy. Intervence, která probíhala od září 2023 do června 2024, zahrnovala sérii 15 vyučovacích hodin, které byly strukturovaně rozděleny do tří fází: *pregame*, *game* a *endgame*. Tyto fáze byly v souladu s programem *Argue with Me* specificky navrženy tak, aby

postupně podporovaly a rozvíjely schopnost žáků formulovat a obhajovat argumenty. Data byla během intervence shromažďována pomocí audiovizuálních záznamů třídních i párových diskusí, párové on-line argumentace a vyplněných pracovních listů z vyučovacích hodin, které poskytovaly podklady pro analýzu vývoje argumentačních dovedností účastníků. Prostřednictvím kvalitativní analýzy používaných argumentů jsme došli k tomu, jakým způsobem se měnil konkrétní argument v průběhu intervence, což nám umožnilo hlouběji porozumět procesu evoluce argumentačních schopností žáků.

4 VÝSLEDKY

Analýza argumentačních schopností žáků během intervence odhalila postup ve vývoji žakovských argumentačních dovedností, a to zejména v oblasti konstruování argumentů a používání důkazů k podpoření argumentů, jakož i používání relevantních a přesvědčivých důkazů (grounds) k podpoře těchto argumentů. Kvalitativní analýza argumentů, která je zaměřena na identifikaci logických struktur, schopnost tvůrců argumentů používat důkazy a zlepšení žáků ve vytváření protiargumentů, umožňuje hlouběji proniknout do procesu, jakým se argumenty konstruují, jak jsou podloženy důkazy a jak se postupně rozvíjí schopnost účastníků diskuse formulovat stále sofistikovanější a přesvědčivější protiargumenty. Tímto způsobem se otevírá cesta k pochopení klíčových aspektů kritického myšlení a efektivní komunikace.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Závěrem lze konstatovat, že schopnost konstruovat argumenty je zásadní dovedností, nezbytnou pro rozvoj kritického myšlení, efektivní komunikaci a úspěšnou akademickou i profesionální kariéru. Důležitost této dovednosti je podložena rozsáhlým výzkumem, který ukazuje na přínosy argumentace pro kognitivní, sociální a akademický rozvoj jedinců (srov. Iordanou & Rapanta, 2021; Rapanta & Macagno, 2016). Přesto je začleňování systematického výcviku argumentace do vyučovacích hodin často komplikované, a to kvůli časové vytíženosti učitelů, nedostatku specifických materiálů a metodické podpory. V tomto kontextu může program Argue with Me sloužit jako účinný nástroj pro překonání těchto bariér.

6 LITERATURA

- Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25(3-4), 277-320. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9811-0>
- Iordanou K. & Rapanta C. (2021). "Argue With Me": A Method for Developing Argument Skills. *Front. Psychol.* 12, 631203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>
- Iordanou, K. & Constantinou, C.P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.004>
- Kuhn, D. (2015). Thinking Together and Alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53. <https://doi.org/10.3102/0013189X15569530>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Argue with me: Developing thinking and writing through dialog. Routledge.
- Rapanta, C. & Felton, M. K. (2021). Learning to Argue Through Dialogue: a Review of Instructional Approaches. *Educational Psychology Review*, 34, 477-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2>
- Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 103404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 79, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006>
- Shi, Y. (2020). Constructed dialogs reveal skill development in argumentive writing. *Read. Writing* 33, 2311-2335. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10045-1>
- Toulmin, S. (1958). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

IDEÁLNÍ ŠKOLA Z POHLEDU RODIČŮ

AN IDEAL SCHOOL FROM THE PARENTS' POINT OF VIEW

Radmila Dačevová

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Brno

Abstrakt

Výzkumná studie analyzovala na záměrně vybraném souboru rodičů jejich očekávání a představy o tom, jak by měla vypadat dnešní škola. Data byla získána prostřednictvím dotazníku vlastní tvorby, který obsahoval i dvě otevřené otázky, kde rodiče popsali, jak podle nich vypadá ideální škola a co jim na dnešní škole naopak vadí. Výsledky těchto otevřených otázek jsou prezentovány v tomto příspěvku. K jejich analýze byla použita rámcová analýza. V jejich výpovědích se nejvíce objevoval požadavek na oblast psychosociálních podmínek a naplňování principů wellbeingu. Naopak nespokojenost rodičů nejvíce směřovala k oblasti vzdělávání, tj. obsahu výuky a hodnocení, personálním podmínkám a materiálnímu vybavení škol.

Klíčová slova: očekávání; základní škola; rámcová analýza; wellbeing

Abstract

The research study analysed a deliberately selected sample of parents and their expectations and perceptions of what today's schools should look like. The data was collected through a self-developed questionnaire, which included two open-ended questions where parents described what they thought the ideal school looked like and what they found objectionable about today's school. The results of these open-ended questions are presented in this paper. Framework analysis was used to analyse the statements of the open-ended questions. In their statements, the areas of psychosocial conditions and the fulfilment of the principles of wellbeing were the most prominent. On the other hand, the parents' dissatisfaction was mostly directed towards the area of education, i.e. teaching content and assessment, staffing conditions and material equipment of schools.

Keywords: expectations; elementary school; framework analysis; wellbeing

1 ÚVOD

Vstup dítěte do 1. ročníku základní školy je důležitým životním aktem, a to nejen pro samotné dítě, ale i pro rodiče, kteří srovnávají své představy o „dobré škole“ s nabídkou škol ve svém okolí. Ve své snaze vybrat pro své dítě co nejvhodnější školu, jsou často ochotni vozit své dítě i do vzdálenější školy, která naplňuje jejich představu či očekávání o tom, jak by škola měla vypadat a co by měla splňovat. Neváhají proto zvolit i školu soukromou či si založit školu vlastní. To dokazuje i jejich zvyšující se počet, např. ve školním roce 2020/2021 to bylo již 255 škol, které pojaly 1,5 % dětí z celkového počtu a jejich stav se stále zvyšuje¹.

2 TEORIE

Očekávání rodičů je jedním z faktorů, které se promítá do procesu výběru školy pro jejich dítě. Při jeho definování se setkáme s různými definicemi (Carpenter, 2008; Micceli & Castelfranchi, 2015). V naší studii jsme vycházeli z psychologického pojetí, které očekávání definuje jako emoci, duševní stav, který se objevuje, když se člověk ocitne před neznámou situací v novém prostředí, a je spojen s pozitivními či negativními pocity (Handley, 2013). V případě rodičů se jedná o predikce a soudy o budoucích studijních výsledcích jejich dítěte, úsudcích o výkonu dítěte a i o úrovni vzdělání. Samotné téma bylo zmapováno v řadě výzkumných šetření (Sauhering & Lotze, 2015; Tatlah, 2019; Lindberg & Güven, 2021; Sollars, 2023;) a dokazuje aktuálnost této problematiky.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Klíčovým tématem výzkumné studie bylo nejen zjistit, jaká jsou očekávání rodičů na počátku vstupu jejich dítěte do 1. ročníku základní školy, ale i představy o tom, jak by měla vypadat dnešní škola². Výzkumný soubor tvořilo 504 respondentů, tj. rodiče žáků 1. a 2. tříd, kteří navštěvovali ve školním roce 2020/2021 jednu z vybraných základních škol v Jihomoravském kraji. Jednalo se o 32 zá-

1 Počet žáků vychází ze statistické ročenky MŠMT pro školní rok 2020/2021. Více na: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

2 S kompletními výsledky studie je možno se seznámit na: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/202304/tner7403.pdf>

kladních škol, tj. 18 základních škol v Brně a 14 základních škol mimobrněnských. Školy v Jihomoravském kraji byly vybrány záměrně, neboť zde žijeme, známe i specifika vzdělávání v regionu a chtěli jsme je dále rozšířit o názory ze strany rodičů. Výzkumným nástrojem byl dotazník, jehož součástí byly i dvě otevřené otázky, v nichž měli respondenti popsat ideální školu a co jim vadí na dnešní škole. S výsledky otevřených otázek se seznámíme následně.

4 VÝSLEDKY

K vyhodnocení otevřených otázek byla použita rámcová analýza – framework analysis (Ritchie & Spencer, 2002). Na jejím základě bylo ve výpovědích respondentů identifikováno několik hlavních tematických kategorií (rámců) a přidružených podkategorií: vzdělávání, psychosociální podmínky školy (osobní realizace dítěte, bezpečné prostředí, komunikace se školou), personální podmínky školy, materiální a prostorové podmínky školy. V souvislosti s otázkou, jak si rodiče představují ideální školu pro své dítě, se nejvíce odpovědi vztahovalo k oblasti psychosociálních podmínek školy, tj. bezpečnému prostředí školy, kde se dítě cítí dobře, těší se tam, nic ho zde nestresuje, není zde šikana, je mu poskytována kladná zpětná vazba a panuje zde příjemná atmosféra. To souviselo i s komunikací se školou, která by měla být otevřená, oboustranná a vedle klasických modelů využívá i moderní způsoby (elektronická žákovská, sociální sítě aj.). Pro rodiče byla důležitá i osobní realizace dítěte, tj. respektuje se individualita každého žáka, probouzí se u dětí chuť se učit, poznávat nové věci, podporuje se jejich sebedůvěra, všestrannost, mít rád sebe i ostatní a umět vyslechnout a přijmout názor ostatních. Naopak nejvíce kritika školy směřovala k oblasti vzdělávání, tj. tématu výuky, kde rodiče kritizovali její stereotypnost, strnulost, malou kreativitu, otrocké biflování bez propojení s konkrétními věcmi, a chybějící motivaci k učení pro život. Kritika se vztahovala i k MŠMT, dokumentu RVP a učitelů. K celkové nepružnosti a nezohledňování aktuálních trendů a změn ve společnosti, zejména pak velkého množství učiva na úkor potřebných znalostí a dovedností pro život. Podle respondentů je školství špatně financované, nemá vizi, kam směřuje, je zatěžováno byrokracií. Chybí dostatek kvalitních a kvalifikovaných učitelů. Ve vztahu k materiálním a prostorovým podmínkám školy to byla především kritika velkého počtu žáků ve třídách, nedostatečné nabídky mimoškolních aktivit a jídelníčku ve školních jídelnách.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z šetření vyplynulo, že pro rodiče jsou důležité, jak podmínky, ve kterých vzdělávání probíhá, tak i samotný proces vzdělávání a faktory, které s tím souvisí. Je patrné, že ve výpovědích respondentů silně rezonoval požadavek na naplňování principů wellbeingu, a to Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience, jež se školy snaží v čím dál větší míře naplňovat³. Zmíněné požadavky nezůstávají bez ozvěny a začínají se promítat i do systémových změn našeho školství. Zejména pak ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+⁴.

6 LITERATURA

- Carpenter II, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. In *Family Factors and the Educational Success of Children* (pp. 169–190). Routledge.
- Handley, I. M., Fowler, S. L., Rasinski, H. M., Helfer, S. G., & Geers, A. L. (2013). Beliefs about expectations moderate the influence of expectations on pain perception. *International journal of behavioral medicine*, 20(1), 52–58.
- Lindberg, E. N., & Güven, P. (2021). The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(1).
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2015): *Expectancy and emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (s. 173–195). Routledge
- Sauerhering, M., & Lotze, M. (2015). *Was erwarten Eltern von der Grundschule?* https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/elternbefragung_online.pdf
- Sollars, V. (2023). Children's achievements in ECEC: parents' expectations. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 627–644.

3 Více na: <https://cosiv.cz/cs/2022/09/06/tz-jak-ucit-zaky-pecovat-o-jejich-wellbeing-cosiv-prinasi-soubor-metodik-pro-ucitele/>

4 Strategie 2030+ je klíčový dokument MŠMT pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekadě 2020 – 2030+. Jeho cílem je modernizovat vzdělávací systém v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Více na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Tatlah, I. A., Masood, S., & Amin, M. (2019). Impact of Parental Expectations and Students' Academic Self- Concept on Their Academic Achievements. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 13(2).

MYŠLENKOVÉ PROCESY ŽÁKŮ PŘI ŘEŠENÍ SLOVNÍCH ÚLOH TYPU NEPOSEDOVÉ

PUPILS' THOUGHT PROCESSES WHEN SOLVING WORD PROBLEMS OF THE TYPE FIDGETS

Karolína Mottlová

Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt

Príspevek je zaměřen na oblast didaktiky matematiky. Cílem je představit atypické slovní úlohy nazývané Neposedové a myšlenkové procesy žáků 5. ročníku při řešení těchto úloh. Text slovní úlohy neobsahuje otázku. Místo ní je řešiteli nabídnuta galerie údajů (čísel, slov apod.), které je třeba vložit do textu úlohy na určená místa. Didaktický potenciál úloh typu Neposedové tkví v obohacování žáků o strategii řešení, především heuristických, a podpora přirozené potřeby argumentace, jako sémantické zkoušky. V hlavním experimentu bylo pracováno s vybranými žáky a žákyněmi 5. ročníku. Ti řešili úlohy během 6 pravidelných setkání. Analýzou žákovských řešení byly zjištěny typy strategií řešení a typy argumentů, které žáci a žákyně používají při dokazování svých řešení. Dále pak jevy přispívající k rozvoji měkkých dovedností a metakognice.

Klíčová slova: argumentace; myšlenkové procesy žáků; slovní úlohy; strategie řešení

Abstract

The aim of this paper is to present atypical word problems called Fidgets and the thought processes of 5th grade pupils in solving these problems. The text of the word problem does not contain a question. Instead, the solver is presented with a gallery of data to be inserted into the text of the problem at the designated places. The didactic potential is in the enrichment of pupils with solution strategies, especially heuristic ones, and the promotion of the natural need for argumentation. The main experiment was realized with selected 5th grade pupils. They solved the problems during 6 regular sessions. Analysis of the pupils' solutions revealed the types of solution strategies, and the types of arguments they use to prove their solutions. In addition, phenomena contributing to the development of soft skills and metacognition were identified.

Keywords: argumentation; solving strategies; pupils' thought processes; word problems

1 ÚVOD

Slovní úlohy činní žákům opakovaně obtíže. Někteří žáci mají nedostatečnou čtenářskou gramotnost. Často nevyužívají své životní zkušenosti z reálného života a nevytváří si situační model slovní úlohy nebo po vyřešení slovní úlohy neprovedou sémantickou zkoušku (Vondrová et al., 2019). V metodice (Vondrová et al., 2023) byly rozpracovány 4 typy slovních úloh a jejich metodická doporučení, jež chtějí žákům pomoci v překonání těchto obtíží. Jeden z typů jsou slovní úlohy typu Neposedové původně pocházející ze Singapurské metodiky (Kaur & Har, 2009).

2 TEORIE

Slovní úlohy typu Neposedové mají 3 části: pokyn – „Doplň chybějící údaje do textu slovní úlohy, tak aby dávala smysl“, galerii nabídnutých údajů (čísla, slova, znaky atd.) a úlohovou situaci, v nichž chybí údaje, které jsou nahrazeny podtržítky.

Doplňte čísla 8, 44, 12 a 4 do mezer tak, aby text dával smysl.

Jonáš si do košíku dává ___ okurky za ___ korun a zelí za ___ korun. U pokladny zaplatí ___ korun.

Úkolem žáka je doplnit údaje tak, aby úloha dávala smysl z pohledu **matematického, reálného kontextu a jazykového** (např. deklinace). Při řešení slovních úloh žáci procházejí 5 fázemi (Reusser, 1985):

1. porozumění textu,
2. porozumění situaci,
3. převedení situace do jazyka matematiky,
4. výpočet,
5. tvorba odpovědi.

Průběh 2. a 3. fáze můžeme ilustrovat 7 kroky zmocňování se textu slovní úlohy (Hejný, 1985). Toto komplexní schéma procesu řešení nám je nástrojem pro analýzu myšlenkových kroků žáků.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumu bylo pracováno s 5 dvojicemi žáků z dvou tříd 5. ročníku (10–12 let). Parametrem výběru byla jejich schopnost komunikace a úroveň matematických a čtenářských dovedností. Tato identifikace proběhla na základě náslechnů v hodinách a rozhovorů s učitelkami. Žákům byly předkládány série 2–3 slovních úloh typu Neposedové. Během 6 sezení řešili žáci úlohy metodou think-aloud. Ze 30 videonahrávek a přibližně 150 žakovských řešení vznikla výzkumná databáze, která byla kvalitativně analyzována. Přepisy jednotlivých částí experimentu byly rozděleny do myšlenkových kroků a opatřeny didaktickým komentářem. Následně byly pomocí softwaru ATLAS.ti výpovědi žáků kódovány a kódy byly roztříděny do jednotlivých jevů odpovídající výzkumným otázkám: Které typy strategií žáci použijí při řešení? Kterými typy argumentů budou žáci dokazovat správnost řešení?

4 VÝSLEDKY

Z výzkumných otázek vyplynuly dvě oblasti: typy strategií a typy argumentů. Některé z identifikovaných heuristických strategií můžeme ilustrovat na výpovědích žáků: Cesta zpět („Začal jsem tím největším, protože to musel být výsledek“), Pokus–ověření–korekce („Zkoušel jsem 8 okurek, ale to nevyšlo“). Argumenty byly rozděleny do 5 kategorií podle aspektů, na kterých byly založeny: Matematické („Nedám tam 4×12 , aby to vyšlo, protože by to bylo víc než 44.“), Kontextové („44 tam nemůže jít, kdo by chtěl kupovat 44 okurek?“), Kombinace matematiky a kontextu („...něco zaplatí a hnedka mi bylo jasné, že to bude asi těch 44,“ nelze přesně určit, zda je to výsledek součtu čísel nebo zkušenosti s placením u pokladny), Jazykové („Napadlo mě těch 8, ale to by bylo 8 okurek, ne okurky, takže 4.“ deklinační pravidlo), a jiné (např. „Podle mě je jenom jedno řešení, to byste nám to nedávala. To byste nám to řekla,“ opírají svá tvrzení o didaktickou smlouvu o počtu řešení).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V příspěvku je stručně představen typ slovních úloh Neposedové a proces řešení slovní úlohy. Analýzou žákovských výroků a písemných řešení úloh byly identifikovány typy strategií a typy argumentů. Dosavadní výsledky našich výzkumů (např. Mottlová, 2023) ukazují, že reakce žáků na atypické slovní úlohy Neposedové jsou z hlediska řešení typických slovních úloh neobvyklé. Z toho můžeme usuzovat, že úlohy typu Neposedové mají potenciál pro rozvoj strategií řešení slovních úloh. Posledním krokem v procesu řešení je tvorba odpovědi, kterou je v případě našich slovních úloh série argumentů správnosti řešení. Díky zvolené metodologii bylo možné sledovat rozvoj měkkých dovedností (např. diskuse) a rozvoj metakognice díky opakovanému setkávání. Formát úloh posiluje mezipředmětové vazby mezi matematikou a jazykem a umožňuje variabilitu obtížnosti. Všechny tyto aspekty hodláme i nadále sledovat a zhodnotit využití žákovských zkušeností se slovními úlohami typu Neposedové při řešení dalších matematických úloh.

6 LITERATURA

- Hejný, M. (1995). Zmocňování se slovní úlohy. *Pedagogika*, (4), 386–399. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kaur, B., & Har, Y. B. (2009). *Pathways to reasoning and communication in the primary school mathematics classroom*. National Institute of Education.
- Mottlová, K. (2023). *Atypical word problems of the type “Fidgets”*. In J. Novotná & H. Moraová (Eds.), *Proceedings of SEMT’23*, 228–238. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Reusser, K. (1985). From situation to equation. On formulation, understanding and solving situation problems. *Technical Report*, 143. Institute of Cognitive Science.
- Vondrová, N., Babušová, G., Eliášková, K., Havlíčková, R., Jirotková, D., Kinclová, A., Mottlová, K., Páchová, A., Slezáková, J., Smetáčková, I., Sovič, P., & Šmejkalová, M. (2023) *Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol prostřednictvím řešení slovních úloh: Metodika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vondrová, N., Havlíčková, R., Hirschová, M., Chvál, M., Novotná, J., Páchová, A., Smetáčková, I., Šmejkalová, M., & Tůmová, V. (2019). *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologií*. Karolinum.

PŘÍSTUP UČITELŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS EDUCATING TWICE-EXCEPTIONAL PUPILS

Petra Dvořáčková, Ivana Jůzová

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Předkládaný příspěvek shrnuje výsledky kvantitativně orientovaného výzkumného šetření zaměřeného na analýzu přístupu učitelů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností. Žáci s dvojí výjimečností patří do skupiny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich potřeby však v českém vzdělávacím prostředí nejsou prozatím dostatečně reflektovány. Příspěvek v první části prezentuje názory učitelů vztahující se k cílům vzdělávání a poskytování podpory u cílové skupiny. Druhá část se zabývá vnímáním dvojí výjimečnosti a potřeb žáků z pohledu učitelů. Tématem třetí části je připravenost učitelů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností a zdroje podpory.

Klíčová slova: dvojí výjimečnost; speciální vzdělávací potřeby; nadání; postoje učitelů; kvantitativní výzkum

Abstract

The aim of the paper is to present findings of a quantitatively oriented research which was focused on the analysis of teachers' attitudes towards educating students with dual disabilities. Dual-disability pupils belong to a group of pupils with special educational needs, although their needs are not yet sufficiently reflected in Czech educational environment. Findings in the first part present teachers' opinions on the goals of the education and the provision of support for the selected target group. The second part deals with the perception of dual-disability and needs of these pupils from the teachers' perspective. The third part focuses on the teachers' readiness to educate dual-disability pupils and the support network.

Keywords: twice-exceptionality; special educational needs; giftedness; teachers' attitudes; quantitative research

1 ÚVOD

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nedílnou součástí každé žákovské populace. Patří mezi ně také značné heterogenní podskupina žáků s dvojí výjimečností, u kterých dochází ke kombinaci nadání a speciálních vzdělávacích potřeb. Vzdělávací potřeby žáků s dvojí výjimečností však zůstávají ve školním prostředí často zcela nerozpoznané a nedostává se jim žádná cílená podpora (Baldwin et al., 2015; Brody & Mills, 1997), nebo se podpora zaměřuje zejména na oblast deficitů a nadání je věnovaná jenom malá či žádná pozornost (Gierczyk & Hornby, 2021; Siegle & Powell, 2004; Winebrenner, 2003).

2 TEORIE

Na vzdělávání a naplňování vzdělávacích potřeb žáků s dvojí výjimečností se kromě poradenských pracovníků v největší míře podílí samotní učitelé. Je proto klíčové, aby měli o charakteristikách, potřebách a náležitostech podpory těchto žáků dostatečné povědomí (Lee & Ritchotte, 2018; Rizza & Morrison, 2007). Zahraniční výzkumy (Bianco & Leech, 2010; Lee & Ritchotte, 2018; Winebrenner, 2003) však naznačují, že učitelé mají v této oblasti jen málo informací, což se odráží také v jejich schopnosti poskytnout žákům odpovídající podporu. V některých případech (jak naznačují například výzkumná šetření Reis et al., 2014; Bianco & Leech, či Cody et al., 2022) mohou učitelé dokonce vnímat dvojí výjimečnost jako překážku při rozvoji nadání u žáků. Předkládaný příspěvek se proto zaměřuje na analýzu postojů učitelů ke vzdělávání zvolené cílové skupiny žáků v českém vzdělávacím prostředí.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku prezentujeme výsledky kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, jehož hlavním cílem je analýza přístupu učitelů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností. Výzkumné šetření je součástí disertačního projektu. Sběr dat probíhal od června do prosince roku 2023 a pro jeho účely byl využit online dotazník vlastní konstrukce obsahující celkem 29 položek rozdělených do 10 oblastí. Z hlediska typu převažovala tvrzení s využitím Likertových škál, na kterých respondenti zaznamenávali míru souhlasu s uvedenými výroky.

Výzkumný vzorek byl tvořen celkem 88 učiteli, kteří v době sběru dat působili na různých typech škol na úrovni základního a středního školství v České republice. Ke statistickému zpracování dat bude použit software MS Office Excel a IBM SPSS Statistics.

4 VÝSLEDKY

Předpokládáme, že výsledky výzkumného šetření přinesou unikátní data týkající se přístupu pedagogů ke vzdělávání žáků s dvojí výjimečností v českém prostředí. Výsledky budou prezentovány ve třech hlavních oblastech vztahujících se k:

- názorům učitelů ke vzdělávání a poskytování podpory žákům s dvojí výjimečností,
- vnímáním dvojí výjimečností a potřeb žáků očima učitelů,
- a připravenosti učitelů vzdělávat žáky s dvojí výjimečností.

Předběžné výsledky poukazují na fakt, že žáci s dvojí výjimečností jsou skupinou, s níž se pedagogové ve své praxi často setkávají. Nejčteněji zastoupenou podskupinou jsou přitom žáci s kombinací intelektového nadání a specifických poruch učení. Zdrojem informací pro práci s cílovou skupinou se však z pohledu dotazovaných nestalo vysokoškolské vzdělávání či kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale praktické znalosti vyplývající z přímé práce s žáky.

Z dat dále vyplývá, že většina učitelů informace o dvojí výjimečnosti a podpoře žáků získává vlastními silami. Valná část z nich však svoje stávající poznatky nepovažuje za dostačující. Z pohledu učitelů potřebují žáci s dvojí výjimečností zejména podporu při zvládnání stresu, frustrace a neúspěchu. Souběžně se jejich tvůrčí schopnosti z pohledu pedagogů mohou stát zdrojem motivace pro vzdělávání. Další výsledky budou součástí hlubší analýzy.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Žáci s dvojí výjimečností jsou jednou ze skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým však v českém vzdělávacím prostředí prozatím není věnována dostatečná pozornost. Na poskytování podpory se v největší míře podílí samotní učitelé. Povědomí o jejich postojích ke vzdělávání této cílové skupiny

lze proto z hlediska nastavování optimálních podmínek ve vzdělávání považovat za stěžejní. Lze předpokládat, že výzkumná zjištění budou, v souladu se zahraničními výzkumy, poukazovat na subjektivně nedostatečnou úroveň připravenosti učitelů vzdělávat žáky s dvojitou výjimečností, zaměřeni podpory především na oblast oslabení, a neposlední řadě na nedostatečnou síť podpory pro učitele.

6 LITERATURA

- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes. *TEACHING Exceptional Children*, 47(4), 216–225. <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Bianco, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Cody, R. A., Boldt, G. T., Canavan, E. J., Gubbins, E. J., Hayden, S. M., Bellara, A. P., & Kearney, K. L. (2022). Teachers' reported beliefs about giftedness among twice exceptional and culturally, linguistically, and economically diverse populations. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953059>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Lee, C. -W., & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and Supporting Twice-Exceptional Learners. *The Educational Forum*, 82(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying Twice Exceptional Children: A Toolkit for Success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ967126>

- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21–29.
<https://doi.org/10.1177/001698620404800103>
- Winebrenner, S. (2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131–137.
<https://doi.org/10.1177/10534512030380030101>

ANALÝZA KOGNITIVNÍCH DISKURSIVNÍCH FUNKCÍ PŘI POSKYTOVÁNÍ VRSTEVNICKÉ ZPĚTNÉ VAZBY U STUDENTŮ UČITELSTVÍ NĚMČINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

ANALYSIS OF COGNITIVE DISCOURSE FUNCTIONS IN THE PEER FEEDBACK OF PRE-SERVICE TEACHERS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Jana Veličková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno

Abstrakt

Príspevek se zaměřuje na vrstevnickou zpětnou vazbu u studentů učitelství němčiny na ZŠ (tj. v rámci terciálního vzdělávání učitelů). Představeny budou výsledky kvalitativní obsahové analýzy čtrnácti zpětnovazebných rozhovorů. Cílem analýzy bylo zjistit, jak budoucí učitelé realizují kognitivní diskursivní funkce (*cognitive discourse functions*) při poskytování vrstevnické zpětné vazby zaměřené na monologický mluvený projev. Výsledky ukazují tendenci k povrchně hodnotící vzájemné zpětné vazbě zaměřené především na pozitivní aspekty výkonu. Tento typ zpětné vazby byl často doplněn návrhy alternativ. V některých případech se vyskytla i zpětná vazba popisného charakteru a konkrétní indikátory pro dané hodnocení výkonu.

Klíčová slova: vrstevnická zpětná vazba; učení a vyučování cizím jazykům; vzdělávání učitelů

Abstract

The presentation focuses on peer feedback among pre-service teachers of German as a foreign language (i.e. in the context of tertiary teacher education). The results of a qualitative content analysis of fourteen feedback interviews will be presented. The aim of the analysis was to investigate how pre-service teachers realise cognitive discourse functions when providing peer feedback that focuses on monologue oral expression. The results indicate a tendency towards superficial evaluative peer feedback focusing mainly on positive aspects of performance. This type of feedback was often supplemented by suggestions

for alternatives. In some cases, descriptive feedback and specific indicators of performance evaluation were also found in the data.

Keywords: peer feedback; foreign language teaching and learning; teacher training

1 ÚVOD

Vrstevnícká zpětná vazba je jedním z významných prediktorů učebního úspěchu (Hattie, 2018), neboť jak ukazují studie, profitují z ní jak příjemci, tak poskytovatelé (Nicol et al., 2014). Schopnost adekvátně rozvíjet poskytování vrstevnícké zpětné vazby u svých žáků lze u budoucích učitelů podpořit jejich vlastní zkušeností s jejím řízeným poskytováním v pozici učícího se (Panadero & Brown, 2017).

2 TEORIE

Teoretická východiska výzkumné studie se opírají o přesvědčení Deweyho a Vygotského Zónu nejbližšího vývoje tematizující významnou roli spoluúčících, a tedy i jejich vrstevnícké zpětné vazby, jako hybné síly učebního procesu (Falchikov, 2007; Vygotsky, 1978 in Foster & Ohta, 2005). Vrstevníckou zpětnou vazbou lze ve vzdělávacím kontextu rozumět formativně zaměřenou informaci o výkonu spoluúčícího se s cílem podpořit jeho učební proces (Panadero et al., 2018). Přestože se jedná o oblast, která se stala předmětem mnoha výzkumů, zůstávají dle Panadera et al. (2018) emocionální a kognitivní aspekty nedostatečně prozkoumané. Rovněž vrstevnícká zpětná vazba zaměřená na mluvení představuje výzkumně ne mnoho probádanou oblast.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v designu kvalitativního výzkumu a jeho cílem bylo zjistit, jak budoucí učitelé realizují kognitivní diskursivní funkce (cognitive discourse functions) při poskytování vrstevnícké zpětné vazby zaměřené na monologický mluvený projev. Metodou sběru dat bylo dotazování. Získaná data byla podrobena kvalitativní obsahové analýze (Mayring, 2010) na základě

předem definovaných kategorií opírajících se o schéma kognitivních diskursivních funkcí podle Knorrové (2021). Zkoumaný soubor tvořilo 14 studentů učitelství německého jazyka s pokročilejší jazykovou úrovní.

4 VÝSLEDKY

Výsledky naznačují realizaci především kognitivní funkce „hodnocení“, přičemž převažují povrchní a pozitivně orientovaná hodnocení. Druhou nejčastější zastoupenou funkcí byla „popisná zpětná vazba“ zaměřená na strukturu referátu, gramatickou rovinu a koherenci. Dalšími realizovanými kategoriemi byly „identifikace indikátorů“ a „formulace podmínek“. Oproti tomu kategorie „teoretizování“ byla v datech zastoupena pouze marginálně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie poukázala na specifika vrstevnické zpětné vazby u budoucích učitelů. Tendence k formulaci pozitivního hodnocení koresponduje se zjištěním dalších studií (např. Gielen & de Wever, 2015). Celkově lze tuto tendenci opřít o zdvořilostní strategie (Leech, 2014). Z hlediska povrchnosti zpětné vazby lze usuzovat na nedostatečné oborové znalosti (Panadero, 2016).

Zjištění mají přispět k diskusi o rozvoji schopnosti poskytování vrstevnické zpětné vazby (nejen) v hodinách výuky cizího jazyka na českých školách a sloužit jako podklad pro formulace doporučení v rámci vzdělávání budoucích učitelů (nejen) němčiny jako cizího jazyka. Implikace se dotýkají především výuky oborové didaktiky a způsobům reflektovaného rozvíjení dovednosti poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, stejně jako výuky praktického jazyka, která má budoucím učitelům poskytnout příležitost pro vlastní rozvoj této dovednosti.

6 LITERATURA

Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In: Boud, D., & Falchikov, N. (Hg.), *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term* (pp. 128–143). London/Routledge.

- Foster, P., & Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402–430.
<https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- Gielen, M., & de Wever, B. (2015). Structuring peer assessment: Comparing the impact of the degree of structure on peer feedback content. *Computers in Human Behavior*, 52, 315–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.019>
- Hattie (2018). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Dostupné z <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- Knorr, P. (2021). Student Teachers' Use of Language: Discourse Functions in Teaching-Based Reflective Writing. *Orbis Scholæ*, 15(3), 61–82.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.7>
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In: Brown, G., & Harris, L. (Hg.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Alqassab, M. (2018). Providing Formative Peer Feedback. What Do We Know? In: Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (Hg.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 409–431). Cambridge University Press.

UČEBNÍ STRATEGIE V PERCEPCÍCH ŽÁKŮ ČESKÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL

LEARNING STRATEGIES IN THE PERCEPTIONS OF CZECH SECONDARY SCHOOL PUPILS

Jaroslava Ševčíková, Kateřina Valchářová

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Studie se zabývá problematiku učebních strategií žáků českých středních škol. Jejím cílem je popsat tyto učební strategie, analyzovat je a predikovat možnosti jejich záměrného ovlivňování zejména v rámci rozvíjení klíčové kompetence k učení.

Studie je realizována v kvalitativním designu, sběr dat probíhal prostřednictvím autonomního psaní a rozhovorů zaměřených na problematiku strategií učení. Data byla fragmentována na smysluplné výroky, kódy a zpracována otevřeným, axiálním i selektivním kódováním.

Bylo prokázáno, že žáci potřebují své strategie zvědomět, pak je spontánně popisují jako sekvenční sled činností realizovaných před, v průběhu, a po vlastním učení, který se dá zobecnit, a zároveň deklarují ochotu strategie měnit, pokud rozpoznají přínos těchto změn.

Klíčová slova: učební strategie; žák; střední škola

Abstract

The study deals with learning strategies of Czech secondary school pupils. Its goal is to describe and analyze them and predict the possibilities of their deliberate influencing, especially within the framework of developing the key learning competence.

The study is implemented in a qualitative design, data collection took place through autonomous writing and problem-oriented interviews. Data was fragmented into meaningful statements, codes and processed through open, axial and selective coding.

It has been proven that pupils need to become aware of the strategies they use—then they spontaneously describe them as a sequential sequence of activities implemented before, during and after the learning proper, which can be generalized, and at the same time they declare a willingness to change strategies if they recognize the benefits.

Keywords: learning strategy; pupil; secondary school

ÚVOD

Učební strategie žáků jsou v pedagogice diskutovány a jsou žité vědou i praxí (Mareš, 1998; Vlčková, Bradová, 2014). Cílem je povzbudit učitele, aby začali přemýšlet o různých přístupech k využití potenciálu mladých studentů, kteří jsou každý jiný (Nisbet, Shucksmith, 2017). Nově byly zviditelněny zavedením vzdělávacích programů do škol, které přinesly změnu v přístupu k učivu a princip klíčových kompetencí, ke kterým výchovně vzdělávací proces směřuje. Kompetence k učení přímo souvisí s učebními strategiemi žáka a povinností učitele je rozvíjet (Chvál, Straková, 2014). Cílem studie je popsat učební strategie žáků v prostředí českých škol, tak jak je percipují oni sami, analyzovat je a predikovat možnosti záměrného ovlivňování těchto strategií.

1 TEORIE

Téma učebních strategií se v odborné literatuře diskutuje desítky let (Bruner, Goodnow & Austin, 1956). Byly zkoumány nejčastěji kvantitativním designem, pomocí dotazníků, s většinou uzavřenými položkami a bez časové i obsahové vazby na konkrétní situace či učivo (Knecht, 2014; Mareš, 1998). Jejich osvojení je součástí obratu k celoživotnímu učení definovanému ve vzdělávacích programech, zejména v kompetenci k učení (Vlčková, 2007) a proto si podle nás vyžadují aktualizovaný výzkumný přístup. Pokud víme, jaké strategie učení student má a postupně na nich pracuje, a hlavně si je uvědomuje, tak dochází k lepšímu zvědomení učiva (Nisbet, Shucksmith, 2017). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) definuje strategie učení jako promyšlenou posloupnost činností při učení, tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle.

Stejně s tímto konceptem pracujeme v naší studii a nahlížíme ho percepce žáka.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v kvalitativním designu. Zde předkládáme parciální část dlouhodobého výzkumu na téma *žák ve výuce*. Cílem je popsat učební

strategie žáků v prostředí českých škol, tak jak je percipují oni sami, analyzovat je a predikovat možnosti záměrného ovlivňování těchto strategií k rozvíjení klíčové kompetence k učení.

Výzkumný soubor tvoří 36 středoškoláků prvních ročníků (tedy heterogenní skupina), absolventů různých základních škol. Výběr participantů byl záměrný.

Data byla získávána do nasycení, prostřednictvím metody autonomního psaní, kdy žák na zadané téma volně píše bez zásahu badatele. Následovaly rozhovory zaměřené na konkrétní témata k objasnění a rozšíření dat, se záznamem pořízeným na místě.

Texty byly fragmentovány na smysluplné výroky – kódy, ty pak opakovaně zpracovávány a sdružovány do kategorií. Na závěr byla selektována hlavní témata a ta interpretována.

3 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vyplývalo, že žáci potřebují zexplicitnit a verbalizovat své postupy při učení, aby je zvědomili.

Vyvstal požadavek o nich společně diskutovat ve výuce.

Učební strategie jsou odlišovány dle situace (příprava na zkoušení, běžné opakování ze školky), dle učiva a předmětu (slovíčka, výpočty) i dle požadavků učitele na výkon.

Strategie se demonstrovaly v širší, časově sekvenční ose, kdy žák za součást učební strategie považuje i rituály před zahájením učení, úpravu prostředí, práci se zdroji pro učení, pak vlastní procesy učení a následně i vybavování si naučeného a prezentaci znalostí. Vlastní procesy učení nebyly bez přímé otázky ve spontánní výpovědi žáka zvědoměny.

Zviditelnily se rozdíly mezi žáky, kterým učitelé doporučovali strategie pro dané učivo (bylo hodnoceno pozitivně) a kterým ne (bylo hodnoceno jako újma). Za strategie bývaly často zaměňovány zdroje pro učení. Žáci spontánně uvádějí, že jsou schopni i ochotni měnit strategie učení, pokud rozpoznají přínos pro sebe.

4 ZÁVĚRY A DISKUSE

Autoři odlišují učební styl žáka a učební strategie (např. Mareš, 1998; Vlčková, Bradová, 2014), to se naším výzkumem potvrdilo. Žáci percipují: styl, jako

přirozený způsob učení, například prostřednictvím preferovaného smyslu; strategie pak jako časovou sekvenční osu postupů učení.

Byl potvrzen předpoklad, že žák potřebuje své strategie zvědomit, aby s nimi mohl dál pracovat. Vlčková s Bradovou uvádí, že existuje slabý vztah strategií a výsledků vzdělávání, žáci naopak předpokládají vztah silný, přičemž ověření těchto předpokladů je předmětem našeho dalšího výzkumu.

Učební strategie byly popsány a analyzovány, preferované opakující se schéma je: rituály, příprava prostředí, zdroje učení, samotné učení a prezentace naučených znalostí. Predikujeme, že dle žáků jsou ovlivnitelné a předpokladem je jejich zvědomění a diskuse o nich.

LITERATURA

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Odkaz: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315083223/study-thinking- jerome-bruner>

Chvál, M., & J. Straková. (2014). Možnosti měření kompetencí k učení – aplikace finského nástroje v českém prostředí. *Pedagogika*, roč. 64, č. 3, 2014, s. 207–326.

Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů.

Nisbet, J. & J.Shucksmith. (2017). *Learning Strategies*, London

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-01-12].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Vlčková, K., & J. Bradová. (2024). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: Problém operacionalizace a měření?- *Studia paedagogica* roč. 19.

www.studiapaedagogica.cz DOI: 10.5817/SP2014-3-2

PŘEKÁŽKY STUDENTSKÉ PARTICIPACE V TŘÍDNÍCH DISKUSÍCH K TÉMATŮM POLITIKY A OBČANSTVÍ

BARRIERS TO STUDENTS' ENGAGEMENT IN CLASSROOM DISCUSSION ON POLITICS AND CITIZENSHIPS

Hana Sotáková¹, Irena Smetáčková¹,
Kateřina Fibigerová¹, Vojtěch Ondráček²

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra občanské výchovy a filosofie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Kolaborativní výuka s vysokým podílem diskusních aktivit se v řadě výzkumů ukazuje jako vysoce efektivní. Zároveň ale výzkumy naznačují, že studující čelí řadě bariér pro svoji participaci v diskusích. Příspěvek prezentuje výsledky české studie z mezinárodního výzkumu G-Epic, která mapovala prostřednictvím smíšené metodologie faktory ovlivňující to, zda se žáci a žákyně na konci 2. stupně ZŠ zapojují do třídních diskusí o politických a občanských tématech. Jako základní překážka se ukázala jazyková bariéra, zájem o téma, self-efficacy a respektující atmosféra. Důležité ale bylo i úzké pojetí politiky a učitelská redukce metody diskuse na sériové otázky.

Klíčová slova: diskuse; žákovská participace; překážky; politika; občanství

Abstract

Collaborative learning with a high proportion of discussion activities is highly effective in many studies. At the same time, research shows that students face some barriers to their participation in classroom discussions. This paper presents the results of a Czech study from the international research G-Epic, which mapped, through a mixed methodology, the factors why students in grades 7 and 8 engage in classroom discussions on political and civic topics. Poor language comprehension skills, lack of interest in the topic, low self-efficacy and a disrespectful atmosphere emerged as primary barriers. However, a narrow conception of politics and the teacher's reduction of the discussion method to serial questions were also important.

Keywords: discussion; politics; engagement; participation; barriers

1 ÚVOD

Stát se uvědomělým a aktivním občanem je jedním z cílů školní výuky občanské výchovy. Míra politické self-efficacy a zájmu o politiku v širokém slova smyslu (tj. stranická politika i občanská angažovanost) je výsledkem efektivního vzdělávání. Výzkumy zároveň naznačují, že může být i vstupní podmínkou, která determinuje zapojení žáků a žákyň do výuky zaměřené na politická témata. Žákovská participace na výuce, produktivní angažovanost a ochota komunikovat jsou však ovlivněny i řadou dalších faktorů. Otázkou je, které z individuálních a výukových charakteristik napomáhají vyššímu zapojení všech či většiny studujících do výukových diskusí o politických tématech.

2 TEORIE

Studentská participace na vzdělávacích aktivitách, včetně skupinových diskusí je ovlivněna individuálními a institucionálními faktory (Terrell et al., 2020, Kutsyuruba et al., 2015). Mezi individuální faktory patří motivace a zájem, self-efficacy, extroverze, postavení v kolektivu aj. Institucionální faktory zahrnují sociální klima, výukové metody, učitelský přístup, pedagogické hodnocení aj. V případě skupinových diskusí o politických a občanských tématech jde navíc i o specifické faktory související s ambivalentním vnímáním politiky. Většina výzkumů selektivně sleduje vybrané individuální nebo institucionální/výukové faktory. Za nutné však považujeme jejich propojení.

Šetření ICCS a ESS ukazují, že mladí lidé mají spíše odtahitý vztah k politice a zároveň, že vyučující se při výuce těchto témat obávají kritických reakcí. I přesto třídní diskuse jsou prospěšnou metodou, která posiluje zájem studujících o téma, podporuje osvojování znalostí a zvyšuje jejich self-efficacy. Zapojení do diskusí však musí být dostatečné. Heyer et al. (2008) ukázal, že participace je vyšší, poskytují-li vyučující studujícím stejnou podporu, příležitosti a povzbuzení.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie měla za cíl popsat vztah mezi 1) charakteristikami výuky v dané třídě, 2) úrovní politické self-efficacy a politického zájmu na konci základní školy, a 3) individuálními žákovskými charakteristikami, včetně jazykových kompetencí

a extraverze. Výzkumná otázka zněla: Jaké faktory ovlivňují zapojení studujících do výukových diskusí o politických tématech? Prostřednictvím kombinace několika skupin dat jsme zachytili situaci v osmi třídách. Studující vyplnili dotazník a zúčastnili se fokusních skupin; vyučující poskytli rozhovor; provedli jsme pozorování 2 vyučovacích hodin občanské výchovy se zaměřením na politická témata a uplatňující skupinovou diskusi. V analýze byly využity kvantitativní i kvalitativní postupy. Základní analytickou jednotkou byla třída, pro některé analýzy žák. V příspěvku okrajově porovnáváme české výsledky s výsledky z mezinárodního výzkumu.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza ukázala, že úroveň žákovské politické self-efficacy a zájmu o politiku je nízká. Studující o politice přemýšlí především jako o souboji politických stran, výrazně méně uplatňují představu politiky jako občanské angažovanosti. Podobně úzké pojetí používají také vyučující. Vyučující deklarují využívání aktivizačních metod, včetně diskusí, avšak ve výuce byly pozorovány jen jejich omezené varianty. Diskuse obvykle představují sérii dyadických dialogů učitel-žák, jen v malé míře se daří realizovat vzájemnou diskusi mezi studujícími, kde vyučující ustupuje do pozadí. To se podílí na tom, že studentské zapojení do diskusí je výrazně nerovnoměrné. Většina zůstává pasivní a vyučující obvykle nevyužívají alternativní způsoby, jak podpořit jejich zapojení. Osvědčilo se využívání práce ve dvojicích a skupinkách před zahájením celotřídní diskuse. Analýza prokázala souvislost mezi pasivitou studujících a jejich vnímanými jazykovými kompetencemi, vnímanou kvalitou vrstevnických vztahů, respektující atmosférou a zájmem o politiku a politickou self-efficacy.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie dospěla k nepřekvapivému závěru, že čeští studující mají nízkou self-efficacy i nízký zájem o stranickou politiku. Míra je dokonce nižší než v zahraniční (odvozováno jak z výzkumu G-Epic, tak z mezinárodních šetření ICCS a ESS). Stranickou politiku vnímají jako vzdálenou a nedůležitou; jejich zájem vybudí pouze aktuální události, jako prezidentské volby. Ačkoliv v našem souboru byli zapojeni aktivní vyučující, kteří o téma projevovali zájem (lze tedy

předpokládat, že považují politické uvědomění za cíl školního vzdělávání více než ostatní vyučující), přesto politická témata nevyučují rádi. Důvodem je nízký studentský zájem, ale také apely na apolitičnost školy. Diskuse do výuky zařazují, ale rezignují na zapojování všech studujících. Ti, kteří mají nižší jazykové kompetence, nižší důvěru, že ostatní budou respektovat jejich vstupy do diskuse, a nižší zájem i znalosti o politice, jsou během diskusí pasivní.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl v rámci projektu G-Epic, financového z programu Horizon 2020.

6 LITERATURA

- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135.
- Metzger, A., Alvis, L., & Oosterhoff, B. (2020). Adolescent views of civic responsibility and civic efficacy: Differences by rurality and socioeconomic status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101183. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101183>
- Ohme, J., Marquart, F., & Kristensen, L. M. (2020). School lessons, social media and political events in a get-out-the-vote campaign: successful drivers of political engagement among youth? *Journal of Youth Studies*, 23(7), 886–908. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1645311>
- Shala, A., & Grajevcic, A. (2018). Examining the Role of Socioeconomic Status, Formal and Informal Education on Political Interest Levels among University Students. *Politics & Policy*, 46(6), 1050–1070. <https://doi.org/10.1111/polp.12274>
- Terrell, J. H., Henrich, C. C., Nabors, A., Grogan, K., and McCrary, J. (2020). Conceptualizing and measuring safe and supportive schools. *Contemp. School Psychol.* 24, 327–336. doi: 10.1007/s40688-020-00309-6
- Wray-Lake, L., Arruda, E. H., & Schulenberg, J. E. (2020). Civic development across the transition to adulthood in a national U.S. sample: Variations by race/ethnicity, parent education, and gender. *Developmental Psychology*, 56(10), 1948–1967. <https://doi.org/10.1037/dev0001101>

SEKCE 8

Posterová sekce (tematicky otevřená)

PREDIKTORY POSTOJŮ UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ: VÍCEÚROVŇOVÝ HIERARCHICKÝ MODEL

PREDICTORS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: A MULTILEVEL HIERARCHICAL MODEL

Jakub Pivarč

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Příspěvek se zabývá dosud stále aktuálním tématem postojů učitelů základních škol (ZŠ) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (IV). Jeho cílem je analyzovat prediktory na individuální (učitelské) a školní úrovni, které mohou mít spojitost s ochotou učitelů realizovat inkluzivní opatření v praxi. Pro účely kvantitativní analýzy se využívá hierarchické víceúrovňové modelování s fixními a náhodnými efekty, které je realizováno na kvótním vzorku 138 běžných ZŠ a 1434 učitelů. Výsledky potvrdily, že vyšší míra ochoty realizovat inkluzivní opatření v praxi je predikována zejm. přesvědčením/pocity a self-efficacy učitelů ve vztahu k IV. Deklarovaná vyšší ochota byla identifikována také u žen, naproti tomu se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství měla tendenci spíše klesat. Při kontrole vlivu prediktorů individuální úrovně se prokázal statisticky významný vliv pouze s ohledem na „kolektivní“ přesvědčení/pocity učitelů ve vztahu k IV, nicméně efekt tohoto prediktoru byl slabý. Významný podíl vysvětlené variance připadal zejména na prediktory na učitelské úrovni, spíše než na úrovni škol.

Klíčová slova: prediktory; postoje; inkluzivní vzdělávání; učitelé ZŠ; víceúrovňový model

Abstract

The paper deals with the still topical issue of attitudes of primary school teachers to inclusive education (IE). It aims to analyse predictors at the individual (teacher) and school level that may be related to attitudes towards IE. For the quantitative analysis, a hierarchical multilevel modeling with fixed and random effects is used and implemented on a quota sample of 138 regular primary schools

and 1,434 teachers. The results confirmed that higher levels of willingness to implement inclusive intentions in practice are predicted by teachers' beliefs/feelings and self-efficacy in relation to IE. Declared higher willingness was also identified among females, on the other hand, it tended to decrease with increasing length of teachers' careers in education. When controlling for the effect of individual level predictors, there was a statistically significant effect only with respect to teachers' "collective" beliefs/feelings in relation to IE, however, the effect of this predictor was weak. In particular, a significant proportion of the explained variance was accounted for by teacher-level rather than school-level predictors.

Keywords: predictors; attitudes; inclusive education; primary school teachers; multilevel model

1 ÚVOD

Jednou z nejvíce frekventovaných otázek ve vztahu k IV patří ve výzkumné oblasti problematika učitelových postojů, obav, vlastní vnímané zdatnosti (self-efficacy), intencí atp., což odráží mezinárodní diskusi o inkluzi. Tyto „konstrukty“ patří oprávněně do centra analytické pozornosti výzkumníků. Empiricky bylo mnohokrát prokázáno, že zejména postoje učitelů jsou klíčové pro zdárnou implementaci inkluzivních praktik v kontextu společného vzdělávání různorodých žáků, stejně tak v přístupu k individualizaci a diferenciaci výuky (např. Hellmich et al., 2019; Schwab & Alnahdi, 2023).

2 TEORIE

V souladu s Ajzenovou *Teorií plánovaného chování* (Ajzen, 1991) poukazují některé zahraniční výzkumy na významnou spojitost mezi učitelskou self-efficacy, intencemi (tj. faktickými záměry realizovat v praxi inkluzivní opatření), obavami, připraveností, vnímanou podporou nebo zkušeností učitelů s IV a jejich postoji k IV (Yada et al., 2022). Podle Ajzenovy teorie je konečný záměr vykonat určitou činnost nebo chování (konativní složka postoje) výsledkem pocitů (afektivní složka) a přesvědčení člověka vůči objektu postoje (kognitivní složka) a přesvědčení, že dané chování nebo činnost dokáže vykonat (self-efficacy). Postoje

bývají také spojovány se sociokulturními a demografickými faktory, avšak jejich vliv nebyl v tomto ohledu vždy jednoznačně průkazný. V českém výzkumném kontextu dosud nebylo uskutečněno mnoho studií, které by analyzovaly prediktory postojů učitelů ZŠ k IV a žádná studie nevěnovala pozornost tomu, zda existují odlišnosti v „inkluzivním“ chování učitelů v závislosti na působení individuálních a školních faktorů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo analyzovat vybrané prediktory na úrovni učitele a školy a zodpovědět otázku, zda předpovídají faktory na školní úrovni záměry učitelů (konativní složka postoje) ve vztahu k realizaci inkluzivních opatření, pokud budou zohledněny faktory na úrovni učitele. V analýzách se proto rozlišují faktory na individuální úrovni učitele (postoj reflektující pocity/přesvědčení a self-efficacy ve vztahu k IV, pohlaví, počet let praxe ve školství) a faktory na úrovni školy („kolektivní průměrné“ postoje a self-efficacy, které jsou všem učitelům v dané škole společné, působnost specialisty na škole, tj. podpůrná pozice v podobě speciálního/sociálního pedagoga, školního psychologa či koordinátora inkluze a zkušenost školy s realizací IV).

Na výzkumu participovalo celkem 138 ZŠ a 1434 učitelů, jejichž výběr byl realizován pomocí kvót. Pro účely zjištění přesvědčení/pocitů (AIS), self-efficacy (TEIP) a záměrů (ITICS) učitelů ve vztahu k IV byly použity standardizované a do českého prostředí adaptované dotazníky *Attitudes Towards Inclusion, Teacher Efficacy for Inclusive Practices a Intention to Teach in Inclusive Classroom* (Pivarč, 2023).

K analýze dat se využívá víceúrovňového modelování (metoda maximální věrohodnosti) s fixními a náhodnými efekty a software SPSS v26. Nejprve se odhaduje nulový model s náhodnou konstantou, následně model 1 s individuálními proměnnými a na druhé úrovni je model rozšířen také o školní prediktory (bez interakcí).

4 VÝSLEDKY

Výsledky ukázaly, že učitelé ZŠ deklarovali na škále AIS celkově spíše neutrální (rezervované) postoje k IV ($M = 3,72$; $SD = 1,20$), kdežto ochota realizovat inkluzivní opatření byla vyšší ($M_{ITICS} = 5,70$; $SD = 0,67$)

Z výsledků testování nulového modelu (AIC = 2922; BIC = 2938) vyplynulo, že není možné ignorovat hierarchii na vyšší úrovni, protože 6 % z celkového rozptylu připadalo na úroveň škol ($p < 0,001$). Rozdíly v ochotě realizovat inkluzivní opatření byly z 94 % připsány prediktorům na individuální učitelské úrovni.

Následně testovaný model 1 (AIC = 2126; BIC = 2163) s proměnnými na individuální úrovni ukázal, že self-efficacy ($b = 0,631$; $p < 0,001$) a přesvědčení/pocity ($b = 0,176$; $p < 0,001$) ve vztahu k IV pozitivně predikovaly ochotu/záměry k „inkluzivnímu“ chování učitelů. Pozitivním prediktorem bylo také pohlaví, přičemž ženy ($b = 0,292$; $p < 0,001$) v porovnání s muži deklarovaly vyšší míru ochoty. Se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství měla míra jejich ochoty tendenci spíše klesat ($b = -0,004$; $p < 0,01$).

Při kontrole prediktorů na individuální úrovni testovaný model 2 (AIC = 2126; BIC = 2184) neprokázal statisticky významný efekt prediktorů školní úrovně, vyjma „kolektivního“ přesvědčení/pocitů učitelů ve vztahu k IV ($b = 0,061$; $p = 0,04$). Statisticky významnými prediktory v rámci modelu 2 zůstaly všechny faktory na úrovni učitelů. Poměr rozptylu na úrovni škol k celkovému rozptylu závisle proměnné byl po zahrnutí prediktorů do modelů 1 a 2 $< 1\%$.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Obecně je přijímáno, že postoje jsou značně rezistentní a je obtížné je změnit. Ochota učitelů implementovat inkluzivní opatření v praxi byla v tomto výzkumu vysvětlena zejména prediktory na individuální učitelské úrovni spíše, než by se projevil vliv školních faktorů. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, v souladu s Ajzenovou teorií, že přesvědčení/pocity a self-efficacy významně predikovaly ochotu učitelů ZŠ realizovat inkluzivní opatření v praxi. Tedy u učitelů s vyšší mírou přesvědčení a pocitů ve vztahu k IV a vyšší mírou vnímané zdatnosti realizovat IV se zvyšovala i míra ochoty implementovat inkluzivní opatření. S ohledem na tyto výsledky lze konstatovat, že pro účinné dosahování změn ve vztahu k „inkluzivnímu“ chování učitelů je klíčové jak předávání znalostí o inkluzi (přesvědčení jako kognitivní složka postoje), tak posilování pozitivních emocí týkající se IV (pocity jako afektivní složka postoje). To platí zejména na úrovni učitelů, tedy vzhledem k jejich specifické individuální zkušenosti, ale i ve vztahu k sdílené zkušenosti odrážející kolektivní přesvědčení/pocity učitelů škol. Působení specialisty nebo zkušenost ZŠ s realizací IV neměly významný vliv na konativní složku postoje učitelů.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výzkum byl podpořena v rámci projektu SGS „*Psychometrická analýza zahraničních nástrojů zjišťujících postoje a self-efficacy učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*“ (číslo grantu UJEP-SGS-2023-43-006-2).

6 LITERATURA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Hellmich, F., Löper, M., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the ‘Theory of Planned Behaviour’. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36–48.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Pivarč, J. (2023). Postoje a self-efficacy učitelů základních škol ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání: Psychometrická analýza zahraničních dotazníků (AIS, ITICS, TEIP) a jejich adaptace do českého prostředí. In R. Švaříček, & H. Voňková (Eds.), *Pedagogický výzkum a proměny vzdělávání: Sborník příspěvků XXXI. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 284–287). Masarykova univerzita.
- Schwab, S. & Alnahdi, G., H. (2023). Does the same teacher's attitude fit all students? Uncovering student-specific variance of teachers' attitudes towards all of their students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221235>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

**VZDĚLÁVÁNÍ K UDRŽITELNOSTI
V ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE:
PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE V MATEŘSKÉ ŠKOLE
SEMÍNKO – PĚSTOVÁNÍ MICROGREENS**

**EDUCATION FOR SUSTAINABILITY
IN CZECH KINDERGARTEN:
EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN KINDERGARTEN
SEMÍNKO – GROWING MICROGREENS**

**Karolína Kapuciánová¹, Kateřina Jančaříková²,
Magdaléna Kapuciánová¹, Lucie Loukotová²**

¹ doktorand, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

² Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Abstrakt

Základy životního stylu zdraví a udržitelnosti se kladou již v raném věku. Příspěvek informuje o vývoji a hodnocení modelového souboru aktivit zaměřeného na vzdělávání k udržitelnosti v raném dětství „Pěstování microgreens“. Soubor aktivit byl validován v 53 třídách s 1051 předškolními dětmi metodou akčního výzkumu v letech 2020–2021. Většina dětí (74%) po programu vykazovala splnění zvolených cílů v podobě měřitelných výstupů. Starší děti z programu profitovaly více než děti mladší. Lepší výsledky byly v těch třídách, ve kterých byl realizován celý soubor aktivit. Zapojené učitelky poskytly pozitivní zpětnou vazbu. Soubor je vhodný pro rozvíjení životního stylu zdraví a udržitelnosti (LOHAS).

Klíčová slova: vzdělávání k udržitelnosti; mikrozelenina; LOHAS; předškolní vzdělávání

Abstract

The foundations for a healthy and sustainable lifestyle are established at a young age. This paper presents the development and assessment of a model set of early childhood education for sustainability activities called “Growing Microgreens”. The set was tested in 53 classrooms with 1051 preschool children using an action research approach in 2020–2021. The majority of children (74%) reported achieving the selected goals with measurable outcomes. Older children

benefited more than younger children. Better outcomes were observed in classes where the entire set of activities was implemented. The teachers involved provided positive feedback. The set is appropriate for establishing a lifestyle of health and sustainability (LOHAS).

Keywords: education for sustainability; microgreens; LOHAS; pre-school education

1 ÚVOD

V současné době čelíme výzvám, které vyžadují nové a udržitelné způsoby života. V osvojení životního stylu zdraví a udržitelnosti (LOHAS – Lifestyles Of Health And Sustainability) hraje vzdělání klíčovou roli. Jeho základy se pokládají v raném věku.

Príspevek prezentuje soubor aktivit „Pěstování microgreens“ a jeho ověřování a potenciál být příkladem dobré praxe osvojování životního stylu zdraví a udržitelnosti v mateřských školách v České republice.

2 TEORIE

Předškolní věk je považován za klíčové období i pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR). Pozornost světové veřejnosti se k této problematice obrátila přibližně před 20 lety, kdy Julia Davis (2009) upozornila, že vzdělávání k udržitelnosti v raném věku (ECEfS – Early childhood education for sustainability) není věnována dostatečná pozornost. Přitom ECEfS a VUR sdílí mnoho podobných přístupů, které předškolním pedagogům nejsou cizí (Engdahl & Årlemalm-Hagsér, 2014). Mateřské školy mají sílu a mohou podporovat udržitelné komunity, posilováním dětí i dospělých v minimalizaci dopadů na životní prostředí osvětou udržitelných praktik (Elliot & Davis, 2009). Tyto studie doplňují příklady dobré praxe holistických přístupů k ECEfS (Engdahl et al., 2021). U nás je to např. MŠ Semínko, která přináší inspiraci mnoha studentům i učitelům (Jančaříková a kol., 2024).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Soubor aktivit „Pěstování microgreens“, navržený dle logického modelu (Rossi et al., 2004), byl v rámci akčního výzkumu realizován od listopadu 2020

do března 2021 v 53 třídách českých MŠ. Celkově se do něj zapojilo 55 učitelek a 1051 dětí. 19 učitelek s 483 dětmi dokončilo celý program. Učitelky postupovaly podle manuálu skládajícího se z teoretické i praktické části včetně analýzy rizik a legislativních podmínek pro pěstování jedlých plodin v MŠ. Součástí byly evaluační otázky zaměřené na hodnocení kvality (struktura, systém hodnocení, adekvátnost věku aj.) a efektivity (dosažení výstupů hodnocených dle SMART kritérií). Analýza byla založena na kvalitativních (pozorování, rozhovory, diskuse) a kvantitativních (dotazník, škály, dosažení výstupů) metodách. Statistika byl zpracována za pomoci R 4.3.1; ve všech testech byla použita hranice signifikance $\alpha = 0,05$ (Kapuciánová a kol., 2024).

4 VÝSLEDKY

Učitelky hodnotily soubor jako kvalitní (ze čtyř bodů v průměru dosahovalo od 3,58 do 3,91). Identifikovány byly dílčí možnosti zlepšení. Pro učitelky se soubor stal prvkem motivujícím k zahradničení v rámci pedagogického procesu. Nebyla nalezena statisticky významná odlišnost v hodnocení kvality souboru učitelkami, které s dětmi realizovaly celý program a těmi, které realizovaly jen některé aktivity.

Většina dětí dosáhla požadovaných výsledků (74%). Děti ze skupin, ve kterých byly realizovány všechny dílčí aktivity, dosáhly průměrně vyšších výsledků. U dvou z pěti výstupů (nekognitivní, související s volnou hrou a se stravováním) byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi výsledky dětí, které absolvovaly celý soubor aktivit, a mezi výsledky dětí, které absolvovaly jen některé. Z toho vyplývá, že pokud zahradnický program cílí také na změny chování v rámci stravování či volné hry, je do něj kromě samotného pěstování vhodné zařadit prvky využívající téma v HV, VV, DV aj.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V tomto příspěvku je představen soubor aktivit „Pěstování microgreens“, který se ukázal jako vhodný pro rozvíjení životního stylu zdraví a udržitelnosti (LOHAS) v mateřských školách. Přispívá k cílům udržitelného rozvoje, zejména k cíli 4, kvalitní vzdělávání, cíli 3 zdraví a kvalitní život, cíli 2 konec hladu a cíli 12, odpovědné výrobě a spotřebě. Výzkum ukázal, že učitelky mateřských škol mají

k navrhovanému souboru aktivit pozitivní postoj, což otevírá cestu jeho integrace do dalších komplexní vzdělávacích programů zaměřených na udržitelnost. Tento příklad dobré praxe může inspirovat k vytváření dalších podobně zaměřených programů pro předškolní děti a podpořit výchovu a vzdělávání o zdravém životním stylu a stravování a posunout české vzdělávání předškolních dětí směrem k udržitelné budoucnosti.

6 LITERATURA

- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41, 65–77.
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Education for sustainability in Swedish preschools. *Research in ECEfS: International perspectives and provocations*, 208–224.
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2021). Swedish Teachers in the Process of Implementing ECEfS. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 3–23.
- NAAEE (2000). *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. Washington, DC: NAAEE.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach*. London: SAGE Publications.
- Kapuciánová, K., Jančaříková, K., Kapuciánová, M., Loukotová, L. (2024). Education for sustainability in Czech kindergarten: example of good practice in kindergarten Semínko – Growing microgreens. *European Journal of Contemporary Education*, 13(1), 67–81.
- Jančaříková, K., Kapuciánová, K., Kapuciánová, M. (2024). Forest kindergartens in the Czech Republic. In J. Činčera, D. Zandvliet (Ed.), *Building Bridges, Selected papers from the 11th WEEC*, 209–231.

VZTAH FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH KVALITU FYZIKÁLNÍCH DEMONSTRAČNÍCH EXPERIMENTŮ

RELATIONSHIP OF FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF PHYSICS DEMONSTRATION EXPERIMENTS

Nikitin Alexandr, Kácovský Petr, Snětinová Marie

Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Tento příspěvek popisuje video studii *Demonstračních experimentů pro střední školy* z pohledu aktérů relevantních ve fyzikálním vzdělávání – didaktiků fyziky, budoucích učitelů fyziky, SŠ učitelů fyziky a samotných SŠ studentů. Videozáznamy vystoupení jsou rozděleny na jednotlivé krátké experimentální úseky, které jsou zmíněnými skupinami posuzovatelů hodnoceny na připravených posuzovacích škálách.

Výsledky ukazují, že celková vnímaná kvalita jednotlivých demonstračních experimentů je primárně ovlivněna atmosférou v posluchárně. Dalšími relevantními faktory je srozumitelnost lektorova projevu a názornost jednotlivých experimentů. Tyto tři faktory dohromady vysvětlují zhruba 85 % rozptylu v celkovém dojmu z těchto krátkých experimentálních úseků.

Klíčová slova: fyzika; demonstrační experimenty; střední škola

Abstract

This paper describes a video study of *Physics demonstrations for upper secondary school students* from the perspective of the parties relevant in physics education – physics didacticians, pre-service physics teachers, in-service secondary school physics teachers and secondary school students. The video recordings of the performances are divided into individual short experimental sections, which are evaluated by the aforementioned groups of raters on prepared scales.

The results show that the overall perceived quality of individual demonstration experiments is primarily influenced by the atmosphere in the lecture hall. Other relevant factors are the clarity of the lecturer's speech and the clarity of individual experiments. Together, these three factors explain about 85% of the variance in the overall impression of these short experimental sections.

Keywords: physics; lecture demonstrations; upper secondary schools

1 ÚVOD

Naše pracoviště pořádá *Demonstrační experimenty pro střední školy* (DEMO)¹ – mimoškolní vystoupení obsahující důkladně promyšlenou sérii fyzikálních experimentů, která je žákům předváděna frontálně jedním či dvěma lektory. DEMO nabízí sedm různých tematických celků.

Z dat z předcházejícího výzkumu založeného na Inventáři vnitřní motivace (Kácovský & Snětinová, 2021) vyplynulo, že různé tematické celky DEMO jsou studenty vnímány výrazně odlišně. Nabízí se otázka, jakými faktory těchto vystoupení mohou být tyto rozdíly ve vnímání studentů způsobeny. V tomto příspěvku se podíváme pouze na souvislost mezi parametry, kterými charakterizujeme krátké experimentální úseky z těchto show.

2 TEORIE

Experiment je základním stavebním kamenem výuky fyziky. Ačkoli podle některých výzkumníků mají tradiční demonstrační experimenty zanedbatelný vliv na studijní výsledky studentů (Crouch a kol., 2004), jiné studie naznačují, že demonstrace – pokud jsou provedeny správně – mohou zvýšit porozumění studentů (Basheer a kol., 2017) a mohou „nastartovat“ zájem studentů o daný obor (Lin, Hong & Chen, 2013). Některé výzkumy zároveň ukazují, že frontální demonstrace jsou nejčastější formou předvádění experimentů ve školách (Seidel a kol., 2006). Právě z toho důvodu je na místě se demonstračními experimenty výzkumně zabývat.

Tematické celky DEMO jsou předváděny různými lektory – profesionály na poli didaktiky fyziky. Jedná se o frontálně předváděné experimenty, s občasným zapojením dobrovolníků z publika. Jednotlivá vystoupení trvají cca 75 min a účastní se jich naráz zhruba 60-80 studentů. Každoročně tato vystoupení navštíví celkem okolo 5000 SŠ studentů primárně z pražských gymnázií.

¹ <https://www.mff.cuni.cz/cs/kdf/akce-pro-zaky-zs-a-ss/pokusy-pro-stredni-skoly>

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumný design lze metodologicky popsat jako expertní šetření formou pozorování, konkrétněji se jedná o video studii s využitím posuzovacích škál. Výzkum zahrnuje respondenty z řad SŠ studentů, SŠ učitelů, VŠ studentů učitelství fyziky a didaktiků fyziky.

Ve šk. roce 2017/2018 byl pořízen videozáznam každého ze sedmi tematicky různých vystoupení DEMO. Tyto videozáznamy byly rozděleny na řadu cca 6minutových úseků. Dohromady se jedná o 100 úseků. Každý z respondentů dostal k posouzení 11 krátkých úseků.

Každý krátký úsek byl posuzován na pěti 5stupňových škálách nazvaných *celkový dojem*, *atmosféra v posluchárně*, *srozumitelnost projevu*, *názornost experimentů* a *viditelnost experimentů*. 1., 3. a 5. stupeň škál obsahuje detailní slovní popis. Ke každé škále mohl posuzovatel přidat slovní komentář, který je povinný pro volbu stupňů 2–4. Pro další podrobnosti ohledně výzkumného designu lze nahlédnout do Nikitin a kol. (2022).

4 VÝSLEDKY

Korelace mezi jednotlivými škálami ukazují, že mezi *celkovým dojmem pro daný úsek* a *atmosférou v posluchárně* je velice silná souvislost ($r^2 \approx ,816$). Oproti tomu *viditelnost experimentů* s ostatními škálami příliš nekoreluje. Po analýze reliability jsme se rozhodli *viditelnost experimentů* z dalších analýz vynechat. Po jejím vynechání je pro zbylé čtyři škály jako celek hodnota Cronbachova $\alpha \approx ,897$.

Tyto čtyři škály byly zanalyzovány lineárním modelem. *Celkový dojem* byl považován za závislou proměnnou, zatímco *atmosféra v posluchárně*, *srozumitelnost projevu* a *názornost experimentů* za nezávislé proměnné. Na základě p -hodnot pro jednotlivé koeficienty tohoto lineárního modelu popsaného v Tabulce 1 lze říci, že *atmosféra v posluchárně*, *srozumitelnost projevu* a *názornost experimentů* jsou na hladině,05 relevantními faktory ovlivňujícími celkový dojem z krátkých úseků. V souladu s korelačními koeficienty je nejvlivnějším faktorem *atmosféra v posluchárně*. Vliv *srozumitelnosti projevu* a *názornosti experimentů* je v rámci chyby srovnatelný.

Tabulka 1: Odhad parametrů lineárního modelu s celkovým dojmem z úseku jako závislou proměnnou.

Model	R^2_{adj}	F	$df1; df2$	p
	,847	156	3; 81	< ,001
	koeficient	SE	t	p
Absolutní člen	– ,34	,30	–1,1	,262
Atmosféra v posluchárně	,64	,06	11,5	< ,001
Srozumitelnost projevu	,26	,08	3,2	,002
Názornost experimentů	,17	,07	2,2	,028

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše data naznačují, že nejzásadnějším faktorem ovlivňujícím celkový dojem z frontálně předváděných experimentů je atmosféra v posluchárně. Tato škála vydatně souvisí s interakcí lektorů s publikem během těchto show, jejíž charakter již byl částečně zanalyzován pomocí kategoriálního systému chování (Nikitin, 2023).

Proložený lineární model naznačuje, že prakticky 85 % variability v celkovém dojmu z těchto krátkých úseků lze vysvětlit pomocí atmosféry v posluchárně, srozumitelnosti projevu lektora a názornosti předváděných experimentů. Zde je třeba podotknout, že se jedná o celkový dojem vyvolaný v našich posuzovateli, nikoliv ve studentech navštěvujících DEMO. Na těch však bylo provedeno výzkumné šetření zkoumající, jak vnímají DEMO vystoupení (Kácovský & Snětinová, 2021). Provázání s daty z tohoto šetření může poskytnout velice zajímavý vhled do problematiky demonstračních vystoupení, obzvláště po spojení s kvalitativními daty z otevřených odpovědí a výsledky za celá vystoupení, což již není součástí tohoto příspěvku.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výstup vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu č. 260712 a byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 62223).

6 LITERATURA

- Basheer, A., Hugerat, M., Kortam, N., & Hofstein, A. (2017). The Effectiveness of Teachers' Use of Demonstrations for Enhancing Students' Understanding of and Attitudes to Learning the Oxidation-Reduction Concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 555.
- Crouch, C., Fagen, A. P., Callan, J. P., & Mazur, E. (2004). Classroom demonstrations: Learning tools or entertainment? *American journal of physics*, 72(6), 835–838.
- Káčovský, P., & Snětinová, M. (2021). Physics demonstrations: who are the students appreciating them? *International journal of science education*, 43(4), 529–551.
- Lin, H., Hong, Z., & Chen, Y. (2013). Exploring the Development of College Students' Situational Interest in Learning Science. *International journal of science education*, 35(13), 2152–2173.
- Nikitin, A. (2023). *Fyzikální pokusy pro střední školy – videostudie*. Rigorózní práce (RNDr.) – Univerzita Karlova. Matematicko-fyzikální fakulta, 2023.
- Nikitin, A., Mandikova, D., Pavelkova, I., Chval, M., Snetinova, M., & Kacovsky, P. (2022). Design of a Research on Students' Perception of Physics Demonstrations. In J. Pavlů & J. Šafránková (Eds.), *WDS'22 "Week of doctoral students 2022": 31st annual conference of doctoral students*, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, Czech Republic, June 7 to June 9, 2022. Physics (pp. 222–225). MatfyzPress.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 799–821.

MOTIVAČNÍ POLOŽKY V ŽÁKOVSKÉM DOTAZNÍKU PISA 2015: VZTAH JAZYKA ZADÁNÍ A RYCHLOSTI ODPOVÍDÁNÍ ŽÁKŮ

MOTIVATION ITEMS IN PISA 2015 STUDENT QUESTIONNAIRE: THE RELATIONSHIP OF THE LANGUAGE OF THE QUESTIONNAIRE AND THE STUDENT RESPONSE TIME

Martin Boško, Hana Voňková

The Anchoring Center for Educational Research, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Časy odpovídání na otázky v dotaznících se čím dál více dostávají do popředí jako důležitá součást analýzy odpovídání žáků. Ač je jazyk otázek zásadní pro jejich analýzu, dosud jeho efektu na čas odpovídání nebylo věnováno příliš pozornosti. V tomto příspěvku analyzujeme vztah devíti jazyků zadání žákovského dotazníku a rychlosti odpovídání na motivační položky v PISA 2015. Výsledky ukázaly signifikantní rozdíly v rychlosti odpovídání na motivační položky dle jazyka zadání. Rozdíly se také vyskytly uvnitř zemí, ve kterých se dotazník zadával ve více jazycích. Pro analýzu odpovídání žáků pomocí času je tedy vhodné nejen uvažovat na úrovni zemí, ale také vzít v úvahu jazyková zadání dotazníků uvnitř zemí.

Klíčová slova: čas na odpovídání; evropské země; PISA 2015; žákovský dotazník; jazyk zadání

Abstract

Response times are becoming increasingly prominent as an important part of student response analysis. Despite the language being crucial for their analysis, its effect on questionnaire response time has not received much attention. We analyze the relationship between nine language variants of a student questionnaire and the response time to motivation items in PISA 2015. The results revealed significant differences in response times to motivation items based on the language of the questionnaire. Differences also occurred within countries where the questionnaire was administered in multiple languages. Thus, when analyzing

students' responses using response times, not only the country differences should be considered, but also the language variants administered within the country.

Keywords: response time; European countries; PISA 2015; student questionnaire; language of the questionnaire

1 ÚVOD

Časy odpovídání jsou důležitou součástí analýz odpovídání žáků v dotaznících, kterým je s rozvojem informačních technologií věnováno čím dál více pozornosti. V našem příspěvku blíže zkoumáme časy odpovídání žáků evropských zemí na motivační otázky (výkonová motivace; achievement motivation) v žákovském dotazníku *Programme for international student assessment (PISA) 2015*. Specificky se zaměříme na časy odpovídání žáků v devíti jazykových variantách dotazníku a porovnáme je jak mezi sebou, tak v rámci zemí. V závěru příspěvku rovněž diskutujeme implikace plynoucí z naší analýzy.

2 TEORIE

Časy odpovídání jsou v literatuře analyzovány zejména ve spojitosti s nedbalým odpovídáním, přičemž hledání časového thresholdu (tj. čas, kdy respondent nemohl přečíst a odpovědět na otázku) je předmětem debat (Curran, 2016; Goldammer et al., 2020). Jazyk, který je nezbytný pro zpracování otázek, je proto v této oblasti klíčový. Ve spojení s testy Rios & Soland (2022) objevili, že lišící se jazyk zadání a dominantně užívaný jazyk v domácnosti byl signifikantním prediktorem tzv. rapid guessing, což je fenomén, kdy žák odpovídá na otázky příliš rychle. Jazyku zadání ve spojení se žákovským dotazníkem prozatím nebylo věnováno mnoho pozornosti. Rozario (2022) uvádí, že dominantně užívaný jazyk v domácnosti odlišný od jazyku zadání je jedním z prediktorů nekonzistentního odpovídání v dotazníku, nicméně nezabývala se časem odpovědi. Náš příspěvek si klade za cíl tuto mezeru ve výzkumu vyplnit.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Naše analýza je založena na datech ze studentského dotazníku PISA 2015. Specificky se zaměřujeme na evropské země, které studentský dotazník zadávaly v jazycích angličtina (N = 18 696), čeština (N = 6 459), francouzština (N = 11 441), italština (N = 10 321), němčina (N = 20 894), nizozemština (N = 10 267), ruština (N = 8 636), slovinština (N = 5 914) a španělština (N = 4 903). Pro žáky vyplňující dotazník v těchto jazycích zkoumáme čas odpovídání na pět motivačních položek (ST119), přičemž čas byl měřen souhrnně za všech pět položek. Žáci měli za úkol vyjádřit míru souhlasu s uvedenými položkami (např. *Chci být nejlepší ve všem, co dělám*) na čtyřbodové škále *rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím*. Analyzována byla pouze data žáků, kteří uvedli odpověď na všechny položky a kteří strávili odpovídáním maximálně dvě minuty.

4 VÝSLEDKY

Rychlost odpovídání souvisela s jazykem zadání. Nejrychlejší byli v průměru žáci odpovídající v angličtině (mean = 26,8 s; SD = 11,4) a nizozemštině (28,6 s; 13,3). Dále se umístili žáci odpovídající ve slovinštině (32,4 s; 14,0), němčině (32,9 s; 12,7), francouzštině (34,2 s; 14,3), italštině (34,7 s; 14,8) a španělštině (34,8 s; 14,7). Nejpomalejšími ze zkoumaných jazyků byli žáci, kteří odpovídali v češtině (35,5 s; 15,4) a ruštině (36,1 s; 15,5). Rozdíly jsou patrné uvnitř zemí, které administrovali dotazník v několika jazykových verzích. Například v Belgii na zkoumané položky nejrychleji odpovídali žáci v nizozemštině (28,7 s; 12,8), následovaní žáky s německým (34,7 s; 12,8) a francouzským zadáním (35,5 s; 14,6). Rozdíly jsou i v rámci jazyka administrovaných ve více zemích. Například u francouzštiny jsou rozdíly u žáků ve Francii (32,8 s; 13,6), v Belgii (35,5 s; 14,6) a v Lucembursku (35,7 s; 15,9).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše analýza ukázala, že jazyk zadání je důležitým faktorem pro rychlost odpovídání na motivační otázky ve studentském dotazníku PISA 2015. U námi analyzovaných jazyků se ukázalo, že rozdíly mezi jazyky mohou být i téměř 10 s ($p < 0,001$), a jazyk by tak měl být brán v úvahu při analýze dat chování žáků

při odpovídání na základě času. Například při analyzování příliš rychlého odpovídání by nemělo docházet ke stanovení pouze národních thresholdů, ale tyto thresholdy by bylo vhodné určit pro všechny administrované jazyky v dané zemi zvlášť. Naše analýza si zvolila jako příklad motivační položky ve studentském dotazníku, nicméně stejný postup může být aplikován i na jiné položky či celý dotazník. Budoucí výzkum by se mohl zaměřit na analýzu jednoho jazyka ve více zemích a na další země s více jazyky zadání se zaměřením na další efekty přispívající k rozdílům.

PODĚKOVÁNÍ

Studie vznikla v rámci řešení projektu GAČR *Vývoj motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků z různých typů škol na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání* (24-10968S).

6 LITERATURA

- Curran, P. G. (2016). Methods for the detection of carelessly invalid responses in survey data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 66, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.07.006>
- Goldammer, P., Annen, H., Stöckli, P. L., & Jonas, K. (2020). Careless responding in questionnaire measures: Detection, impact, and remedies. *The Leadership Quarterly*, 31(4), Article 101384. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101384>
- Rios, J. A., & Soland, J. (2022). An investigation of item, examinee, and country correlates of rapid guessing in PISA. *International Journal of Testing*, 22(2), 154–184. <https://doi.org/10.1080/15305058.2022.2036161>
- Rozario, S.R. (2022). *Do language spoken at some and reading literacy associate with inconsistent responding to mixed-worded scales?* [Diplomová práce, University of Oslo]. DUO Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-97890>

ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL

Jakub Gyönyör

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem tohoto výzkumu je popsat proces zavádění formativního hodnocení na vybraných základních školách. Pozornost výzkumníka je v první fázi výzkumu zaměřena na změny v systému hodnocení učitelů zavádějících formativní hodnocení a způsob, jakým dochází k šíření praxe formativního hodnocení v pedagogickém sboru. Výzkum je koncipován jako vícečetná případová studie vybraných dvojic/trójic učitelů absolvujících kurz rozvoje profesních dovedností formativního hodnocení. Vzorek v dané fázi sestává z 5 učitelek ze dvou škol, se kterými probíhají rozhovory. Tyto doplňují data z pozorování jejich výuky a z rozhovorů s jejich kolegy a vedením školy.

Klíčová slova: formativní hodnocení; zavádění změny; profesní rozvoj; případová studie

Abstract

This research aims to describe the process of implementing formative assessment in selected primary schools. The researcher's attention in the first phase of the research is focused on the changes in the evaluation system of teachers implementing formative assessment and how the practice of formative assessment is disseminated among the teaching staff. The research is designed as a multiple case study of selected pairs/triplets of teachers undergoing a professional development course in formative assessment skills. The sample at this stage consists of 5 teachers from two schools who are being interviewed. These are supplemented by data from observations of their teaching and from interviews with their colleagues and school administrators.

Keywords: formative assessment; implementing change; professional development; case study

1 ÚVOD

Formativní hodnocení a problematika jeho zavádění do vzdělávací praxe je v současnosti předmětem zvýšeného zájmu ve světovém měřítku. Dokládá to i nebývalý důraz na využívání formativní zpětné vazby v aktuálním plánu rozvoje vzdělávání v České republice Strategie 2030+ (MŠMT, 2020). Tvůrci připravovaného RVP ZV, který by mohly školy dobrovolně začít používat od školního roku 2025/26, přebírají tento důraz a deklarují zavedení formativního hodnocení zaměřeného zejména na základní gramotnosti a rozvoj klíčových kompetencí na základních školách (MŠMT, 2022).

2 TEORIE

Formativní hodnocení efektivně podporuje učení žáků (např. Hattie, 2009), přesto není na českých základních školách plošně využíváno. Mezi nejčastěji uváděnými překážkami jsou: nedostatek času učitelů na sběr informací o každém žákovi a zapojování žáků do procesu hodnocení zvláště kvůli obsáhlosti kurikula, lpění na tradicích, vysoký počet žáků ve třídě, odmítavý postoj učitelů nebo rodičů (Kratochvílová, 2012; Laufková, 2016). Výzkumu zavádění formativního hodnocení se hlavně v zahraničí věnovala řada autorů (Black & Wiliam, 2005; Heitink et al., 2016). Rovněž v České republice se zájem výzkumníků o tuto problematiku zvyšuje. Black a Wiliam (2005) poukázali na neexistenci „královské cesty“ k vyváženému systému hodnocení rozvíjejícího žáka, kterou by se mohla vydat každá země. Dle Laufkové (2016) nemáme dostatek informací o způsobech, jak je na českých školách formativní hodnocení zaváděno.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento výzkum se zabývá problematikou zavádění formativního hodnocení na úrovni třídy a školy ve vazbě na desetiměsíční profesní kurz Hodnocení JINAK¹. Vychází z designu vícečetné případové studie – multiple-case study (Yin, 2018), kdy případem je dvojice/trojice učitelů z jedné školy. Příspěvek

1 Hodnocení JINAK: Formativní přístup k učení a hodnocení, aneb podporujeme učení žáků (dlouhodobý výcvikový kurz zaměřený na rozvoj profesních dovedností formativního hodnocení).

prezentuje výsledky analýzy polostrukturovaných rozhovorů s jednou dvojicí a jednou trojicí učitelek, které absolvují daný kurz a zavádějí formativní hodnocení ve své výuce a škole. Neboť v této fázi je výzkumná pozornost zaměřena na pojetí hodnocení a změny v systému hodnocení u dvojice/trojice učitelek, je dále realizováno pozorování výuky v jedné z jejich tříd. Také jsou realizovány polostrukturované rozhovory s jejich kolegy a vedením školy s cílem prozkoumání šíření formativního způsobu hodnocení v pedagogickém sboru. Data jsou analyzována technikami otevřeného a selektivního kódování (Strauss & Corbin, 1999) v programu Atlas.ti.

4 VÝSLEDKY

Trojice učitelek v pilotním vstupním rozhovoru popisuje formativní hodnocení jako formu průběžné zpětné vazby propojenou se sebehodnocením žáka, která vede žáky k přebírání odpovědnosti za svoje učení a posiluje jeho smysluplnost. Některé techniky formativního hodnocení využívaly učitelky už před vstupem do profesního kurzu, nyní jim však dávají větší smysl a při hodnocení postupují systematictěji. Ve výuce pracují s cíli a důkazy učení. Cíle hodiny si stanovovaly vždy a předpokládaly, že jsou jasné i žákům, aniž by byly přímo sdělovány. Nyní žáci cíle skutečně znají, učitelky se na ně v průběhu výuky odkazují a vztahují se k nim v popisné zpětné vazbě, která v různé míře nahradila průběžné známkování. Učitelky častěji pracují s kritérii hodnocení. Do procesu zavádění formativního hodnocení na úrovni školy pak podle výpovědí učitelek vstupují tyto faktory: sebejistota v technikách formativního hodnocení, podporující vedení, postoj učitelů a rodičů k formativnímu hodnocení nebo rozdílný režim prvního a druhého stupně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předběžná zjištění nastiňují některé změny, ke kterým už došlo v systému hodnocení učitelek zavádějících formativní hodnocení. Přestože se respondenty na poli formativního hodnocení považují za nováčky, ukázalo se, že některé jeho techniky převážně intuitivně v minulosti používaly. Chyběl jim ale systém, širší rámec propojující jednotlivé techniky směrem ke komplexní podpoře učení žáka. Zde lze spatřovat přínos absolvování profesního kurzu. Mezi klíčové

determinanty procesu zavádění formativního hodnocení patří vědomí jeho smysluplnosti, které učitelům pomáhá vyrovnat se s překážkami během procesu změny, jistota v používání konkrétních technik a dostupná podpora profesního rozvoje učitelů. Budou tyto skutečnosti dostatečně ošetřeny v průběhu nadcházejících kurikulárních změn?

6 LITERATURA

- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249–261. <https://doi.org/10.1080/09585170500136218>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis Group.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. F., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17(2), 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Asociace waldorfských škol ČR.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/83869>
- MŠMT. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. SAGE Publications.

VÝVOJ ČESKÉ VERZE
DOTAZNÍKU UČEBNÍCH STRATEGIÍ
ANGLICKÉHO JAZYKA ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL
DEVELOPMENT OF THE CZECH VERSION
OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING STRATEGIES
QUESTIONNAIRE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Julie Junaštková

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Zlín

Abstrakt

Příspěvek si klade za cíl popsat problematiku učebních strategií anglického jazyka, včetně předložení prvního pokusu měření úrovně učebních strategií anglického jazyka. Cílem dotazníkového šetření, které proběhlo mezi žáky středních škol v šesti krajích České republiky (N = 1306), bylo ověřit validitu a reliabilitu první verze Dotazníku učebních strategií anglického jazyka (DUSAJ). Faktorová analýza prokázala, že nejsilnějším z faktorů se stal zaměření pozornosti (F1), následovaly sebezdokonalovací strategie (F2), kompenzační strategie (F3) a interakční strategie (F4). Vnitřní konzistence celkového dotazníku po CFA byla 0.874 a jednotlivé faktory se pohybovaly v rozmezí $\alpha = 0.656 - 0.857$.

Klíčová slova: Učební strategie anglického jazyka; žáci středních škol; validace dotazníku

Abstract

The paper aims to describe the issue of English language learning strategies, including the presentation of the first attempt to measure their level. The aim of the questionnaire survey, which took place among secondary school students in six regions of the Czech Republic (N = 1306), was to verify the validity and reliability of the first version of the English Language Learning Strategies Questionnaire (DUSAJ). Factor analysis showed that focus of attention (F1) became the strongest factor, followed by self-improvement strategies (F2), compensation strategies (F3), and interaction strategies (F4). The internal consistency of the overall questionnaire after CFA was 0.874 and individual factors ranged from $\alpha = 0.656 - 0.857$.

Keywords: English language learning strategy; secondary school students; questionnaire validation

1 ÚVOD

Odrazem moderní společnosti je úroveň vzdělání a důraz je v posledních letech kladen na vzdělávání k celoživotnímu učení, jak to dokládá revidovaný *Rámcový vzdělávací program*. Na základě této skutečnosti s pojmem *Vzdělávání v celoživotní perspektivě* pracuje *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. Vzdělávání v celoživotní perspektivě v sobě mimo jiné zahrnuje podporu motivace k cílenému studiu cizích jazyků. Požadavky a zvýšené nároky v podobě volby více cizích jazyků, které jsou kladeny na žáky, by se také měly projevit v kompetenčním rámci.

2 TEORIE

Strategie učení cizímu jazyku představují esenciální část kompetence k učení a jsou složkami dalších kompetencí (např. kompetence k řešení problémů, kompetence sociální). V 70. a 80. letech 20. století panovaly mezi odborníky neshody, jak uchopit koncept strategií a jak jej definovat. Strategie učení se velmi často pojí a jsou popisovány a zkoumány v souvislosti s autoregulací učení (Hnilica, 1992; Hrbáčková & Švec 2005; Foltýnová, 2009; Hrbáčková, 2004, 2009). Zimmerman (1998, 2000) nahlíží na strategie jako na součást cyklického modelu autoregulace. Vlčková (2010) se zaměřila na otázku, co dělají žáci pro to, aby regulovali své učení, což se opětovně navracíme ke konceptu strategií učení, ke kterému zkonstruovala Vlčková spolu s Příkrylovou (2011) *Dotazník pro žáky SŠ a JŠ* na základě dotazníku *Language Strategy Use Survey* (Cohen, Oxford, Chi, 2002).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Nicméně při tvorbě dotazníku jsme se inspirovali položkami z původního nástroje *Strategy Inventory Language Learning* (Oxfordová, 1990). Dotazník původně obsahoval 50 položek a využíval pětibodovou hodnotící škálu (1 – vždy, téměř vždy nepravdivé, 5 – vždy, téměř vždy pravdivé). Výzkumu se účastnilo

1306 žáků středních škol v šesti krajích České republiky, z toho 706 žen, 555 mužů a 45 žáků uvedlo jiné pohlaví. Při zpracování dat byla využita deskriptivní statistika a faktorová analýza, jež je založena na práci s korelačními koeficienty. Pracovali jsme s myšlenkou, že zjištěné korelace nejsou způsobeny přímými vztahy mezi nimi, nýbrž skrytými faktory, jenž na tyto proměnné působí.

Cílem dotazníkového šetření bylo ověřit validitu a reliabilitu první verze Dotazníku učebních strategií anglického jazyka (DUSAJ).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V první fázi analýzy byly ověřovány předpoklady faktorové analýzy, které jsou založeny na korelační matici. Následně bylo vyloučeno 5 položek s nízkým korelačním koeficientem. Míra Kaiser-Meier-Olkin byla velmi uspokojivá 0,950. Stejně jako Bartlettův test ($p < 0,001$). Ke stanovení dimenzionality sloužilo 45 položek. Navrhli jsme čtyřfaktorové řešení, při kterém byla využita metoda hlavních komponent a rotace Varimax. Čtyři extrahované faktory vyčerpaly 45 % rozptylu. Čtrnáct položek vykazovalo nízké faktorové zatížení, tudíž byly vyřazeny. První faktor dosahoval vnitřní konzistenci $\alpha = 0,922$, druhý faktor vykazoval $\alpha = 0,811$, třetí faktor dosáhl $\alpha = 0,679$ a poslední čtvrtý faktor dosahoval $\alpha = 0,669$.

Nová verze dotazníku DUSAJ, obsahovala 31 položek. Faktor 1 (F1) zaměření pozornosti zahrnuje 16 položek, faktor 2 (F2) sebezdokonalovací strategie disponuje 6 položkami, faktor 3 (F3) kompenzační strategie obsahuje 5 položek, faktor 4 (F4) interakční strategie pracuje se 4 položkami.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Explorační faktorová analýza byla použita v počáteční fázi výzkumu a měla za cíl konstrukci škál. Navázalo na ni využití konfirmační faktorové analýzy, jejímž cílem bylo otestovat konstrukci modelu DUSAJ. Důležitými ukazateli pro vhodnost navrženého modelu byly indexy shody. Pozornost byla zaměřena na následující parametry: hodnota pravděpodobnosti p , GFI (goodness of fit index), CFI (comparative fit index), AGFI (adjusted goodness of fit index), RMR (root mean square residual), RMSEA (root mean square error of approximation), PCLOSE (probability of close fit). Tabulka 1 uvádí výsledky modelování za

pomocí CFA. Na základě těchto ukazatelů došlo k redukci 10 položek a vznikl finální 21položkový model DUSAJ s velmi dobrou strukturou.

Tabulka 1: Indikátory shody konfirmační faktorové analýzy DUSAJ

	p	GFI	CFI	AGFI	RMR	RMSEA	PCLOSE
DUSAJ s 21 položkami ve čtyřfaktorovém řešení	.000	.941	.927	.920	.080	.054	.040

(Junaščíková, 2024)

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek vznikl na základě grantového projektu IGA/FHS/2022/001. Determinanty autoregulace učení žáků středních škol. Zároveň se jedná o jeden z dílčích výsledků disertační práce.

6 LITERATURA

- Cohen, D., Oxford, R. L., & Chi, J. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoreglovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Hnilica, K. (1992). Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 42(4), 477–485.
- Hrbáčková, K. (2004). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení. *Pedagogická orientace*, 1, 81–88.
- Hrbáčková, K., & Švec, V. (2005). The impact of metacognitive strategies on reading comprehension in an early literacy workshop. *The New Educational Review*, 8(3), 69–78.
- Hrbáčková, K. (2009) Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle.

- Vlčková, K. (2010). Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum), [Habilitační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.
https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf
- Vlčková, K., & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku*. Dotazník pro žáky. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73–86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

NETRADIČNÍ CESTA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE: Z TANDEMOVÉ VÝUKY DO VLASTNÍ TŘÍDY ZA 667 DNÍ

A NOVICE TEACHER'S UNIQUE JOURNEY: FROM CO-TEACHING TO OWN CLASSROOM IN 667 DAYS

Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová, Jiří Havel

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno

Abstrakt

Předkládaná longitudinální studie se zaměřuje na specifický průběh profesní dráhy začínající učitelky, která nejprve působila v tandemové výuce a poté přešla do role samostatné třídní učitelky. Skrze narativní analýzu polostrukturovaných rozhovorů realizovaných během tří let byly identifikovány důležité momenty v profesní trajektorii začínající učitelky. Výsledky studie ukazují, že tandemová výuka má potenciál poskytnout intenzivní podporu a bezprostřední zkušenosti pro začínajícího učitele. Je však důležité pečlivě promýšlet systematickosti a kontinuitu podpory i při přechodu do samostatné praxe. V kontextu aktuálních změn v legislativě týkající se adaptačního období mají tato zjištění význam pro koncipování indukčních strategií.

Klíčová slova: profesní dráha; profesní rozvoj; tandemová výuka; uvádění do profese; začínající učitel

Abstract

The presented longitudinal study focuses on a career path of a novice teacher who worked as a co-teacher after entering the profession and then she became an independent class teacher. By conducting narrative analysis of semi-structured interviews carried out over a time span of three years, key moments in the beginning teacher's career trajectory were identified. The results support the claim that co-teaching has the potential to provide intensive and immediate support for the novices. However, it is crucial to perceive the co-teaching period in context of the whole professional path, and to secure the continuity and support during the transition into independent practice. In the light of recent changes in legislation, these findings have relevance for the design of induction strategies.

Keywords: career path; co-teaching; induction; novice teacher; professional development

1 ÚVOD

U začínajících učitelů může být tandemová výuka chápána jako možnost intenzivního a přitom relativně bezpečného uvádění do profese. Při uvažování o možnostech a limitech tandemové výuky jakožto formy uvádění je zapotřebí se zamýšlet i nad pokračováním profesní trajektorie a následným přechodem do role samostatného vyučujícího. V souladu s touto myšlenkou bude na základě longitudinálního výzkumu popsán vývoj profesní dráhy začínající učitelky v tandemové výuce a její tranzice do samostatné pozice třídní učitelky.

2 TEORIE

Období začínajícího učitele se věnuje značná výzkumná pozornost, neboť se jedná o klíčovou fázi určující směřování učitele. Začínající učitelé se často potýkají s ambivalentními emocemi; na jedné straně těšení se na vstup do profese a na druhé straně nedostatečné sebevědomí a obavy. První tři roky po vstupu do praxe se pojí s objevováním a přežitím (Huberman, 1993). Přitom existují různé způsoby uvádění, které mají za cíl začínajícímu učiteli toto období usnadnit. Jedním z novějších přístupů je tandemová výuka, kterou chápeme jako spolupráci dvou učitelů v rámci jedné třídy (Beninghof, 2020). Profesní vidění a myšlení začínajícího učitele se tak nerozvíjí izolovaně, ale v interakci s jiným profesním viděním a myšlením včetně možnosti bezprostředního pozorování a konzultování situací ve třídě. Funkční vzorce pak začínající učitel přenesou do samostatné praxe (Wassell & LaVan, 2009).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Předkládaná studie má za cíl popsat vývoj profesní dráhy začínající učitelky na prvním stupni ZŠ, která byla do profese uváděna netradiční formou. Na základě specifčnosti počáteční profesní trajektorie byla vybrána z rozsáhlejší studie, která mapuje začínající učitele v tandemové výuce. První rok praxe začínající učitelka

působila v tandemové spolupráci se dvěma zkušenými učitelkami. Následně ji byla nečekaně přidělena vlastní třída. Případ učitelky byl zkoumán longitudiálně od nástupu do profese v roce 2021 až do současnosti. Sběr dat proběhl s využitím více metod za účelem hloubkového porozumění a zajištění triangulace dat. Dominantní metodou byly pravidelné polostrukturované rozhovory; dále byly uplatněny metody pozorování a tvorba časových os. Data byla analyzována narativním způsobem (Řiháček et al.; 2013), čímž byla umožněna rekonstrukce vývoje profesní dráhy začínající učitelky.

4 VÝSLEDKY

Výsledkem studie je vizualizace momentů, pomocí nichž je zachycena profesní trajektorie a rozvoj začínající učitelky. Mezi dva určující momenty patří 1) vstup do tandemové výuky a 2) nečekané samostatné třídnictví. V první etapě učitelka zdůraznila svá učitelská poprvé (například třídní schůzky) a pocit bezpečného prostředí. Náhlé převzetí třídnictví věkově odlišné skupiny žáků následně vedlo k posunuté formě ostrého startu. Obsah výuky i komunikace se staršími žáky byly pro začínající učitelku náročné a v tomto ohledu měla pocit, jako by začínala od znovu. Z tandemové výuky si odnesla jistotu v sociálním zázemí, kdy jí tandem pomohl se zorientovat ve fungování školy, administrativě a vyhledání personální expertízy za účelem konzultace. Ve výraznější podobě se v tomto období objevují momenty popisující konflikty s rodiči. S postupem času a odstupem se také vyvíjel její pohled na tandemovou výuku, do které by se nyní vrátit nechtěla.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předkládaný případ poukazuje na specifickou situaci, ve které se začínající učitelé často nevyskytují. Literatura často zmiňuje benefity tandemové spolupráce, které ale byly zkoumány v případě studentů a provázejících učitelů (Bacharach et al., 2010). Výsledky studie potvrzují některé z benefitů i v případě začínajícího učitele. Zároveň poukazují na to, že pokud má tandemová výuka sloužit jako nástroj pro uvádění do profese, je zapotřebí holisticky promyslet její podobu nejen v době realizace, ale také zajištění kontinuity při přechodu do samostatné praxe. V případě zkoumané učitelky nebyla tandemová výuka

primárně určena k její podpoře, a návaznost proto nebyla zajištěná. Začínající učitelka tedy podobu ostrého startu zažila, i když možná v některých ohledech v mírnější formě. Z důvodu malého výzkumného souboru by měl být fenomén začínajícího učitele v tandemové výuce zkoumán i nadále.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum vznikl za podpory interních projektů Masarykovy univerzity (MUNI/A/1462/2022, MUNI/A/1229/2021).

6 LITERATURA

- Bacharach, N., Washut Heck, T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>.
- Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London. Cassell. Teachers' College Press.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Wassell, B. A., & LaVan, S. (2009). Tough transitions? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 409–432. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9151-8>

PAVOUK A MRAVENEC V KRESBĚ ŽÁKŮ 5. TŘÍD

A SPIDER AND AN ANT IN THE DRAWING OF 5TH GRADE PUPILS

Linda Koutová

Katedra primárního a preprimárního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

Abstrakt

Představy žáků různých věkových skupin o zvířatech již byly námětem nemalého počtu studií. Také proto, že jejich možná nesprávnost může negativně ovlivňovat budoucí získávání vědecky správných vědomostí prostřednictvím učení. Předložená studie se zabývá zjišťováním představ žáků 5. tříd o stavbě těla mravence a pavouka prostřednictvím kresby. Šetření probíhalo na 6 základních školách v Plzni a okolí a zúčastnilo se ho 261 žáků 5. tříd. U získaných kreseb byly hodnoceny tyto prvky: počet článků těla, nohou a další struktury. Byly zjištěny mylné představy o stavbě těla. Byly nalezeny rozdíly v představách žáků z městských a vesnických škol, mezi dívkami a chlapci, a také mezi žáky s rozdílnými postoji k pavoukům (negativní vs. neutrální). Z výsledků je patrné, že nemálo žáků má stále problém určit rozdíly mezi stavbou těla hmyzu a pavouků, což by mohla pomoci upravit výuka, založená na přímém pozorování či badatelském přístupu.

Klíčová slova: mylné představy; žákovská kresba; pavouk; mravenec

Abstract

The perceptions of animals by pupils in different age groups have been studied many times. Also because their possible incorrectness may negatively affect the future acquisition of scientifically correct knowledge through learning. The present study investigates the ideas of 5th grade students about the body structure of ants and spiders through drawing. The investigation took place in 6 primary schools in Pilsen and its surroundings and involved 261 5th grade students. The following elements were evaluated: the number of body segments and legs etc. Misconceptions were found. Differences were found between pupils from urban and rural schools, between girls and boys. The results show that many students still struggle to identify the differences between the bodies of insects

and spiders, which could be helped by teaching based on direct observation or an exploratory approach.

Keywords: misconceptions; pupil's drawing; spider; ant

1 ÚVOD

Každý z nás si tvoří svoje představy o různých věcech a světě od útlého dětství, podle vlastních zkušeností a prožitků (Lazarowitz & Lieb, 2006). Ty bývají označovány jako např. žákovské představy či prekoncepce. Ne vždy jsou v souladu s obecně uznávaným stavem poznání, mohou být neúplné či zcela mylné (mylné představy – miskoncepce). Jsou často silně fixovány, spojeny s emočními prožitky, mohou přetrvávat i v dospělosti (např. Trowbridge & Mintzes, 1985; Lazarowitz & Lieb, 2006). Mohou tvořit překážku pro osvojení vědecky správných informací a učitel by se s nimi měl seznámit před započatím výuky.

2 TEORIE

V zoologii se studie o miskonceptech zabývají různými tématy i skupinami – představy žáků o ptácích, savcích apod. zkoumali autoři v různých státech, u různých skupin dětí (např. Ahi, 2016; Kubiátko & Prokop, 2007). Tématikou představ o pavoucích mezi univerzitními studenty se zabývala španělská studie (Jambrina et al., 2010). Hodnocení myšlenkových asociací o nebezpečných živočišných žáků ve věku 10 až 15 let odhalilo i miskoncepce o pavoucích (Cardak, 2009). „Nechutnými“ zvířaty včetně pavouků se zabývala studie mezi žáky na Slovensku (Prokop & Tunnicliffe, 2008). Cílem naší studie bylo zjistit, zda žáci končící 5. třídu dokáží správně zakreslit mravence (hmyz) a pavouka (pavoukovec). Tito živočichové patří do různých skupin členovců s různou stavbou těla, nadto patří k didaktickým typům těchto živočichů v učebnicích pro 1. stupeň. Zároveň jsou dětem známí od útlého věku. Také nás zajímalo, mají-li místo školy, pohlaví nebo postoj k pavoukům roli ve výskytu miskonceptů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro účely studie byl vytvořen anonymní dotazník, který v papírové podobě obdrželi žáci 5. tříd. Výzkumu se účastnilo 261 žáků z 10 tříd z 6 škol v Plzni a okolí (2 školy městské, 4 vesnické, 136 chlapců, 125 dívek). Žáci měli schematicky nakreslit mravence a pavouka. Pro účely hodnocení kreseb byla provedena kvantitativní analýza výskytu těchto znaků: pro mravence i pavouka byl stanoven počet článků těla, počet nohou, očí, úst, tykadél u mravence a kusadel u obou (dle Jambrina et al., 2010). Dále byl zaznamenáván výskyt dalších detailů (pavouk – např. kříž na zadečku). Výskyt jednotlivých znaků byl následně kódován a vztažen k charakteristikám žáků (pohlaví, navštěvovaná škola – město či vesnice). Žáci byli rovněž rozděleni podle toho, zda mají k pavoukům negativní či neutrální postoj. Rozdíly mezi těmito skupinami byly popsány na základě relativních četností správných odpovědí.

4 VÝSLEDKY

4.1 Stavba těla pavouka

Procentuální zastoupení žáků se správně provedeným nákresem udává Tabulka 1. Správnou kombinaci znaků správně uvedlo jen 43,5 % žáků. Dvě oči nakreslilo 74 % žáků (možná antropomorfozace). 30 % nakreslilo na pavoukova záda křížek a 14 % přidalo pavučinu. Někteří pavouci s 1 článkem těla připomínali slunce.

Tabulka 1: Relativní četnosti správně zakreslených sledovaných znaků pavouka (v %)

Sledovaný rys	Celkem	Chlapci	Dívky	Žáci		Žáci	
				Městské školy	Vesnické školy	s neutrálním postojem	s negativním postojem
2 segmenty těla	59,5	53,9	65,0	53,8	71,7	65,3	55,4
8 noh	75,1	70,9	79,2	75,9	73,9	74,5	75,5

4.2 Stavba těla mravence

Procentuální zastoupení žáků, kteří správně zakreslili tělo mravence, udává Tabulka 2. Jen 28 % žáků uvedlo správnou kombinaci znaků, 32 % žáků přičklo mravenci jen 2 tělní články, 20 % jen 4 nohy. 52 % zakreslilo správně jeden pár

tykaděl, 10 % jeden pár kusadel, 41 % dvě oči, 5 % zakreslilo ústa a 8 % úsměv (možná antropomorfizace).

Tabulka 2: Relativní četnosti správně zakreslených sledovaných znaků mravence (v %)

Sledovaný rys	Celkem	Chlapci	Dívky	Městské školy	Vesnické školy
3 segmenty těla	44,7	43,1	46,2	45,8	42,9
6 noh	51,9	63,2	41,0	49,3	56,0

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z výsledků studie vyplývá, že část žáků končících 5. třídu si nese miskoncepce o stavbě těla mravence i pavouka. Horší výsledky vykazoval překvapivě mravenec. Ačkoli se běžně vyskytuje v přírodě, není možná pro děti tak zajímavý, aby si ho detailně prohlížely (navíc kouše). Pavouk, ačkoli vzbuzuje u 58 % žáků negativní emoce, byl častěji zobrazován správně, zejména s 8 nohama. Žáci 5. tříd tak vykazovali lepší povědomí než univerzitní studenti, účastníci se studie ve Španělsku (Jambrina et al., 2010). Dívky si zde vedly lépe než chlapci – možná v souvislosti s pavoučím „strašidelným“ vzhledem a nutností odlišit ho od hmyzu. Rozlišování hmyzu od pavoukocvů má své místo již v kurikulu pro 1. stupeň, jejich odlišná tělesná stavba a způsob života jsou zmiňovány v učebnicích. Pro zlepšení situace by mohlo být prospěšné zařadit častěji hodiny venku, vyzbrojit děti lupami a ukázat jim bezobratlé živočichy v jejich přirozeném prostředí a šíři jejich rozmanitosti, poukázat na různé strategie jejich života i na jejich význam pro přírodu i člověka.

PODĚKOVÁNÍ

Autorka děkuje zúčastněným školám. Studie byla podpořena grantem SGS UJEP č. 43213 15 2005-4301.

6 LITERATURA

- Ahi, B. (2016). Flying, feathery and beaked objects: Children's mental models about bird. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.18497/iejee-green.44345>
- Çardak, O. (2009). Students' ideas about dangerous animals. *Asia-Pacific on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1–15. https://www.eduhk.hk/apfslt/v10_issue2/cardak/
- Jambrina, C., Vacas Peña, J., & Sánchez-Barbudo, M. (2010). Preservice teachers' conceptions about animals and particularly about spiders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 787–814. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1393>
- Kubiatko, M., & Prokop, P. (2007). Pupil's misconceptions about mammals. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 5–14.
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pretest to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 741–762. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9024-5>.
- Prokop, P., & Tunnicliffe, S. D. (2008). “Disgusting” animals: primary school children's attitudes and myths of bats and spiders. *Eurasia Journal of Mathematis, Science and Technology Education*, 4(2), 87–97. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75309>
- Trowbridge, J. E., & Mintzes, J. (1985). Students' alternative conceptions of Animals and Animal Classification. *School Science and Mathematics*, 85(4), 304–316. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1985.tb09626.x>

SEKCE 9
Sympozia
(spojená s tématem konference)

SYMPOZIUM

VÝZKUM SOCIÁLNÍHO KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ: SOUVISLOSTI VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

SOCIAL CLIMATE OF TEACHING STAFFS: CONTEXT OF RESEARCH FINDINGS

**Andrea Rozkvcová¹, Petr Urbánek¹, Helena Picková¹,
Jitka Jursová¹, Magda Nišpanská¹, Oto Dymokurský²**

¹ Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

² Doctrina, Podještědské gymnázium, Liberec

Abstrakt

Symposium „Sociální klima učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů“ sestává ze čtyř vzájemně tematicky provázaných příspěvků. První z nich představuje QUAN přístup k výzkumu sborů, zvláště grafické profily klimatu generované z dat získaných na ZŠ a SŠ nástrojem OCDQ-RS. Druhý pojednává o QUAL výzkumném přístupu a jeho roli při objasňování kontextu vzniku a rozvoje klimatu sboru. Třetí příspěvek se zaměřuje na možnosti intervencí směřovaných ke sboru a k vedení školy s cílem zlepšit klima a na zjištění, za jakých podmínek mohou být intervence úspěšné. Ve čtvrtém příspěvku je řešena problematika míry mentalizace u pedagogických pracovníků, která ovlivňuje jejich chování k druhým lidem a přispívá tak kladně nebo záporně k rozvoji příznivého nebo rizikového klimatu sboru. Všechny příspěvky využívají data získaná v průběhu přirozeného longitudinálního kvazi-experimentu.

Klíčová slova: sociální klima; učitelský sbor; přirozený kvazi-experiment

Abstract

The symposium “Social climate of teaching staffs: context of research findings” consists of four thematically linked papers. The first presents the QUAN approach to research of teaching staff climate, with a special focus on the graphical climate profiles generated from data obtained at primary and secondary schools

with the OCDQ-RS tool. The second discusses the QUAL research approach and its role in clarifying the context for the creation and development of staff climate. The third paper focuses on the possibilities of interventions aimed at the staff and the school management with the aim of improving the climate and on determining under what conditions the interventions can be successful. In the fourth contribution, the issue of the level of mentalizing among teaching staff members is addressed, which affects their behaviour towards other people and thus contributes positively or negatively to the development of a favourable or risky climate. All contributions use data obtained in the course of a natural longitudinal quasi-experiment.

Keywords: social climate; teaching staff; natural quasi-experiment

ROLE INTERVENČÍ VE VÝZKUMU SOCIÁLNÍHO KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ FORMOU KVAZI-EXPERIMENTU

THE ROLE OF INTERVENTIONS IN RESEARCH ON THE SOCIAL CLIMATE OF TEACHING STAFFS IN THE FORM OF A QUASI-EXPERIMENT

Andrea Rozkvcová

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Konferenční příspěvek je součástí symposia *Sociální klima učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů* a prezentuje soubor intervenčních procedur (IP) aplikovaných za účelem podpory rozvoje sociálního klimatu učitelského sboru ve třech základních a třech středních výzkumných a intervenovaných školách. Intervenční fáze byla součástí pěti fází přirozeného longitudinálního kvazi-experimentu proběhlého v letech 2021–2023. Na základě výsledků z kvantitativního (screening) a kvalitativního šetření klimatu byly naplánovány a zrealizovány cílené IP pro vedoucí pracovníky výzkumných škol a jejich učitelské sbory. S odstupem roku od intervencí byl opakovaně proveden screening klimatu sboru. Výsledky ukazují, za jakých podmínek mohou být IP úspěšné.

Klíčová slova: sociální klima; učitelský sbor; přirozený kvazi-experiment

Abstract

The conference paper is part of the symposium “*The social climate of teaching staff: context of research findings*” and presents a set of intervention procedures (IP) applied to support the development of the teaching staff social climate in three primary and three secondary research schools. The intervention phase was a part of the 5-phase natural longitudinal pre- post- quasi-experiment that took place between 2021 and 2023. Based on the results of the quantitative (screening) and qualitative climate survey, targeted IP was planned and implemented for the management of the studied schools and their teaching staffs. A year after the intervention, the staff climate was repeatedly screened. The findings show under what conditions IPs can be successful.

Keywords: social climate; teaching staff; natural quasi-experiment

1 ÚVOD

Příznivé sociální klima učitelských sborů je významným indikátorem kvalitního fungování školy (viz např. Urbánek, 2018). Intervenční procedury (IP) pro vedoucí pracovníky výzkumných škol a jejich učitelské sbory byly zaměřeny na podporu rozvoje klimatu sborů, a zároveň byly součástí výzkumného šetření formou přirozeného longitudinálního pre-post kvazi-experimentu (k-e). Tento příspěvek představuje uplatněné IP v kontextu přirozeného k-e, jejich význam pro rozvoj příznivého klimatu, konkrétní efekty pro jednotlivé výzkumné školy a důležité podmínky, za kterých mohou být IP úspěšné.

2 TEORIE

Klima učitelského sboru vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř sboru (Urbánek & Chvál, 2012, 8). Klíčovými atributy klimatu jsou subjektivní vnímání, relativní stabilita, kolektivní povaha a kontinuální hodnocení reality v linii od minulosti do budoucnosti. Systemický charakter klimatu (např. James, Connolly et al., 2007) spojený s mentalizačními schopnostmi jedinců (např. Nišpovská, 2022) považujeme za klíčové pro plánování a realizaci cílených IP pro školské vedoucí pracovníky a učitelské sbory. Největší důraz byl v souladu s teorií poukazující na významnou roli vedení při tvorbě a rozvoji klimatu sboru (např. Rozkocová, Novotová, 2018) kladen na IP pro vedení školy. Sociomapping (Bahbouh, 2011) má potenciál podpořit diskusi s vedením o stavu klimatu a možnostech jeho rozvoje vztahů mezi aktéry ve škole.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Design výzkumu vychází ze smíšené metodologie QUAN (OCDQ-RS) a QUAL ověřené v projektu GAČR 16-10057S (Urbánek, Novotová et al., 2020; Urbánek, Pícek et al., 2021) rozvinuté do přirozeného longitudinálního pre-post kvazi-experimentu dle modelu Leatherdala (2019, s. 25), který dokáže odpovídat na

otázky, co funguje, pro koho a v jakém kontextu. Vzorek 37 škol byl rozdělen na intervenované (NZŠ = 3, NSŠ = 3) a neintervenované (NZŠ = 14; NSŠ = 12). Ve všech školách proběhl opakovaný screening klimatu, v intervenovaných školách také QUAL a IP. IP pro vedení zahrnovaly analýzy výsledků screeningu a QUAL, rozhovor nad výsledky dotazníků zjišťujících styly vedení, motivaci k výkonu práce a sociální dovednosti, koučink pro nastavení plánu rozvoje klimatu, odborné reflektivní rozhovory a sociomapování (rozhovor nad „mapou vztahů“ ve sboru). Pro učitele byl realizován cílený intervenční program.

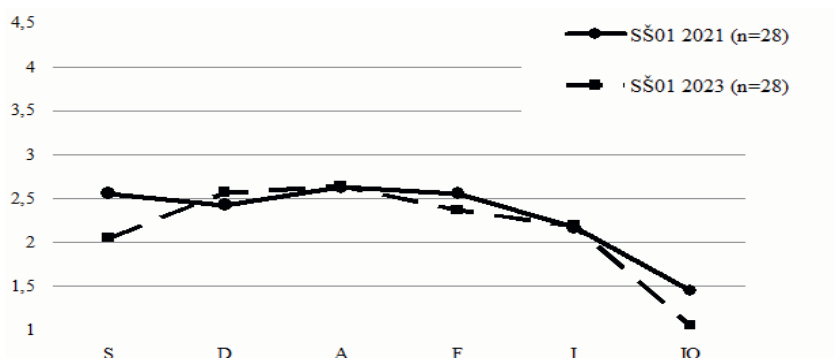
4 VÝSLEDKY

Intervenční program uskutečněný v šesti výzkumných školách přinesl bohaté výzkumné nálezy potvrzující především zcela stěžejní roli vedení pro úspěch IP. Pokud ředitel nepřijal svou sociální roli při tvorbě a formování klimatu, potenciál IP nebyl využit a klima se zhoršilo; pokud však ředitel s podporou zástupců soustředil svou pozornost na učitelský sbor a přijal vhodná opatření rozvoje, pak byly intervence úspěšné, jak představují grafické profily hodnot dimenzí klimatu dle OCDQ-RS (direktivita, suportivita, angažovanost, frustrace, intimita a index otevřenosti klimatu) před a po intervencích. Kontext z QUAL fází kvazi-experimentu dokladuje efekty intervencí.

Uvádíme příklad školy se zlepšenými parametry klimatu po intervencích (Obr. 1 – vedení se stalo méně direktivním a více podporujícím) a příklad školy s nevyužitým potenciálem intervencí (Obr. 2):



Obr. 1: Grafický profil klimatu učitelského sboru ZŠ08 2021/2023



Obr. 2: Grafický profil klimatu učitelského sboru SŠ01 2021/2023

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Fáze QUAN a QUAL v oblasti klimatu sborů úzce korespondují. QUAL je nezbytná pro hlubší poznání příčin stavu klimatu. Screening a kontextuální data z QUAL byly zásadní pro plánování a realizaci obsahově cílených IP ve sborech s nepříznivým klimatem. Uvedené výzkumné i intervenční procedury jsou náročné na odbornost, čas a financování. Vedení školy, zvláště ředitel, jsou pro kvalitu klimatu klíčoví, čemuž by měl odpovídat proces výběru školských pracovníků do funkce a obsah jejich funkčního vzdělávání. Vhodně připravený vzdělávací program zaměřený na leadership a rozvoj klimatu sboru by mohl představovat významné a plošné přínosy pro kvalitní fungování školních organizací. IP učitelům přiblíží důležitost příznivého klimatu pro fungování školy a jejich roli při jeho formování a rozvíjení. Nelze však očekávat, že by klima ve sboru mohli změnit učitelé bez zásadního přispění vedení.

PODĚKOVÁNÍ

Projekt aplikovaného výzkumu klimatu učitelských sborů *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* je podporován Technologickou agenturou ČR, pod č. TL03000035. Autoři děkují za podporu.

6 LITERATURA

- Bahbouh, R. (2011). *Sociomapování týmů*. Qed Group, a. s.
- James, CH. & Connolly, M. & Dunning, G., & Elliott, T. (2007). Systemic Leadership for Schools and the Significance of Systemic Authorization. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 573–588.
- Leatherdale, S. T. (2019). Natural experiment methodology for research: a review of how different methods can support real-world research. *International Journal of Social Research Methodology*, 22:1, 19–35.
- Nišpanská, M. (2022). Mentalization and its use in schools. *Pedagogika*, 4(72), 535–552.
- Rozkovcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis scholæ*, 12(3), 67–84.
- Urbánek, P., Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru*. Dotazník pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkovcová, A., Picková, J., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer.
- Urbánek, P, Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Picková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelských sborů – potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, roč. 71, č. 1, 2021, 7–28.

VÝZNAM KVALITATIVNÍHO PŘÍSTUPU VE VÝZKUMU SOCIÁLNÍHO KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ

THE SIGNIFICANCE OF A QUALITATIVE APPROACH IN THE RESEARCH OF THE SOCIAL CLIMATE OF TEACHING STAFFS

Helena Picková, Jitka Jursová

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Konferenční příspěvek je součástí symposia *Sociální klima učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů*. Představuje kvalitativní přístup jako nezbytnou součást smíšeného výzkumu v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů a jako nedílnou složku přirozeného longitudinálního pre-post kvazi-experimentu. V případových studiích vybraných učitelských sborů ZŠ a SŠ ukážeme jeho smysl a význam pro interpretaci kvantitativních výzkumných nálezů, pro hlubší porozumění faktorům ovlivňujícím klima učitelského sboru a pro hledání odpovědí, za jakých podmínek mohou být úspěšné intervenční procedury v podpoře příznivého vývoje tohoto klimatu. Interpretativní fenomenologická analýza přispěla k tvorbě příběhů sborů, ve kterých se ukazují různorodé problémy a kontexty živého organismu sboru. Zároveň nalézáme inspirativní podněty k reflexi bohatého fenoménu klimatu učitelského sboru.

Klíčová slova: sociální klima; učitelský sbor; přirozený kvazi-experiment; kvalitativní metody

Abstract

The conference paper is part of the symposium “*The social climate of teaching staff: context of research findings*” and presents a qualitative approach as a necessary part of mixed research on the teaching staff climate and as an integral component of a natural longitudinal pre-post quasi-experiment. Case studies of selected primary and secondary school staffs show its meaning and significance for the interpretation of quantitative findings, and for a deeper understanding of the factors influencing the climate. We search to answer the question under which conditions intervention procedures can be successful in supporting favourable climate. Interpretative phenomenological analysis helped create stories of school

faculty with their diverse problems and contexts. At the same time, we find inspiring suggestions for reflecting on the rich phenomenon of faculty climate.

Keywords: social climate; teaching staff; natural quasi-experiment; qualitative methods

1 ÚVOD

Sociální klima učitelského sboru představuje soubor mezilidských vztahů, komunikačních vzorců a profesní interakce mezi učiteli dané školy. Jeho specifickým znakem je subjektivní vnímání a interpretace všech jeho dimenzí a jeho kolektivní povaha. Komplexnost a komplikovanost tohoto fenoménu tedy vyžaduje otevřené a komplexní pojetí designu výzkumu, v němž mají své neodmyslitelné místo kvantitativní i kvalitativní výzkumné metody tvořící propojený celek. Tento příspěvek blíže objasňuje využití kvalitativních výzkumných metod v rámci přirozeného kvazi-experimentu.

2 TEORIE

Podstatou klimatu sboru je vnímání interpersonálních vztahů a sociálních procesů uvnitř sboru (Urbánek & Chvál, 2012, 8). Klíčové jsou důvěra, vzájemná podpora, profesní spolupráce, sdílená vize a styl vedení. Ve výzkumu GAČR (Urbánek, Pícek et al., 2021) byla pro zkoumání klimatu ověřena metodologie smíšeného výzkumu, v němž se rovnocenně uplatňují jak kvantitativní, tak kvalitativní metody. Tento výzkum mj. potvrdil, že vzájemné chování učitelů je modelem sociálního fungování pro žáky a že klima sboru vypovídá o širším potenciálu fungování školy jako celku (Urbánek, Novotová et al., 2020). Nálezy výzkumu iniciovaly realizaci projektu TAČR č. TL03000035 zaměřeného na experimentální práci s intervencemi do klimatu sboru. Cílem výzkumu bylo ověřit, zda a do jaké míry mohou realizované intervenční procedury, které byly zároveň zdrojem kvalitativních dat, napomoci jeho příznivému vývoji.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro zkoumání účinků intervencí byla zvolena metoda přirozeného longitudinálního kvazi-experimentu (Leatherdale, 2019; Miovský, 2006), v němž byla intervenční fáze vložena mezi QUAN a QUAL fáze výzkumu. V rámci kvalitativních fází byly v intervenovaných školách provedeny podrobné analýzy dat z dotazníků, z individuálních polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, s vedením, se skupinami žáků, z koučinkových a odborných reflektivních rozhovorů, z průběhu a výsledků intervenčních procedur pro učitele, z focus groups k výsledkům zavedení plánu rozvoje klimatu v ověřovací fázi. K vyhodnocení dat byla využita interpretativní fenomenologická analýza (IPA) (Stake, 2006; Koutná Kostínková, Čermák, 2013; Marešová, 2014), jejímž výsledkem je identifikace klíčových témat a významů. Byly vytvořeny případové studie sborů jednotlivých škol.

4 VÝSLEDKY

Analýzy dat z QUAL ukázaly příčiny stavu klimatu z hlediska vztahů mezi aktéry, stylu vedení před zahájením intervenčních procedur a s ročním odstupem po jejich dokončení. Díky tomu bylo možno popsat pravděpodobné efekty intervencí, objasnit důvody, proč došlo či nedošlo k příznivému vývoji klimatu a vyvodit závěry o potenciálu i mezích intervencí do klimatu sboru.

Ze šesti intervenovaných škol došlo ke zlepšení klimatu v důsledku intervencí prokazatelně ve třech školách. V jedné efekt nebyl průkazný a ve dvou se klima sboru naopak zhoršilo. Efekty intervencí se projeví v ujasnění a sdílení koncepce školy, ujasnění hodnot a pravidel, zvýšení otevřenosti a efektivity komunikace, cílevědomější podpoře vztahů mezi učiteli navzájem a vedením.

Ukázalo se, že klíčem k úspěšnosti intervencí jsou postoje odpovědnosti za klima učitelského sboru ze strany vedení, zejména ředitele školy, jehož úkolem je vytvářet učitelům podmínky pro dobré vztahy a otevřenou komunikaci.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkum potvrdil význam smíšeného designu (QUAN a QUAL). Přínos QUAL metod spočívá zvláště ve zjišťování příčin a kontextu stavu klimatu, jehož grafický profil získáváme v QUAN dotazníkem OCDQ-RS. QUAL metody umožňují

hlubší a přesnější interpretaci QUAN výzkumných nálezů a zároveň jsou zásadní pro vymezení konkrétních témat řešených při intervenčních procedurách (IP) v dané škole.

IP směřují k vedení (odborné rozhovory, koučink, analýza výsledků dotazníků stylu vedení) a k učitelskému sboru (workshopy s cíleně volenými obsahy a metodami) tak, aby u vedení i učitelů vedly k uvědomění si vlastního vlivu na klima sboru a svých možností toto klima ovlivňovat pozitivně.

Limitem QUAL je neznalost všech možných, avšak skrytých faktorů, které mohou klima taktéž ovlivňovat. Důležitým předpokladem sběru dat je získání důvěry respondentů. Při uplatnění QUAL je důležité se snažit vyvarovat subjektivních hodnocení a pohledů výzkumníka na situaci zkoumaného sboru.

PODĚKOVÁNÍ

Projekt aplikovaného výzkumu klimatu učitelských sborů *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* je podporován Technologickou agenturou ČR, pod č. TL03000035. Autoři děkují za podporu.

6 LITERATURA

- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 9–43.
- Leatherdale, S. T. (2019). Natural experiment methodology for research: a review of how different methods can support real-world research. *International Journal of Social Research Methodology*, 22:1, 19–35.
- Marešová, M. (2014). *Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická, Ústav pedagogiky a sociálních studií.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York, London: The Guilford Press.

- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkovcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Picková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelských sborů – potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, roč. 71, č. 1, 7–28.

MENTALIZAČNÍ SCHOPNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL V KONTEXTU UTVÁŘENÍ KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ

MENTALIZING SKILLS OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE CONTEXT OF SHAPING TEACHING STAFF CLIMATE

Magda Nišpanská¹, Oto Dymokurský²

¹ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

² Doctrina, Podještědské gymnázium, Liberec

Abstrakt

Konferenční příspěvek je součástí symposia *Sociální klima učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů*. V této pilotní studii jsme posuzovali míru mentalizace u pedagogických pracovníků pomocí metodiky Reflektivní interview pro učitele (RFI-T). Získané výpovědi jsme vyhodnocovali podle postupů, které původně popsali Fonagy et al. (1998). Respondenti s vysokým hodnocením mentalizace poskytli výrazně více takových popisů a interpretací chování sebe a druhých, které podporují zdravé klima učitelského sboru, než respondenti skórující v kategoriích střední a nízké mentalizace. Tato data naznačují, že mentalizaci pedagogických pracovníků lze pomocí představeného nástroje RFI-T měřit s možnostmi využití pro účely pedagogického výzkumu či intervenčního poradenství ve školním prostředí.

Klíčová slova: sociální klima učitelských sborů; reflektivní funkce; mentalizace; reflektivní interview

Abstract

The conference paper is part of the symposium “*The social climate of teaching staff: context of research findings*”. In this pilot study, we used the Reflective-Functioning Interview for Teachers (RFI-T) method to evaluate the level of mentalizing. We rated the narratives for levels of mentalization according to procedures originally described by Fonagy et al. (1998). Respondents who scored high on mentalizing provided significantly more realistic interpretations of the behaviour of self and others that support a healthy climate for the teaching staff than did respondents who scored medium and low. The data suggest that the

RFI-T instrument can be used to measure the faculty mentalization, which may be useful for education research or intervention counselling in school settings.

Keywords: teaching staff social climate; reflective functioning; mentalization; reflective interview

1 ÚVOD

Mentalizace je schopnost jedince porozumět lidskému chování z hlediska duševních stavů, včetně myšlenek, pocitů, přesvědčení a záměrů neboli schopnost člověka zohledňovat duševní stavy při interpretaci chování svého a druhých (Bateman a Fonagy, 2012). Schopnost mentalizace u členů školních komunit je klíčová pro jejich efektivní fungování. Domníváme se, že zejména u vedoucích pedagogických pracovníků hraje významnou roli ve formování klimatu sboru. Původní metodiku (Fonagy et al., 1998) měření mentalizace jsme modifikovali pro účely pedagogického výzkumu.

2 TEORIE

Původně se mentalizace zkoumala v rámci raně-vazebných vztahů mezi rodiči a dětmi. Koncept mentalizace se ukázal být zásadním pro pochopení vlivu rodičovského chování na psychický vývoj dítěte (Ensink et al., 2016). Nedostatečná mentalizace u rodičů souvisí s negativními důsledky pro vývoj dítěte a s rizikem vzniku duševních onemocnění jako je deprese (Ensink et al., 2016), narcistická porucha osobnosti (Drozek, Unruh, 2020) či hraniční porucha osobnosti (Fonagy, Bateman, 2007).

V současnosti se výzkum mentalizace rozšiřuje do dalších sociálních kontextů včetně školství (Schwarzer, 2023). Mentalizace členů učitelských sborů se ukazuje být vysoce relevantní pro sociální interakce a celkové fungování školních komunit (Nišpanská, 2023, Fonagy et al., 2005, Rozkovcová et al, 2023, Schwarzer et al., 2023). Mentalizace je operacionalizována pod názvem „reflexivní funkce“ (Fonagy et al. 1998).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie se zaměřuje na možnosti měření mentalizace u pedagogických pracovníků (PP) škol. Cílem je pilotně ověřit metodiku vyhodnocování míry mentalizace PP pomocí kódování polostrukturovaného interview RFI-T zaměřeném na kvalitu klimatu ve sboru.

Doslovný přepis audionahrávek reflektivních interview se čtyřmi PP byl dvěma experty vyhodnocen z hlediska míry mentalizace podle postupů popsanych původně Fonagym et al. (1998). Kódovali jsme zralost mentalizace dle orientace na duševní stavy od nezájmu a neschopnosti smysluplně interpretovat důvody chování až po komplexní multiperspektivní a citlivé interpretace. Odpovědi byly hodnoceny na škále od -1, reprezentující bizarní a dezorganizované odpovědi, kde je mentalizace aktivně odmítána, až po +9, což značí mimořádné porozumění vnitřním stavům. Tato data jsme narativně interpretovali v kontextu celkového klimatu sboru.

4 VÝSLEDKY

Na základě kódování jsme úroveň mentalizace PP kategorizovali do 4 typů: 1. zralá, 2. snížená, 3. absentující a 4. hostilní absentující.

Ředitelka ZŠ08 (kat. 1): konzistentně projevuje rozvinutou mentalizaci ve většině kontextů. Její komunikace je autentická, realistická a kontextualizovaná („...aby neměli pocit že za mnou nemůžou přijít...“) V tomto sboru došlo k nejvýraznějšímu zlepšení klimatu v důsledku jí navržených citlivých opatření.

Učitelka ZŠ01(kat.2): vnímá běžné situace jako vážné a konfliktní. Často se projevuje tzv. psychická ekvivalence – považování vlastních názorů za absolutní pravdu. Kolegy hodnotí podle rigidních stereotypů, aniž by zvažovala jejich skutečné pocity nebo motivaci. Například při popisu interakce s kolegyní, která neodpověděla na její mail s nabídkou společné účasti na vzdělávacím semináři, je zcela přesvědčená, že jde z její strany o mstu za dřívější incident. Díky citlivému naslouchání dotazujícího výzkumníka v průběhu interview se snadno otevře mentalizujícímu přehodnocení situace („...aha, Vy myslíte, že si nemusela přečíst můj mail? Třeba to tak bylo...“).

Zástupkyně SŠ11 (kat. 3): zkrusluje a zjednodušuje psychologickou realitu druhých, odpovědi jsou sebestředné, generalizující s přečeňováním vlastního

Já v kontrastu s pohrdavým popisem ostatních („...*starýho psa novým kouskům nenaučíte...*“). Nereflektuje svůj podíl na utváření nezdravého klimatu.

Učitel SŠ01 (kat. 4): nepřátelský, odmítá odpovídat, nadává, je defenzivní, Výpovědi jsou egocentrické, generalizující, bez porozumění komplexitě vztahů. Nadhodnocuje sebe a devaluje ostatní. Nabízí jednoznačná radikální řešení („...*všechny vyházet...*“).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Navržená kategorizace mentalizace PP v rámci metodiky RFI-T se ukazuje jako smysluplná. Když je mentalizace deficitní, objevují se jasně klasifikovatelné vzorce odpovědí s předvídatelnými dopady na vztahy ve sboru. Vzorce mentalizace PP mají sociálně-psychologický význam a pokud PP vědomě kultivuje vlastní mentalizaci, může to mít pozitivní vliv na klima.

Považujeme za důležité naše zjištění propojit s diagnostikou poruch osobnosti, neboť nevíme, do jaké míry je deficit mentalizace způsoben interakcí situační zátěže a osobnostní dispozicí. Např. PP s narcistickou psychopatií může stále zkrlesně mentalizovat sebe a druhé, což z dlouhodobého hlediska může mít destruktivní dopad na klima v učitelském sboru. Po validizaci ve školním kontextu může být metodika RFI-T využita pro účely aplikovaného výzkumu. Rozvoj mentalizace jako klíčového aspektu chování PP může představovat cíl potenciálních intervenčních strategií.

PODĚKOVÁNÍ

Projekt aplikovaného výzkumu klimatu učitelských sborů *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* je podporován Technologickou agenturou ČR, pod č. TL03000035. Autoři děkují za podporu.

LITERATURA

Bateman, A. W., Fonagy, P. E. (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Arlington: American Psychiatric Publishing.

- Drozek, R. & Unruh, B. (2020). Mentalization-Based Treatment for Pathological Narcissism. *Journal of Personality Disorders*, 34, 177–203.
- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L. & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology*, 7, 1–10.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). Reflective-functioning manual for application to Adult Attachment Interviews. Version 5. London: University College of London.
- Fonagy, P., Bateman, A. W. (2007). Mentalizing and borderline personality disorder. *Journal of Mental Health*, 16, 83–101.
- Fonagy, P., Twemlow, S., Vernberg, E., Sacco, F., & Little, T. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *International Med. Journal of Exper. and Clin. Research*, 11, 317–25.
- Nišpónská, M. (2022). Mentalization and its use in schools. *Pedagogika*, 4(72), s. 535–552.
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T., & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14.

TYOLOGIE GRAFICKÝCH PROFILŮ SOCIÁLNÍHO KLIMATU UČITELSKÝCH SBORŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

TYOLOGY OF GRAPHIC PROFILES OF THE PRIMARY AND SECONDARY TEACHING STAFF SOCIAL CLIMATE

Petr Urbánek

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Konferenční příspěvek je součástí sympózia „Sociální klima učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů“ a prezentuje výsledky analýzy souboru kvantitativních šetření (2013–2023) sociálního klimatu učitelských sborů na základních a středních školách. Na základě získaných dat z kontaktních dotazníkových šetření (nástrojem OCDQ-RS) byl pro každý učitelský sbor vygenerován grafický profil klimatu. Jednotlivé grafické profily byly na základě podobných znaků tříděny do skupin podle typu vyjadřující specifickou třídu objektů v závislosti na jejich dílčích a kontextuálních charakteristikách. Typy profilů klimatu jsou nástrojem pro komparaci a identifikaci specifík kvality sociálního klimatu zkoumaných sborů.

Klíčová slova: sociální klima; učitelský sbor; dotazník OCDQ-RS; typologie grafických profilů

Abstract

The conference paper is part of the symposium “Social climate of teaching staff: context of research findings” and presents the results of the analysis of a set of quantitative surveys (2013–2023) of the faculty climate in primary and secondary schools. Based on the data obtained from contact questionnaire surveys (using the OCDQ-RS questionnaire), a graphic climate profile was generated for each school faculty. On the basis of similar characters, individual graphic profiles were classified into groups by type expressing a specific class of objects depending on their partial and contextual characteristics. The types of climate profiles are an instrument for comparing and identifying the specifics of the investigated teaching staff climate quality.

Key words: social climate; teaching staff; OCDQ-RS questionnaire; typology of graphic profiles

1 ÚVOD

Charakteristika sociálního klimatu učitelských sborů jako relativně stabilní fenomén je ve školních organizacích výstižným ukazatelem kvality řízení, vedení lidí a personálních vztahů. Diagnostika klimatu otevírá nejen možnosti následných intervenčních kroků, ale dostatečně hutná baterie výsledků umožňuje i kvantitativní operace s potenciálem generalizace dat. Kromě numerické shlukové analýzy je možné zhodnotit, porovnat a typologizovat výsledky klimatu sboru i grafickým vyjádřením. Cílem příspěvku je vytvořit typologii grafických profilů klimatu učitelských sborů základních a středních škol.

2 TEORIE

Výzkum klimatu učitelských sborů, tedy vnímání tohoto sociálního fenoménu specifickou a významnou skupinou aktérů školy (Urbánek, 2018), započal u nás výzkumem Laška (2001) a poté následovalo několik dalších šetření klimatu sborů (např. Dvořák et al., 2015; Urbánek et al., 2020). Dostatečně hutné datové řady hromadných šetření implikují další možnosti jejich matematizace, jako je shluková analýza a typologizace. Klíčové atributy fenoménu sociálního klimatu, jako je jeho subjektivní povaha, kolektivní vnímání a relativní stabilita (Kottkamp et al., 1987), korespondují s možnostmi typologizace. Typologie je v obecném smyslu metoda konstrukce typů, založená na rozčlenění soustavy objektů a jejich seskupování. Stojí na pomezí generalizace a individualizujících přístupů a směřuje tak ke znázornění komplexu specifických znaků souhrnným pojmovým (případně i grafickým) vyjádřením (Nešpor, 2017).

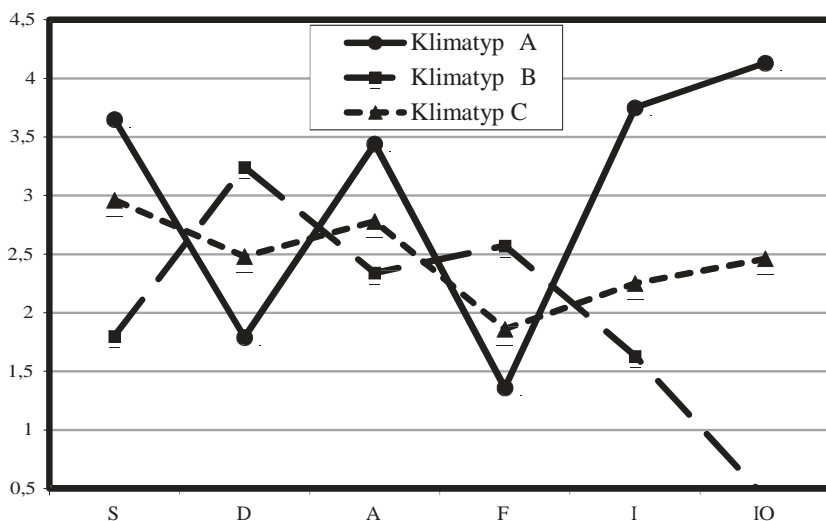
3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum sociálního klimatu učitelských sborů se opíral ve všech šetřeních o českou verzi dotazníku OCDQ-RS (Lašek, 2001), který byl kontaktně administrován. Dotazník (34 položek) disponuje pěti dílčími dimenzemi, které analyzují

názory učitelů na řízení školy a vedení lidí (suportivita A, direktivita D) a na identifikaci učitelů se školou a vztahy uvnitř sboru a k žákům (angažovanost A, frustrace F, intimita I); výpočtem je stanoven celkový index otevřenosti klimatu IO. Pro typologizaci grafických profilů byly použity výsledky našich kvantitativních šetření z pěti výzkumů (v letech 2013 až 2023) včetně opakovaných šetření s různými strategiemi výběru škol, resp. sborů (náhodný, záměrný, dostupný). Shromážděn tak byl hutný korpus dat ($N_{\text{SBOR}} = 323$) a pro každý učitelský sbor zkonstruován jeho grafický profil sociálního klimatu. Provedena byla analýza a typologizace grafických profilů.

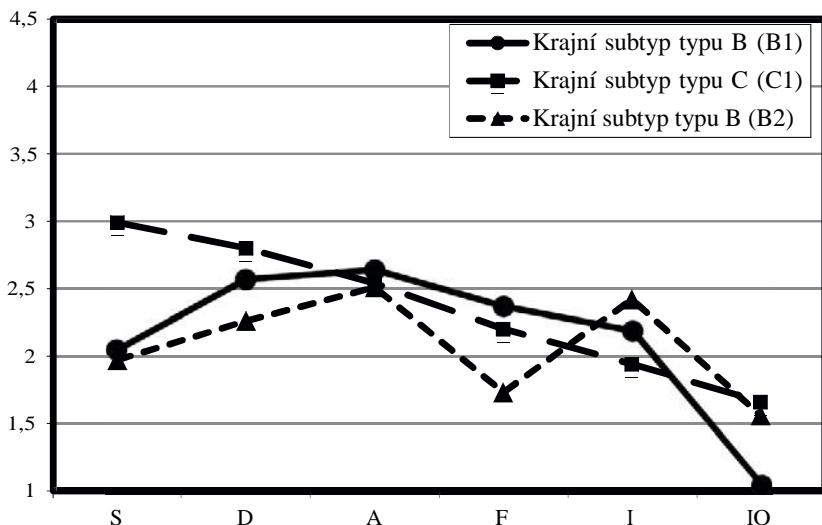
4 VÝSLEDKY

Interpretačním přínosem grafického profilu při hodnocení sociálního klimatu učitelských sborů je kontextuálnost dimenzí, dále názornost a potenciál komparace. Korpus grafických dat byl typologicky kategorizován do tří základních typů (obr. 1) a dalších devíti subtypů. Typ A představuje vysoce příznivé klima sboru (kde $S > D$, vysoké A a nízké F). Typ B je jeho kontrastem (kde $S < D$, nízké A a vysoké F). Typ C charakterizuje sbory s průměrnými hodnotami dimenzí a indexu otevřenosti (IO).



Obr. 1: Grafické profily základních typů sociálního klimatu učitelských sborů

Signifikantní je rozdíl mezi typy grafických profilů klimatu sborů základních a středních škol, zejména odborného zaměření. Subtypy specifikují krajnější hodnoty jednotlivých dimenzí v rámci hlavních typů, příklady uvádí (obr. 2).



Obr. 2: Grafické profily vybraných subtypů sociálního klimatu učitelských sborů

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Znalost sociálního klimatu ve školním prostředí je cenná jak pro personální rozvoj školy, tak i pro výzkum fenoménu na klíčové úrovni učitele. Diagnostika klimatu je předpokladem pro případné intervenční kroky (Rozkocová et al., 2023). Lze navíc předpokládat, že sociální vztahy dospělých se ve školní organizaci výchovně přenášejí do žákovských kolektivů (Urbánek, 2018). Dotazník sociálního klimatu sboru (OCDQ-RS) je především screeningový nástroj. Dostatečně hutná hromadná primární data lze využít ke sledování pravidelností a specifik sociálního klimatu ve školách, a tak dle (sub)typů upřesňovat charakteristiky zkoumaných sborů. Smysl našeho sekundárního výzkumu spočíval v analýze, komparaci a kategorizaci charakteristik souboru grafických profilů klimatu učitelských sborů. Výsledky ukazují značnou rozmanitost, rozdílnost klimatu sboru na odlišných stupních i v odborném zaměření škol.

PODĚKOVÁNÍ

Použitá data se opírají o tyto výzkumné projekty: Projekt GAČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262); projekt GAČR Stabilita a proměny učitelských sborů (16-10057S) a projekt TAČR Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence (TL03000035). Autor děkuje za podporu.

6 LITERATURA

- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum.
- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A., & Hoy, W.K. (1987). Secondary School Climate – a Revision of the OCDQ-RS. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Lašek, J. (2001). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. Nešpor, Z. R. (Ed.). (2017). Sociologická encyklopedie. Praha: Sociologický ústav AVČR.
- Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Typologie>
- Rozkvcová, A., Nišpovská, M., Urbánek, P., Picková, H., Jursová, J., & Dymokurský, O. (2023). Sociální klima učitelských sborů základních a středních škol: diagnostika klimatu a intervence. In J. Bavořák (Ed.) *Psychológia práce a organizácie 2023. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika (s. 236–246)
- Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholæ*, 12(3), 11–30.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkvcová, A., Picková, J., Jursová, J., & Píček, J. (2020). Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelských sborů. Praha: Wolters Kluwer.

SYMPOZIUM

ZHODNOCENÍ PŘÍNOSU KONSTRUKTIVISTICKÝCH METOD VÝUKY V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

EVALUATING THE BENEFITS OF CONSTRUCTIVIST TEACHING METHODS IN THE START TOGETHER PROGRAMME

Denisa Denglerová¹, Radim Šíp²

¹ Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

² Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, UTB ve Zlíně

Abstrakt

Symposium předkládá výsledky studie prostředí ZŠ s programem Začít spolu (ZaS) realizované prostřednictvím smíšeného výzkumného designu. Výsledky ukazují intenzivní rozvoj žáků v metakognitivních schopnostech a daleké zlepšení v oblasti socioemočních kompetencí, motivace a tvořivosti. Pozorovaným zjištěním je význam spolupráce na různých úrovních a v rámci různých profesí. Kooperace je konstituována na mezinárodní i národní úrovni. V obou úrovních hraje významnou roli spolupráce mezi různými profesními skupinami, stejně jako kolegiální přenos zkušeností učitelů napříč školami. Důraz na vzájemnou spolupráci se systematicky propisuje také do výuky žáků. Taková spolupráce umožňuje efektivně zkoušet různé přístupy k výuce, inovovat je, vyhodnocovat jejich dopady a tato zjištění opět sdílet s dalšími jednotlivci i institucemi. Všudy přítomné konstruktivistické přístupy k výuce se mohly rychle rozvinout právě díky popsánému systému spolupráce.

Klíčová slova: Začít spolu; spolupráce; konstruktivismus; metakognice; socioemoční kompetence

Abstract

This symposium presents the results of a study of elementary school environment using the Start Together program conducted through a mixed research

design. The results show an intensive development of students' metacognitive skills and further improvements in social-emotional competence, motivation and creativity. One of the observed findings is the importance of collaboration at different levels and within different professions. Cooperation is constituted at international and national level. At both levels, collaboration between different professional groups plays an important role, as does the collegial transfer of teachers' experiences across schools. The emphasis on mutual cooperation is also systematically reflected in teaching. Such collaboration enables different approaches to teaching to be effectively tested, innovated, their impact evaluated and their findings shared with other individuals and institutions. The ubiquitous constructivist approaches to teaching have been able to develop rapidly because of the collaborative system described above.

Keywords: Start together; collaboration; constructivism; metacognition; social-emotional competence

DOPAD VÝUKY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU NA VYBRANÉ KOMPETENCE ŽÁKŮ: KVANTITATIVNÍ ANALÝZA

THE IMPACT OF STEP BY STEP PROGRAM ON SELECTED PUPILS' COMPETENCES: A QUANTITATIVE ANALYSIS

Miroslav Bielik¹, Denisa Denglerová²

¹ Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

² Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Zlín

Abstrakt

Príspevek predstavuje časť kvantitatívnych zjištění smíšeného výzkumu dopadů programu Začít spolu (ZaS). Na vzorku 28 tříd jsme v porovnání s běžnými třídami identifikovali mírné zlepšení socioemočních kompetencí, motivace, tvořivosti a metakognice. Zároveň jsme identifikovali velké rozdíly mezi jednotlivými třídami ZaS. Při bližším zaměření na konkrétní třídu je možné vidět střední až velké zlepšení ve většině měřených proměnných. Taková zjištění jsou v souladu s dalšími údaji o velikosti účinku pedagogických intervencí na různě velkých a různě reprezentativních souborech. V příspěvku diskutujeme problematiku (ne)funkčnosti rozšiřitelnosti (scalability) pedagogických intervencí v komplexní sociální realitě.

Klíčová slova: program Začít spolu; socioemoční kompetence; motivace; metakognitivní dovednosti

Abstract

This paper presents part of the quantitative findings of a mixed-methods research on the impact of the Step by Step (ZaS) program. In a sample of 28 classes, we identified modest improvements in socioemotional abilities, motivation, creativity and metacognition compared to mainstream classes. At the same time, we identified large differences between individual ZaS classes. When focusing more closely on a specific class, it is possible to see a moderate to large improvement in most of the measured variables. Such findings are consistent with other data on the effect sizes of pedagogical interventions on differently sized and representative samples. We discuss the issue of the scalability of pedagogical interventions in the context of complex social realities.

Keywords: Step by Step program; socioemotional abilities; motivation; metacognitive abilities

1 ÚVOD

Tento příspěvek je součástí symposia *Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu*. Oficiální dokumenty MŠMT zdůrazňují, že cílem vzdělávání jsou různé kompetence potřebné pro občanský, profesní a osobní život. Takové vzdělání si však vyžaduje proměnu obsahů, způsobů i hodnocení výstupů (MŠMT, 2020). V našem příspěvku představujeme výzkum programu ZaS, který usiluje o rozvoj žáků v podobném duchu. Zároveň se jedná o nejrozšířenější alternativní výukový program v ČR, který je aplikován ve více než šedesáti základních školách.

2 TEORIE

V příspěvku prezentujeme část kvantitativních analýz našeho smíšeného výzkumu, která se zaměřovala na socioemoční kompetence, motivaci a tvořivost žáků. Inteligence je definována jako set schopností, které umožňují úspěšné fungování ve světě. Socioemoční kompetence jsou rozpoznanou součástí inteligence už i podle v současnosti převládající CHC teorie (Schneider & McGrew, 2018). Zároveň je tato oblast (spolu s dalšími měkkými dovednostmi) dlouhodobě výzkumně přehlížena, co je zřejmé i z nedostatku nástrojů k jejich měření. V této části symposia představíme náš pokus o operacionalizaci těchto fenoménů a o změření dopadů programu ZaS. Dále klademe důraz na zachycení metakognitivních schopností žáků. Metakognice je opakovaně popisována jako důležitý prediktor školního úspěchu (Portešová, 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Uskutečnili jsme kvaziexperimentální porovnání žáků programu ZaS 4. a 5. tříd ($n = 517$) s kontrolní skupinou žáků běžných tříd. Pro zjišťování socioemočních kompetencí (v širším chápání) jsme použili subškálu rozpoznávání emocí nástroje IDS (Krejčířová et al., 2013), dotazník rysové emoční inteligence TEIQ_{ue}

(Kaliská et al., 2015), dotazník Naše třída (Lašek, 2001) a 3 subtesty dotazníku sebepojetí Pierrs-Harris (Obereignerů et al., 2015). Dále jsme zjišťovali kreativitu Urbanovým testem tvořivého myšlení (Urban et al., 2003) a motivaci dotazníkem vlastní tvorby, vycházejícího z teorie sebedeterminace (Ryan & Deci, 2017). Žákům byl také předložen test metakognitivních dovedností. U většiny nástrojů jsme použili jako kontrolní skupinu normy uvedené autory české verze nástrojů. U nástroje TEIQue a dotazníku motivace jsme nasbírali vlastní data v 30 běžných třídách 4. a 5. ročníků ($n = 562$).

4 VÝSLEDKY

Žáci programu ZaS v porovnání s normami nástroje vykazovali vyšší sebepojetí v oblasti intelektových a školních dovedností (malé velikosti účinku, Cohenovo $d = 0,199$) a nepodléhání úzkosti (malé velikosti účinku, $d = 0,458$). Dále vykazovali nižší soutěživost (malé velikosti účinku, $d = 0,331$), nižší vnímanou obtížnost učení (velké velikosti účinku, $d = 0,874$) a nižší soudržnost kolektivu (malé velikosti účinku, $d = 0,321$). V subtestu rozpoznávání emocí docílili průměrně percentilu 68, v testu kreativity žáci získali také mírně nadprůměrné hodnoty (percentil 60). Žáci uváděli také nižší míru introjektované motivace vůči dospělým – „abych udělal radost rodičům/učitelům“ (rozdíl je malé velikosti účinku, $d = 0,261$).

Významné rozdíly se ukázaly v testu metakognitivních schopností, žáci ze ZaS tříd vykazovali významně lepší výsledky v řešení matematických úloh s problémovým obsahem ($d = 0,783$), zároveň docílovali adekvátní predikci ($d = 0,647$) i zhodnocení vlastního výsledku ($d = 0,456$). V ostatních proměnných byly rozdíly menší než 0,2 SD, tedy je nepovažujeme za interpretačně významné.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ve výzkumu pedagogických intervencí se konzistentně ukazuje, že velké rozdíly demonstrované na malém vzorku bývá náročné replikovat na větších výzkumných souborech (Kraft, 2020). Naše data jsou podobná. Když se podíváme na konkrétní třídu, detekujeme výrazné zlepšení oproti normám. Tyto rozdíly se v analýze všech 28 tříd ZaS snižují a objeví se místo toho významné rozdíly mezi jednotlivými třídami. To otevírá otázku: *Co můžeme udělat pro to, aby byl*

potenciál ZaS využít i u dalších tříd? Odpověď nás vede ke komplexnímu popisu sociální reality, který zdůrazňuje také roli konkrétního učitele - jeho zkušenosti, základního VŠ i dalšího navazujícího vzdělání, přesvědčení o smysluplnosti vlastní práce, podporu a sdílení v rámci odborné komunity atd. Tyto souvislosti jsou zachycené prostřednictvím kvalitativní části předkládaného výzkumu a jsou podrobněji diskutovány v následující části Sympozia.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu, který byl podpořen Nadací České spořitelny.

6 LITERATURA

- Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtové emocionální inteligence TEIQue- SF/TEIQue-CSF*. Belianum.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *ids: Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Hogrefe – Testcentrum.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- Obreignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mantel, A., Malčík, M., Petružjová, T., Fac, O., & Friedlová, M. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2* (1. české vydání). Hogrefe.
- Portešová, Š. (2020). Metakognitivní dovednosti, jejich konceptualizace a vývoj u populace nadaných dětí. *Svět Nadání*, 9(2), 13–26.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (4th ed., pp. 73–163). Guilford Press.

Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení*. Psychodiagnostika.

DOPAD VÝUKY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU: KVALITATIVNÍ ANALÝZA

THE IMPACT OF STEP BY STEP PROGRAM: A QUALITATIVE ANALYSIS

Denisa Denglerová¹, Radim Šíp²

¹ Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

² Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, UTB ve Zlíně

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s výsledky kvalitativního výzkumu v prostředí ZŠ s programem ZaS. ZaS deklaruje jako své stěžejní principy především společné vzdělávání pro všechny, aktivitu dítěte v průběhu vyučování a učení v souvislostech. Z analýz vyplývá, že žáci z tohoto programu profitují. Dochází u nich k větší zodpovědnosti za vlastní učení, jsou samostatnější ve výběru obsahů učení i v procesech jeho realizace. Rozvíjí se u nich výrazně schopnost reflexe a sebereflexe výukových procesů, čímž se významně posilují metakognitivní schopnosti. Detekovali jsme problém s tranzicí nabytých dovedností mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. V extrémním případě jsou vyšší dovednosti žáků v samostatnosti uvažování a schopnostech reflexe a komunikace vnímány některými učiteli negativně a dochází k potlačování jejich projevů.

Klíčová slova: Začít spolu; metakognitivní schopnosti; reflexe a sebereflexe; proinkluzivní prostředí

Abstract

The paper presents the results of qualitative research in an elementary school setting with the Start Together (ZaS) program. ZaS declares as its guiding principles mainly common learning for all, child activity during the classroom and learning in context. Analyses show that pupils benefit from the program. They take more responsibility for their own learning, are more independent in their choice of learning content and in the processes of its implementation. They develop a strong capacity for reflection and self reflection on learning processes, which significantly strengthens metacognitive skills. We detected a problem with the transition of acquired skills between the 1st and 2nd grade of primary school. In extreme cases, students' better skills in independent reasoning and

reflection and communication skills are perceived negatively by some teachers and there is a suppression of their manifestations.

Keywords: Start together; metacognitive skills; reflection and self-reflection; pro-inclusive environment

1 ÚVOD

Tento příspěvek je součástí symposia *Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu*. V ČR funguje program ZaS od roku 1994 a v současnosti je rozšířený ve více než šedesáti ZŠ (a zhruba v trojnásobném počtu MŠ). ZaS deklaruje jako své stěžejní principy především společné vzdělávání pro všechny, aktivitu dítěte v průběhu vyučování a učení v souvislostech (Krejčová, Kargerová, 2003). Důraz je také kladen na vtažení celé rodiny do procesu vzdělávání dítěte skrze rozvoj partnerského vztahu s rodinou a širší komunitou (Poche Kargerová et al, 2019).

2 TEORIE

V příspěvku prezentujeme část kvalitativních analýz z našeho smíšeného výzkumného designu. Cílem je pochopit a popsat strukturu výuky programu ZaS, identifikovat opakující se vzorce chování, pravidla fungování, způsoby komunikace, typické didaktické prostředky a způsoby práce s prostředím. ZaS v ČR vychází především ze standardu Kompetentní učitel 21. století (Step by Step, 2011). Výrazným konstitutivním prvkem je využívání tzv. center aktivit v průběhu vyučování (Babánová, 2023). Důležitým prvkem ZaS je také princip spolupráce, vzájemné podpory a sdílení (Babánová, 2019). Spolupráce je organizována jednak ze směru neziskových organizací (mezinárodní ISSA i národní Step by Step), zároveň se šíří na horizontální úrovni díky páteřním školám, ve kterých dochází ke kolegiální podpoře a inspiraci.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kvalitativní data byla sbírána ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023. Zahrnují analýzy zúčastněného pozorování 65 hodin výuky v devíti třídách

a dvou dnů letní školy ZaS. Dále bylo realizováno deset individuálních rozhovorů s pedagogy vyučujícími v program ZaS a jeden focus group rozhovor s experty ZaS. Analyzovali jsme také několik typů dokumentů (přípravy na centra aktivit, podklady pro výuku, žákovské výstupy, didaktické materiály ZaS atd.). Všechna data byla analyzována v kontextu situační analýzy.

4 VÝSLEDKY

Přínosy výuky v rámci programu ZaS je třeba vyhodnocovat ke konci 1. stupně ZŠ. Detekovali jsme typický cyklus práce v ZaS. V prvních a druhých ročnících je důraz (časový, prostorový, obsahový) kladen na důkladné osvojení si tzv. emočně-kognitivní infrastruktury (v hlavních principech totožná ve všech třídách, v konkrétnostech modifikována potřebami jednotlivých učitelů a žáků). Ve vyšších ročnících žáci profitují z takto vystavěné a zvnitřněné infrastruktury. Dochází u nich k větší zodpovědnosti za vlastní učení, jsou samostatnější ve výběru obsahu učení i v procesech realizace. Rozvíjí se u nich schopnost reflexe a sebereflexe výukových procesů, čímž se významně posilují metakognitivní schopnosti.

Důraz na budování prosociálního a proinkluzivního prostředí byl intenzivně přítomen napříč všemi ročníky. Projevoval se jak v práci s klimatem třídy, tak neustálou přítomností diferenciací výuky různými didaktickými způsoby.

Program ZaS z pohledu učitelů také působí jako prevence syndromu vyhoření a motivuje zkušené i začínající učitele k setrvání ve školství.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Za významný považujeme především rozvoj metakognitivních schopností u žáků v ZaS třídách. Metakognice je dlouhodobě popisována jako důležitý prediktor školního úspěchu (Manning et al., 1994, Portešová, 2020). Tento závěr je podpořen také výsledky z kvantitativní části popisovaného výzkumu.

Celkový dopad programu ZaS by mohl být efektivnější, pokud bychom se zaměřili na tranzici mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. V ČR není nijak zohledněn přestup dětí ze ZaS MŠ do ZŠ s tímto programem. Tím se v prvních ročnících ZŠ musí principy ZaS budovat zcela od začátku. Ještě větší problém však spatřujeme při přechodu žáků na 2. stupeň ZŠ, kde ve většině škol nejsou

principy ZaS dále podporovány a rozvíjeny. V extrémním případě jsou vyšší dovednosti žáků v samostatnosti uvažování a schopnostech reflexe a komunikace vnímány některými učiteli negativně a dochází k potlačování jejich projevů. Tím je celková efektivita vzdělávání snižována.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu, který byl podpořen *Nadací České spořitelny*.

6 LITERATURA

- Babánová, A. (2019). *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce*. Step by Step.
- Babánová, A. (2023). *Centra aktivit: Cesta ke smysluplnému učení*. Step by Step.
- ISSA (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Step by Step.
- Krejčová, V. & Kargerová, J. (2013). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál.
- Manning, B. H., White, C. S., Daugherty, M. (1994). Young children's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. *Discourse Processes*, 17(2), 191–211.
- Poche Kargerová, J. a kol (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.
- Portešová, Š. (2020). Metakognitivní dovednosti, jejich konceptualizace a vývoj u populace nadaných dětí. *Svět nadání*, 9(2), 13–26.

ZAČÍT SPOLU V HISTORICKÝCH SOUVISLOSTECH

THE “START TOGETHER” PROGRAMME IN HISTORICAL CONTEXT

Radim Šíp¹, Denisa Denglerová²

¹ Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, UTB ve Zlíně

² Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

Abstrakt

Príspevek je výsledkom výskumu historického pozadí vývoje programu Začít spolu, který je odnoží programu Step by Step. Rešerše literatury na významných databázích ukázala, že program je v odborné komunitě málo znám. Proto odborníkům unikají významné souvislosti, které vysvětlují, proč je program Začít spolu (stejně jako Step by Step) úspěšný, proč je schopen se uplatnit ve školách hlavního vzdělávacího proudu, přičemž dokáže tento proud významně rekonstituovat. Od svého počátku byl program svázán s Bronfenbrennerovou teorií ekologických systémů, a proto konvenuje s nejnovějšími poznatky neurověd a kognitivních věd o vztahu mezi sociálním prostředím a vývojem mozku.

Klíčová slova: Step by Step; Začít spolu; vývoj mozku; teorie ekologických systémů

Abstract

The paper is the result of research into the historical background of the development of the Start Together program, an offshoot of the Step by Step program. A literature search in major databases showed that the program is little known in the professional community. Therefore, experts are missing principal contexts that explain why the Start Together (as well as Step by Step) is a successful program, and why it is possible to apply it to mainstream schools and at the same time significantly reconstitute mainstream approaches. Since its inception, the program has been tied to Bronfenbrenner's ecological systems theory and, therefore, is compatible with the latest findings from neuroscience and cognitive science about the relationship between the social environment and brain development.

Keywords: Step by Step; Start Together; brain development; ecological system theory

1 ÚVOD

Tento příspěvek je součástí symposia *Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu (ZaS)*. Náš dvouletý výzkum (pilotní a ostrá fáze) tohoto programu přináší překvapující výsledky. Přestože je program orientovaný svými počátky v programu Head Start na rané vzdělávání, ukazuje se, že způsob nabývání znalostí (i nabyté dovednosti) žáky vybavuje způsobem, který má potenciál pozitivně ovlivnit jejich další život. Pro pochopení tohoto faktu je důležité věnovat pozornost okolnostem vzniku a rozvoji tohoto programu.

2 TEORIE

Program Začít spolu (ZaS) je jednou z národních odnoží International Step by Step Association (ISSA). ISSA sdružuje a podporuje národní neziskové organizace, které zajišťují Step by Step program (SbS) ve více jak 35 zemích světa. Většina z nich se ujala a rozvíjí v zemích bývalého Východního bloku (Anghel et al., 2013; Krywko, 2010). Vývoj ISSA je pro pochopení fungování SbS i české odnože ZaS centrální ze dvou důvodů: 1) Vysvětluje, které klíčové principy a proč sdílí všechny jednotlivé národní verze a ve kterých a proč se odlišují. 2) Může poskytnout informace o hlubších souvislostech mezi ideami a procesy typickými pro SbS a výsledky jejich praktického působení v kulturně odlišných národních kontextech (Krywko, 2010).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Při rešerši odborné literatury v databázích WoS a Scopus jsme nenalezli větší korpus textů, které by pojednávali o SbS. Museli jsme kontaktovat významné osobnosti ISSA, aby nás odkázaly na odborné texty, často uveřejněné v národních jazycích. Tyto texty jsou většinou k dispozici v časopisech národního významu (Klaus & Siraj, 2020), případně se jedná o publikace vydávané v rámci ISSA. Významnou roli v poznání celého kontextu vývoje SbS hrají také kvalitní dizertační práce (Krywko, 2010; Klaus, 2018). Tematickou analýzou takto zjištěné literatury jsme došli k překvapujícím souvislostem, které mohou vysvětlit, proč SbS i její česká verze ZaS patří k velmi úspěšným vzdělávacím programům.

4 VÝSLEDKY

- 1) Význam SbS je v odborné pedagogické vědecké komunitě relativně málo znám. Tato negativní skutečnost s sebou přinesla i pozitivní důsledky. Program a jeho výzkum se mohl rozvíjet nezávisle na omezeních převládajících teoretických horizontů.
- 2) F. Mustard, který byl výrazně ovlivněn Bronfenbrennerovou ekologickou teorií vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979), inspiroval G. Sorose k založení a financování SbS. V dalších etapách vývoje se program „rozpustil“ do zčásti samostatných národních programů zaštitěných a koordinovaných ISSA, ale důraz na ekologickou povahu vývoje zůstal zachován.
- 3) Východiska ekologické teorie výchovy umožnila SbS, aby ve svých edukačních cílech a procesech předjímala nejnovější výsledky neurokognitivních výzkumů. Ty dnes dále zpřesňují poznatky o vlivu kvality bio-sociálního prostředí na vývoj lidského mozku, např. teorie alostatické zátěže (McEwen, 2016) či brain-to-brain coupling theory (Hasson et al., 2012).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Přestože program v jeho odlišných kulturních verzích nabírá částečně odlišných podob, přidrží se několika univerzálních idejí. SbS byl odvozen z programu Head Start, u jehož zrodu stál U. Bronfenbrenner. Tento program tak od počátku navazoval na jeho ekologickou teorii systémů. Klade proto velký důraz na provázání školy a komunity, v němž významnou roli hraje rodinné prostředí, na sociální povahu kognitivních procesů, na důslednou strukturaci výukového procesu prostřednictvím kvazi-rituálů, které usnadňují přechod mezi mikroúrovni primárních skupin a mezoúrovni vzdělávacích institucí. Ve všech těchto principech je ve shodě s nejnovějšími teoriemi o vztahu vývoje lidského mozku a kvalitou sociálního prostředí (Stiles & Jernigan, 2010; Hasson et al., 2012; Johnson et al. 2016).

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu Zhodnocení přínosu konstruktivistických metod výuky v programu Začít spolu, který byl podpořen *Nadací České spořitelny*.

6 LITERATURA

- Anghel, R. et al. (2013). The Challenge of Reforming Child Protection in Eastern Europe: The Cases of Hungary and Romania, *Psychosocial Intervention*, 22(3) 2013, pp. 239–249.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard UP.
- Hasson, A. et al. (2012). Brain-to-Brain Coupling: A Mechanism for Creating and Sharing a Social World. *Trends in Cognitive Science*, 16(2), pp. 114–121.
- Johnson, S. B., Riis, J. L., Noble, K. G. (2016). State of the Art Review: Poverty and the Developing Brain. *Pediatrics*, 137(4), pp. 1–16.
- Klaus, S. (2018). *Using Cultural Brokering Strategies to Improve the Early Childhood Education of Roma, Gypsy and Traveller Children*. Dissertation Thesis. Institute of Education, University College London.
- Klaus, S. and Siraj, I. (2020) Improving Roma Participation in European Early Childhood Education Systems Through Cultural Brokering. *London Review of Education*, 18(1), pp. 50–64.
- McEwen, B. (2016). Central Role of the Brain in Stress and Adaptation. *Handbook of Stress Series 1*, pp. 39–55.
- Krywko, K. K. (2010). *Policy Transfer in the Post-Socialist Region: The Open Society Institute and The Step By Step Initiative*. Dissertation Thesis, Teachers College, Columbia University.
- Stiles, J. & Jernigan, T. R. (2010). The Basics of Brain Development. *Neuropsychological Review*, 20, pp. 327–348.

SYMPOZIUM

CO DĚLÁ DOBROU ŠKOLU? WHAT MAKES A GOOD SCHOOL?

**Klára Šeďová¹, Martin Sedláček¹, Zuzana Šalamounová¹,
Lenka Kollerová², Kateřina Zábřorská², Jiří Mudrák²**

¹ Ústav pedagogických věd, FF, MU, Brno

² Psychologický ústav AV, Praha

Abstrakt

Vědci z institutu SYRI (www.syri.cz) představí na sympoziu nálezy z aktuálního výzkumného šetření panelu 150 českých základních škol. Data byla sbírána v roce 2023 u žáků 6. ročníků (n = 2569), jejich učitelů (n = 1755) a ředitelů (n = 134). Unikátní rys výzkumného designu spočívá v propojení dat od žáků, učitelů a ředitelů, stejně jako ve výhledu na dlouhodobý sběr dat v následujících ročnících. Půjde o tři samostatné příspěvky: 1. Jaké znaky má kvalitní výuka a které faktory jsou rozhodující pro výsledky žáků v testech z českého jazyka a matematiky? 2. Jak žáci vnímají školní prostředí a co přispívá k jejich pohodě a well-beingu? 3. Jak jsou na tom čeští učitelé z hlediska svého pracovního zdraví, motivace a spokojenosti a jak tyto charakteristiky může ovlivnit ředitel školy?

Klíčová slova: kvalita výuky; výsledky učení; žákovský well-being; pracovní zdraví

Abstract

Researchers from SYRI (www.syri.cz) institute will present their findings from a recent research survey of a panel of 150 Czech primary schools at the symposium. Data was collected in 2023 from 6th graders (n = 2569), their teachers (n = 1755), and principals (n = 134). A unique feature of the research design is the linking of data from pupils, teachers, and principals; it also sets the stage for long-term data collection in subsequent years. There will be three separate papers: 1. What are the characteristics of quality teaching, and which factors are critical for pupils' performance in tests of the Czech language and mathematics? 2. How do pupils perceive their school environment, and what contributes to

their well-being? 3. How do Czech teachers fare in terms of their occupational health, motivation and satisfaction, and how can the principal influence these characteristics?

Keywords: quality of teaching; learning outcomes; well-being; occupational health

JAKÉ ZNAKY MÁ KVALITNÍ VÝUKA A KTERÉ FAKTORY JSOU ROZHODUJÍCÍ PRO VÝSLEDKY ŽÁKŮ?

CHARACTERISTICS OF QUALITY TEACHING AND THEIR IMPACT ON LEARNING OUTCOMES

Klára Šedová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

Ústav pedagogických věd, FF, MU, Brno

Abstrakt

V tomto příspěvku se zaměřujeme na otázku, do jaké míry vysvětlují faktory kvality výuky vzdělávací výsledky žáků a jakou roli v tomto modelu má žakovská participace na výuce. Využíváme data z panelové studie 150 českých škol. Kvalita výuky je měřena skrze faktory podpůrné klima, kognitivní aktivizaci a management třídy. Participace ve výuce jako verbální a neverbální zapojení do dialogu ve třídě (zvedání rukou, prezentace myšlenek, kladení otázek, vysvětlování, diskuse s vrstevníky).

Klíčová slova: kvalita výuky; vzdělávací výsledky žakovská participace

Abstract

In this paper, we focus on the question to what extent factors of teaching quality explain pupil learning outcomes and what role student participation plays in this model. We use data from a panel study of 150 Czech schools. Teaching quality is measured through the factors of supportive climate, cognitive activation and classroom management. Instructional participation as verbal and non-verbal engagement in classroom dialogue (raising hands, presenting ideas, asking questions, explaining, discussing with peers).

Keywords: teaching quality; learning outcomes; participation

1 ÚVOD

Tématem prezentace je představení výzkumu zaměřeného na identifikaci faktorů kvalitní výuky. Cílem je nejen ověřit validitu modelu kvality výuky, ale také zjistit, jak konkrétné jednotlivé dimenze kvality ovlivňují vzdělávací výsledky

žáků. Dále se zaměřujeme na to, jakou roli v tomto procesu hraje zapojení žáků do výukového diskurzu.

2 TEORIE

Kvalita výuky zahrnuje celou řadu postupů, které mají zásadní význam pro výsledky učení studentů. Lze ji chápat jako sociální praxi spoluvytvářenou studenty a učiteli kolem oborového obsahu, která má tři klíčové dimenze: kognitivní aktivaci, podpůrné klima a řízení třídy (Alp et al., 2022; Fauth et al., 2014; Praetorius et al., 2018). Participaci žáků následně definujeme jako verbální a neverbální připojení do dialogu ve třídě (zvedání rukou, prezentace myšlenek, kladení otázek, vysvětlování, diskuse s vrstevníky). Vysoce kvalitní výukové postupy jsou považovány za velmi cenné a řada výzkumných studií se je snaží identifikovat. Protože však studenti nejsou stejní, nelze předpokládat, že by u nich byl dopad prvků kvality výuky stejný. V tomto ohledu je velmi poučná studie Atlay et al. (2019), která ukázala, že vliv vedení třídy byl zcela univerzální, zatímco z kognitivní aktivizace a podpůrného klimatu měli větší prospěch studenti s vysokým socioekonomickým zázemím ve srovnání s jejich vrstevníky se středním a nízkým socioekonomickým zázemím.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku využíváme data z počáteční fáze panelové studie zahrnující 134 základních škol, které zahrnují 2 569 žáků šestých tříd (ve věku 11–12 let), 1 755 učitelů a 134 ředitelů. Zaměřujeme se na dvě hlavní otázky: 1) Jak významně ovlivňují faktory kvality výuky výsledky učení? 2) Je žákovská participace mediátorem dopadů kvality výuky?

Ověření validity modelu kvality výuky a škály participace je založena na konfirmační faktorové analýze. Na základě standardních ukazatelů (CFI, TFI, RMSEA, informační kritéria) jsme ověřili latentní faktory kvality výuky (podpůrné klima, kognitivní aktivace a řízení třídy). K analýze vlivu faktorů výuky využíváme následně strukturální modely (HLM).

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V prezentaci se soustředíme na následující otázky: 1) Jak významně ovlivňují faktory kvality výuky na úrovni jednotlivců a tříd, očištěné o SES, výsledky výuky matematiky? 2) Modifikuje participace žáků vliv kvality výuky na výsledky? První zjištění ukazují, že faktory kvality výuky pozitivně ovlivňují výsledky studentů, i když s různým dopadem. Faktor podpurného klimatu tak například nemá na akademické výsledky žáků přímý dopad a působí pouze zprostředkovaně skrze aktivizaci žáků. Management třídy je pozitivním prediktorem, třídy, které jsou lépe kázeňsky řízeny, mají průměrně lepší výsledky ve srovnání s ostatními. Klíčovým prediktorem je nicméně kognitivní aktivizace, která působí jak v kontextu celé třídy, tak má ve své jedné subdimenzi i dopad na úspěšnost každého žáka. Klíčovým zjištěním je také identifikování role žákovské participace, která v modelu působí jako kompenzátor kognitivně náročné výuky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vzhledem k existujícím důkazům, že kvalita výuky může buď prohlubovat, nebo zmírňovat rozdíly ve výsledcích (Atlay et al., 2019), poskytne naše analýza zásadní poznatky o tom, jak lze vzdělávací postupy přizpůsobit, aby se maximalizovala spravedlnost a excelence ve výsledcích učení. Tím, že se zaměříme na rozhovor ve třídě jako na klíčový mediátor, chceme přispět k diferencovanějšímu pochopení mechanismů, kterými kvalita výuky ovlivňuje různé skupiny žáků.

6 LITERATURA

- Alp, A., Christ, A., Capon-Sieber, V., Grob, U., & Praetorius, A.-K. (2022). Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101209. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101209>
- Decristan, J., Jansen, N.C., & Fauth, B. (2023). Student participation in whole-class discourse: Individual conditions and consequences for student learning in primary and secondary school. *Learning and Instruction*, 86, art. no. 101748. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101748>

- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: The missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics, 90*(3), 341–356.
<https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z>
- Larraín, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge. *Cognition and Instruction*.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., et al. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education, 50*, 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., Kychler, J., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction, 63*, art. no. 101217.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research, 63*, 79–93.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.001>

KVALITA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ A PRACOVNÍ ZDRAVÍ VYUČJÍCÍCH JAKO CHARAKTERISTIKY DOBRÉ ŠKOLY

QUALITY OF WORK ENVIRONMENT AND OCCUPATIONAL HEALTH OF TEACHERS AS CHARACTERISTICS OF A GOOD SCHOOL

Kateřina Zábrodská, Jiří Mudrák

Psychologický ústav AV, Praha

Abstrakt

Příspěvek je součástí symposia Co dělá dobrou školu? V příspěvku se z perspektivy organizační psychologie zaměřujeme na otázku, jaké aspekty pracovního prostředí na školách jsou klíčové pro pracovní zdraví vyučujících. Vycházíme zde z organizačně-psychologické teorie nároků a zdrojů (job demands-resources), na základě které analyzujeme data z panelové studie 150 českých škol a ukážeme, jak jsou u vyučujících vztaženy různé aspekty pracovního prostředí (jako je například vnímaná kvalita vedení, vliv na práci, pracovní nároky či konflikt práce-rodina) a osobnostní faktory (jako jsou psychologický kapitál či „self-efficacy“), k pracovní spokojenosti, pracovnímu zaujetí či burnoutu. V tomto kontextu také prezentujeme výsledky obsahové analýzy kvalitativních výpovědí vyučujících týkajících se jejich motivací pro výkon profese učitele a hlavních problémů, které vnímají ve své praxi.

Klíčová slova: pracovní zdraví; psychosociální pracovní prostředí; pracovní spokojenost; burnout; pracovní zaujetí; pracovní well-being

Abstract

The paper is part of the symposium “What Makes a Good School?” From the perspective of organizational psychology, we focus on which aspects of the school work environment are key for the occupational health of teachers. We draw on the job demands-resources theory and analyze data from a panel study of 150 Czech schools. We show how different aspects of work environment (such as perceived leadership quality, influence at work, job demands, and work-family conflict) and personality factors (such as psychological capital and self-efficacy) are related to teachers’ job satisfaction, work engagement, and burnout. In this

context, we also present results of a content analysis of teachers' qualitative comments related to their teaching motivations and the main problems they perceive in their daily practice.

Keywords: work environment; occupational health; teachers; organizational psychology; job demands-resources theory; panel study; motivation; burnout

1 ÚVOD

Vědci z institutu SYRI (www.syri.cz) představí na sympoziu nálezy z aktuálního výzkumného šetření panelu 150 českých základních škol. Data byla sbírána v roce 2023 u žáků 6. ročníků ($n = 2569$), jejich učitelů ($n = 1755$) a ředitelů ($n = 134$). Unikátní rys výzkumného designu spočívá v propojení dat od žáků, učitelů a ředitelů, stejně jako ve výhledu na dlouhodobý sběr dat v následujících ročnících.

V sympoziu budou prezentovány tři samostatné příspěvky: 1. Jaké znaky má kvalitní výuka a které faktory jsou rozhodující pro výsledky žáků v testech z českého jazyka a matematiky? 2. Jak žáci vnímají školní prostředí a co přispívá k jejich pohodě a well-beingu? 3. Jak jsou na tom čeští učitelé z hlediska svého pracovního zdraví, motivace a spokojenosti a jak tyto charakteristiky může ovlivnit ředitel školy? Tento příspěvek se bude zaměřovat na problematiku pracovního zdraví učitelů.

2 TEORIE

V tomto výzkumu zaměřujícím se na pracovní zdraví učitelů využíváme tzv. model pracovních nároků a zdrojů nabízející flexibilní teoretický nástroj pro konceptualizaci klíčových aspektů pracovního prostředí, který umožňuje vysvětlit celou řadu jejich psychosociálních dopadů (Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023; Demerouti & Bakker, 2022). Na obecné úrovni model nároků a zdrojů konceptualizuje dvě relativně nezávislé charakteristiky pracovního prostředí: 1) pracovní nároky (definované jako aspekty práce, které vyžadují trvalé úsilí a které jsou spojeny s fyziologickými a psychologickými náklady) a 2) pracovní zdroje (definované jako faktory funkční při dosahování pracovních cílů, snižování pracovních nároků nebo stimulaci osobního růstu a rozvoje)

(Bakker & Demerouti, 2017). Tyto dvě široké kategorie mohou zahrnovat celou řadu specifitějších charakteristik pracovního prostředí, z nich některé jsou relativně obecné (např. autonomie, pracovní tlak nebo sociální podpora), zatímco jiné jsou více závislé na konkrétní pracovní oblasti (Bakker & Demerouti, 2017). Pracovní nároky a pracovní zdroje ovlivňují to, jak zaměstnanci prožívají svou práci a na tomto základě činí relevantní rozhodnutí – mají dokumentovaný dopad na stres/vyhoření, pracovní angažovanost, pracovní spokojenost, vnímaný závazek vůči organizaci, záměr odejít z pracovního poměru, zdravotní problémy či produktivitu (Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023). Tento model jsme ve výzkumu použili ke konceptualizaci klíčových charakteristik pracovního prostředí na školách a následně testujeme jeho hlavní hypotézy týkající se efektů pracovního prostředí na různé aspekty pracovního zdraví učitelů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku využíváme data z počáteční fáze panelové studie zahrnující 134 základních škol, které zahrnují 2569 žáků šestých tříd (ve věku 11–12 let), 1755 učitelů a 134 ředitelů. Hlavní dvě otázky zní:

- 1) Jak souvisí pracovní prostředí na školách s pracovním zdravím vyučujících?
- 2) Jaké aspekty pracovního prostředí na školách lze považovat za klíčové charakteristiky dobré školy?

Dotazníková data týkající se vnímaného pracovního prostředí a pracovního zdraví vyučujících byla získána především s využitím dotazníkové baterie Copenhagen Psychosocial Questionnaire III (Burr et al., 2019) a analyzována prostřednictvím strukturálního modelování. Otevřené odpovědi byly analyzovány prostřednictvím obsahové analýzy.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

První zjištění ukazují, že pro různé aspekty pracovního zdraví a well-being vyučujících jsou klíčové různé aspekty pracovního prostředí na školách. Pracovní spokojenost je spojena především s vnímanou kvalitou vedení na školách, pocity vyhoření nejvíce souvisí s pracovními nároky a konfliktem práce-rodina, a pracovní zaujetí s psychologickými charakteristikami vyučujících jako je

psychologický kapitál a self-efficacy. Analýza otevřených odpovědí ukazuje, že mezi nejvíce zatěžující aspekty patří práce s problémovými žáky a příliš vysoká pracovní zátěž, ale také vysoká míra administrativy či komunikace s rodiči. Mezi pozitivní charakteristiky své práce řadili učitelé například pocit smysluplnosti či dobré vztahy v pracovním kolektivu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše předběžná zjištění ukazují, že vyučující zakouší poměrně vysokou míru pracovního well-being a zároveň naznačují, jaké charakteristiky pracovního prostředí rozlišují mezi vyučujícími s různou úrovní pracovního well-being. Použitý model pracovních nároků a zdrojů se ukazuje jako užitečný teoretický nástroj pro výzkum pracovního prostředí na školách.

6 LITERATURA

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology, 22*(3), 273.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53.
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y... & Pohrt, A. (2019). The third version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Safety and health at work, 10*(4), 482–503.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2023). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review, 13*(3), 209–236.

MOŽNOSTI UČITELŮ PŘI SNIŽOVÁNÍ NEGATIVNÍCH NÁSLEDKŮ ŠKOLNÍ NEVÝKONNOSTI

OPPORTUNITIES FOR TEACHERS TO REDUCE THE IMPACT OF LOW SCHOOL ACHIEVEMENT

**Lenka Kollerová¹, Adam Klocek¹, Tomáš Lintner², David Greger³,
Kaitlin Griffith³, Jiří Mudrák¹, Kateřina Zábrodská¹**

¹ Psychologický ústav Akademie věd České republiky, Praha/Brno

² Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

³ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Snížený školní výkon je ohrožením pro duševní pohodu a začlenění mezi vrstevníky. Školní prostředí může přispívat ke snižování tohoto rizika, ale úloha učitelů v této oblasti není zcela objasněna. Cílem této studie je zjistit, zda kvalita výuky a postoje učitelů oslabují pozitivní vztah školní nevýkonnosti ke zvýšenému negativnímu afektu a vyčleňování vrstevníky. U souboru dospívajících ($N=2090$ v 1. časovém bodě; 2. měření plánováno na červen 2024) bude zaznamenán školní výkon, negativní afekt (sebeuposouzení), vyčleňování (vrstevnické nominace) a percepce kvality výuky. Data budou doplněna sebeuposouzením postojů učitelů. Výsledky víceúrovňové analýzy (s úrovní žáků a škol) poskytnou hlubší porozumění úloze učitelů při podpoře psychické a sociální adaptace u žáků s nižším školním výkonem.

Klíčová slova: kvalita výuky; negativní afekt; postoje učitelů; školní výkon; vrstevnické vztahy

Abstract

School underachievement poses a risk to well-being and peer inclusion. School environment may reduce this risk, but the role of teachers is not clear. This study investigated whether teaching quality and teacher attitudes attenuate positive relationships of school under-achievement to increased negative affect and peer exclusion. A sample of adolescents ($N=2090$ at Time 1; Time 2 is planned for June 2024) will be traced for school achievement, negative affect (self-reported), peer exclusion (peer-reports), and perceptions of teaching quality. Data will be complemented by self-reports of teacher attitudes. The results

of multilevel analysis (students and schools) will provide a deeper understanding of the role of teachers in supporting psychological and social adjustment in underperforming students.

Keywords: negative affect; peer relations; school achievement; teacher attitudes; teaching quality

1 ÚVOD

Zhoršený školní výkon negativně ovlivňuje duševní pohodu a sociální začleňování mezi vrstevníky ve škole. Školní prostředí může hrát roli v minimalizaci tohoto rizika, ale role učitelů v této oblasti není zcela jasná. Prozkoumání otázky, jaké postoje či chování učitelů mohou ochránit žáky před negativními důsledky sníženého výkonu, je důležité zejména u žáků v rané adolescenci, která představuje období, kdy se školní výkon snižuje a zároveň narůstají potíže v oblasti psychické a sociální adaptace.

2 TEORIE

Školní nevýkonnost patří k běžným negativním jevům, které mohou ohrožovat psychosociální zdraví dospívajících. Mezi koreláty školní nevýkonnosti patří depresivní symptomy zahrnující negativní afekt (Huang et al., 2015), dále pak snížená sociální adaptace (Buhs et al., 2010). Učitelé mohou svými výukovými postupy žáky aktivizovat a poskytovat jim sociální oporu (Šedřová et al., 2016) a vhodnými postoji podporovat i celkové pozitivní klima ve škole a začleňování (Killen a Rutland, 2011). Zatímco role percipované sociální opory učitelů na individuální úrovni je poměrně dobře prozkoumána, není zřejmé, zda je důležitá i kvalita výuky a postoje učitelů na celoškolské úrovni. Tato studie se proto zaměřuje na zkoumání vlivu celoškolské kvality výuky a postojů učitelů na vztah školní nevýkonnosti k negativnímu afektu a vyčleňování vrstevníky. Cílem je ověřit, zda tyto pozitivní charakteristiky školního prostředí oslabují tento nežádoucí vztah.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie má longitudinální design a kombinuje několik zdrojů dat: testování, sebeposouzení a posouzení vrstevníky u dospívajících a sebeposouzení u jejich učitelů. Bude sledován reprezentativní soubor dospívajících z celé ČR, a to ve dvou časových bodech vzdálených od sebe jeden rok ($N=2090$ v 1. časovém bodě; 2. měření je naplánováno na červen 2024). První měření proběhlo na konci šesté třídy a druhé měření proběhne na konci sedmé třídy. U účastníků výzkumu byl testován školní výkon v matematice a češtině a bude zaznamenán negativní afekt (hodnocený pomocí sebeposouzení), vyčleňování vrstevníky (určené prostřednictvím vrstevnických nominací) a vnímání kvality výuky. Postoje učitelů z daných škol byly registrovány pomocí sebeposouzení.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky víceúrovňové analýzy, která zahrnuje úroveň jednotlivých žáků i celých škol, nám umožní lépe porozumět tomu, jak učitelé mohou ovlivnit psychickou a sociální adaptaci žáků s nižším školním výkonem. Očekáváme, že školní nevýkonnost bude pozitivně souviset s nárůstem budoucího negativního afektu a vyčleňování vrstevníky a očekáváme, že tento vztah bude slabší ve školách, kde učitelé mají pozitivní postoje k výuce a tam, kde jejich výuka dosahuje vysoké kvality. Tato analýza nám umožní identifikovat, jaké aspekty učitelského přístupu na celoškolní úrovni mají potenciál ochránit ohrožené žáky. Takové pochopení může vést k lepšímu zvládnání výzev spojených s nižším školním výkonem a ke zlepšení celkového prostředí ve školách.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Hlubší porozumění úloze učitelů při podpoře psychické a sociální adaptace u žáků s nižším školním výkonem je klíčové pro efektivní intervence. Tato studie poukáže na potenciální postoje či chování učitelů, které by mohly být cíleně podporovány s cílem zlepšit podporu žáků s nižším školním výkonem. Vzhledem k tomu, že raná adolescence je charakterizována nejen poklesem školních výsledků, ale také narůstajícími obtížemi v oblasti psychosociálního zdraví, je zásadní že výzkum zkoumal danou otázku právě v tomto citlivém vývojovém období.

Hlavním přínosem této studie je získání poznatků o longitudinální protektivní roli kvality výuky a postojů učitelů na celoškolní úrovni. Poznatky budou dobře zobecnitelné na populaci raných adolescentů v ČR.

PODĚKOVÁNÍ

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik“, č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES).

6 LITERATURA

- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (pp. 163–172). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Huang, C. (2015). Academic achievement and subsequent depression: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 434–442. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9855-6>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>

Sborník je vydáván s podporou RVS ČR při AV ČR a ČAPV

**Sborník příspěvků z XXXII. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu
SPOLUPRÁCE OBORŮ
PRO PODPORU KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ**

Editori: Andrea Rozkocová, Jakub Pivarč (eds.)

Vydalo MSD Brno pro Českou asociaci pedagogického výzkumu
1., elektronické vydání, 2024

Jazyková korektura anglických textů: Mgr. Petr Kovařík

ISBN 978-80-7392-421-8

