



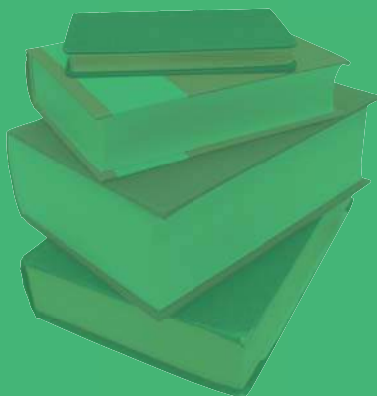
Filozofická
fakulta



Česká asociace
pedagogického
výzkumu

Sborník příspěvků
z XXXIII. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu

VÝVOJ A PERSPEKTIVY: VÝZKUM A VZDĚLÁVÁNÍ V 21. STOLETÍ



Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta
Olomouc, 2.–4. září 2025

Název: Vývoj a perspektivy: výzkum a vzdělávání v 21. století

Editoři: Jakub Pivarč, Andrea Rozkvcová

Recenzenti (v abecedním pořadí): Brom Cyril, Hubálek Tomáš, Chvál Martin, Janík Tomáš, Kasperová Dana, Kroufek Roman, Navrátilová Hana, Rabušicová Milada, Rýdl Karel, Šafránková Dagmar, Tůma František, Urbánek Petr, Žák Vojtěch.

Sborník je vydáván s podporou dotace Akademie věd České republiky pro oborové vědecké společnosti sdružené v Radě vědeckých společností, z. s., ev. č. 58/RVS/EO/2025 a s podporou České asociace pedagogického výzkumu, z. s.

Pouze elektronické vydání

Za jazykovou a obsahovou správnost českého textu příspěvku odpovídají autoři. Jazyková korektura anglického textu byla provedena nakladatelstvím.

© 2025 Česká asociace pedagogického výzkumu
a Univerzita Palackého v Olomouci

ISBN 978-80-7392-439-3

Citace:

Pivarč, J. & Rozkvcová, A. (Eds.). (2025). *Vývoj a perspektivy: výzkum a vzdělávání v 21. století: Sborník příspěvků z XXXIII. 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: Výzkum a vzdělávání v proměnách 21. století	9
Sekce 1 – TEORIE A METODY V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH	11
Aplikace scénářů v cinematické vr: využití simulací při rozvoji komunikačních kompetencí a resilience studentů učitelství	12
Pojetí výuky geografie: ověřování ekologické validity dotazníku	16
Motivace a akademická resilience v PISA: jak volba měřicího přístupu ovlivňuje závěry výzkumu?	21
Teorie motivace ve vzdělávání dospělých: systematická přehledová studie	25
Časové charakteristiky odpovídání žáků středních škol v testu z anglického jazyka	29
Intervence dyslexie s využitím eye-trackingu: párové čtení	33
Inovativní výukové metody a technologie ve vzdělávání sociálních pracovníků: systematická přehledová studie	37
Sekce 2 – VYCHOVÁVANÝ A VZDĚLÁVANÝ JEDINEC	42
Jak měřit sociální úzkost ve škole? Adaptace a revize škály SAQ-C	43
Syntaktická analýza dětských výpovědí o pojmech	48
Geografické nadání: přehledová studie	53
Jazykový repertoár žáků na základních školách	57
„Člověk nemyslí na sebe, myslí na své děti“ – adaptace dětských uprchlíků z Ukrajiny pohledem jejich matek	61
Společenská odpovědnost učitelů na českých školách v Chorvatsku v kontextu zachování menšinové identity	65
Sekce 3 – UČITELÉ A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ A ROZVOJ.	69
Pracovní a mimopracovní faktory ovlivňující vnímanou pracovní schopnost učitelů	70
Wellbeing učitelů v kontextu přístupu vedení školy	75
Evaluační prostředí školy jako mediátor ve vztahu mezi distributivním vedením školy a pracovní spokojeností učitelů: hraje roli velikost školy?	79
Co brání profesnímu růstu začínajících učitelů? Analýza rozvoje kompetencí během prvních dvou let výuky	84

Vzdělavatelé vysokoškolských vyučujících v oblasti pedagogických kompetencí v ČR a jejich profesní historie	88
Výzvy evaluace univerzitního studijního programu ve vztahu k efektivnímu řízení jeho změny	92
Když provázející učitelé provázejí kousek cesty „všechny“	96
Vztah mezi mentalizací, attachmentem a well-beingem u studentů učitelství: psychologické faktory a jejich vliv na profesní rozvoj	101
Postoje studentů pedagogických oborů k technikám mindfulness a self-compassion.	106
Pedagogické diagnostikovanie a individualizácia výučby vo vztahu k pracovnej záťaži učiteľov.	110
Implementace dětské paliativní péče do výuky speciální pedagogiky: podpora dětí a rodin v procesu vyrovnávání se s úmrtím	115
Učitelství jako druhá volba	120
Portfolio u státních závěrečných zkoušek.	124
Proměny profesních nároků na učitele základní školy	128
Přístup budoucích učitelů matematiky ke kritickému myšlení	133
Konceptuální změna v chápání fungování internetu u studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ	137
Styl pedagogického vedení a jeho vnímaný dopad na pracovní schopnost učitelů základních škol	142
Odraz profesní připravenosti a vývoje profesního sebepojetí studentů a studentek učitelství pro 1. stupeň v zrcadle reflektivních deníků.	147

Sekce 4 – CÍLE A OBSAHY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

NEJEN Z POHLEDU OBOROVÝCH DIDAKTIK.	151
Personalizace gamifikovaného e-learningu s pomocí analýzy zkušeností uživatelů systému	152
Školy jako tvůrci kurikula: barvitá pojetí klíčových kompetencí v ŠVP základních škol	158
Co je politika: shoduje se pohled chlapců a dívek?	162

Sekce 5 – PROCESY A VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	166
Docházka do mateřské školy jako protektivní faktor proti sociální exkluzi	167
Vztah mezi houževnatostí při učení se angličtině a interakcí s vrstevníky s jiným rodným jazykem než čeština	172
Vnímání žáků učitelem v souvislosti s jejich metakognitivním rozvojem	177
Strategie vyučujících při podpoře žákovské angažovanosti ve výuce žáků se sociálním znevýhodněním	182
Používání ústní korektivní zpětné vazby v hodinách anglického jazyka na českých základních školách	187
Reflektivní deníky jako nástroj ke sledování změn v self-efficacy u studentů angličtiny: pilotní studie	192
Nejasné cíle a nejasné výsledky – školní doučování v decentralizovaném systému.	196
Přístup středních odborných škol k řešení předčasných odchodů ze vzdělávání perspektivou výchovných a kariérových poradců	200
Specifické aspekty edukačního procesu v předmětu výchova k občanství v návaznosti na kompetenční rámce učitele	204
Tzv. netradiční metody ve výuce českého jazyka očima tvůrců	208
Kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania v optike učiteľov	213
Zrušení odkladů školní docházky: výzvy a obavy pedagogů v kontextu vzdělávací reformy	219
Přechod na trh práce z pohledu absolventů středních odborných škol	224
Kompetence k podnikavosti u žáků základních škol	228
Vývoj a validace dotazníku LOHAS pro hodnocení životního stylu vysokoškolských studentů	232
Jak se daří ve školách integrovat ukrajinské děti?	237
Žákovské vnímání diverzity: postiženému pomůžeme, gay a ukrajinka by se měli hlídat	242
Postoje žáků ke kázni ve výuce na druhém stupni základních škol	246

Sekce 6 – TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH

A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	251
Vedoucí pracovníci ve školách	
s rizikovým klimatem učitelského sboru	252
Soukromé doučování v rodině – longitudinální případová studie.	258
Strategie zvládání dezinformací	
pohledem účastníků univerzit třetího věku	262
Případová studie dobré praxe práce s dětmi	
ohroženými domácím násilím – Liberecký kraj	267
Případová studie dobré praxe práce s dětmi	
ohroženými domácím násilím – Karlovarský kraj	272
Střední článek podpory: výzvy a přínosy jeho působení v regionu ...	277
Externí podněty pro profesní učení začínajících ředitelů	281
Spolupráce mateřské a základní školy	
jako klíčový aspekt úspěšného přechodu dítěte.	285
Povinná předškolní docházka: současné výzvy	
a její implementace v praxi mateřských škol	289
Jak mohou spolupracovat akademická pracoviště se zřizovatelem	
s cílem přispět k rozvoji škol v městské části:	
případová studie Brno-Střed.	293
Případová studie dobré praxe práce s dětmi	
ohroženými domácím násilím – Olomoucký kraj	297
Sociální pedagog a jeho potřebnost z pohledu učitele	302
Vysoké nároky učitelů na dvouleté děti:	
riziko pro well-being dětí a rodičů?	306
Profilace studijního programu a její realizace	
v zamýšleném kurikulu	310
Typologie tranzice v narativech studentů:	
přechod dětí mezi mateřskou a základní školou	314

Sekce 7 – UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Wellbeing ve škole v percepcích žáků osmých ročníků	318
Výzvy a obtíže studentů s ADHD na vysoké škole	323
Požadavky kladené na učebnice fyziky	
a jejich zohlednění při tvorbě nové učebnice	327
Znalosti žáků 4.–9. Ročníků ZŠ o fungování internetu	331

Jak souvisí epistemická zvědavost mladých dospělých s výsledky testů obecných studijních předpokladů?	336
Vztah mezi intenzitou využívání generativní umělé inteligence, kritickým myšlením a self-efficacy u českých středoškolských žáků.	340
Uvažování studentů učitelství o plánování výuky v kontextu kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství.	344
„Jak se učí vícejazyční žáci?“. Analýza reprezentací jazykového prostředí žáků a žákyň pomocí stavebnice LEGO	348
Zvědavost žáků druhého stupně: srovnávací studie	352
Jak se mění participace žáků a žákyň v celotřídní vs. skupinové interakci	357
Studijní chování vysokoškoláků v online prostředí: význam seberegulovaného učení	361

Sekce 8 – POSTEROVÁ SEKCE (tematicky otevřená) 366

Od jistoty k pochybám?: Self-efficacy učitelů mateřských, základních a středních škol v inkluzivním vzdělávání	367
Vnímané potřeby a reálná podpora učitelů v inkluzivním vzdělávání: adaptace a validace české verze dotazníku Teachers' Perception of Support Needs Scale.	372
Rychlost odpovídání v žákovském dotazníku PISA 2022: případ českých žáků z různých druhů škol.	377
Spirituální well-being žáků a studentů: systematický přehled současného empirického výzkumu	382
Kompetence učitelů české školy v zahraničí.	387
Specifika předškolního vzdělávání dětí – uprchlíků z Ukrajiny	391
Analýza řešení komplexních geografických úloh u úspěšných řešitelů Geografické olympiády.	395
Žák a jeho role subjektu nebo objektu výuky, případová studie	399
Vnímaná (profesní) připravenost studentů učitelství 1. stupně ZŠ na vstup do profese	404
Subjektivní sebepojetí sociální opory žáků na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji	408
Mapování profesního rozvoje studujících učitelství – vývoj a implementace aplikace SeK.	412

Kvalitativní studie porozumění ChatGPT a umělé inteligenci u žáka 9. třídy: případová studie nadaného studenta	417
Sekce 9 – SYMPOZIA (spojená s tématem konference).	421
Když se učí všichni: inkluzivní praktiky vyučujících a jak je vidí žáci	422
Jádrové inkluzivní praktiky vyučujících a perspektivy žáků.	424
Analýza propojení mezi strategiemi vrstevnického učení učitelů a perspektivami žáků v inkluzivních třídách	429
Psychometrické sítě a dynamika žáky vnímaných inkluzivních praktik učitele	434
Finské vzdělávání: sdílený prostor pro vlastní jednání.	438
Kultura důvěry: finské vzdělávání a možnosti jeho přenosu.	440
Role rizikové hry ve finském vzdělávacím systému	444
Poradenský systém finského školství: holistický přístup k diagnostice a podpoře žáků	448
Spolupráce jako síť interakcí při implementaci třístupňového systému podpory ve finské škole	452

EDITORIAL: Výzkum a vzdělávání v proměnách 21. století

Současné vzdělávání čelí řadě výzev, které vyžadují kritickou reflexi, teoretickou ukotvenost a inovativní přístup. Sborník příspěvků z výroční XXXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu v roce 2025 v Olomouci přináší pestrou paletu aktuálních výzkumných témat, která mapují důležité oblasti pedagogických věd – od metodologie a teorie přes individualizaci vzdělávání až po institucionální kontexty a mezinárodní srovnání. Společným jmenovatelem napříč sekcemi je snaha přispět k porozumění vzdělávání jako komplexnímu sociálnímu fenoménu a hledání cest k jeho zefektivnění.

V teoretické a metodologické části dominují úvahy o konceptualizaci výzkumu, otázky validity měření a inovativní technologické přístupy, např. využití virtuální reality při rozvoji komunikačních kompetencí nebo použití eye-trackingu v diagnostice specifických poruch učení. Reflektována je i historická dimenze vývoje pedagogické vědy v kontextu politické nesvobody. **Sekce zaměřené na vzdělávaného jedince** přináší poznatky o psychickém zdraví žáků a studentů, jazykovém repertoáru, potřebách žáků se znevýhodněním nebo o specifikách vzdělávání seniorů. Zaznívá zde i mezinárodní perspektiva, např. při komparaci odkladů školní docházky nebo při analýze adaptačního procesu dětských uprchlíků z Ukrajiny do českých škol. **Problematika profesního rozvoje učitelů** je v centru další sekce. Pozornost se zde obrací k wellbeingu pedagogů, jejich kompetencím, postojům i překážkám jejich profesního růstu. Akcentována je také role pedagogických fakult a mentorů, stejně jako vztah mezi mentalizací, sebereflexí a profesním sebepojetím budoucích učitelů. **Obsahová a didaktická rovina vzdělávání** je zastoupena například prostřednictvím výzkumů zaměřených na kurikulární pojetí, rozvoj klíčových kompetencí nebo využití gamifikace a digitálních nástrojů. Významné místo zde zaujímají otázky občanského vzdělávání, podnikavosti a přístupu k diverzitě. **V části věnované procesům a výsledkům výchovy a vzdělávání** se objevují analýzy účinnosti doučování, přístupu k inkluzi, výzev předčasných odchodů ze vzdělávání či používání AI ve vzdělávacím procesu. Pozornost je rovněž věnována roli učitele při formování metakognitivních schopností žáků. **Institucionální perspektiva** přináší reflexe spolupráce mezi školami a dalšími aktéry – například mezi akademickými institucemi a zřizovateli škol, případové studie dobré praxe práce s dětmi ohroženými domácím násilím či implementace předškolního vzdělávání. Diskutuje se také role školního klimatu, tranzice mezi stupni vzdělávání a podpora začínajícím ředitelům. **Sekce zaměřená na učení žáků a studentů** ukazuje, jak se proměňuje participace

žáků ve výuce, jaká je role zvědavosti, kritického myšlení, nebo jak žáci vnímají diverzitu a digitální nástroje. Výzkumy se rovněž zabývají obtížemi studentů s ADHD, otázkou wellbeingu či výzvami online učení. **Posterová sekce** nabízí tematicky otevřenou platformu pro prezentaci výzkumů, které obohacují sborník svou rozmanitostí a aktuálností. Představují se zde například studie zaměřené na učitele v inkluzivním vzdělávání, spirituální well-being žáků, kompetence učitelů v zahraničí nebo předškolní vzdělávání dětí uprchlíků. Nechybí ani reflexe využívání umělé inteligence ve vzdělávání nebo případová studie nadaného žáka pracujícího s nástrojem ChatGPT. **Sympoziální část** sborníku tvoří dvě tematicky zaměřené diskusní platformy. První z nich se věnuje inkluzivním praktikám učitelů z pohledu žáků. Příspěvky se soustředí na jádrové strategie inkluze ve výuce, propojení vrstevnického učení a žakovských perspektiv a na dynamiku vnímané učitelské podpory. Druhé sympozium se inspiruje finským vzdělávacím systémem – zkoumá kulturu důvěry ve školství, roli rizikové hry a poradenský systém jako nástroj holistické podpory žáků. Obě sympozia poskytují prostor pro hlubší porozumění systémovým aspektům inkluze a kvality vzdělávání v širším mezinárodním i kulturním kontextu.

Sborník dokládá, že výzkum v pedagogických vědách v českém i mezinárodním kontextu vykazuje vysokou tematickou i metodologickou rozmanitost. Ukazuje, že pedagogický výzkum dokáže reagovat na aktuální společenské potřeby – ať už jde o migraci, změny ve školních politikách, duševní zdraví nebo digitální transformaci. Jeho přínos spočívá v propojování různých úrovní vzdělávací reality a hledání cest k tomu, jak vzdělávání přizpůsobit měnícím se podmínkám 21. století.

Závěrem bychom chtěli srdečně poděkovat všem autorům, kteří do sborníku přispěli svými příspěvky. Vážíme si jejich odborné práce, inspirativních pohledů, otevřenosti k dialogu i ochoty sdílet výsledky svého výzkumu. Právě díky jejich nasazení, pečlivosti a ochotě hledat nové cesty se daří společně rozvíjet pedagogické vědy a přispívat ke kultivaci vzdělávání jako veřejného dobra. Děkujeme, že jste součástí této živé a rozmanité výzkumné komunity.

Inspirativní čtení přeji

Andrea Rozkvcová a Jakub Pivarč

editoři

SEKCE 1

Teorie a metody v pedagogických vědách

APLIKACE SCÉNÁŘŮ V CINEMATICKÉ VR: VYUŽITÍ SIMULACÍ PŘI ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ A RESILIENCE STUDENTŮ UČITELSTVÍ

APPLICATION OF SCENARIOS IN CINEMATIC VR: UTILIZING SIMULATIONS TO DEVELOP COMMUNICATION COMPETENCIES AND RESILIENCE IN STUDENT TEACHERS

Dalibor Kučera, Veronika Káplová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na zhodnocení simulací a využití konkrétních scénářů v cinematické virtuální realitě, které byly využité v projektu VR TEAM při rozvoji komunikačních kompetencí a resilience studentů učitelství (n = 173). Výsledky poukazují na to, že většina účastníků hodnotila scénáře jako autentické a umožňující hluboký prožitek imerze. Některé scénáře byly nicméně vnímány jako příliš náročné, což upozorňuje na potřebu jejich další optimalizace. K evaluaci byly využity vlastní škály hodnotící efektivitu scénářů, iGroup Presence Questionnaire (iPQ), PANAS a Virtual Reality Sickness Questionnaire (VRSQ). Studie navrhuje směry pro budoucí vývoj VR simulací ve vzdělávání a učitelské přípravě.

Klíčová slova: cinematická virtuální realita, učitelská příprava, komunikační kompetence, resilience, evaluace scénářů

Abstract

The paper focuses on the evaluation of simulations and the use of specific scenarios in cinematic virtual reality (C-VR) applied in the VR TEAM project to develop communication competencies and resilience in student teachers (n = 173). The results indicate that most participants rated the scenarios as authentic and enabling a deep immersive experience. However, some scenarios were perceived as overly demanding, highlighting the need for further optimization. Evaluation tools included custom scales for assessing scenario effectiveness, the iGroup Presence Questionnaire (iPQ), PANAS, and the Virtual Reality Sickness Questionnaire (VRSQ). The study suggests directions for the future development of VR simulations in education and teacher training.

Keywords: *cinematic virtual reality, teacher training, communication competences, resilience, scenario evaluation*

1 ÚVOD

Cinematická virtuální realita (C-VR) se stává inovativním nástrojem ve vzdělávání budoucích pedagogů, především v oblasti rozvoje jejich komunikačních dovedností a resilience. Tato technologie umožňuje simulaci realistických situací, které studenti mohou zažít v bezpečném, ale autentickém prostředí. Příspěvek se zaměřuje na analýzu efektivity scénářů použitých v projektu VR TEAM pro studenty učitelství. Cílem je zhodnotit jejich autenticitu, imerzi a náročnost z pohledu účastníků, jakož i identifikovat oblasti vyžadující další vývoj.

2 TEORIE

Teoretický rámec vychází z konceptu zkušenostního učení (Kolb & Kolb, 2009), který zdůrazňuje nutnost propojení teorie a praxe prostřednictvím autentických zážitků. Cinematická VR představuje nástroj, který tyto principy podporuje, neboť poskytuje fotorealistické imerzivní prostředí, kde se učící mohou setkat s reálnými pedagogickými výzvami. Významné jsou aspekty autenticity a ekologické validity simulací, které umožňují propojit získané dovednosti s praxí.

Výzkumy ukazují, že technologie VR mohou snížit profesní úzkosti a podpořit sebereflexi i resilienci studentů (Theelen et al., 2022). Scénáře pro simulace musí reflektovat skutečné pedagogické situace, jako je zvládání konfliktní komunikace či vedení skupině rozmanitých žáků. Téma resilience je zároveň klíčové, neboť začínající učitelé často zažívají tzv. „šok z reality“ při prvním vstupu do praxe (Caspersen & Raaen, 2014).

Technologie VR vykazuje v oblasti vzdělávání učitelů značný potenciál, přičemž řada studií potvrzuje její pozitivní vliv na imerzi, motivaci či rozvoj specifických dovedností. Jak však shrnují Wu et al. (Wu et al., 2025), výsledná efektivita těchto intervencí závisí na celé řadě faktorů, včetně úrovně imerze, typu úkolů či kvality zpětné vazby. To zdůrazňuje význam promyšleného pedagogického designu a cíleného využití VR ve vzdělávacích kontextech.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie byla realizována na vzorku 173 studentů učitelství v průměrném věku 23 let, kteří absolvovali C-VR simulace v rámci projektu VR TEAM. Simulace zahrnovaly připravené scénáře reflektující pedagogické výzvy, jako je zvládání nevhodného chování žáků nebo konfliktní situace. Data byla sbírána prostřednictvím vlastních evaluačních škál hodnotících efektivitu scénářů, iGroup Presence Questionnaire (iPQ), PANAS a Virtual Reality Sickness Questionnaire (VRSQ).

Design výzkumu byl kvantitativní, s pretestovou a posttestovou částí, které umožnily sledovat změny ve vnímání autenticity, imerze a subjektivního přínosu. Tato data byla analyzována deskriptivní a inferenční statistikou s cílem identifikovat nejčastější problémy a oblasti pro zlepšení VR simulací.

4 VÝSLEDKY

Analýza dat ukázala, že většina účastníků hodnotila scénáře jako autentické a umožňující silný prožitek imerze. Většina respondentů zdůraznila jejich přínos pro zlepšení schopnosti zvládat konfliktní situace a efektivně komunikovat se žáky. Nicméně některé scénáře byly označeny za příliš emočně náročné, což zdůrazňuje potřebu jejich optimalizace.

Výsledky iPQ potvrdily vysokou úroveň přítomnosti a zapojení do simulací. PANAS odhalil pozitivní vliv na emoční naladění studentů, zatímco VRSQ prokázal minimální výskyt kinetózy, což potvrzuje vhodnost zvolené technologie. Reflexe ukázaly, že studenti nejvíce oceňovali realistické zobrazení situací a možnost vyzkoušet si reakce na konflikty v bezpečném prostředí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky potvrzují, že C-VR simulace jsou efektivním nástrojem pro rozvoj komunikačních kompetencí a resilience studentů učitelství. Scénáře poskytují autentické a imerzivní prostředí, které podporuje zkušenostní učení a umožňuje studentům trénovat reakce na reálné situace. Identifikované limity, jako je přílišná náročnost některých scénářů, zdůrazňují potřebu další optimalizace a individuálního přístupu při jejich tvorbě, mj. ve spolupráci s vedoucími praxí a zkušenými pedagogy.

V kontextu efektivity je vhodné také zvažovat, zda klíčové přínosy nelze zajistit i levnějšími alternativami, jako je tradiční videoformát. Specifickým přínosem C-VR však může být vyšší míra imerze a přítomnosti, která dle skóre iPQ v této studii dosahovala vysokých hodnot. Tyto faktory mohou podporovat hlubší emocionální zapojení a rozvoj empatie, jak ukazuje i studie Hu et al. (Hu et al., 2025), která prokázala výraznější efekt VR oproti 2D videu či prezentaci.

Diskuse zahrnuje potenciál širší integrace VR do vzdělávání učitelů i potřebu dlouhodobé evaluace efektivity simulací. Zohledňuje rovněž význam kombinace VR s tradičními metodami jako předpokladu pro komplexní přípravu pedagogů.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl podpořen grantem TA ČR „Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností v adaptivních VR simulacích“ (TA ČR SIGMA TQ11000016, dílčí projekt PoC 01-02).

6 LITERATURA

- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Hu, Y., Chen, Y., & Wu, B. (2025). Impact of 360° VR on empathy of pre-service teachers: An experimental study. *Educational Technology & Society*, 28(1), 371–382.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42, 68.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & Brok, P. D. (2022). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: Reducing preservice teachers' anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230–249. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>
- Wu, J. G., Zou, D., Colpaert, J., & Wang, M. (2025). Guest editorial: Virtual reality in teacher education: Innovations, opportunities, and challenges. *Educational Technology & Society*, 28(1), 335–337.

POJETÍ VÝUKY GEOGRAFIE: OVĚŘOVÁNÍ EKOLOGICKÉ VALIDITY DOTAZNÍKU

CONCEPTIONS OF GEOGRAPHY TEACHING: EXAMINING THE ECOLOGICAL VALIDITY OF THE QUESTIONNAIRE

Petr Knecht¹, Michaela Spurná¹, Karolína Malíková²

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem výzkumu je ověřit ekologickou validitu sebehodnoticího nástroje Geo4tea.com, zaměřeného na pojetí výuky geografie u studentů učitelství a stávajících učitelů. Analyzujeme předběžná data z pozorování 105 hodin výuky geografie (29 studujících a 27 učitelů) s cílem ověřit soulad mezi sebehodnocením a reálnými výukovými postupy. Výsledky ukazují, že aplikace Geo4Tea generuje validní data, zejména u učitelů již působících v praxi. Výzkum rovněž poskytuje důkazy, že studenti učitelství jsou méně konzistentní a méně čitelní pro pozorovatele ve srovnání s učiteli. Identifikovali jsme nízkou míru ekologické validity u environmentálního pojetí výuky, kdy se ukazuje, že studenti učitelství i učitelé svá přesvědčení obtížně přenášejí do praxe.

Klíčová slova: pojetí výuky geografie, nástroj pro sebehodnocení učitelů, ekologická validita, pozorování výuky

Abstract

The aim of this research is to verify the ecological validity of the self-assessment tool Geo4tea.com, which focuses on conceptions of geography teaching. We analyse preliminary data from the observation of 105 geography lessons (29 pre-service teachers and 27 in-service teachers) to examine the alignment between self-assessment and actual teaching practices. The results indicate that the Geo4Tea application generates valid data especially among teachers already working in the field. The research also provides evidence that pre-service teachers are less consistent in their conceptions compared to in-service teachers. We identified a low level of ecological validity in the environmental conception of geography teaching, revealing that both pre-service teachers and in-service teachers struggle to translate their beliefs into practice.

Keywords: *conceptions of geography teaching, teacher self-assessment tool, ecological validity, classroom observation*

1 ÚVOD

V předchozí studii jsme úspěšně validovali dotazník určený ke shromažďování informací o pojetí výuky geografie u budoucích i stávajících učitelů geografie. Na základě tohoto výzkumu jsme vytvořili aplikaci Geo4tea.com (Geography for Teachers), která zkoumá preferovaná pojetí výuky geografie. Tato studie představuje původní observační data a zkoumá ekologickou validitu sebehodnoticího nástroje Geo4tea.com prostřednictvím pozorování výuky realizovaného u budoucích i stávajících učitelů v České republice.

2 TEORIE

Tento příspěvek vychází z pragmatického realismu a reaguje na aktuální výzvy v oblasti geografického vzdělávání, které identifikují: (a) potřebu důslednějšího zaměření na předmětově specifické aspekty při pozorování výuky geografie (Healy, Walshe, & Dunphy, 2020; Puttick, & Warren-Lee, 2021) a (b) nutnost zjednodušení metodologických nástrojů využívaných v přípravě učitelů, jako jsou didaktické šablony a protokoly pro pozorování výuky (Küth, & Scholl, 2024). Za klíčový princip kvalitního výzkumu lze považovat jeho ukotvení v realitě, což zahrnuje i naplnění požadavku ekologické validity. Tento koncept vyjadřuje míru, s jakou výsledky výzkumu odpovídají reálným situacím v běžném životě (Kihlstrom, 2021), v případě našeho výzkumu ve školní výuce. Výuku chápeme jako systém tvořený vzájemně propojenými prvky (např. učitel, žák, obsah, prostředí), které vytvářejí strukturu, v jejíchž interakcích lze identifikovat určité vzorce a pravidla. Zaměřujeme se na pojetí výuky geografie u učitelů, jejichž prvky lze zachytit v samotné výuce. V souladu s popsáním teoretickým požadím sebehodnoticí nástroj a z něj odvozený pozorovací arch zachycují devět odlišných pojetí výuky geografie (Catling, 2004), přičemž každý učitel vykazuje různé míry souladu s těmito pojetími.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Prostřednictvím analýzy dat z přímého pozorování výuky shromážděných od 29 studentů a studentek učitelství a 27 učitelů a učitelek se zaměřujeme na následující klíčové otázky:

- 1) Je pozorovací arch odvozený ze sebehodnoticího dotazníku validním a spolehlivým nástrojem pro pozorování hodin geografie?
- 2) Jaký je překryv otisku vlastního pojetí výuky geografie učitelů, získaný prostřednictvím sebehodnoticího dotazníku, s výsledky pozorování výuky?

Výběr participantů byl záměrný v případě učitelů (každé z devíti pojetí bylo zastoupeno třemi učiteli) a dostupný v případě studentů učitelství. Při pozorování výuky jsme použili metodu event-samplingu. Každé pojetí bylo zastoupeno pěti položkami definujícími učitelské jednání. Položky byly hodnoceny na binární škále (0 = chybí, 1 = přítomno) vždy minimálně dvěma výzkumníky. Jeden výzkumník byl poučený, znal tedy preferované pojetí výuky pozorovaného jedince, druhý byl nepoučený. Pro výpočet shody mezi hodnotiteli a míry ekologické validity jsme použili Jaccardův koeficient podobnosti.

4 VÝSLEDKY

Předkládáme předběžné výsledky z pozorování 105 hodin geografie, které realizovalo 56 vyučujících jedinců. Analýza pomocí Jaccardova koeficientu (hodnoty se lišily v závislosti na pojetí, průměrně se jednalo o 81% shodu v kohortě učitelů a 42% shodu v případě studentů učitelství) prokázala, že kalkulačka aplikace Geo4Tea generuje validní data odpovídající chování a jednání stávajících učitelů v reálných výukových situacích. Dále jsme zjistili rozdíly mezi studenty učitelství a stávajícími učiteli v souladu mezi pojetími uváděnými v sebehodnoticím dotazníku a pojetími pozorovanými v jejich výuce. Analýza odhalila zejména nízký soulad mezi sebehodnoticím dotazníkem a pozorováním ve třídě u pojetí „environmentalista“. Zatímco učitelé toto pojetí vykazovali ve svých přesvědčcích, z různých důvodů nebylo možné pojetí „environmentalista“ identifikovat a pozorovat přímo ve výuce. Na analýzu důvodů stojících v pozadí nesouladu se zaměřujeme v rozhovorech s respondenty v navazující fázi výzkumu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše zjištění ukázala, že (1) pozorovací arch použitý ve studii je konzistentní napříč všemi pozorovateli; (2) existují rozdíly mezi studenty učitelství a stávajícími učiteli mezi jejich vlastním pojetím výuky geografie (měřeným sebehodnotícím dotazníkem) a jeho odrazem ve výsledcích pozorování výuky. Sebehodnotící dotazník poskytuje validní vhled do výukových praktik spojených s různými pojetími výuky geografie. Tato studie je založena na pragmatickém realismu, který předpokládá, že teorie a výzkumy přinášejí užitečné a prakticky využitelné výsledky. Výzkum doložil, že aplikace Geo4Tea může sloužit jako účinný nástroj pro profesní rozvoj učitelů geografie, neboť s vysokou mírou přesnosti zachycuje učitelské rutiny, chování a jednání v reálných výukových situacích.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl podpořen projektem Grantové agentury ČR „Pojetí výuky geografie: zkoumání ekologické validity hodnotícího nástroje“ (GA23-05617S). Děkujeme všem studentům učitelství geografie a doktorským studentům, kteří se podíleli na sběru dat. V neposlední řadě děkujeme všem účastníkům výzkumu, neboť přítomnost výzkumníků v jejich třídách vyžadovala, aby respondenti vystoupili ze své komfortní zóny.

6 LITERATURA

- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60(2), 149–158.
- Healy, G., Walshe, N., & Dunphy, A. (2020). How is geography rendered visible as an object of concern in written lesson observation feedback? *The Curriculum Journal*, 31(1), 7–26.
- Kihlstrom, J. F. (2021). Ecological validity and “ecological validity”. *Perspectives on Psychological Science*, 16(2), 466–471.
- Küth, S., & Scholl, D. (2024). The complexity of the lesson planning task. Consequences for student teacher education. *Journal für allgemeine Didaktik: JfAD*, 12(12), 175–195.

Puttick, S., & Warren-Lee, N. (2021). Geography mentors' written lesson observation feedback during initial teacher education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(2), 95–111.

MOTIVACE A AKADEMICKÁ RESILIENCE V PISA: JAK VOLBA MĚŘÍČÍHO PŘÍSTUPU OVLIVŇUJE ZÁVĚRY VÝZKUMU?

MOTIVATION AND ACADEMIC RESILIENCE IN PISA: HOW DOES THE CHOICE OF MEASUREMENT APPROACH INFLUENCE RESEARCH FINDINGS?

Markéta Žáková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tato studie zkoumá vztah mezi motivačními faktory z teorie očekávání a hodnoty a akademickou resiliencí. Zaměřuje se na to, jak různé operacionalizace resilience dle autorů Rudd a kol. (2021) ovlivňují výsledky. Předběžné výsledky na datech z šetření PISA 2018 od více než 600 000 patnáctiletých žáků ze 79 zemí (OECD, 2019) naznačují, že vliv motivace na akademickou resilienci je obecně stabilní napříč různými operacionalizacemi, ale na úrovni jednotlivých států se liší podle zvoleného přístupu. Výsledky ukazují, že je třeba jasnější teoretický a metodologický rámec. Teprve až se budeme moci spolehnout na dosavadní výzkum, bude možné vyvinout efektivní intervence na podporu akademické resilience u žáků.

Klíčová slova: akademická resilience, motivace, teorie očekávání a hodnoty, PISA, operacionalizace

Abstract

This study investigates the link between motivation factors from Expectancy-Value Theory and academic resilience. It explores how different operationalizations of resilience, based on Rudd et al. (2021), affect results. Using PISA 2018 data from over 600,000 15-year-old students across 79 countries (OECD, 2019), preliminary findings suggest that the effect of motivation on academic resilience is generally stable across differing operationalizations. At the country level, final findings differ depending on the operationalization approach used. This study highlights the need for a stronger theoretical and methodological framework. Only then can we better rely on existing research and develop effective interventions to enhance academic resilience in students.

Keywords: *academic resilience, motivation, expectancy-value theory, PISA, operationalization*

1 ÚVOD

I přes snahy mnoha zemí je v současnosti školní úspěšnost žáků ovlivňována jejich socioekonomickým statusem (Liu et al., 2022). Navzdory nízkému socioekonomickému statusu však existují žáci, kteří jsou ve škole úspěšní. Těm se říká akademicky resilientní žáci. Způsoby operacionalizace akademické resilience se však napříč studiemi výrazně liší (Rudd et al., 2021) a jejich vliv na věcné výsledky doposud není prozkoumán. V tomto výzkumu porovnávám čtyři typy operacionalizací a jejich vliv na nalezené efekty motivačních faktorů na akademickou resilienci žáků na datech PISA 2018 (OECD, 2019).

2 TEORIE

Akademická resilience je schopnost studentů být úspěšní ve škole i přes nepříznivé podmínky (OECD, 2011; Rudd et al., 2021). Rudd a kol. (2021) ve svém systematickém review rozlišují šest přístupů k operacionalizaci akademické resilience využitých napříč výzkumy, jejichž efekt na výsledky není dosud prozkoumán. V tomto výzkumu porovnávám čtyři z nich.

Jedny z nejčastěji zkoumaných protektivních faktorů akademické resilience jsou ty související s motivací, výsledky v oblasti jsou však nekonzistentní. Důvodem může být různorodý výběr motivačních proměnných nevycházejících z žádného teoretického rámce (Yeung et al., 2022). V tomto výzkumu tak využívám rámce teorie očekávání a hodnoty, která říká, že rozhodnutí podat výkon závisí na hodnotě přikládané úkolu a očekávání úspěchu.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V tomto výzkumu využívám dataset PISA 2018 (OECD, 2019) zahrnující data od více než 600 tisíc žáků z 79 zemí. Pomocí strukturního modelování testuji čtyři modely odlišně přistupující k operacionalizaci akademické resilience. Tyto modely vychází z review od autorů Rudd a kol. (2021). Konkrétně šlo o přístup

vycházející z definice a přístup vycházející z procesu včetně jejich dvou podpřístupů. Jeden z hlavních rozdílů těchto modelů je to, zda k akademické resilienci přistupovali jako k binární či spojitě proměnné. V každém z modelů jsem zkoumala souvislost čtyř motivačních faktorů s akademickou resiliencí. K motivačním faktorům jsem přistupovala jako k latentním proměnným, které byly syceny třemi až pěti indikátory. Pro každou ze zemí jsem provedla analýzy zvlášť a následně je pomocí meta-analytického přístupu sloučila.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na základě předběžných výsledků se ukazuje, že finální efekty motivačních proměnných na akademickou resilienci jsou poměrně robustní vůči volbě způsobu operacionalizace akademické resiliencie. Pokud posuzujeme výsledky závěrečné meta-analýzy shlukující všechny země dohromady, ve většině modelů jsou všechny motivační proměnné signifikantními prediktory. Výjimkou je proměnná Vnímaná úroveň kompetencí ve čtení, která v jednom z modelů není signifikantní prediktor. Proměnná Vnímaná hodnota školy se ukazuje mít ve většině modelů opačný než předpokládaný efekt, tedy negativní souvislost s akademickou resiliencí. Variabilita mezi jednotlivými zeměmi je však vysoká. Na úrovni jednotlivých zemí se ukazuje, že volba přístupu k operacionalizaci má vliv na věcné výsledky týkající se vztahu mezi motivací a akademickou resiliencí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předběžné výsledky tohoto výzkumu ukazují, že na úrovni jednotlivých zemí má volba operacionalizace akademické resiliencie vliv na věcné výsledky týkající se vztahu mezi motivačními faktory a akademickou resiliencí. Výsledky tohoto výzkumu poukazují na nutnost tento konstrukt více teoreticky prozkoumat a jednotně konceptuálně a metodologicky ukotvit. Kromě toho naznačuje možná specifika sběru dat PISA v jednotlivých zemích. Vzhledem k tomu, že PISA dataset bývá jeden z nejčastějších datových zdrojů výzkumů akademické resiliencie, tento výzkum poukazuje na kontext jednotlivých zemí jako možný zdroj nekonzistentních výsledků týkajících se vlivu motivace jako protektivního faktoru akademické resiliencie. Teprve až budeme moci spoléhat na výsledky výzkumů akademické resiliencie, budeme moci vytvořit intervence cílící na její podporu.

PODĚKOVÁNÍ

Popisovaná studie pochází z projektu „Zprostředkovaná společnost CZ.02.01.01/00/23_025/0008713“, který je spolufinancován Evropskou unií.

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

- Liu, J., Peng, P., Zhao, B., & Luo, L. (2022). Socioeconomic Status and Academic Achievement in Primary and Secondary Education: A Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2867–2896. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- OECD. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD. (2019). *Programme Programme for International Student Assessment 2018 (PISA 2018)* [Dataset]. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Yeung, S. S. S., King, R. B., Nalipay, Ma. J. N., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1196–1214. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>

TEORIE MOTIVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH: SYSTEMATICKÁ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

THEORIES OF MOTIVATION IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW

Michaela Bílá

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

Abstrakt

Příspěvek představí výsledky systematické přehledové studie zaměřené na teoretickou konceptualizaci motivace ve vzdělávání dospělých v období 2005–2025. Primárním cílem je identifikovat konceptualizace a teorie motivace používané v poli vzdělávání a učení dospělých. Sekundárním cílem je popsat vývoj těchto přístupů v průběhu sledovaného období. Studie metodologicky vychází z rámce systematického přehledu literatury podle Denyera a Tranfielda (2009) a zaměřuje se na analýzu odborných článků získaných z databází Web of Science a Scopus. Na základě získaných poznatků příspěvek poskytne ucelený přehled vývoje tohoto výzkumného pole a přispěje k probíhajícím diskusím o pojetí motivace v sociálních vědách.

Klíčová slova: *motivace, vzdělávání dospělých, celoživotní učení, systematická přehledová studie*

Abstract

This paper presents the results of a systematic review study focusing on the theoretical conceptualisation of motivation in adult education over the period 2005–2025. The primary aim is to identify conceptualisations and theories of motivation used in the field of adult education and learning. The secondary aim is to describe the evolution of these approaches over the period. Methodologically, the study is based on the systematic literature review framework of Denyer and Tranfield (2009) and focuses on the analysis of scholarly articles retrieved from the Web of Science and Scopus databases. Based on the findings, the paper will provide a comprehensive overview of the development of this field of research and contribute to ongoing debates on the concept of motivation in the social sciences.

Keywords: *motivation, adult learning, lifelong learning, systematic literature review*

1 ÚVOD

Motivace a vzdělávání představují dva vzájemně provázané koncepty, které jsou nezbytnou součástí celoživotního učení (Wlodkowski & Ginsberg, 2017). Mnoho autorů upozorňuje na skutečnost, že definice a teorie motivace nejsou jednotné (Cook & Artino, 2016; Lazowski & Hulleman, 2016). Napříč své rozmanitosti mohou však tyto teoretické přístupy nabídnout odlišné pohledy na to, jak motivace funguje u různých cílových skupin a jak ji lze aplikovat k dosažení konkrétních vzdělávacích cílů. Z těchto důvodů se proto zaměřujeme na systematické mapování konceptualizace motivace ve vzdělávání dospělých.

2 TEORIE

Ve vzdělávání dospělých zaujímá motivace zásadní postavení, neboť dospělý si svou vzdělávací dráhu volí autonomně, často na základě vnitřních podnětů (Berteau, 2022). Tyto podněty ovlivňují rozhodnutí zapojit se do učení, míru času, úsilí i energii, kterou je jedinec ochoten investovat (Filgona et al., 2020). Tím se motivace stává klíčovým předpokladem pro sebeřízené učení, jež je považováno za důležitý aspekt celoživotního vzdělávání (Berteau, 2022; Zhu et al., 2020).

Vzhledem k jejímu významu pro vzdělávací proces dospělých se motivací zabývá řada teoretických přístupů, které ji vysvětlují z různých perspektiv. Právě tato rozmanitost ukazuje, jak odlišně může být motivace vymezována, což poukazuje na potřebu jejich systematického zmapování s cílem lépe porozumět vztahu mezi motivací, učením a vzdělávacím kontextem dospělých.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek vychází z metodologie pro tvorbu systematických přehledových studií (Denyer & Tranfield, 2009) a reaguje na potřebu zmapovat vývoj teoretických přístupů k motivaci ve vzdělávání dospělých v období 2005–2025. Stanovili jsme následující výzkumné otázky:

RQ1: Jak je konceptualizována motivace v poli vzdělávání dospělých?

RQ2: Jaké teorie motivace jsou používány v poli vzdělávání dospělých?

Sběr dat byl realizován prostřednictvím klíčových databází Web of Science a Scopus. Byly využity různé varianty a kombinace klíčových slov: „motivation“, „adult education“ „adult learning“ a „lifelong learning“.

Vyhledávání jsme zaměřili na odborné články z kategorií „Social Sciences“, „Psychology“ a „Multidisciplinary“ v klíčových časopisech z oblasti vzdělávání dospělých od roku 2005. Celkem bylo identifikováno 1272 studií, které se staly prvotním zdrojem pro přehledovou studii.

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Systematická přehledová studie nabídne ucelený pohled na vývoj teoretických přístupů k motivaci ve vzdělávání dospělých v letech 2005–2025. Studium teoretických přístupů motivace představuje nezbytný krok k vytvoření systematického rámce, který umožňuje hlubší analýzu a identifikaci zásadních determinant ovlivňujících proces vzdělávání dospělých. Tento přehled pomůže zjistit, jak je motivace v poli vzdělávání a učení dospělých konceptualizována a jaká konceptualizace je minoritní a uniká tak teoretickému záběru. Důležitou součástí bude kategorizace používaných konceptualizací motivace a teorií motivace. Zvláštní pozornost bude věnována širším souvislostem vývoje výzkumu v posledních dvou desetiletích s cílem identifikovat hlavní faktory, které přispěly k formování současných trendů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tato systematická přehledová studie odhalí klíčové směry v konceptualizaci motivace ve vzdělávání dospělých v posledních dvaceti letech. Předběžné výsledky ukazují, že výzkumné přístupy k motivaci v tomto poli prošly významným vývojem, přičemž dochází k posunu od tradičních teorií zaměřených na individuální faktory (např. očekávání a hodnoty) směrem k dynamickým modelům, které reflektují širší sociokulturní a institucionální kontexty. Kritická analýza těchto konceptů umožní identifikovat mezery ve stávajících přístupech a navrhnout směry, kterými by se budoucí výzkum mohl ubírat. Přehled teoretických

konceptů je zároveň významný pro vývoj koherentního a aplikovatelného vědeckého poznání (Lefrançois, 2019).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

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

- Bertea, I. (2022). Motivating adults for vocational training and retraining. *Univers Pedagogic*, 4(76), 47–50. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.09>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. *The Sage Handbook of Organizational Research Methods* (pp. 671–689). New York: Sage Publications Ltd
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies* 10(4):16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Wlodkowski, R., & Ginsberg, M. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (4th ed.). Jossey-Bass
- Zhu, M., Bonk, C. J. & Doo, M. Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Education Tech Research Dev* 68, 2073–2093. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09747-8>

ČASOVÉ CHARAKTERISTIKY ODPOVÍDÁNÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V TESTU Z ANGLICKÉHO JAZYKA

TIME CHARACTERISTICS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' RESPONSES TO AN ENGLISH LANGUAGE TEST

Jiří Štípek

The Anchoring Center for Educational Research, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na časové charakteristiky odpovídání v testu z angličtiny žáky různých typů středních škol (gymnázia, střední odborné školy s maturitou a střední odborné školy bez maturity). Pozornost je vedle výkonu žáků v testu věnována především časovým charakteristikám a tomu, v jaké míře indikují tzv. *speeding* (rychlé, nedostatečně promyšlené odpovídání) u různých skupin žáků dle typu školy. Předběžné výsledky ukazují značné rozdíly mezi žáky různých typů škol. Žáci gymnázií jsou z hlediska času nejhomogenější skupinou se zanedbatelnou mírou *speedingu*, naproti tomu u žáků ze středních odborných škol bez maturity se objevuje *speeding* téměř u pětiny z nich. Uvedený jev může negativně ovlivnit výsledky testů, což následně snižuje jejich validitu a zkresluje případné srovnávání škol.

Klíčová slova: *test z anglického jazyka, čas na odpovídání, speeding, žáci středních škol*

Abstract

The paper examines response time patterns in an English test among students from different types of secondary schools (grammar schools and vocational schools, with and without Maturita exams). In addition to test performance, it focuses on the extent of “*speeding*” (fast, insufficiently considered answers) across school types. Preliminary results reveal major differences: grammar school students are the most homogeneous group with minimal *speeding*, while nearly one-sixth of students from vocational schools without Maturita exams show signs of it. This may reduce test validity and lead to biased school comparisons.

Keywords: *English language test, response time, speeding, upper secondary students*

1 ÚVOD

V souvislosti s využíváním online testovacích nástrojů se otevřely možnosti sběru časových a dalších údajů dokumentujících interakci žáků s testem (např. Wise & Gao, 2017). Dostupnost takových informací umožňuje usuzovat na chování a změny chování žáků během testování a analyzovat jej v různých souvislostech.

Příspěvek představuje první výsledky studie zaměřené zejm. na časové charakteristiky odpovídání žáků v testu anglického jazyka na různých typech středních škol. Cílem příspěvku je primárně ukázat souvislosti mezi časy odpovídání a typem školy a sekundárně i souvislosti s výkonem v testu.

2 TEORIE

Využití ICT při testování (computer-based testing) dovoles mj. zaznamenat také časové údaje související s odpověďmi. Výzkumy (Sahin & Colvin, 2020) ukazují, že časové údaje lze využít k identifikaci rychlého odpovídání (*speeding* či *rapid guessing behavior*), kdy je doba reakce na testovou položku natolik krátká, že neumožňuje její plnohodnotné přečtení, pochopení a promyšlené řešení. Takový způsob odpovídání může negativně ovlivnit výsledky testů, což následně snižuje jejich validitu a spolehlivost závěrů z nich vyvozených (Wise & Gao, 2017). Výzkumy ukazují, že existují rozdíly mezi různými podskupinami respondentů, např. u chlapců je podíl jedinců vykazujících nízké úsilí větší než u dívek (Soland, 2018; DeMars et al. 2013), rozdíly jsou i mezi různými stupni škol (Kornhauser et al., 2014), nebo skupinami určenými na základě rasy či etnické příslušnosti apod. (Soland, 2018).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum probíhal na počátku školního roku v prvních ročnících gymnázií (G), středních odborných škol s maturitou (SOŠ) a středních odborných škol bez maturity (SOU). Výzkumným nástrojem byla online dotazníková aplikace, která zaznamenávala vedle odpovědí žáků i případné změny odpovědí a jejich časy. Pro účely ověření znalostí anglického jazyka byl implementován do dotazníkové aplikace rozřazovací test z anglického jazyka (Cambridge EFL Placement test),

který je určen školám pro zjišťování úrovně znalosti angličtiny dle CERF. Test byl bez časového limitu a obsahoval 25 otázek s výběrovou odpovědí. U prvních 15 otázek vybírali žáci ze 3 nabízených odpovědí a u zbývajících 10 otázek ze 4 nabízených odpovědí. V tomto příspěvku analyzujeme odpovědi více než 2500 žáků prvních ročníků, kteří kompletně vyplnili celý test a současně poskytli kompletní údaje ke všem dalším sledovaným proměnným.

4 PŘEDBĚŽNÉ VÝSLEDKY

Výsledky v testu, se napříč typy škol liší. Žáci na SOU dosáhli v průměru úrovně A1-A2, na SOŠ úrovně A2 a na z G úrovně A2-B1. Předběžná analýza časů ukazuje, že průměrné časy vyplnění testu na G (mean = 5,4 min; SD = 1,9) a SOŠ (mean = 5,4 min; SD = 2,5) jsou prakticky stejné, ale na SOU (mean = 4,2 min; SD = 3,5) jsou výrazně nižší. Distribuce rozdělení času odpovídání na test i směrodatné odchylky vypovídají heterogenitě skupin žáků dle typu školy z hlediska času stráveného řešením testu. Zajímavá je v tomto směru především skupina žáků ze SOU, kde se v histogramu četností času odpovídání na test objevuje více vrcholů a první lokální vrchol je u velmi nízkých časů. To indikuje výrazné zastoupení speedingu. Dokonce se na SOU přibližně u šestiny žáků objevují tak nízké časy vyplnění celého testu (< 1,5 min), že lze usuzovat na speeding téměř u všech otázek testu. Na G a SOŠ je takových žáků (čas testu < 1,5 min) méně než dvacetina.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dosavadní výsledky analýz ukazují, že existují významné rozdíly mezi skupinami žáků podle typu navštěvované střední školy, a to nejen ve výsledku testu, ale i v případě časových charakteristik, především pak v zastoupení žáků u nízkých časů (*speeding*). Další analýza bude proto cílena na zkoumání časových charakteristik až na úroveň jednotlivých otázek a také v souvislosti s jejich obtížností a pořadím v testu. Předběžné analýzy totiž naznačují, že u další části žáků SOU se projevy speedingu neobjevují na začátku testu, ale postupně až v jeho průběhu, a to ve spojení s řešením otázek s průměrnou a nadprůměrnou obtížností. Vzhledem k tomu, že test neměl časový limit, nelze vyloučit, že *speeding* u žáků SOU má specifickou podobu (tzv. *rapid omitting*), který může nastat v situaci,

kdy testovaný vyhodnotí test jako příliš náročný a tudíž rezignuje a přestane vynakládat úsilí na jeho zvládnutí.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl 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

- DeMars, C. E., Bashkov, B. M., & Socha, A. B. (2013). The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions. *Research & Practice in Assessment*, 8, 69–82. <https://www.rpajournal.com/the-role-of-gender-in-test-taking-motivation-under-low-stakes-conditions/>
- Kornhauser, Z. G. C., Minahan, J., Siedlecki, K. L. & Steedle, J. T. (2014). A Strategy For Increasing Student Motivation on Low-Stakes Assessments. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia.
- Sahin, F., & Colvin, K. F. (2020). Enhancing response time thresholds with response behaviors for detecting disengaged examinees. *Large-scale Assessments in Education* 8, 5. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00082-1>
- Soland, J. (2018). Are Achievement Gap Estimates Biased by Differential Student Test Effort? Putting an Important Policy Metric to the Test. *Teachers College Record*, 120(12), 1–26. <https://doi.org/10.1177/016146811812001202>
- Wise, S. L. (2017). Rapid-guessing behavior: Its identification, interpretation, and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36(4), 52–61. <https://doi.org/10.1111/emip.12165>
- Wise, S. L., & Gao, L. (2017). A general approach to measuring test-taking effort on computer-based tests. *Applied Measurement in Education*, 30(4), 343–354. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1353992>

INTERVENCE DYSLEXIE S VYUŽITÍM EYE-TRACKINGU: PÁROVÉ ČTENÍ

DYSLEXIA INTERVENTION USING EYE-TRACKING: A PAIRED READING TASK

Nicol Dostálová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje komplikacemi a nepřesnostmi během čtení a následným porozuměním. Dyslexie se obvykle projevuje na začátku školní docházky, kdy se začínající čtenář blíže seznamuje s textem. Z tohoto důvodu je klíčové, aby byla dyslexie včas a přesně diagnostikována a navazovala na ni přesně cílená intervence, která je pro dyslektického čtenáře přínosná a rozvíjí základní dovednosti pro osvojení čtení, což zahrnuje mimo jiné rozvoj plynulosti čtení a následné porozumění. Cílem tohoto příspěvku je představit komplexní systém DeveLex, který je určen pro intervenci dyslexie s využitím eye-trackingové technologie, jehož součástí je ukázka implementace párového čtení zaměřeného na rozvoj čtenářské plynulosti u dyslektiků.

Klíčová slova: *dyslexie, eye-tracking, intervence, reedukace, párové čtení*

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder characterized by difficulties and inaccuracies in reading and subsequent reading comprehension. Dyslexia usually emerges at the beginning of school, when the novice reader is becoming more familiar with the text. For this reason, it is crucial that dyslexia is diagnosed early and accurately, followed by a precisely targeted intervention that benefits the dyslexic reader and develops the basic skills for reading acquisition, which includes but is not limited to, the development of reading fluency and subsequent comprehension. The aim of this paper is to present the DeveLex, a comprehensive system developed for dyslexia intervention using eye-tracking technology, incorporating a demonstration of the paired reading task targeted at the development of reading fluency in dyslexics.

Keywords: *dyslexia, eye-tracking, intervention, re-education, paired reading*

1 ÚVOD

Vývojová dyslexie se obvykle projevuje na začátku školní docházky, kdy se začínající čtenář blíže seznamuje s textem. Proto je klíčové realizovat včasnou diagnostiku s následnou přesně cílenou intervencí, která je pro dyslektického čtenáře atraktivní a rozvíjí základní dovednosti pro osvojení čtení, což zahrnuje rozvoj plynulosti čtení a následného porozumění. Cílem tohoto příspěvku je představit komplexní systém DeveLex, který je určen pro intervenci dyslexie s využitím eye-trackingové technologie, jehož součástí je ukázka implementace párového čtení zaměřeného na rozvoj čtenářské plynulosti u dyslektiků.

2 TEORIE

Dyslexii lze považovat za specifickou poruchu učení, která se projevuje komplikacemi s plynulým čtením a následným porozuměním textu (Peterson & Pennington 2012; Roitsch & Watson 2019). Dyslexie je neurobiologického původu a úzce souvisí s očními pohyby, které se u dyslektiků liší od intaktních čtenářů, např. vyšší dobou trvání fixace, vyšším počtem fixací nebo kratšími sakádami (Rayner, 1998). Dyslexie se obvykle začíná projevovat na začátku školní docházky, kdy se dítě poprvé intenzivněji seznamuje s textem (Gabrieli, 2009). Z tohoto důvodu je naprosto zásadní, aby byla včas zahájena přesně cílená intervence, která je pro dyslektického čtenáře poutavá a zároveň rozvíjí základní dovednosti pro zvládnutí čtení, což zahrnuje rozvoj plynulosti čtení a následného porozumění. Pro tyto účely je využita úloha párového čtení, jejíž cílem je zvýšit přesnost a plynulost čtení a rozvíjet čtení s porozuměním, jakmile čtenář zvládne samotné dekodování. Hlavní podstatou párového čtení je simultánní čtení, při němž dítě dostává jak sluchový (dítě slyší čtený text), tak zrakový (dítě čte samotný text) vstup (Reid, 2006). Cílem tohoto příspěvku je představit úlohu párového čtení, která je součástí intervenčního nástroje DeveLex s cílem zlepšit plynulost čtení dyslektiků, a prezentovat výsledky pilotní studie provedené na žácích s dyslexií.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento příspěvek má dva hlavní cíle: 1) představit úlohu párového čtení jako interaktivní nástroj pro intervenci dyslexie pomocí eye-trackingu, 2) prezentovat data z pilotní studie realizované s dyslektickými i intaktními žáky.

Na základě podstaty párového čtení byl tento koncept postaven na interaktivitě založené na pohybu očí. Úloha je rozdělena do několika úrovní, během nichž dítě čte pouze samotná slova až jednotlivé věty a odstavce textu. Dítě je instruováno, aby četlo slova tak, jak mu slova/věty předčítá systém. Pomocí eye-trackingu jsou kontrolovány oční pohyby dítěte, což zároveň souvisí s interaktivitou systému (např. zvýraznění čtených slov apod.). Všechny slovní podněty jsou prezentovány v českém jazyce a zobrazeny černým písmem na světle šedém pozadí.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Za účelem posouzení úlohy párového čtení s využitím eye-trackingu bude v březnu 2025 provedena pilotní studie, v rámci které bude měřeno 5 dyslektiků a 5 intaktních čtenářů ve věku 9–10 let. Sběr dat bude probíhat ve speciálně vyhrazené místnosti vhodné pro realizaci eye-trackingového měření. K měření bude použito eye-trackingové zařízení GazePoint HD nebo EyeLogic One se snímkovací frekvencí 120 Hz, nastavitelná židle, externí monitor a opěrka na bradu. Sběr dat bude zahrnovat krátký polostrukturovaný rozhovor s účastníkem věnovaný subjektivnímu vnímání úlohy párového čtení. Naměřená data pak budou analyzována na jaře roku 2025.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Data z pilotní studie budou analyzována dvěma způsoby: 1) na tzv. diagnostické úrovni, tj. jak čtenář interaguje se samotnými verbálními podněty, se zaměřením na jazykové aspekty a způsob orientace v různých úrovních úlohy párového čtení; 2) analýza interaktivních prvků v rámci této úlohy, t.j. jak čtenář reaguje na interaktivní prvky a zda je vybrané zařízení pro sledování očí použitelné pro účely této úlohy, pokud jde o jeho přesnost, preciznost a snímkovací frekvenci. Kromě eye-trackingových záznamů bude analyzován polostrukturovaný

rozhovor s dítětem, aby bylo možné charakterizovat limity této úlohy z pohledu dětského uživatele.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek je podpořen Technologickou agenturou České republiky (TQ01000037 – Reeducace dyslexie a rozvoj čtenářských dovedností s využitím eye-trackingu).

6 LITERATURA

- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325, 280–283. <https://doi.org/10.1126/science.1171999>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- 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>
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: a practitioners handbook* (5th Ed.). Wiley Blackwell.
- Roitsch, J., & Watson, S. M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7(4), 81–86.

INOVATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY A TECHNOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ: SYSTEMATICKÁ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

INNOVATIVE TEACHING METHODS AND TECHNOLOGIES IN SOCIAL WORK EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW STUDY

Eva Janouchová

Katedra sociální práce, Pedagogická fakulta, Katolická univerzita Ružomberok

Abstrakt

Prezentovaná systematická přehledová studie se věnuje problematice využití inovativních výukových metod a technologií ve vzdělávání sociálních pracovníků. Systematický přehled odborných zdrojů byl proveden v souladu s kritérii stanovenými v prohlášení PRISMA, což zajišťuje metodologickou rigoróznost a transparentnost analýzy. Studie systematicky mapuje současný stav poznání v oblasti aplikace inovativních výukových metod v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků. Zároveň identifikuje faktory, které podmiňují nebo naopak limitují efektivní implementaci těchto strategií do vzdělávací praxe. Zvláštní pozornost je věnována různorodým přístupům včetně využití technologií ve vzdělávání a případným dopadům využívání nástrojů umělé inteligence v různých vzdělávacích kontextech. Získané poznatky představují nejen reflexi stávajícího stavu, ale i teoretický a empirický základ pro další výzkum.

Klíčová slova: systematická přehledová studie, inovativní výukové metody, technologie ve vzdělávání, vzdělávání sociálních pracovníků

Abstract

The presented systematic review study focuses on the use of innovative teaching methods and technologies in the education of social workers. The systematic review of expert sources was conducted in accordance with the criteria set out in the PRISMA statement, ensuring methodological rigor and transparency of the analysis. The study systematically maps the current state of knowledge in the application of innovative teaching methods in tertiary education of social workers. It also identifies the factors that condition or limit the effective implementation of these strategies in educational practice. Particular attention is

paid to diverse approaches including the use of technology in education and the potential implications of using artificial intelligence tools in different educational contexts. The findings provide not only a reflection on the current state of the art, but also a theoretical and empirical basis for further research.

Keywords: *systematic review studies, innovative teaching methods, technology in education, social work education*

1 ÚVOD

Současný vývoj pedagogiky reflektuje dynamické změny v globální společnosti, mezi něž patří zejména technologická akcelerace, demografické změny, prohlubující se vzdělávací nerovnosti a rostoucí požadavky na rozvoj klíčových kompetencí napříč vzdělávacím spektrem. Tyto vývojové tendence iniciují zásadní revizi vzdělávacích paradigmat, což se promítá do redefinice vzdělávacích cílů, transformace kurikulárního obsahu a inovace didaktických přístupů. Prezentovaná přehledová studie si klade za cíl systematicky zmapovat současné výzkumné poznatky a praktické implementace inovativních metod výuky, a to s ohledem na specifické požadavky edukační praxe v oblasti sociální práce.

2 TEORIE

Koncepty znalostní společnosti, informační společnosti a učící se společnosti se v odborných, analytických, srovnávacích i strategických dokumentech nadnárodních organizací opakovaně reflektují v kontextu zkoumání ekonomické hodnoty znalostí a procesu učení (např. World Economic Forum, 2022). Tyto dokumenty zdůrazňují význam systematického rozvoje vzdělávacích politik a inovací ve znalostně orientované ekonomice. V tomto kontextu se stále výrazněji ukazuje, že tradiční modely vzdělávání již neodpovídají dynamickým požadavkům současné znalostní ekonomiky. Mění se nároky na výuku směřující k inovativnímu vyučování, které podporuje nejen získávání informací, ale především jejich kritické zpracování, aplikaci v praxi a schopnost celoživotního učení. Vzdělávací systémy tak čelí výzvě, jak efektivně rozvíjet dovednosti studentů ve světě, kde jsou znalosti rychle zastarávající a technologické inovace transformují pracovní trh i každodenní život. Inovativní vyučování vyžaduje přechod od transmisivního

modelu výuky k participativnímu přístupu, který klade důraz na aktivní zapojení studentů do učebního procesu, rozvoj analytického myšlení, digitální gramotnost a schopnost efektivně spolupracovat v týmech (Maňák & Švec, 2003). Moderní přístupy k výuce již nekladou důraz pouze na předávání faktických znalostí, ale na schopnost studentů reflektovat získané informace, porovnávat různé zdroje a vyvozovat vlastní závěry (Průcha, 2012).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k předmětu výzkumného šetření byla systematický přehledová studie provedena na základě protokolu stanoveného v prohlášení PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010). Dle Mareše (2013) tato metoda umožňuje komplexní a systematické mapování existujících studií, přičemž autor dané studie analyzuje z různých hledisek. Pro splnění kvality byly zvoleny standardizované fáze: stanovení potřeby přezkumu, vymezení kritérií pro zařazení a vyloučení, návrh vývojového diagramu a organizace výsledků. Pro vyhledávání relevantních studií byly využity přední databáze Web of Science (WOS) a SCOPUS. Výběr těchto databází je spojený s indexy dopadu, kdy indexace vědeckých článků je přijímána po přísném procesu recenzního řízení. Vyhledávací rovnice byly definovány pomocí pokročilé rovnice booleovského operátoru se zástupným znakem: („innovative teach“ OR „instructional method“ OR „pedagogical method“ OR „learning strateg“ OR „teaching approach“ OR „educational technolog“ OR „digital learning“ OR „e-learning“ OR „blended learning“ OR „simulation-based learning“ OR „experiential learning“ OR „active learning“) AND („social work education“ OR „training of social workers“ OR „education of social workers“ OR „social work students“ OR „social work curriculum“) AND („higher education“ OR university OR „tertiary education“) AND „social work“.

Dále byla stanovena kritéria pro zařazení v souvislosti s cílem systematického přezkumu zadaného v poli „Topic“ a „Title, Abstract, Keywords“: 1. empirický výzkum (články), 2. datum zveřejnění 2020–2025, 3. články s otevřeným přístupem, 4. články byly publikovány v českém nebo anglickém jazyce. Kritéria pro vyloučení byly určeny na: 1. šetření nebylo empirické, 2. duplicitní články, 3. publikace před rokem 2020, 4. obsah článků se odchýlil od tématu výzkumu.

V první fázi byly generovány podle vyhledávací rovnice všechny články a následně byly aplikovány kritéria vyloučení až do výměru konečného vzorku. Proces vyhodnocení v současné době probíhá.

4 VÝSLEDKY

Tato část bude představovat obsahovou analýzu vědeckých článků, které tvoří vzorek přehledu. Výsledky budou prezentovány na základě zvolených výzkumných otázek:

1. Které vědní oblasti jsou zahrnuty v odborných studiích systematické přehledové studie?
2. Jaké metodologické přístupy a výzkumné strategie jsou uplatňovány v odborných zdrojích zaměřených na výukové metody ve vysokoškolském vzdělávání sociálních pracovníků?
3. Jaké hlavní cíle sledují analyzované studie ve vztahu k implementaci inovativních výukových metod?
4. Které inovativní výukové strategie, technologie (včetně nástrojů umělé inteligence) jsou v kontextu vysokoškolského vzdělávání sociálních nejčastěji aplikovány?

Předpokládá se, že vybrané studie budou dokumentovat široké spektrum pedagogických strategií vysokoškolského vzdělávání sociálních pracovníků, ale i omezení v procesu implementace inovativních výukových strategií.

5 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY A ZÁVĚR

Provedený systematický přehled se řídil standardy kvality, což zajistilo podmínky získání přehledu odborných zdrojů na dané téma. Konkrétním výstupem budou přehledové tabulky a formulace závěrečného zhodnocení. Přestože byly dodrženy metodologické standardy systematického přehledu dle PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010), je třeba vzít v úvahu některá omezení. Výběr pouze dvou hlavních vědeckých databází (WOS a SCOPUS) mohl vést k opomenutí některých relevantních studií publikovaných v jiných indexovaných zdrojích. Dále je možné, že jazyková selekce na anglické publikace ovlivnila kulturní rozmanitost analyzovaných studií. Význam a interpretace odborných pojmů v pedagogice se rovněž liší v závislosti na historickém vývoji oboru i na teoretických přístupech, které formují jejich obsahové pojetí a metodologické ukotvení (Průcha, 2017). Přes tato omezení lze očekávat, že výsledky této studie přispějí k hlubšímu pochopení procesu implementace inovativních metod a technologií ve vysokoškolském vzdělávání a poskytnou inspiraci pro další výzkumy v této

oblasti. Konkrétní zjištění mohou být využita nejen pro akademické účely, ale také jako podklad pro reformy pedagogických strategií ve vzdělávání sociálních pracovníků. Tento přehled reflektuje současný stav výzkumu v oblasti inovativních metod vzdělávání sociálních pracovníků, ale zároveň otevírá prostor pro další diskuze a aplikaci nových pedagogických strategií.

6 LITERATURA

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(3), 5–35.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (5. vyd.). Portál.

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

World Economic Forum. (2022). *Global competitiveness report 2022*.

<https://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2022>

SEKCE 2

Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

JAK MĚŘIT SOCIÁLNÍ ÚZKOST VE ŠKOLE? ADAPTACE A REVIZE ŠKÁLY SAQ-C

HOW TO MEASURE SOCIAL ANXIETY IN SCHOOL? ADAPTATION AND REVISION OF SAQ-C

Erik Šejna

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Prezentované výzkumné šetření se zabývá adaptací, validizací a revizí původem španělské škály *Social Anxiety Questionnaire for Children* (SAQ-C) na vzorku 740 žáků nižšího sekundárního vzdělávání (8./9. tříd) v 13 náhodně vybraných základních školách na Moravě. Pro účely výzkumného šetření byly ze škály extrahovány dva faktory, dosahující většinového rozptylu celkové škály, které rovněž přímo souvisí se školním prostředím. Revidovaná škála byla podrobena explorativní i konfirmační faktorové analýze vždy na polovině náhodně vybraného vzorku. Výsledky ukázaly vysoké faktorové zátěže u všech položek s jejich originálními faktory. Pouze jedna položka byla přemístěna. konfirmační faktorová analýza prokázala, že škála dosahuje dobrých fit indexů (CFI, TLI > 0.99). Zkoumána byla rovněž invariance měření – škála funguje stejně pro mužské i ženské respondenty. Vícenásobná lineární regrese potvrdila, že pohlaví i akademický self-concept jsou signifikantními prediktory sociální úzkosti spolu se školním výkonem, který však dosahoval řádově nižší úrovně regresního koeficientu.

Klíčová slova: sociální úzkost, školní sociální úzkost, nižší sekundární vzdělávání, základní škola sociální fobie

Abstract

This study focuses on the adaptation, validation, and revision of the Spanish-origin *Social Anxiety Questionnaire for Children* (SAQ-C) using a sample of 740 lower-secondary school students from 13 randomly selected schools in Moravia. Two school-specific factors, explaining most of the variance were extracted from the original scale. The revised scale underwent exploratory and confirmatory factor analysis on split samples, showing high factor loadings and excellent fit indices (CFI, TLI > 0.99). Measurement invariance confirmed consistency across genders. Multiple regression revealed gender and academic

self-concept as significant predictors of school-related social anxiety, with school performance playing a smaller role.

Keywords: *social anxiety, school social anxiety, lower-secondary education, secondary school, social phobia*

1 ÚVOD

Výzkum sociální úzkosti, jakožto specifického typu úzkosti, je vysoce relevantní v kontextu vzdělávání a pedagogiky. Děti a adolescenti, kteří tráví podstatnou část svého života ve škole, čelí široké škále sociálních stresorů – od akademického výkonu (odpovídání učiteli, ústní zkoušení, prezentace) až po výzvy mezilidské (spolupráce se spolužáky, navazování přátelství aj.). Způsob zvládání těchto situací přitom kriticky ovlivňuje nejen akademický úspěch, ale i sociální začlenění a celkovou pohodu žáků ve školním prostředí.

2 TEORIE

Sociální úzkost se ve škole nejčastěji projevuje jako strach z trapasu nebo selhání v sociálních či výkonových situacích. Ten mnohdy pramení z touhy zanechat pozitivní dojem v kombinaci s pocity neschopnosti toho svépomocí dosáhnout (Schlenker & Leary, 1982). Mezi typické situace, které vyvolávají zvýšenou sociální úzkost, patří například zahajování konverzace, odpovídání nebo kladení otázek v hodině, účast na společenských událostech, prosazování vlastního názoru nebo jakýkoli veřejný výkon (prezentace prací, ústní zkoušení, odpovídání u tabule aj.). Sociální úzkost v kontextu vzdělávání byla v poslední době předmětem několika studií, které prokazují její významný vliv na well-being studentů (Russell & Topham, 2012; Archbell & Coplan, 2022). Většina těchto výzkumů se však zaměřuje na terciární vzdělávání, centruje se na klinickou populaci respondentů s SAD, či postrádá škálu pro měření sociální úzkosti zahrnující školní faktory. Komplexní výzkumy sociální úzkosti ve vzdělávacím kontextu v České republice dosud absentují.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření je adaptace a validizace dotazníku *Social Anxiety Questionnaire for Children* – SAQ-C (Caballo et al., 2012) na vzorku 740 žáků osmých a devátých tříd ve 13 náhodně zvolených základních školách na Moravě. Tento dotazník, původně zkonstruovaný ve Španělsku, cílí na výzkum sociální úzkosti u neklinické populace žáků ve věku 9 až 15 let. SAQ-C původně zahrnuje 6 faktorů. Pro účely výzkumného šetření byly extrahovány dva hlavní faktory, které přímo souvisí s prostředím školy – *Speaking with teachers / Talking in public* a *Criticism and Embarrassment*. Tyto faktory se ve validizační studii ukázaly jako klíčové, neboť vysvětlovaly více než polovinu rozptylu celkové škály a zároveň dosahovaly vysoké míry interní konzistence a faktorových zátěží (Caballo et al., 2012). Druhým cílem bylo prozkoumat statistickou souvislost mezi školní sociální úzkostí a výkonem žáků (jejich dosaženými známkami z českého jazyka, matematiky a angličtiny na posledním vysvědčení), jejich pohlavím a mírou akademického self-conceptem – za tímto účelem byla použita škála z výzkumu Damma a kol. (2002).

4 VÝSLEDKY

Po ověření obsahové validity dotazníku následovala validizace dvou faktorové škály ve třech krocích. Vzorek byl prvně rozdělen na dvě náhodné poloviny – explorační faktorová analýza byla provedena na první polovině vzorku ($n = 370$) za použití metody minimálních reziduí a oblíbené rotace. Paralelní analýza naznačila dvoufaktorovou podobu škály – položky vykazovaly vysoké faktorové zátěže s jejich původním faktorem. Jedinou výjimkou byla položka 7 („Pocit strachu a nervozity z kóktání, zadržávání se či z roztřepaného hlasu“), která byla přerazena do prvního faktoru.

Konfirmační faktorová analýza byla provedena na druhé části vzorku k ověření revidovaného dvoufaktorového modelu. Výsledky ukázaly vynikající fit modelu ($CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$). Následně byla zkoumána invariance měření – vzorek byl rozdělen dle pohlaví na mužské a ženské respondenty. Konfirmační faktorová analýza dále potvrdila, že revidovaná škála je funkční a dosahuje vysokých fit indexů u mužských respondentů ($CFI = 0.99$, $TLI = 0.99$) i u ženských respondentů ($CFI = 0.97$, $TLI = 0.96$). Dle výsledku vícenásobné regrese bylo potvrzeno, že vysoce signifikantními prediktory jsou školní sociální úzkosti jsou akademický

self-concept ($\beta = -0.483$, $p < .001$) i pohlaví respondent ($\beta = -0.483$, $p < .001$). I když výkon žáků byl rovněž asociován s jejich sociální úzkostí, jeho efekt byl relativně malý ($\beta = 0.129$, $p < .001$).

Tabulka 1
EFA

	Factor		Uniqueness
	1	2	
SE01	0.857		0.445
SE02	0.706		0.354
SE03	0.682		0.421
SE04	0.727		0.354
SE05	0.376	0.521	0.274
SE06		0.827	0.380
SE07	0.497		0.523
SE08		0.721	0.337

Tabulka 2
CFI celého vzorku

Factor	Indicator	Estimate	SE	95% Confidence Interval		Z	p	Stand. Estimate
				Lower	Upper			
Speaking with teacher/talking in public	SE01	0.656	0.0426	0.572	0.740	15.4	<.001	0.723
	SE02	0.830	0.0493	0.733	0.926	16.8	<.001	0.771
	SE03	0.770	0.0481	0.676	0.865	16.0	<.001	0.745
	SE04	0.786	0.0471	0.693	0.878	16.7	<.001	0.766
	SE07	0.667	0.0546	0.560	0.774	12.2	<.001	0.605
	SE05	0.950	0.0493	0.853	1.047	19.3	<.001	0.852
	SE06	0.743	0.0554	0.634	0.851	13.4	<.001	0.658
Criticism and Embarrassment	SE08	0.886	0.0518	0.784	0.987	17.1	<.001	0.786

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie potvrdila spolehlivost a validitu revidované verze škály sociální úzkosti (SAQ-C) na vzorku 740 žáků nižšího sekundárního vzdělávání. Výsledky faktorových analýz ukázaly, že dvoufaktorový model zaměřený na interakci s učitelem a kritiku a ponížení je statisticky robustní – položky dosahují vysokých faktorových zátěží a model vykazoval vysokých fit indexů, a to pro dílčí vzorek mužů i žen. Lineární vícenásobná regrese prokázala, že pohlaví je vysoce signifikantním prediktorem sociální úzkosti – ženy dosahovaly významně vyšší sociální úzkosti. Tento výsledek je podpořen četnými výzkumy s obdobnými výsledky (Asher & Aderka, 2018; Dell’Osso et al aj.). Regresní analýza rovněž odhalila akademický self-concept, jakožto významný prediktor sociální úzkosti. Vzdáleně podobné výsledky ukazuje několik studií s mírně odlišným zacílením – např. Zhang et al. (2019) provedli metaanalýzu studií a zjistili, že mezi sebevědomím a sociální úzkostí existuje významný negativní vztah. Výsledky regresních analýz tak poukazují rovněž na konvergentní validitu adaptované škály.

6 LITERATURA

- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(4), 273–286.
- Asher, M., & Aderka, I. M. (2018). Gender differences in social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 74(10), 1730–1741. <https://doi.org/10.1002/jclp.22624>
- Caballo, V. E., Arias, B., Salazar, I. C., Calderero, M., Muñoz, M. J. I., & Ollendick, T. H. (2012). A new self-report assessment measure of social phobia / anxiety in children: The Social Anxiety Questionnaire for Children (SAQ-C24). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(3), 485–503. <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsvs/resource/en/ibc-113379>
- Dell'Osso, L., Saettoni, M., Papasogli, A., Rucci, P., Ciapparelli, A., Di Poggio, A. B., Ducci, F., Hardoy, C., & Cassano, G. B. (2002). Social anxiety spectrum: Gender differences in Italian high school students. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(4), 225–232. <https://doi.org/10.1097/00005053-200204000-00003>
- Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375–385.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641–669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>
- Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., Opdenakker, M., & Onghena, P. (2002). A new study on educational effectiveness in secondary schools in Flanders: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 383–397. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.383.10285>
- Zhang, Y., Li, S., & Yu, G. (2019). The relationship between self-esteem and social anxiety: A meta-analysis with Chinese students. *Advances in Psychological Science*, 27(6), 1005–1018. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2019.01005>

SYNTAKTICKÁ ANALÝZA DĚTSKÝCH VÝPOVĚDÍ O POJMECH

SYNTACTIC ANALYSIS OF CHILDREN'S STATEMENTS ABOUT CONCEPTS

Milena Lipnická¹, Július Lomenčík²

¹ Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

² Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt

Príspevok prezentuje vybrané výsledky syntaktickej analýzy výpovedí päť až šesťročné detí o pojmech čtenářské gramotnosti zaměřené na složení vět z hlediska gramatické výstavby. Údaje pro analýzu poskytli individuální rozhovory s dětmi na konci pre-primárního vzdělávání. U každého pojmu odpovídali na otázky: deskriptivní (*Co to je?*), aplikační (*Nač to slouží? Na co to je?*), hodnotící (*Co by bylo, kdyby nebylo?*) a identifikující zdroj poznání (*Odkud to víš?*). Obsahově bylo analyzováno 2365 transkriptů výroků. Děti nejčastěji hovořili jednoduché věty (47 %), méně souvětí, z toho podřadné (15 %), souřadné (12 %) a složené (9 %). Syntaktická analýza informuje o schopnostech dětí, které mohou být zahrnuty do východisek tvorby kurikul v oblasti komunikace v preprimárním i primárním vzdělávání.

Klíčová slova: *děti předškolního věku, čtenářská gramotnost, pojmy, složení vět, obsahová analýza*

Abstract

This paper presents selected results of a syntactic analysis of five to six-year-old children's utterances on literacy concepts focusing on sentence composition in terms of grammatical construction. Data for the analysis were provided by individual interviews with children at the end of pre-primary education. For each concept, they answered the following questions: descriptive (*What is it?*), applicative (*What is it for?*), evaluative (*What would it be if it weren't?*), and identifying the source of knowledge (*How do you know?*). 2,365 transcripts of utterances were analyzed for content. Children most frequently spoke simple

sentences (47%), with fewer sentences including subordinate clauses (15%), coordinate clauses (12%) and compound clauses (9%). Syntactic analysis informs children's abilities that can be included in the basis for curriculum development in communication in both pre-primary and primary education.

Keywords: *preschool children, literacy, concepts, sentence composition, content analysis*

1 ÚVOD

Děti v předškolním věku si postupně osvojují syntaktickou strukturu svého jazyka, a to prostřednictvím kontaktu a interakce s vychovateli a ostatními, ale zejména bez formální výuky (Thornton, 2016). Syntaktická struktura je jeden z komponentů jazykové stavby vět a je spojená s lexikální i morfologickou stránkou verbálních projevů. Jedná se o skladbu větných členů, vztahy mezi nimi, částmi vět i větami podle gramatických pravidel. Věty se podle složení dělí ve slovenském jazyce na jednoslovné věty, jednoduché věty a souvětí. Složení vět bylo předmětem syntaktické analýzy, abychom lépe pedagogicky pochopili vývojové predispozice dětí a mohli na ně navázat v komunikaci i tvorbě kurikul.

2 TEORIE

Výzkum Kesselové (2013) prokázal, že s věkem roste v dětské syntaxi přítomnost složených souvětí.

Autorka ale konstatovala, že syntaktický vývoj dětí od prvních jazykových projevů po vstup do základní školy je výzkumně málo podchycen, s čím se ztotožňujeme. Syntaktický vývoj u dětí do dvou let analyzovala Kičura Sokolová (2013). Na základě frekvencí substantivních větných struktur uvedla, že u malých dětí jsou podmíněné situací dialogu a bezprostřední imitací částí slyšených vět. Od tří let se dítě postupně dostává k souvětím a dokáže používat různé typy vět (Dalpah & Azahra, 2024). Dítě se to učí postupně, přičemž frekvence hraje velkou roli v pořadí vzniku různých syntaktických struktur (Thornton, 2016). Zlepšování syntaxe má vliv na schopnost dětí komunikovat více složitějších myšlenek (Utami, Dewangga, Aghnaita & Sri Hidayati, 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro získání údajů byla použita metoda individuálních rozhovorů s dětmi ve věku 5–6 let (44 dětí, z toho děvčat 26; chlapců 18) na konci povinného pre-primárního vzdělávání (v květnu až červenci 2023). Děti postupně a myšlenkově svobodně u každého pojmu odpovídali na otázky: deskriptivní (*Co to je?*), aplikační (*Nač to slouží? Na co to je?*), hodnotící (*Co by bylo, kdyby nebylo?*) a identifikující zdroj poznání (*Odkud to víš?*). Pojmy v oblasti čtenářské gramotnosti (rozhovor, otázka, báseň, pohádka, kniha, časopis, knihovna, písmeno, čtení, psaní, spisovatel) byly vybrány Delfskou metodou ze vzdělávacích standardů státního kurikula (2022) (Vráblová, 2024). Obsahově bylo analyzováno 2365 transkriptů výroků, přičemž jeden výrok rovná se jedna věta. Výsledkem jsou počty frekvencí kódovaných kategorií vět dle složení: jednoslovní, jednoduché, podřadné, souřadné a složené souvětí.

4 VÝSLEDKY

Výsledky poskytují odpověď na jednu z výzkumných otázek: *Jaké složení vět dominuje ve výpovědích pět až šestiletých dětí o pojmech čtenářské gramotnosti i z hlediska pohlaví?*

Tabulka 1: Počty frekvencí kódovaných kategorií dětských vět podle složení

	N	%	děvčata (N)	%	chlapci (N)	%
Jednoslovní věty	233	10 %	121	8 %	112	12 %
Jednoduché věty	1120	47 %	720	50 %	400	44 %
Souřadné souvětí	280	12 %	120	8 %	160	17 %
Podřadné souvětí	341	15 %	237	17 %	104	11 %
Složené souvětí	215	9 %	135	9 %	80	9 %
Neodpovídali	176	7 %	111	8 %	65	7 %
Výroky spolu	2365	100 %	1444	61 %	921	39 %

Legenda k tabulce: neodpovídali znamená, že dítě poskytlo odpověď ve smyslu „nevím.“

Ze souvětí něco málo dominují podřadné souvětí, které mívají volný slovosled, a proto jim možná víc vyhovují při volných výpovědích. V syntaktické analýze dětských výroků budeme pokračovat i ve vztahu k otázkám. Předpokládáme, že

děti víc používají souvětí při aplikačních a hodnotících otázkách, které stimulují pojmové myšlení, a tudíž i produkci obsažnější výpovědi.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Složení vět z hlediska gramatické výstavby tvoří elementární jednotku jazykové komunikace. To, že děti v tomto věku používají různé věty i souvětí se potvrdilo (Dalpah & Azahra, 2024). Nejvíc však hovořili jednoduché věty, co může souviset s nízkou úrovní souvislé verbální komunikace současných dětí. Děvčat bylo více a tím i počet jich výroků. Oproti chlapcům jsou o málo výmluvnější. Na jedno děvče připadá v průměru 56 výroků, na chlapce 51. Zásadní rozdíly v používání vět však mezi nimi nejsou. Limitem je, že zatím nevíme, při jakých typech otázek, se které věty nejčastěji objevují. Výzkum má výrazné omezení i v tom, že děti vypovídali jenom o pojmech čtenářské gramotnosti, s kterými mohou mít jiné zkušenosti než s ostatními pojmy. Také od jiných proměnných závisí, jak obsažné myšlenky mají a jakými větami je sdělují. Tyto vztahy budou předmětem další syntaktické i sémantické analýzy.

PODĚKOVÁNÍ

Príspevek byl vytvořen s finanční podporou vědecké grantové agentury Ministerstva školství, výzkumu, vývoje a mládeže Slovenské republiky a Slovenské akademie věd v rámci řešení vědeckého projektu č. 1/0505/24 s názvem „*Detské prekoncepty o fenoménoch čitateľskej gramotnosti.*“

6 LITERATURA

- Dalpah, D. & Azahra, N. (2024). An Analysis of Syntactic Development Stage in Language Acquisition Process in Children Aged 3 Years. *Pubmedia Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*. 1(4), 1–7. <https://doi.org/10.47134/jpbi.v1i4.732>
- Utami, F., Dewangga, S., Aghnaita & Hidayati, S. (2022) Syntax Acquisition in Early Childhood Through Flash-Cards. *Golden Age, Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*. 7(1), 43–52. <https://doi.org/10.14421/jga.2022.71-05>

- Kičura Sokolová, J. (2013). Vývin substantívnych vetných štruktúr v ranej syntaxe dieťaťa. *Jazyk a kultúra*. 4(14). <https://www.ff.unipo.sk/jak/cislo14.html>
- Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikované lingvistiky*. 4(2), 19–37.
<https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/magazin/2013-4-2-2/>
- Thornton, R. (2016). *Children's Acquisition of Syntactic Knowledge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.72>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie. (2022). <https://www.minedu.sk/data/att/96d/24534.b6f65c.pdf>
- Vrábľová, A. (2024). Detské poňatie pojmov predprimárneho kurikula [Dizertačná práca, Univerzita Mateja Bela]. CRZP.
<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildA5MO6&sid=9A7D98113A4E7D6F09AF74A0EB46&seo=CRZP-detail-kniha>

GEOGRAFICKÉ NADÁNÍ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

GEOGRAPHICAL TALENT: A SYSTEMATIC REVIEW

Jakub Matula

Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tato přehledová studie zkoumá koncept geografického nadání v kontextu vzdělávání a zdůrazňuje jeho význam a potenciál pro rozvoj. Geografické nadání, definované jako výjimečné schopnosti v chápání a používání geografických pojmů, je stále více uznáváno jako zásadní pro řešení globálních výzev. Přehled syntetizuje poznatky z osmi vybraných publikací a zdůrazňuje komplexní povahu identifikace a podpory geograficky nadaných žáků. Pojednává o charakteristikách, které tyto studenty odlišují, včetně pokročilých kognitivních schopností, prostorového uvažování a interdisciplinárního porozumění. Přehled dále nastiňuje účinné strategie pro stimulaci geografického nadání, jako je poskytování vhodných výzev, podpora autentického geografického myšlení a začlenění mapovacích dovedností do vzdělávacích programů.

Klíčová slova: *geografie, geografické nadání, nadání žáci, geograficky nadaní žáci*

Abstract

This review explores the concept of geographic talent in the context of education and highlights its importance and potential for development. Geographic talent, defined as exceptional ability in understanding and using geographic concepts, is increasingly recognized as essential for addressing global challenges. This review synthesizes findings from eight selected publications and highlights the complex nature of identifying and supporting geographically gifted learners. It discusses the characteristics that distinguish these students, including advanced cognitive skills, spatial reasoning, and interdisciplinary understanding. The review also outlines effective strategies for stimulating geographic talent, such as providing appropriate challenges, encouraging authentic geographic thinking, and incorporating mapping skills into educational programs.

Keywords: *geography, geographical talent, gifted students, geographically gifted students*

1 ÚVOD

Význam geografie ve vzdělávání roste v reakci na měnící se potřeby společnosti (Toops et al., 2021; MŠMT, 2024). Geografie se transformuje z okrajové disciplíny na klíčovou oblast vzdělávání díky své interdisciplinární povaze a potenciálu připravit studenty na výzvy 21. století (Anthamatten et al., 2018; Johnson et al., 2020). S rostoucí komplexitou globálních výzev se zvyšuje poptávka po jedincích s výjimečnými geografickými schopnostmi (Ablak et al., 2022; Crane, 2020). Tento trend vyžaduje nový přístup k identifikaci a podpoře nadaných studentů v geografii (Trahorsch & Svobodová, 2023).

2 TEORIE

Nadání je v odborné literatuře definováno jako interakce nadprůměrných schopností, tvořivosti a motivace (Renzulli, 1986), přičemž jeho projevy jsou ovlivněny prostředím (Mönks, 1992). Gagné (1993) rozlišuje vrozené nadání a systematicky rozvíjený talent, zatímco české pojetí zdůrazňuje dispozice k mimořádným výkonům za příznivých podmínek (NPI ČR, 2022). Geografické nadání dosud není jednoznačně vymezeno (Trahorsch & Svobodová, 2023) – projevuje se výjimečnými schopnostmi v prostorovém myšlení, mapových dovednostech, kritické geografické analýze a interdisciplinární syntéze (Murphy, 2018; Demirci et al., 2018). Tyto kompetence jsou klíčové pro řešení globálních výzev (Johnson et al., 2020; Crane, 2020) a reflektují posilující roli geografie v kurikulu (MŠMT, 2024). Identifikace geograficky nadaných žáků vyžaduje kombinaci standardizovaných nástrojů a pozorování autentických geografických aktivit (Lambert, 2023).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro systematický přehled publikací o geografickém nadání byla použita metoda PRISMA (Page et al., 2021). Vyhledávání v databázích Scopus a Web of Science s klíčovými slovy jako „geographical giftedness“ a „geographically gifted students“ přineslo 112 unikátních záznamů. Publikace pro finální analýzy musely splňovat následující kritéria: Mezinárodně uznávané publikace, abstrakt publikace nebo klíčová slova obsahují výraz nadání, talent nebo geografie. Po

aplikaci kritériálního sýta vyvstalo celkem 5 publikací. Metoda sněhové koule rozšířila konečný výběr na 8 publikací. Texty byly rozděleny do tří časových období (1982, 2005–2014, 2022–2023) a analyzovány hybridním způsobem obsahové analýzy (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Neuendorf, 2016), která sledovala vývoj konceptů geografického nadání v čase a jejich vzájemné vztahy. Výsledky byly vizualizovány pomocí tabulek a grafických metod.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Systematický přehled literatury o geografickém nadání ukazuje několik klíčových aspektů tohoto fenoménu. Analýza odhalila, že geografické nadání je charakterizováno jedinečnou kombinací prostorové inteligence, logicko-matematického uvažování a schopnosti chápat komplexní vztahy mezi prostředím a společností (Ferretti, 2007; Kučerová et al., 2012). Identifikace geograficky nadaných studentů je náročná vzhledem k interdisciplinární povaze geografie, přičemž standardní testy nemusí být dostatečné (Trahorsch & Svobodová, 2023). Zeměpisné olympiády poskytují platformu pro rozpoznání potenciálně nadaných studentů, ale nejsou zárukou spolehlivé identifikace. Stimulace geografického nadání jde nad rámec pouhého rozšiřování faktických znalostí a je potřeba efektivních strategií zahrnujících zapojení do autentického geografického myšlení, řešení komplexních problémů a účasti na terénním výzkumu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Geografické nadání je stále obtížně uchopitelné kvůli jeho interdisciplinární povaze a nejasným kritériím identifikace. Výsledky ukazují, že geograficky nadaní studenti disponují kombinací kognitivních schopností, jako je prostorová inteligence, logicko-matematické uvažování a schopnost analyzovat komplexní geografické koncepty. Diskuse se zaměřuje na rozdíl mezi „geografickým nadáním“ a „nadáním v geografii“, přičemž první zahrnuje komplexní geografické myšlení, zatímco druhé může být dílčí součástí širšího spektra nadání, jako je prostorová nebo přírodní inteligence. Doporučuje se další výzkum zaměřený na systematickou identifikaci těchto studentů, integraci mapových dovedností do vzdělávacích programů a rozvoj autentického geografického myšlení prostřednictvím inovativních vzdělávacích strategií.

PODĚKOVÁNÍ

Chtěl bych poděkovat své školitelce Mgr. et Mgr. Michaelae Spurné, Ph.D. za její neocenitelnou pomoc při tvorbě vědeckého článku. Její odborné vedení, konstruktivní připomínky a cenné rady významně přispěly ke zkvalitnění mé práce.

6 LITERATURA

- Ablak, S., Ergun, A., & Uzun, A. (2022). Gifted secondary school student's perceptions regarding the concept of geography. *NEW ERA INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY SOCIAL RESEARCHES*, 7(12), 90–110. <https://doi.org/10.51296/newera.175>
- Ferretti, J. (2005). Challenging gifted geographers. *Teaching Geography*, 30(2), 82–85.
- Ferretti, J. (2007). Meeting the needs of your most able pupils: Geography. Routledge.
- Hancock, D. J., Vierimaa, M. & Newman, A. (2022). The geography of talent development. *Front. Sports Act. Living*. doi: 10.3389/fspor.2022.1031227.
- Kučerová, S., Řezníčková, D., & Růžicková, Z. (2012). How to recognize a gifted pupil (in geography)? *Geografické rozhledy*, 22(4), 17–19.
- Murphy, A. B. (2018). Geography: Why It Matters. Polity Press. ISBN 978-1509523016.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sternberg, R. J., Ehsan, H., & Ghahremani, M. (2022). Levels of teaching science to gifted students. *Roeper Review*, 44(4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115178>

JAZYKOVÝ REPERTOÁR ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

PUPILS' LINGUISTIC REPERTOIRE IN ELEMENTARY SCHOOLS

Pavla Toulová

IVŠV, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Předkládaný příspěvek se zabývá jazykovým repertoárem žáků a žákyň druhého stupně základních škol v kontextu zvyšující se jazykové diverzity na školách. Cílem této studie je zjistit, jak vybraní žáci a žákyně druhého stupně základních škol vnímají svůj jazykový repertoár. Jazykový repertoár zahrnuje všechny jazykové prostředky, které má jedinec k dispozici. Data o jazykovém repertoáru žáků a žákyň jsou sbírána prostřednictvím tzv. jazykových portrétů, pomocí kterých lze zkoumat jeho rozmanitost. Předpokládají se výsledky v podobě subjektivního vyjádření pocitů žáků a žákyň spojených s jazyky.

Klíčová slova: žáci, heterogenní jazykový repertoár, škola, vícejazyčnost

Abstract

The present paper deals with the linguistic repertoire of second grade elementary school pupils in the context of increasing linguistic diversity in schools. The aim of this study is to find out how selected second grade elementary school pupils perceive their linguistic repertoire. The linguistic repertoire includes all the linguistic resources at an individual's disposal. Data on pupils' language repertoires are collected through so-called language portraits, which can be used to explore their diversity. The results are assumed to be subjective expressions of pupils' feelings related to languages.

Keywords: pupils, heterogeneous linguistic repertoire, school, multilingualism

1 ÚVOD

Studie se zabývá jazykovým repertoárem vybraných žáků druhého stupně základních škol. Bude zjišťováno, jak vybraní žáci druhého stupně základních škol vnímají svůj jazykový repertoár. Rozmanitost žákovského jazykového repertoáru bude zkoumána prostřednictvím jazykových portrétů. Prezentace přinese první výsledky plynoucí z vlastního disertačního výzkumu. Zvolené téma bylo vybráno z důvodu jeho aktuálnosti vzhledem ke stále zvyšující se migraci.

2 TEORIE

Jazykový repertoár je jedním ze způsobů sociolingvistického nazírání na jazyk. Tento pojem se váže již k roku 1960, kdy jej pod názvem *verbal repertoire* použil Gumperz, později se termín ujal pod názvem *linguistic repertoire*. (Busch, 2012). Gumperz (1964) na něj nahlíží z hlediska sociální interakce a definuje ho jako „jakákoli skupina lidí, která se vyznačuje pravidelnou a častou interakcí ve značném časovém rozpětí a které se od jiných takových skupin odlišuje rozdíly ve frekvenci interakce“ (s. 137).

Jazykový repertoár jako předmět výzkumu se zaměřuje na užívání jazyků v jazykově heterogenním prostředí (Busch, 2017) a na rozmanitost jazykového repertoáru jedince, často zkoumanou prostřednictvím tzv. jazykových portrétů (Krumm & Jenkins, 2001).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit, jak vybraní žáci a žákyně druhého stupně základních škol vnímají svůj jazykový repertoár. Budou vybrány čtyři třídy druhého stupně, ve kterých je značný počet vícejazyčných žáků a žákyň (tj. půjde o záměrný výběr na úrovni škol). Předpokládaný vzorek $n = 80$ (20 žáků ve třídě). Data budou sbírána prostřednictvím jazykových portrétů. Půjde o siluetu postavy (Busch, 2012), do které budou žáci zaznamenávat svůj jazykový repertoár. Uvedené siluety budou doplněny o písemnou reflexi žáků v délce minimálně 120 slov. Samotný sběr dat proběhne ve škole ve vyučovací hodině. Žáci budou mít připravené pastelky a ostatní psací potřeby. Bude jim rozdán papír se siluetou člověka, do které budou na základě svého uvážení kreslit, popřípadě jinak zobrazovat jazyky,

jimiž mluví doma, ve škole, či s kamarády. Inspirací pro analýzu dat budou studie Busch, 2012; Janík & Janíková, 2023.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky výzkumu představí rozmanitost jazykového repertoáru žáků a žákyň druhého stupně základních škol. Očekávané výsledky výzkumu nastíní například jazyk radosti, utlačování, těla či tajný jazyk žáků a žákyň, a to na základě umístění jazyků v jazykových portrétech a použití odstínu barev k jejich ztvárnění. Tím bude nastíněna emocionální a pragmatická rovina vnímání uvedených jazyků. Výsledky představí jazykovou biografii žáků. Vzhledem k písemné reflexi, která bude doplňovat jazykové portréty je očekávána hlubší úvaha v podobě podrobných výpovědí žáků a žákyň týkající se jejich jazykového repertoáru a s tím související správné pochopení zmiňovaných žákovských výroků ze strany výzkumníka.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z výzkumného hlediska studie přináší nový a originální pohled na vícejazyčnost v českých školách. Zobrazuje žákovskou perspektivu vnímání vlastního jazykového repertoáru za pomoci vizualizace. Z hlediska školní praxe jsou výsledky mého výzkumu využitelné například pro učitele, kteří mohou na základě získaných poznatků o žácích a žákyních pracovat s přítomností jazykově heterogenního repertoáru ve výuce. Vzniká příležitost zamyslet se nad možnostmi uplatňování celého jazykového repertoáru jedince na rozdíl od zažitého jednojazyčného přístupu ve vzdělávání. V zemích, jako například v Norsku, Švédsku, Anglii či Nizozemsku je vícejazyčný přístup ve vzdělávání na některých základních školách již uplatňován.

6 LITERATURA

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>

- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Janík, M., & Janíková, V. (2023). Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole. *Studia paedagogica*, 28(1), 113–138.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). Kinder und ihre sprachen – lebendige mehrsprachigkeit: Sprachen-porträts. Eviva.

„ČLOVĚK NEMYSLÍ NA SEBE, MYSLÍ NA SVÉ DĚTI“ – ADAPTACE DĚTSKÝCH UPRCHLÍKŮ Z UKRAJINY POHLEDEM JEJICH MATEK

“YOU DON’T THINK ABOUT YOURSELF,
YOU THINK ABOUT YOUR CHILDREN” –
ADAPTATION OF CHILD REFUGEES FROM UKRAINE
FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR MOTHERS

Andrea Preissová Krejčí

Ústav veřejné správy a sociální politiky, Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě

Abstrakt

S válkou na Ukrajině a příchodem desetitisíců dětských uprchlíků do Česka nastal na mnoha školách problém: Co s nimi? Příspěvek se zaměřuje na problematiku nucené migrace a její dopady na děti pohledem jejich matek. Děti uprchlíků čelí často posttraumatickému stresu, úzkostem a problémům s integrací, ale zároveň vykazují značnou odolnost. Na základě 15 hloubkových rozhovorů s imigrantkami-matkami popisujeme proces adaptace jejich dětí v českých školách, popisujeme jejich vzdělávací strategie, sociální interakce mezi českými a ukrajinskými žáky a vliv rodinných aspirací na migrační rozhodnutí. Nedostatečná podpora ze strany školy může vést k izolaci dětí a jejich neúspěšné integraci, naopak jejich spokojenost hraje klíčovou roli ve stabilizaci života v exilu pro ně i jejich rodiny.

Klíčová slova: *uprchlík, migrace, aspirace, škola, děti*

Abstract

With the war in Ukraine and the arrival of tens of thousands of child refugees to the Czech Republic, many schools have encountered problems: What to do with them? The paper focuses on the issue of forced migration and its impact on children from the perspective of their mothers. Based on 15 in-depth interviews with immigrant-mothers, we describe the process of their children’s adaptation in Czech schools, their educational strategies, social interactions between Czech and Ukrainian students, and the influence of family aspiration on migration decisions. Lack of support from the school can lead to children’s isolation and

unsuccessful integration; on the contrary, their satisfaction plays a key role in stabilizing life in exile for them and their families.

Keywords: *refugee, migration, aspiration, school, children*

1 ÚVOD

Ukrajínští žáci tvoří 4 % všech žáků ZŠ. Představují nejpočetnější skupinu cizinců v českém vzdělávacím systému. Asi 40 % škol má třídy s 1–5 ukrajinskými žáky. O přístupu ukrajinských uprchlíků ke vzdělávání rozhoduje ředitel školy, vyjednává jej s obcí a komplikuje jej nedostatek kapacit a personálu (Filipec et al., 2024). 92 % ukrajinských dětí ve věku 6–14 let je zapsáno na české ZŠ, 43 % mladistvých (15–17 let) na české SŠ a 66 % dětí ve věku 3–5 let v MŠ. 1/3 dětí ve věku ZŠ a 1/10 mladistvých studuje souběžně na české a ukrajinské škole (Kavanová et al., 2023).

2 TEORIE

Situace dětských uprchlíků z Ukrajiny na českých školách je průběžně monitorována. Mezi zásadní výsledky patří popis jejich integrace do českého systému vzdělávání (Hlaďo et al., 2024; Šedová et al., 2024). Pro jejich úspěšnou adaptaci je důležité, aby měli v bezpečném školním prostředí možnost pozitivního vyjadřování své etnické příslušnosti. Asimilační tlaky mohou naopak bránit úspěšné integraci uprchlíků (Hlaďo et al., 2024).

Děti uprchlíků jsou zvláště zranitelné, mají přerušené vzdělávání a životní dráhy. Status uprchlíka a nejistota ohledně budoucnosti ovlivňují každodenní život dospívajících, jejich sociálně podmíněnou i niternou identitu. Ve srovnání se svými protějšky z hostitelské země se dětští uprchlíci mohou cítit méněcenní (Dangmann et al., 2022; Khan et al., 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl založen na kvalitativním přístupu. Od srpna do listopadu 2024 jsme v různých krajích ČR realizovali 15 polostrukturovaných rozhovorů

s ukrajinskými uprchlicemi. Rozhovory (převážně uskutečněné prezenčně) byly vedeny v češtině, ukrajinštině, ruštině a angličtině. Respondentky splňovaly tato kritéria: disponovaly statutem dočasné ochrany a byly matkami s min. jedním dítětem v péči v ČR. Výběr respondentek probíhal metodou záměrného výběru a metodou sněhové koule. Data byla analyzována metodou otevřeného kódování v softwaru Atlas.ti. Byly definovány kategorie, mezi nimiž jsme identifikovali vzájemné vztahy a souvislosti.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Narátky trápí problémy pojící se s pozicí jejich dětí coby zranitelných osob. Ukrajinské děti se na školách nesetkávají vždy s přijetím a podporou, často kvůli jazykové bariéře. Nedostatečná podpora je vnímána zejména pokud se jedná o dítě-uprchlíka s postižením. Imigrantky-matky bezpodmínečně podporují výuku češtiny u svých dětí, zapisují je na přípravné kurzy k přijímacím zkouškám na vysoké školy či na doučování češtiny na škole, pokud jejich děti kvůli sociální izolaci nepřicházejí k jazykovým dovednostem přirozenou interakcí s českými dětmi. Děti jsou v narativě matek-uprchlic zásadním argumentem pro trvalou emigraci.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Identifikovali jsme základní znaky adaptace matek-uprchlic a jejich dětí na české prostředí: partnerské vztahy s Čechy, upuštění od online výuky na Ukrajině a zaměření se na překonání jazykové bariéry dětí, zj. pokud přerostly věk základní školy. Do popředí vystupuje téma přehodnocení chápání vlastního pobytu v ČR z dočasného směrem k trvalému, a to zejména ve vztahu k rodinným aspiracím, neboť na spokojenosti dětí často záleží pocit well-beingu celé rodiny. Zejména ve vztahu k dětem ovšem upozorňujeme na následky prožitých traumat a stresu z válečných událostí i cesty do bezpečí, které mohou integraci do hostitelské společnosti nadále komplikovat (srov. Knezivic & Olson, 2014; Kamionka et al., 2024).

6 LITERATURA

- Dangmann, C., et al. (2022). Mental health in refugee children. *Current Opinion in Psychology* 48(101460), 1–7.
- Filipec, O., et al. (2024). The role of the regional administration in helping Ukrainian refugees in the Czech Republic. *Scienze Regionali, Italian Journal of Regional Science* 23(3), 457–480.
- Hlaďo, P., et. al. (2024). “The schools try, but...”: A holistic perspective on the social adaptation of Ukrainian refugee students in Czech schools. *Learning, Culture and Social Interaction* 48(100854), 1–18.
- Kamionka, M., et al. (2024). “Fear for children”, mother-child dyad and future mobility trajectories of displaced Ukrainians in Czechia and Poland: Children as a factor for fleeing and living after the full-scale invasion. *Migraciones* 2024(61), 1–21.
- Kavanová, M., et al. (2023). *Hlas Ukrajinců: Vzdělávání dětí uprchlíků v Česku*. https://www.paqresearch.cz/content/files/2023/07/PAQ_HlasUkrajincu_Vzdelavani_2023.pdf.
- Khan, S., et al. (2021). A systematic review of autobiographical memory and mental health Research on refugees and asylum seekers. *Frontiers in psychiatry* 12(658700), 1–16.
- Knezevic, B., & Olson, S. (2014). Counseling people displaced by war: Experiences of refugees from the former Yugoslavia. *The Professional Counselor*, 4(4), 316.
- Šedová, K., et al. (2024). ‘They usually look happy.’ approaches to the adaptation of Ukrainian refugees in Czech schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–22.

SPOLEČENSKÁ ODPOVĚDNOST UČITELŮ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH V CHORVATSKU V KONTEXTU ZACHOVÁNÍ MENŠINOVÉ IDENTITY

SOCIAL RESPONSIBILITY OF TEACHERS IN CZECH SCHOOLS IN CROATIA IN THE CONTEXT OF PRESERVING MINORITY IDENTITY

Jana Kočí

Ústav pedagogických a psychologických věd, Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na české menšinové školy v Chorvatsku a krajanské učitele. Cílem je zhodnotit jejich společenskou odpovědnost v integračním procesu a jejich podíl na kulturním životě celé menšiny. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s krajanskými učiteli je analyzována péče o českou národní identitu v současném českém školství v Chorvatsku, a to primárně skrze tři analytické kategorie, jež lze označit za národní symboly podporující zachování identity a které jsou přítomny v samotné podstatě českého menšinového vzdělávání. Jsou jimi český jazyk, spolkový a kulturní život a historické vědomí.

Klíčová slova: *krajané, česká menšina, Chorvatsko, menšinové školství*

Abstract

The paper focuses on Czech minority schools in Croatia and Czech teachers. The aim is to evaluate their social responsibility in the integration process and their contribution to the cultural life of the entire minority. Through in-depth interviews with the compatriot teachers, the care for Czech national identity in contemporary Czech education in Croatia is analysed, primarily through three analytical categories that can be identified as national symbols supporting the preservation of identity and that are present in the very essence of Czech minority education. These are the Czech language, social and cultural life and historical consciousness.

Keywords: *compatriots, Czech minority, Croatia, minority education*

1 ÚVOD

Češi po generace žijí v koexistenci s jinými národy nejen jako majoritní část naší společnosti, ale také jako minorita. Podstatný vliv na udržení české národní identity za hranicemi českého státu má existence českých škol a výuka v českém jazyce. Krajanská komunita v Chorvatsku, ač dnes pouze osmitisícová, disponuje vlastním školstvím již více než sto let. To samo o sobě k získání dětí pro identifikaci s českou identitou nestačí. Zásadní je aktivní úsilí krajanských učitelů v nevýukových aktivitách a úzká propojenost s kulturními aktivitami českých besed, tj. jejich společenská odpovědnost.

2 TEORIE

Česká menšina v Chorvatsku je označována za jednu z nejlépe organizovaných krajanských komunit na světě. Tento přívlastek si krajané v Chorvatsku vysloužili tím, že si zde vybudovali hustou síť menšinových institucí, které od konce 19. století přispívají k jejich rezistenci vůči asimilaci (Barteček et al., 2017; Kokaisl et al., 2012; Vaculík, 2009). První školy v Chorvatsku s výukou v českém jazyce nebo českého jazyka byly z krajanské iniciativy zakládány na počátku dvacátých let 20. století a další rozvoj zažily především po roce 1945 (Preissová Krejčí et al., 2020; Matušek, 1993; Kolouch, 1993; Janotová, 2009; Daněk, 1997). V současnosti se Češi v Chorvatsku mohou vzdělávat podle tří modelů národnostního vzdělávání, buď plně česky (pouze v Daruvaru a v Končenicích), dále bilingvně, kdy je český jazyk využit v humanitních předmětech, nebo se učí česky pouze ve volitelném předmětu.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Rozhovory s krajanskými učiteli byly zaznamenávány postupně, s některými narátory i opakovaně v letech 2018–2024 v souladu s kvalitativní metodologií. Základní technikou sběru informací byl hloubkový rozhovor. Bylo usilováno o co nejvolnější charakter rozhovoru, totiž kladení otevřených otázek (v rámci tzv. tematického návodu). Narátoři byli pro náš výzkum získáváni záměrným výběrem a pomocí metody sněhové koule. Výzkumný vzorek tvořilo 20 krajanů všech věkových kategorií a bez ohledu na jejich sociální status. Jedinou

podmínkou bylo, že vyučovali, nebo aktuálně vyučují na českých základních školách v Chorvatsku. Záznamy rozhovorů byly převedeny do textové podoby, která byla za využití kvalitativních metod výzkumu analyzována pomocí otevřeného kódování a tvorby kategorií, na základě nichž byla získaná data interpretována.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Práce menšinového učitele nespočívá pouze ve výuce českého jazyka (příp. v českém jazyce), ale také ve výchově budoucích generací krajanů, kteří se budou chtít zapojovat do menšinového života. Stejně jako v počátcích českého školství, kdy učitel svým příkladem podněcoval zájem o český jazyk a aktivně organizoval kulturní akce, vyvíjejí i dnes krajanští učitelé kulturně-uměleckou aktivitu ve prospěch české menšiny. Převažuje jejich zapojení do hudebních (tanečních, pěveckých a dechových) spolků. Propojení aktivit školy a kulturního života menšiny je v obecné rovině chápáno jako nezbytnost. V souvislosti s tím jsou užívány také pojmy jako pocit zodpovědnosti či povinnosti, který je však natolik zvnitřněn, že je považován za něco automatického. Důležitým aspektem, který ovlivňuje nejmladší generace na jejich cestě k české identitě, jsou pak především pozitivní emoce, jež žáci při menšinových akcích prožívají a jejichž prostřednictvím se rozvíjí citová stránka identity.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Český jazyk je považován za hlavní znak národní identity (Šatava, 2009). Prezentovaný výzkum však ukazuje, že se nejedná o nutný předpoklad pro identifikaci s českým národem. Spolkový a kulturní život, stejně jako historické vědomí českého původu, je proto nutné stavět z hlediska národní identifikace na stejnou úroveň důležitosti. Napříč všemi třemi aspekty se pak projevuje zejména důraz na pozitivní emocionální pouto, coby základní prvek národní identity, který se krajanští učitelé svým působením snaží přenést na budoucí generace. V narativech krajanů je přítomen vnitřní pocit zodpovědnosti, či dokonce povinnosti se na zachování české národní identity (jazyka, kultury i historického vědomí) spolupodílet, což přímo koresponduje s aktivním přístupem předešlých generací krajanů, který je přítomen v současné kolektivní paměti a nadále posilován a udržován.

6 LITERATURA

- Barteček, I., et al. (2017). *Po českých stopách na Daruvarsku*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Daněk, A. (ed.). (1997). *75 let České základní školy J. A. Komenského v Daruvaru, 70 let České mateřské školy Ferda mravenec v Daruvaru*. Jednota.
- Janotová, L. (ed.). (2009). *Česká základní škola Jana Amose Komenského 1997– 2007: deset let činnosti slovem i obrazem*. Jednota.
- Kokaisl, P., et al. (2012). *Češi v Chorvatsku*. Nostalgie.
- Kolouch, O. (1993). České školství v Chorvatsku po II. světové válce. Přehled kulturních, literárních a školních otázek, 1993(XIV), 87–97.
- Matušek, J. (1993). České školy v Chorvatsku (1922–1941). *Přehled kulturních, literárních a školních otázek*, 1993(XIV), 65–86.
- Preissová Krejčí, A., et. al. (2020). *Češství v nás: České školství a jeho vliv na zachování české národní identity v Chorvatsku*. Nadace Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových.
- Šatava, L. (2009). *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Sociologické nakladatelství.
- Vaculík, J. (2009). *České menšiny v Evropě a ve světě*. Libri.

SEKCE 3

Učitelé a jejich vzdělávání, učení a rozvoj

PRACOVNÍ A MIMOPRACOVNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VNÍMANOU PRACOVNÍ SCHOPNOST UČITELŮ

WORK AND NON-WORK FACTORS INFLUENCING PERCEIVED TEACHER WORK ABILITY

Petr Hlaďo, Libor Juhaňák, Klára Harvánková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Konstrukt pracovní schopnosti (PS) identifikuje kapacitu jedince plnit požadavky vykonávaného povolání. Tento výzkum zkoumá vliv pracovních a mimo-pracovních faktorů na vnímanou PS učitelů. Data byla sbírána v listopadu 2023, přičemž výběrový soubor tvoří 841 učitelů základních škol. Výsledky ukazují, že vyhoření je nejsilnějším negativním prediktorem PS, přičemž kvantitativní a emocionální pracovní požadavky na PS působí nepřímo skrze vyhoření. Podpora nadřízených a kolegů PS posiluje, zatímco autonomie snižuje pracovní požadavky, čímž nepřímo zmírňuje vyhoření. Konflikt mezi pracovním a osobním životem PS přímo neovlivňuje. Výsledky přispívají k porozumění vazeb mezi pracovními požadavky, zdroji a vyhořením při podpoře schopnosti učitelů zvládat mnohostranné nároky učitelské profese.

Klíčová slova: *pracovní schopnost, pracovní požadavky, pracovní zdroje, syndrom vyhoření, konflikt pracovního a osobního života*

Abstract

The construct of work ability (WA) reflects an individual's capacity to meet job requirements. This study examines the influence of work-related and non-work factors on teachers' WA using data from 841 primary and lower secondary school teachers collected in November 2023. The findings show that burnout is the strongest negative predictor of WA, with quantitative and emotional job demands affecting WA indirectly through burnout. Supervisor and coworker support enhance WA, while autonomy reduces job demands, indirectly mitigating burnout. Work-life conflict does not directly influence WA. These findings contribute to a deeper understanding of the relationships between job demands, job resources, and burnout in supporting teachers' ability to meet the multifaceted demands of their profession.

Keywords: *work ability, job demands, job resources, burnout, work-life conflict*

1 ÚVOD

Globálním trendem, který zasahuje i český vzdělávací systém, je stárnutí učitelské populace (UNESCO, 2024). Tento trend vyžaduje cílené strategie na podporu pracovní schopnosti (PS) učitelů všech věkových skupin.

Konstrukční PS byl navržen s cílem identifikovat, zda jsou jedinci schopni plnit fyzické a psychosociální požadavky svého povolání (Ilmarinen et al., 1997). Tento příspěvek se zaměřuje na vnímanou PS učitelů, tedy subjektivní hodnocení kapacity pro zvládání fyzických, kognitivních, interpersonálních, emocionálních a organizačních pracovních požadavků (Hlado & Harvankova, 2024).

2 TEORIE

Výzkum PS ukotvujeme do teorie pracovních požadavků a zdrojů (JD-R; Bakker & Demerouti, 2007). Podle JD-R každá práce zahrnuje různé typy pracovních požadavků, které mohou narušit pracovní výkonnost, a zároveň klade důraz na roli pracovních zdrojů, které výkonnost podporují. Významným faktorem působícím na PS je syndrom vyhoření, který může vzniknout, když pracovní požadavky překročí individuální pracovní kapacitu a pracovní zdroje jsou nedostatečné. Výzkumy u učitelů poukazují také na vliv mimopracovních faktorů, které nejsou v JD-R reflektovány. V souladu s teoriemi a výzkumnými nálezy (Brady et al., 2020; Hlado & Harvankova, 2024; McGonagle et al., 2022) zkoumáme komplexní vliv pracovních požadavků (kvantitativní, kognitivní, emocionální), pracovních zdrojů (podpora kolegů a nadřízených, autonomie), konfliktu pracovního a osobního života a vyhoření na PS.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat proběhl v listopadu 2023 u učitelů základních škol s využitím online dotazníku. Výběrový soubor tvoří 841 učitelů (86 % žen) v průměrném věku 45,9 let ($SD = 10,8$).

Vnímaná PS byla měřena námi vytvořeným nástrojem. V něm se učitelé na 7bodové škále vyjadřují k tomu, jak vnímají svoji individuální fyzickou a duševní kapacitu k plnění pracovních požadavků v různých oblastech učitelské práce. Nástroj má 21 položek a pětifaktorovou strukturu. Cronbachovo α škály bylo 0,95.

Vyhoření bylo měřeno Shirom-Melamedovou škálou vyhoření (Ptáček et al., 2017). Pro měření pracovních nároků, pracovních zdrojů a konfliktu pracovního a osobního života byl použit Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ-III; Burr et al., 2019). Cronbachovo α pro tyto škály se pohybovalo v rozmezí 0,75–0,93.

Data byla analyzována pomocí strukturního modelování (SEM).

4 VÝSLEDKY

Kvantitativní pracovní požadavky, podpora od nadřízených a kolegů a vyhoření jsou klíčovými faktory ovlivňujícími vnímanou PS učitelů. Vyhoření se ukázalo jako nejsilnější negativní prediktor PS, přičemž všechny zkoumané pracovní požadavky a konflikt pracovního a osobního života jsou prediktory učitelského vyhoření. Nicméně kognitivní pracovní požadavky vykazují nečekaně negativní vztah k vyhoření, což naznačuje, že intelektuální výzvy v učitelské profesi mohou fungovat jako motivační faktor. Vyhoření dále zastává mediační roli mezi kvantitativními a emocionálními pracovními požadavky a PS. Podpora od nadřízených a kolegů představuje protektivní faktory PS, zatímco autonomie nemá na PS přímý vliv. Konflikt mezi pracovním a osobním životem částečně mediuje vztah mezi pracovními požadavky a vyhořením, ale nepůsobí jako mediátor mezi pracovními požadavky a PS.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naše zjištění poukazují na důležitost cílených intervencí zaměřených na snižování učitelského vyhoření a podporu PS učitelů. Možnou cestou je posílení sociální podpory, například prostřednictvím učitelského sdílení, mentoringu či zpětné vazby od vedení. Dále je důležité upravit kvantitativní pracovní požadavky kladené na učitele, například flexibilním rozvržením práce či snížením administrativní zátěže. Řešením je také zvyšování autonomie učitelů při řízení

každodenních pracovních požadavků. Na základě zjištěných poznatků budou formulována další doporučení pro zlepšení PS učitelů základních škol.

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.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Brady, G. M., Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., Rineer, J. R., Caughlin, D. E., & Bodner, T. (2020). Opening the black box: Examining the nomological network of work ability and its role in organizational research. *Journal of Applied Psychology*, 105(6), 637–670. <https://doi.org/10.1037/apl0000454>
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. S., Llorens, C., Navarro, A., Lincke, H.-J., Bocéréan, C., Sahan, C., Smith, P., & Pohrt, A. (2019). The Third Version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Safety and Health at Work*, 10(4), 482–503.
<https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>
- Hlado, P., & Harvankova, K. (2024). Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands-Resources model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 304. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02811-1>
- Ilmarinen, J., Tuomi, K., & Klockars, M. (1997). Changes in the work ability of active employees over an 11-year period. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 23 Suppl 1, 49–57.
- McGonagle, A. K., Bardwell, T., Flinchum, J., & Kavanagh, K. (2022). Perceived Work Ability: A Constant Comparative Analysis of Workers' Perspectives. *Occupational Health Science*, 6(2), 207–246.
<https://doi.org/10.1007/s41542-022-00116-w>
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V., Šolcová, I., Vňuková, M., Hlinka, J., Košťál, J., Harsa, P., & Strakatý, Š. (2017). Česká verze Shiromovy a Melamedovy Škály Vyhoření. *Československá Psychologie*, 61(6), 536–545.

UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>

WELLBEING UČITELŮ V KONTEXTU PŘÍSTUPU VEDENÍ ŠKOLY TEACHER WELL-BEING AND THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP APPROACH

Marek Matouš Bula¹, Bohumíra Lazarová², Milan Pol²

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Caring leadership představuje přístup, který je propojen s well-beingem učitelů prostřednictvím autenticity, péče a podpory ze strany vedení školy. V této studii analyzujeme specifika vztahu mezi caring leadership, pracovními podmínkami a well-beingem učitelů základních a středních škol. Výzkum využívá síťovou analýzu k identifikaci klíčových faktorů ovlivňujících učitelskou pohodu a propojení mezi vnímanou podporou vedení, vztahy s kolegy a pracovní spokojeností. Výsledky naznačují, že školní propojenost a caring leadership hrají centrální roli ve vnímání učitelského well-beingu, zatímco odměňování je okrajovým faktorem s malým vlivem. Dále identifikujeme rozdíly ve vnímání těchto faktorů mezi učiteli s různou délkou praxe.

Klíčová slova: *well-being učitelů, caring leadership, síťová analýza*

Abstract

Caring leadership has been shown to have a positive effect on teacher well-being through authenticity, care, and support from school leadership. This study analyses specific relationships between caring leadership, working conditions, and the well-being of primary and secondary school teachers. Using network analysis, we identify key factors influencing teacher well-being and the connections between perceived leadership support, relationships with colleagues, and job satisfaction. The results suggest that school connectedness and caring leadership play a central role in the perception of teacher wellbeing. Additionally, we identify differences in the perception of these factors among teachers with varying lengths of experience.

Keywords: *Teacher wellbeing, caring leadership, network analysis*

1 ÚVOD

Well-being učitelů je stále častěji považován za klíčový faktor ovlivňující kvalitu výuky a profesní udržitelnost (Hascher & Waber, 2021). Vzhledem k narůstajícím nárokům na učitelskou profesi se zvyšuje zájem o faktory podporující jejich pohodu. Jedním z nich je caring leadership, tedy styl vedení zaměřený na podporu, důvěru a autentickou péči o zaměstnance (Seashore Louis et al., 2016). Tato studie se zaměřuje na analýzu vztahu mezi caring leadership, well-beingem učitelů a pracovními podmínkami s využitím síťové analýzy.

2 TEORIE

Well-being učitelů je koncept zahrnující emocionální, kognitivní a profesní aspekty (OECD, 2020). Jeho absence vede k vyhoření, nižší pracovní angažovanosti a vyšší fluktuaci ve školství (Dreer, 2023). Různé přístupy rozlišují mezi hedonickým well-beingem, zaměřeným na okamžité uspokojení, a eudaimonickým well-beingem, který reflektuje dlouhodobý profesní rozvoj (Hascher & Waber, 2021). Vedení školy hraje zásadní roli v podpoře pohody učitelů, přičemž koncept caring leadership, založený na podpoře, důvěře a respektu, přispívá k vyšší profesní spokojenosti a lepší atmosféře ve škole (Seashore Louis et al., 2016). Důležitým faktorem jsou také pracovní podmínky, které ovlivňují míru stresu, pocit kompetence a celkovou spokojenost učitelů s profesí. Tato studie se zaměřuje na otázku, jakým způsobem caring leadership a pracovní podmínky ovlivňují well-being učitelů s různou délkou praxe.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Data byla sbírána samovýběrem pomocí online dotazníku rozeslaného mezi učitele základních a středních škol v České republice ($N = 520$). Výzkumný soubor tvoří převážně ženy (80,8 %), věk respondentů se pohyboval mezi 20 a 71 lety ($M = 48,25$, $SD = 9,96$). Tento dataset je součástí rozsáhlého mezinárodního výzkumu realizovaného v rámci projektu *Global Perspectives on Teachers' Wellbeing and Mental Health Following the COVID-19 Pandemic*. Použité škály zahrnují Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, Caring Leadership Survey a subškály Job Satisfaction Self- Assessment zaměřené na odměňování a vztahy s kolegy. Pro

účely tohoto mezinárodního výzkumu byly dotazníky přeloženy pomocí týmového překladu (Gudmundsson, 2009). Analýza zahrnuje popisnou statistiku, Spearmanovy korelace a Mann-Whitney-Wilcoxonův test k porovnání skupin podle délky praxe. Síťová analýza byla provedena pomocí Gaussian Graphical Model (GGM) s LASSO regularizací. Výpočty byly provedeny v softwaru R (verze 4. 2. 3) s využitím balíčků *bootnet* a *qgraph*.

4 VÝSLEDKY

Síťová analýza ukázala, že propojenost se školou a caring leadership jsou centrálními uzly sítě učitelského well-beingu. Naopak odměňování učitelů se vyskytovalo na okraji sítě s malým vlivem na další položky.

Významné rozdíly mezi skupinami učitelů se objevily na úrovni položek. Učitelé s kratší praxí považovali za klíčový faktor důvěry ve vlastní učitelské schopnosti, přičemž položky „*Mám pocit, že ve výuce dosahuji dobrých výsledků*“ a „*Jsem úspěšný učitel*“ vykazovaly nejvyšší centrální hodnoty. U zkušenějších učitelů se jako centrální uzel sítě ukázala propojenost se školou, především položka „*Cítím se v této škole respektován*“. Rozdíly byly patrné i ve vnímání caring leadership – u méně zkušených učitelů měly vyšší význam položky spojené s důvěrou ve vedení, zatímco u zkušenějších se zdůrazňovala podpora a zapojení do rozhodovacích procesů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky studie potvrzují, že caring leadership a propojenost se školou jsou úzce propojeny s well-beingem učitelů. Zatímco dosavadní výzkumy zdůrazňují význam sociální podpory pro učitelský wellbeing (Hascher & Waber, 2021), naše síťová analýza doplňuje na důležitost přístupu vedení školy, které ovlivňuje nejen přímé pracovní podmínky učitelů, ale tak formuje jejich vnímání vztahů a celkového klimatu školy.

Hlavním limitem této studie je metodologie samovýběru učitelů a fakt, že se jedná o průřezová data. Dalším limitem je použití sebesposuzovacích škál, což může vést k zkreslení vlivem sociální žádoucnosti. Rovněž nelze opomenout kulturní specifika českého školského systému, která mohou ovlivnit zobecnitelnost výsledků. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na longitudinální analýzu

těchto vztahů, aby bylo možné lépe porozumět dynamice mezi caring leadership a učitelským well-beingem v čase.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl realizován v rámci mezinárodního projektu *Global Perspectives on Teachers' Wellbeing and Mental Health Following the COVID-19 Pandemic*. Práce prvního autora byla podpořena z projektu MUNI/A/1651/2024.

6 LITERATURA

- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29–45. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.2.29>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Seashore Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310–348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

EVALUAČNÍ PROSTŘEDÍ ŠKOLY JAKO MEDIÁTOR VE VZTAHU MEZI DISTRIBUTIVNÍM VEDENÍM ŠKOLY A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ UČITELŮ: HRAJE ROLI VELIKOST ŠKOLY?

THE MEDIATING ROLE OF THE SCHOOL FEEDBACK ENVIRONMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTED SCHOOL LEADERSHIP AND TEACHER JOB SATISFACTION: DOES THE SCHOOL SIZE MATTER?

Eva Potužníková¹, Stanislav Michek², Kristýna Šejnohová¹

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

² Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita HradecKrálové

Abstrakt

Pracovní spokojenost učitelů ovlivňuje přístup učitelů k práci, jejich pohodu i ochotu setrvat v profesi. Příspěvek pomocí sekundární analýzy dat českých učitelů sbíraných v šetření TALIS 2018 (N = 2517) zkoumá vztah mezi spokojeností učitelů a distributivním vedením školy. Výsledky ukazují, že distributivní vedení má bez ohledu na velikost školy silný pozitivní vztah se spokojeností učitelů s pracovištěm, který je zčásti zprostředkován příznivým psychosociálním klimatem a evaluačním prostředím školy, v němž je více využívána kolegiální zpětná vazba. Naopak spokojenost učitelů s profesí souvisí s distributivním vedením jen slabě a mediační role prostředí školy se nepotvrdila. Distribuce rolí spojených s vedením školy včetně evaluace učitelů může podpořit spokojenost učitelů.

Klíčová slova: *Distributivní vedení, pracovní spokojenost učitelů, hodnocení učitelů, školní klima, velikost škol*

Abstract

Teachers' job satisfaction affects their work commitment, well-being, and willingness to stay in the profession. Using a secondary analysis of Czech teacher data collected in the TALIS 2018 survey (N = 2517), this paper analyses the relationship between teacher job satisfaction and distributed school leadership. The results show that irrespective of school size, distributed leadership is strongly

related to teacher satisfaction with the workplace but weakly related to satisfaction with the profession. Teacher satisfaction with the workplace is partly mediated by psychosocial school climate and a school's feedback environment involving types of collegial feedback. Distribution of school leadership roles, including the routines of teacher evaluation, may promote teacher satisfaction.

Keywords: *Distributed leadership, teacher job satisfaction, teacher evaluation, school climate, school size*

1 ÚVOD

Distributivní vedení je vnímáno jako slibný přístup umožňující škole efektivněji dosahovat cílů ve stále složitějším světě 21. století (Spillane, 2005). Výzkumy ukazují, že distribuování procesů spojených s vedením školy podporuje pracovní spokojenost učitelů (Ahn et al., 2023), ale málo se ví o tom, jaké mechanismy na tom podílejí. Cílem příspěvku je prozkoumat, nakolik je vztah mezi distributivním vedením a pracovní spokojeností zprostředkován zapojením většího spektra aktérů do hodnocení práce učitelů a zda tento zprostředkující vztah platí bez ohledu na velikost škol.

2 TEORIE

Pracovní spokojenost učitelů, tj. subjektivně prožívané naplnění a uspokojení plynoucí z vykonávání práce učitele, souvisí s pracovní angažovaností a působí jako ochrana před vyhořením a opuštěním profese (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Významným prediktorem pracovní spokojenosti učitelů je prostředí školy, v jehož utváření hraje klíčovou roli ředitel a styl vedení. Předpokládá se, že distributivní vedení, charakteristické svým rozdělením mezi více aktérů, zvyšuje pracovní spokojenost učitelů podporou profesní spolupráce a sounáležitosti se školou (Liu et al., 2021). Jiné vysvětlení zdůrazňuje posilování (*empowerment*) pracovníků díky využívání jejich kompetencí při distributivním vedení. Pracovní spokojenost je tak zprostředkována zvýšenou self-efficacy spíše než prostředím školy (Sun and Xia, 2018). Málo prozkoumaná je role hodnocení učitelů, jehož podoba se při sdílení vedení také mění.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum využívá data z mezinárodního šetření TALIS 2018. Analytický soubor tvoří učitelé 2. stupně českých základních škol ($N=2517$; 77,5 % žen). Prostřednictvím strukturního modelování (SEM) ověřujeme předpokládané vztahy mezi distributivním vedením a dvěma dimenzemi pracovní spokojenosti učitelů (spokojenost s profesí učitele a se současným pracovištěm). Vedle přímého vztahu modelujeme pro každou dimenzi tři nepřímé vztahy: přes podpůrné klima školy, self-efficacy učitele a evaluační prostředí školy operacionalizované jako počet typů užitečné zpětné vazby poskytované různými aktéry (vedení školy, kolegové) na základě různých informací. Ostatní proměnné jsou modelovány jako latentní konstrukty měřené třemi až pěti položkami na čtyřstupňové škále. Prostřednictvím víceskupinového SEM ověřujeme shodu parametrů modelu pro učitele z menších (do 500 žáků) a větších škol (500 a více žáků).

4 VÝSLEDKY

Odhady přímých a nepřímých efektů naznačují, že školní podmínky působí na každou dimenzi pracovní spokojenosti učitelů odlišně. Distributivní vedení má relativně těsný pozitivní vztah se spokojeností učitelů se současným pracovištěm ($0,60$; $p < 0,001$), který je zčásti přímý ($0,40$; $p < 0,001$) a zčásti zprostředkovaný přes školní klima ($0,18$; $p < 0,001$) a evaluační prostředí školy ($0,02$; $p < 0,001$). Nepřímá cesta přes self-efficacy není statisticky významná. Vztah mezi distributivním vedením a spokojeností s profesí učitele je slabší ($0,21$; $p < 0,001$) a není zprostředkován školním klimatem ani evaluačním prostředím školy. Spokojenost s profesí učitele má pozitivní souvislost se self-efficacy, ta je však pouze slabě predikována distributivním vedením, což vede k malému nepřímému efektu ($0,03$; $p < 0,001$). Výsledky víceskupinové analýzy ukazují, že stejné strukturní vztahy mezi distributivním vedením a pracovní spokojeností platí bez ohledu na velikost školy, v níž učitelé působí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky naznačují, že distribuce rolí spojených s vedením školy může efektivně předcházet faktorům vyvolávajícím nespokojenost učitelů, které se zpravidla

pojí s vnímáním podmínek pro vykonávání profese, zatímco s aspekty vlastními samotné profesi bývají učitelé obecně spokojeni (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mediační analýza ukázala, že distributivní styl vedení podporuje vytváření školního klimatu charakterizovaného pozitivními vztahy a vzájemnou důvěrou i větší zapojení širšího spektra aktérů do hodnocení práce učitelů, což následně zlepšuje pracovní spokojenost učitelů. Druhá předpokládaná cesta přes zvýšení self-efficacy učitelů byla daty podložena jen slabě. Možným vysvětlením by mohlo být, že sdílení vedení není nutně spojeno s žádným ze čtyř zdrojů self-efficacy definovaných Bandurou (2009).

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.

Autoři děkují Martinu Chválovi za podněty a metodologická doporučení při přípravě studie.

6 LITERATURA

- Ahn, J., Wang, Y., & Le, Y. (2023). Interplay between leadership and school-level conditions: a review of literature on the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 179–200). Wiley.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038.

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: a multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86–97.

CO BRÁNÍ PROFESNÍMU RŮSTU ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ? ANALÝZA ROZVOJE KOMPETENCÍ BĚHEM PRVNÍCH DVOU LET VÝUKY

WHAT HINDERS PROFESSIONAL GROWTH OF NOVICE TEACHERS? AN ANALYSIS OF COMPETENCY DEVELOPMENT DURING THE FIRST TWO YEARS OF TEACHING

Jakub Vlček^{1,2}, Klára Šedová^{1,2}

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

² Národní institut SYRI

Abstrakt

Tento příspěvek zkoumá vývoj kompetencí začínajících učitelů během prvních dvou let praxe, se zaměřením na důvody vedoucí ke stagnaci nebo regresi. V rámci longitudinálního kvalitativního designu se šest začínajících učitelů zúčastnilo tří kol rozhovorů. Analýza odhalila tři vývojové trajektorie: zlepšení, stagnaci a pokles. Zatímco všichni učitelé vykazovali růst v některých oblastech, žádný z nich se nezlepšoval konzistentně. Mezi překážky rozvoje patřilo zvládnutí kompetence v rámci pregraduální přípravy, omezené porozumění pedagogickým konceptům, limitující přesvědčení o žácích, nízká míra vlastní iniciativy a vnější faktory. Nejvýznamnější roli však hrály vnitřní překážky. Zjištění ukazují individuální rozdíly v profesním růstu a zpochybňují jednotnost počáteční fáze.

Klíčová slova: začínající učitelé; profesní rozvoj; rozvoj kompetencí; longitudinální kvalitativní studie

Abstract

This paper explores the development of novice teachers' competencies during their first two years of professional career, focusing on reasons contributing to stagnation or regression. Using a longitudinal qualitative design, six novice teachers participated in three rounds of interviews. Analysis revealed three developmental trajectories: improvement, stagnation, and decline. While all teachers showed growth in some areas, none improved consistently across all competencies. Barriers to development included mastery of competence from pre-service training, lack of understanding, limiting beliefs, lack of agency, and external factors, with internal barriers being the most significant. The findings

highlight individual differences in professional growth and challenge the assumption of a uniform developmental trajectory during the early years of teaching.

Keywords: *novice teachers; professional development; competency development; longitudinal qualitative study*

1 ÚVOD

V současnosti učitelé čelí mnohým výzvám, se kterými se musí ve své profesní praxi vypořádat. Přesto příprava učitelů často postrádá dostatečný praktický rozměr, což vede k tomu, že absolventi učitelství nejsou na profesní dráhu plně připraveni. Mnoho zemí, včetně České republiky, proto definuje klíčové profesní kompetence, které by si měli budoucí učitelé během studia osvojit (Bořkovec et al., 2023). Výzkumy ukazují, že se tyto kompetence při vstupu do profesní praxe rozvíjí, přičemž první roky hrají v tomto důležitém období významnou roli (Tatik et al., 2024).

2 TEORIE

Mnoho studií se zabývalo rozvojem specifických kompetencí začínajících učitelů (např. řízení třídy). Tento přístup je sice cenný, ale často přehlíží, jak se kompetence vyvíjejí komplexně ve více oblastech, zejména v souladu s národními standardy či kompetenčními rámci. Realizované výzkumy se totiž převážně zaměřují především na obecné trendy v růstu kompetencí, avšak příčinám jejich stagnace či poklesu je věnována menší pozornost. Například učitelé mohou vynikat v řízení třídy, avšak zároveň mít obtíže s integrací ICT do výuky. Tato skutečnost bývá často spojována s nedostatečnou odbornou přípravou zaměřenou na praxi a slabou podporou v prvních letech kariéry (Yang et al., 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento příspěvek je součástí longitudinálního kvalitativního výzkumu zaměřeného na rozvoj začínajících učitelů v průběhu jejich prvních dvou let v praxi. Cílem tohoto příspěvku je popsat trajektorie vývoje kompetencí a analyzovat

důvody jejich stagnace či poklesu. Výzkumný vzorek tvoří šest začínajících učitelů českého jazyka v kombinaci s dějepisem či angličtinou, působících na základních a středních školách. Data pro analýzu tvoří polostrukturované rozhovory inspirované dotazníkem z *Národního šetření vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů* pořízeny ve třech časových řezech (začátek 9/2022, konec 1. roku 6/2023, konec 2. roku 6/2024). Tato data byla následně analyzována na základě principů zakotvené teorie ve dvou fázích: (1) identifikace vývojových trajektorií kompetencí a (2) analýza důvodů vedoucích k jejich stagnaci či poklesu.

4 VÝSLEDKY

Na základě analýzy dat jsme identifikovali tři trajektorie vývoje kompetencí začínajících učitelů, přičemž u každého učitele jsme byli schopni určit, zda se jeho kompetence během prvních dvou let zlepšily, zůstaly nezměněny či poklesly. Někteří z dotazovaných učitelů si postupně osvojili nové dovednosti a rozšířili svou profesní identitu, zatímco jiní setrvali v zaběhnutých postupech bez výrazného posunu či zcela opustili některé své výukové strategie. Mezi hlavní identifikované překážky rozvoje kompetencí patří: (1) *zvládnutí kompetence v rámci pregraduální přípravy*; (2) *nedostatečné porozumění pedagogickým konceptům*; (3) *limitující přesvědčení o žácích*; (4) *nízká míra vlastní iniciativy* a (5) *vnější faktory spojené s podmínkami školního prostředí*. Nejvýznamnějšími se přitom ukázaly být právě vnitřní překážky, tedy ty, které souvisí s osobními postoji, znalostmi a motivací učitelů – konkrétně body (1) až (4). Naše zjištění zároveň odhalují individuální rozdíly v profesním růstu začínajících učitelů, což zpochybňuje představu jednotného pokroku v prvních letech praxe.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V tomto příspěvku jsme se zabývali rozvojem kompetencí začínajících učitelů, kdy jsme ukázali značnou variabilitu v jejich profesním růstu. Zatímco někteří učitelé se zlepšili, jiní zažili stagnaci nebo dokonce úpadek ve svých vnímaných kompetencích, což potvrzuje, že rozvoj v prvních letech praxe není vždy samozřejmostí (Dack & Tomlinson, 2025). Žádný z učitelů v našem vzorku zároveň neprošel rovnoměrným rozvojem ve všech kompetencích, což podporuje

myšlenku, že učitelský růst je individuální a mnohostranný (Coppe et al., 2024). Zatímco předchozí výzkumy zdůrazňují vnější bariéry rozvoje, naše výsledky ukazují jako klíčové vnitřní bariéry. Překvapivě právě pocit zvládnutí kompetencí často vedl ke stagnaci, protože učitelé neviděli potřebu dalšího rozvoje.

PODĚKOVÁNÍ

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

6 LITERATURA

- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2025). Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 12–28. <https://doi.org/10.1177/00224871241232419>
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Bořkovec, M. (Ed.). (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Tatik, T., Nguyen, H., & Loughland, T. (2024). The impact of standards on novice teachers during mandated teaching induction: Lessons from the Indonesian context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2298303>
- Yang, X., König, J., & Kaiser, G. (2021). Growth of professional noticing of mathematics teachers: A comparative study of Chinese teachers noticing with different teaching experiences. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 29–42. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01217-y>

VZDĚLAVATELÉ VYSOKOŠKOLSKÝCH VYUČUJÍCÍCH V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ V ČR A JEJICH PROFESNÍ HISTORIE

EDUCATIONAL DEVELOPERS IN THE CZECH REPUBLIC AND THEIR PROFESSIONAL HISTORIES

Eva Minaříková¹, Jana Veličková²

¹ Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

České univerzity dávají stále více důrazu na podporu svých vyučujících v oblasti pedagogických kompetencí. S tím souvisí i vznik nové skupiny vzdělavatelů, která se touto oblastí zabývá. Příspěvek představí profesní historie vzdělavatelů VŠ vyučujících v oblasti pedagogických kompetencí. Na základě polostrukturovaných rozhovorů se 14 respondenty byly určeny tři osy, pomocí kterých lze jejich profesní historie popsat: vstup do akademického prostředí, profesní oblast a zapojení do vzdělávání učitelů obecně. Tyto výsledky přispějí k diskusi o rekrutování a podpoře této specifické skupiny vzdělavatelů.

Klíčová slova: vysoké školství, vzdělavatelé vysokoškolských vyučujících, profesní historie

Abstract

Czech universities are increasingly emphasizing the support of their educators in developing pedagogical competencies. This trend has led to the emergence of a new group of educators specializing in this field. This paper presents the professional trajectories of Czech educational developers. Based on semi-structured interviews with 14 respondents, three key dimensions were identified to describe their professional trajectories: entry into academia, original disciplinary background, and engagement in teacher education more broadly. These findings contribute to the discussion on the recruitment and support of this specific group of educators.

Keywords: tertiary education, educational developers, professional trajectories

1 ÚVOD

Univerzity jsou místem výzkumu a vzdělávání, což se promítá i do rolí akademických pracovníků. Cesta do akademického prostředí nicméně vede především skrze výzkum (od doktorského studia po získání titulu docenta či profesora). V poslední době se ale více hovoří o nutnosti podporovat akademiky v jejich pedagogickém působení. Hybnou silou této podpory je v českém kontextu nově ustavovaná role vzdělavatele vysokoškolských vyučujících v oblasti pedagogických kompetencí (*academic/educational developer*). Tento příspěvek si klade za cíl popsat tuto nově vznikající skupinu skrze jejich profesní historii.

2 TEORIE

Podpora akademických pracovníků v jejich pedagogické činnosti je předmětem diskusí a cílených snah na akademické půdě již od 70. let dvacátého století (Sutherland, 2018). Role vzdělavatelů vysokoškolských vyučujících je v mnoha systémech zásadní pro rozvoj této oblasti a pro změnu organizační kultury (Roxå & Mårtensson, 2015), je proto důležité zkoumat, kdo tyto vzdělavatele jsou a z jakých kontextů přichází. Výzkumy ukazují, že v zahraničí jsou vzdělavatelé VŠ vyučujících primárně afiliováni k různým oborům (srov. DiNapoli et al., 2010; Green & Little, 2016). Svoji činnost vidí stále skrze své obory a skrze ně formují svůj přístup (Green & Little, 2016). V českém kontextu v současné době neexistuje studie, která by se zabývala vzdělavateli VŠ vyučujících obecně (srov. například monotematické číslo *Pedagogické orientace* 3/2022) ani konkrétně jejich profesní historií.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem této kvalitativní studie bylo zjistit, jaké jsou profesní historie vzdělavatelů vysokoškolských vyučujících v kontextu českého terciárního vzdělávání. Profesní historií zde myslíme vzdělání, zaměstnání a další profesní zkušenosti jednotlivce. Jelikož se jedná o první studii této skupiny v ČR, byli respondenti v našem výzkumu definováni jako kdokoliv, kdo pracoval či pracuje s akademickými pracovníky na jejich profesním rozvoji v oblasti pedagogických kompetencí. Působení bylo opakované či dlouhodobé a formalizované (např. vyučující

workshopu nebo kurzu; pracovník VŠ zaměstnaný za tímto účelem). Pomocí polostrukturovaných online rozhovorů byla sesbírána data od 14 participantů. Induktivně byl vytvořen soubor kategorií zachycující vzdělání a profesní zkušenosti, pomocí kterého byla data následně nakódována (Mayring, 2024). Poté byly vytvořeny typické profily vzdělavatelů VŠ vyučujících.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Předběžné výsledky naznačují, že profesní biografie v našem vzorku byly průsečíkem několika os. Osa první se týká akademického prostředí a toho, v jaké fázi života respondenti do vysokoškolského prostředí přišli. Další se odvíjí od profesní oblasti: respondenti se rekrutovali buď (1) z čistě nepedagogického oboru, (2) kombinovali v různém poměru nepedagogický obor a pedagogické zaměření, nebo (3) byli čistě z pedagogických disciplín (pedagogika, andragogika). Třetí osou je zapojení do vzdělávání učitelů jiných než VŠ. Kombinací těchto os získáváme profily respondentů, které jsou v datech různě zastoupeny. Data budou dále analyzována a jednotlivé profily dále specifikovány.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V České republice prozatím chybí informace o tom, kdo zajišťuje vzdělávání vysokoškolských vyučujících v oblasti pedagogických kompetencí. Tato role je velmi náročná z hlediska etablování na akademické půdě obecně, spolupráce s různými aktéry v rámci univerzit, i rozrůzněnosti jejich cílové skupiny. Výsledky přinesou důležité informace pro další diskusi týkající se rekrutování a podpory této nově vznikající skupiny, která bude mít na českých univerzitách dle vyjádření stěžejních aktérů stále větší místo (srov. Kuczinský, 2023). Pochopení kontextu jednotlivých vzdělavatelů vysokoškolských vyučujících může naznačit, co formuje jejich pojetí vzdělávání VŠ vyučujících a kudy vedly cesty k této roli (srov. Green & Little, 2016). To otvírá cestu dalším výzkumům i cílené podpoře designování jejich dalšího profesního rozvoje.

6 LITERATURA

- Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P., & Verburgh, A. (2010). Academic development and educational developers: Perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/13601440903529851>
- Green, D. A., & Little, D. (2016). Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1046875>
- Kuczinský, R. (2023, April 17). *Jak zlepšit kvalitu výuky? Ostravská univerzita hostila konferenci Národního akreditačního úřadu*. Universitas, magazín vysokých škol. <https://www.universitas.cz/aktuality/10230-ostravskauniverzita-hostila-konferenci-narodniho-akreditacniho-uradu-resilo-se-zvyseni-kvality-vzdelavani-na-vysokychskolach>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273.

VÝZVY EVALUACE UNIVERZITNÍHO STUDIJNÍHO PROGRAMU VE VZTAHU K EFEKTIVNÍMU ŘÍZENÍ JEHO ZMĚNY

THE CHALLENGES EVALUATION OF UNIVERSITY PROGRAMS IN RELATION TO EFFECTIVE CHANGE MANAGEMENT

Silvia Zaťková^{1,3}, Marek Matouš Bula^{1,2}

¹ Děkanát, Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

³ Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Evaluace studijních programů ve vysokoškolském vzdělávání představuje klíčový nástroj pro zajištění kvality a relevance výstupů v kontextu měnících se požadavků na přípravu budoucích učitelů. Tento příspěvek se zaměřuje na autoetnografickou analýzu první fáze evaluace studijních programů připravujících vyučující středních škol na PřF MU. Cílem výzkumu je identifikovat klíčové prvky a dovednosti potřebné pro efektivní realizaci tohoto procesu. Data byla získána prostřednictvím deníkových záznamů, retrospektivních reflexí a tematické analýzy. Výsledky ukazují dynamiku evaluační role, potřebu komunikačních dovedností, jako je facilitace a mediace, a důležitost sdílení zkušeností mezi účastníky procesu. Studie dále zdůrazňuje význam interní evaluace v kontextu řízení změny studijního programu. Také popisuje specifika rozvoje kompetencí evaluátorů.

Klíčová slova: *evaluace, autoetnografie, vzdělávací programy, příprava budoucích vyučujících*

Abstract

The evaluation of university programs is a key tool for ensuring the quality and relevance of outputs in the context of changing demands for the preparation of future teachers. This paper focuses on an autoethnographic analysis of the first phase of the evaluation of programs preparing secondary school teachers at the Faculty of Science, MU. The aim of the research is to identify the key elements and skills required for the effective implementation of this process. Data were collected through diary entries, retrospective reflections, and thematic analysis.

The findings reveal the dynamics of the evaluation role, the need for communication skills such as facilitation and mediation, and the importance of sharing experiences between participants in the process. The study also highlights the importance of internal evaluation in the context of curriculum change management. It also describes the specifics of developing evaluators' competencies.

Keywords: *evaluation, autoethnography, educational programs, teacher training preparation*

1 ÚVOD

Vysokoškolské vzdělávání v ČR čelí rostoucím nárokům na kvalitu a relevanci poskytovaných výstupů jednotlivých studijních programů. Důležitá je probíhající příprava na změnu studijních programů zaměřených na přípravu vyučujících na ZŠ a SŠ. Evaluace těchto programů se stává nezbytným nástrojem řízením efektivní proměny těchto programů ve vztahu k novým požadavkům přípravy na učitelskou profesi. Odborná diskuse zdůrazňuje význam systematického hodnocení nejen výsledků vzdělávání, ale i evaluačních procesů, které umožňují hlubší porozumění dynamice vzdělávací praxe.

2 TEORIE

Zásadní indikátorem kvality evaluační činnosti je zájem organizace o výsledky evaluace a ochota učit se z nich (Newcomer et al., 2015; Kváča, 2021). Interní evaluace v rámci organizace přináší klíčovou výhodu v podobě integrace evaluační role do organizační struktury (Weiss, 1983). Tato integrace napomáhá rozvoji participativních evaluačních přístupů, které umožňují zapojit různé perspektivy aktérů vzdělávacího procesu. V kontextu evaluační činnosti studijního programu spočívá klíčová role v podpoře sdílení zkušeností a reflexe, přičemž jsou aktivně zapojovány pohledy pedagogů, akademických pracovníků i studentů konkrétních oborů. Posun evaluační role od tradičně hodnotitelské k průvodcovské otevírá nové možnosti pro posílení spolupráce a efektivní implementaci získaných zjištění do praxe (Kváča & Cox, 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je koncipován jako reflexivní studie zaměřená na hodnocení evaluačního procesu. Prostřednictvím autoetnografické analýzy (Adam et al., 2015) prováděné výzkumníky zapojenými do evaluace studijního programu na PřF MU¹ jsou identifikovány situace, nástroje a postupy podporující aktivní zapojení různých aktérů. Zároveň tyto faktory posilují úspěšnou realizaci změn. Pro analýzu byly využity deníkové záznamy jednotlivých evaluačních aktivit, které obsahují popisy činností a reflexe výzkumného týmu po jejich uskutečnění. Po ukončení všech evaluačních aktivit jsou spolupracující osoby vyzvány k jejich zpětnému hodnocení. Výsledky evaluace se zaměřují především na identifikaci klíčových dovedností nezbytných pro úspěšné působení evaluátorů. Očekává se, že tyto poznatky přinesou konkrétní doporučení pro evaluace v akademickém prostředí.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky autoetnografické analýzy první fáze evaluace ukazují, že pozice evaluátorů v rámci projektu se v průběhu evaluace dynamicky mění, což ovlivňuje proces komunikace a zapojení zainteresovaných stran. Získaná data identifikují klíčové dovednosti nezbytné pro efektivní realizaci evaluace, mezi něž patří facilitace a mediace. Výsledky dále odhalují faktory, které usnadňují nebo naopak komplikují spolupráci s klíčovými aktéry. Autoetnografická reflexe první fáze evaluace zatím poskytuje pouze omezený vhled do dopadu evaluace na rozvoj studijního programu. Zároveň výsledky reflektují profesní růst evaluátorů, kteří prostřednictvím tohoto procesu identifikovali užitečné strategie pro zlepšení své práce a pro efektivní naplňování evaluační role. Tyto poznatky přispívají k hlubšímu porozumění evaluačního procesu a nabízejí praktické impulzy pro další rozvoj evaluačních aktivit v kontextu vysokoškolského vzdělávání.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Závěry studie ukazují, že zapojení zainteresovaných stran do evaluace podporuje identifikaci se s výsledky evaluace, což potvrzují i teoretická východiska

1 V rámci projektu MUNI 4 PREGRAD.

(Newcomer et al., 2015; Kváča, 2021). Klíčovou roli při realizaci evaluačních aktivit sehrávají komunikační dovednosti evaluátorů, jako jsou facilitace a mediace. Dynamika evaluační role odhaluje specifické výzvy, které přináší interní evaluace, zejména ve vztahu k vnímání rolí v rámci širšího týmu. Evaluační roli je nutné neustále vyjednávat, a to ke všem zainteresovaným aktérům. Reflexe procesu ukazuje potřebu kontinuálního rozvoje kompetencí a vytváření prostoru pro sdílení zkušeností. Mezi limity studie patří subjektivní povaha autoetnografických dat, která odrážejí zkušenosti konkrétních výzkumníků. Budoucí výzkum by se mohl zaměřit na kombinaci autoetnografie s dalšími metodami pro získání komplexnějšího pohledu na evaluační procesy.

PODĚKOVÁNÍ

Práce obou autorů je financována z projektu MUNI 4 PREGRAD CZ.02.02.XX/00/23_019/0008395. Příprava příspěvku je také financována z projektu MUNI/A/1651/2024.

6 LITERATURA

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. 2015. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Hallsworth, Michael. 2011. System Stewardship: The Future of Policy Making? *Working Paper. Institute for Government*.
<https://www.instituteforgovernment.org.uk/publications/system-stewardship>.
- Kváča, V. 2021. Nová e-kniha: Human Learning Systems: Public Service for the Real World. Dostupné z: <https://medium.com/czecheval/nová-e-kniha-human-learning-systems-public-service-for-the-real-world-1027ceecb29>
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., Wholey, J. S. 2015. Hand book of practical program evaluation. Jossey-Bass.
- Weiss, C. H. 1983. The stakeholder approach to evaluation: Origins and promise. *New Directions for Program Evaluation*, 1983(17). 3–14. doi:10.1002/ev.1322

KDYŽ PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ PROVÁZEJÍ KOUSEK CESTY „VŠECHNY“

WHEN MENTOR TEACHERS MENTOR “EVERYONE” ON THE WAY

Klára Uličná¹

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

Abstrakt

Příspěvek je věnován tematicce relativně nově etablované pozice tzv. provázejících učitelů (dále PU). Ve školním/akademickém roce 2023/2024 bylo do pokusného ověřování této pozice ve spolupráci s fakultami vzdělávajícími učitele zapojeno téměř 900 PU z více než 300 škol. Pokud proběhnou úpravy legislativy, měl by být systém podpory PU ustaven v plném režimu od roku 2026. Je tudíž žádoucí i na tzv. mikroúrovni jednotlivých pracovišť vyhodnocovat možnosti a přínosy různých forem spolupráce s PU, a to zejména perspektivou jejich přínosu pro profesní zrání studentů učitelství. Prostřednictvím ohniskové skupiny a dotazníkových šetření se studenty učitelství AJ odhalíme jejich subjektivní vnímání spolupráce s PU ve specifické roli – v roli poskytovatelů zpětné vazby v rámci reflektivních seminářů k souvislé oborově didaktické praxi.

Klíčová slova: *přípravné vzdělávání učitelů, oborově didaktické souvislé praxe, provázející učitelé, reflektivní rozhovory*

Abstract

The paper focuses on the relatively newly established position of the so-called “mentor teachers” (MTs). In the school/academic year 2023/2024, nearly 900 MTs from more than 300 schools were involved in a pilot evaluation of this position in collaboration with teacher education faculties. If the legislation is amended, the support system for MTs should be in full implementation by 2026. It is therefore desirable to evaluate the opportunities and benefits of different forms of cooperation with MTs, also at the micro level of individual departments, especially from the perspective of their contribution to the professional growth of student teachers. Through focus groups and questionnaire surveys with EL student teachers, we aim to reveal their subjective perceptions of collaborating

with MTs in a specific role – that of providing feedback in reflective seminars of continuous subject-specific teaching practice.

Keywords: *pre-service teacher education, subject-specific continuous teaching practice, mentor teachers, reflective interviews*

1 ÚVOD

V lednu roku 2024 byla novelizací zákona o pedagogických pracovnících zakotvena pozice tzv. provázejícího učitele. V současnosti dochází k pokusnému ověřování Systému podpory PU (2023–2025). Přínosy této pozice jsou deklarovány mnohověstnatě. Jednak pro PU samotné, kteří jsou podporováni tzv. vstupním a následně průběžným vzděláváním, potažmo pak pro školy, kde tito PU působí. Zejména pak ale pro fakulty vzdělávající učitele a jejich studenty, kterým by se díky PU mělo dostávat kvalitní podpory (nejen) v průběhu pedagogicko-psychologických a oborově didaktických praxí. Cílem tohoto příspěvku je přispět k vyhodnocování role PU perspektivou studentů.

2 TEORIE

Jedním z trvalých dilemat vzdělávání učitelů je, jak integrovat na teorii založené znalosti tradičně vyučované na univerzitách, se znalostmi založenými na zkušenostech tradičně situovaných v praxi učitelů a realitě tříd a škol (Darling Hammond, 2006). Studenti bývají vybaveni relevantní teorií, současně však pociťují nejistotu aplikovat ji v konkrétních výukových situacích či při reflexi výuky. Jedná se o běžnou fázi profesního zrání učitelů, kterou lze funkčně překlenovat mimo jiné dobře vedenou a reflektovanou praxí, která by měla být studenty vnímána pozitivně. Hlavními předpoklady efektivního vedení praxí je učitelova pozorovací schopnost (resp. profesní vidění, viz Uličná, 2023) a dovednost vést se studenty tzv. pomáhající (reflektivní) rozhovory (Lazarová & Pol, 1999, s. 60). V reflektivních rozhovorech zahrnuté typy intervencí (viz např. Švec, 2000) bývají obvykle uplatňovány jako zpětná vazba na výuku v průběhu praxí, nicméně existují i jiné cesty, např. reflektivní rozhovory vedené s odstupem nad videozáznamy výuky.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je odhalit subjektivní vnímání různých typů poskytované zpětné vazby studenty v průběhu reflektivních seminářů k předmětu Souvislá oborová praxe. Naším zájmem je komparace (a) praxe, v níž studenti obdrží zpětnou vazbu ze tří zdrojů: od mentorů a univerzitních pedagogů v průběhu praxe a od oborového didaktika po praxi na videozáznam jedné výukové jednotky a kompletní reflektivní portfolio, a (b) praxe, v níž studenti obdrží zpětnou vazbu ze zdrojů čtyř: mentorů a univerzitních pedagogů v průběhu praxe, po praxi pak od oborového didaktika na kompletní reflektivní portfolio a od PU na videozáznam výuky. Potenciální rozdíly zachycuje dotazníkové šetření zaměřené na vnímané přínosy jednotlivých intervencí a jejich zdůvodnění ve dvou na sebe navazujících ročnících NMgr. studia učitelství AJ. Realizována je rovněž polostrukturovaná ohnisková skupina se studenty, kteří vedli své reflektivní rozhovory s PU. Cílem je odhalit hlubší povahu rozhovorů vedených mezi studenty a PU. Data jsou analyzována pomocí otevřeného kódování.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vzhledem k povaze výzkumného záměru jsou v této fázi k dispozici pouze částečné výsledky. V LS 2024 bylo zapojení PU zcela standardní, a to vždy vedení jedné dvojice studentů na souvislých oborově didaktických praxích. S myšlenkou zapojovat v budoucnu PU do práce se studenty intenzivněji, bylo v LS 2024 pilotně ověřeno i přizvání těchto PU do reflektivních rozhovorů vedených se studenty s odstupem po praxi nad videonahrávkou výuky a její písemnou reflexí. Výsledky pilotáže s vybranými studenty přinesly nad očekávání pozitivní hodnocení této zkušenosti. Oceňovali právě schopnost PU všimnout si aspektů výuky, které mnohdy během praxe zůstaly při reflexích s mentory nepovšimnuty, ale i dovednost PU vést reflektivní rozhovor v kriticko-přátelském duchu. Dále studenti kladně vnímali řadu praktických tipů a navrhovaných alterací, ale i prostor pro kladení otázek. V LS 2025 pak byli PU zapojeni do této formy spolupráce se všemi studenty. Subjektivní vnímání reflektivních rozhovorů vedených nad videozáznamy výuky v LS 2024 (40 studentů) oborovým didaktikem a v LS 2025 (48 studentů) PU bylo a bude zachyceno dotazníkovým šetřením.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vzhledem k povaze učitelské profese, potažmo i přípravy na ni (např. Kansanen. 2011; Kelly, 2011), je rozvoj schopnosti studentů systematicky vyhodnocovat vlastní výkon jedním z hlavních cílů, který si jako vzdělavatelé učitelů kládeme. Stěžejní je v tomto smyslu role praxí, která spočívá zejména v propojování teorie a praxe a v rozvoji reflektivní kompetence studentů. Pro kvalitní reflexi a její význam pro profesní zrání je role teorie neodmyslitelná. Je to tzv. reflexe o akci, která umožňuje stavět explicitně na profesní znalostní základně a rozvíjet tak další porozumění praxi i testovat a dále rozvíjet vlastní znalostní základnu (Thompson & Pascal, 2012). Přínosy praxe nespočívají v jejím rozsahu, ukázkách kvality atp., spočívají především v kvalitě reflexe, resp. v roli mentorů, kteří umí se studenty pracovat a vést s nimi reflektivní rozhovory, které je směřují k hlubšímu přemýšlení. To není schopnost vrozená, nicméně PU touto dovedností disponují a cíleně ji v sobě rozvíjejí. Pohled studentů na jednu možnou roli PU bude pro nás přínosem.

PODĚKOVÁNÍ

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

6 LITERATURA

- Darling Hammond, L. (2006). Constructing 21stcentury teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Kansanen, P. (2011). Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis scholæ*, 5(2), 51–65.
- Kelly, M. (2011). Second language teacher education. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 409–421). Routledge.
- Lazarová, B., & Pol, M. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Agentura Strom.
- Švec, V. (ed.). (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Paido.

- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311–325.
- Uličná, K. (2023). *Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů: Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu v rámci videoklubů*. Karolinum.

VZTAH MEZI MENTALIZACÍ, ATTACHMENTEM A WELL-BEINGEM U STUDENTŮ UČITELSTVÍ: PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY A JEJICH VLIV NA PROFESNÍ ROZVOJ

THE RELATIONSHIP BETWEEN MENTALIZATION, ATTACHMENT AND WELL-BEING IN PRESERVICE TEACHERS: PSYCHOLOGICAL FACTORS AND THEIR INFLUENCE ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Magda Nišpanská, Zuzana Pechová, Jan Pícek

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Studie zkoumá vztah mezi mentalizací, epistemickou důvěrou, nejistou vazbou a subjektivním well-beingem studentů učitelství z psychoanalytické perspektivy. Výzkum analyzoval data 300 studentů I. ročníků učitelských oborů pomocí sebehodnoticích dotazníků, včetně ECR a MentS. Shluková analýza identifikovala čtyři psychologické profily reflektující interakce těchto faktorů. Získaná zjištění byla potvrzena následně diskriminační analýzou. Výsledky ukazují, že snížená schopnost mentalizace spojená s úzkostí a odmítavostí vede k horší subjektivní pohodě a narušení epistemické důvěry. Studie zdůrazňuje význam attachmentu a mentalizace pro regulaci stresu a naznačuje možné intervence ve vzdělávání budoucích učitelů.

Klíčová slova: mentalizace, epistemická důvěra, well-being, shluková analýza

Abstract

The study examines the relationship between mentalization, epistemic trust, insecure attachment, and the subjective well-being of teacher education students from a psychoanalytic perspective. The research analyzed data from 300 students using self-assessment questionnaires, including ECR and MentS. Cluster analysis identified four psychological profiles reflecting the interactions of these factors. The findings were subsequently confirmed through discriminant analysis. The results indicate that reduced mentalization ability, combined with anxiety and rejection, leads to lower subjective well-being and impaired epistemic trust. The

study highlights the importance of attachment and mentalization in stress regulation and suggests possible interventions in the education of future teachers.

Keywords: *mentalization, epistemic trust, well-being, cluster analysis*

1 ÚVOD

Výzkumy naznačují, že vztah mezi narušenou vazbou a emoční dysregulací je zprostředkován nedostatečnou mentalizací (Fonagy & Bateman, 2016). V učitelské profesi jsou zralá mentalizace a epistemická důvěra klíčové pro zvládnutí stresu, kvalitu výuky a vztahové klima (Schwarzer, 2021; Rozkovicová et al., 2024). Je důvod k obavám, že učitelé s nízkou mentalizací mohou negativně ovlivnit žáky, zejména v raném věku. Někteří studenti učitelství mají sníženou mentalizaci a volí profesi jako formu kompenzace vlastních obtíží.

2 TEORIE

Mentalizace se rozvíjí v kontextu bezpečné vztahové vazby, která podporuje sociální učení a otevřenost vůči informacím – klíčové pro transfer poznání v rámci kultury (Tomasello, 2022). Výzkumy a intervence ve školním prostředí ukazují, že podpora mentalizace posiluje sociální interakce a fungování školních komunit (Nišpanská, 2023). Učitelé schopní reflektovat vnitřní stavy studenta posilují jeho sebepoznání a zdravý vývoj jeho Já. Narušená mentalizace omezuje uvědomění si dopadu vlastního jednání a schopnost nadhledu (Fonagy & Bateman, 2016), což negativně ovlivňuje sociální interakce i kvalitu života (Taubner & Sharp, 2024). Tento deficit, spojený s rigiditou, přetrvává navzdory přípravě zaměřené především na odborné a didaktické kompetence, která často opomíjí sebereflexi. Posílení mentalizace by proto mělo představovat prioritu v profesní přípravě učitelů (Schwarzer, 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie se zúčastnilo 300 studentů I. ročníku učitelství ve věku 19–22 let, kteří vyplnili sebehodnotící dotazníky během přímých setkání před začátkem výuky.

Všechny materiály a postupy byly schváleny Etickou komisí FP TUL. Pro zjištění typu vztahové vazby byly použity dotazníky ECR-RS (Siroňová et. al, 2022), které měří úzkostný a vyhýbavý attachment k rodičům, partnerům a přátelům. MentS (Dimitrijević et al., 2017) hodnotí schopnost mentalizace – rozpoznávání a interpretaci mentálních stavů u sebe i druhých – a zahrnuje tři subškály. ETMCQ (Campbell et al., 2021) zkoumá epistemickou důvěru, nedůvěru a důvěřivost ve spolehlivost informací přicházejících od druhých. PGWB-S (Grossi, Compare, 2006) měří celkovou psychologickou pohodu. CompACT (Ptáček, Jelínek, 2024) hodnotí psychologickou flexibilitu prostřednictvím 17 specifických škál zaměřených na kognitivní a emoční adaptabilitu.

4 VÝSLEDKY

Účelem analýzy K-means v programu TIBCO Statistica bylo identifikovat různé profily studentů na základě jejich standardizovaných výsledků a ověřit rozdíly v zastoupení pohlaví mezi shluky. Z vypočítaných řešení byl jako nejvhodnější stanoven výsledný počet čtyř shluků, což bylo potvrzeno analýzou dendrogramů pro hierarchické shlukování a jeho psychologickou smysluplností ve vztahu k modelu čtyř typů vztahové vazby. Následná diskriminační analýza potvrdila signifikantní rozdíly mezi čtyřmi shluky s odlišným zastoupením pohlaví, což naznačuje různé adaptační vzorce. U skupiny s nevyřešeným attachmentem se objevila paradoxní kombinace vysoké důvěřivosti, nedůvěry a epistemické důvěry, spojená s nízkou sebestmentalizací, což může souviset s akcentovanými rysy osobnosti, případně se situačním či chronickým traumatem vztahové vazby. U studentů s odmítavým attachmentem překvapivě nízká mentalizace druhých korelovala s vyšším well-beingem.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Analýza potvrdila, že attachment, mentalizace, epistemická důvěra a mentální flexibilita jsou propojené a mohou predikovat well-being (Schwarzer et al., 2021). Tato zjištění vybízejí k úvaze, jak mohou vysokoškolské programy lépe reagovat na individuální osobnostní charakteristiky studentů, například prostřednictvím podpůrných intervencí zaměřených na rozvoj mentalizace. Do budoucna je vhodné sledovat stabilitu identifikovaných profilů, jejich vztah k možnostem

profesního rozvoje. Studie je proto koncipována jako longitudinální, později plánujeme srovnání různých věkových kohort. Výzkum může zároveň přispět k tvorbě podpůrných intervencí pro studenty učitelství s rizikovými osobnostními charakteristikami, případně i k rozvoji výběrových mechanismů zohledňujících žádoucí osobnostní předpoklady pro učitelskou profesi.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum je podporován operačním projektem OP JAK “UčiTUL”. Registrační číslo projektu: CZ.02. 02. XX/00/23_019/0008386.

6 LITERATURA

- Campbell, C., Tanzer, M., Saunders, R., Booker, T., Allison, E., Li, E., O'Dowda, C., Luyten, P., Fonagy, P. (2021). Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PLoS ONE*, 16(4), e0250264. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250264>
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Vukosavljevic-Gvozden, T., & Opačić, G. (2017). Mentalization and its measurement: The Mentalization Questionnaire (MentS). *Psychological Reports*, 120(2), 268–287. <https://doi.org/xxxxx>
- Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2016). Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive Psychiatry*, 64, 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.11.006>
- Grossi, E., & Compare, A. (2006). Psychological General Well-Being Index (PGWB-S). *Journal of Behavioral Medicine*, 29(5), 433–445. <https://doi.org/xxxxx>
- Ptáček, M., & Jelinek, M. (2024). Assessing psychological flexibility: The psychometric properties of the Czech translation of the CompACT questionnaire. *Československá psychologie*, 68(1), 30–48. <https://doi.org/10.51561/cpsych.68.1.30>
- Rozkocová, A., Urbánek, P., Picková, H., Jursová, J., Nišpanská, M. & Dymokurský, O. (2024). Sociální klima učitelských sborů: Kvalitativní kvaziexperiment. *Orbis Scholæ*, 17(2). 1-30. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.7>

- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U., & Gengelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 42, 1239–1248.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01467-3>
- Siroňová, Aneta & Cígler, Hynek & Ježek, Stanislav & Lacinová, Lenka. (2020). Psychometric Characteristics of the ECR-RS, Structure of the Relationship between Global and Specific Attachment – Cross-Validation of the Results Using the Czech and Original Versions of the ECR-RS. *Studia Psychologica*. 62. 291–313. 10.31577/sp.2020.04.806.
- Taubner, S., & Sharp, C. (2024). Mental flexibility and epistemic trust through implicit social learning: A meta-model of change processes in psychotherapy with personality disorders. *Clinical Psychology in Europe*, 6 (Special Issue).
<https://doi.org/10.32872/cpe.12433>
- Tomasello, M. (2022). Wie Kinder falsche Überzeugungen verstehen lernen: Ein Konzept der geteilten Intentionalität. In H. Kirsch, T. Nolte, & S. Gengelmaier (Eds.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (pp. 76–104). Vandenhoeck & Ruprecht Brill Deutschland GmbH.
<https://doi.org/10.13109/9783666408038.76>

POSTOJE STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ K TECHNIKÁM MINDFULNESS A SELF-COMPASSION

ATTITUDES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL STUDIES TOWARD MINDFULNESS AND SELF-COMPASSION TECHNIQUES

Petra Kacafírková¹

¹ Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Technická univerzita v Liberci, Liberec

Abstrakt

Studie analyzuje postoje studentů k technikám mindfulness a self-compassion, identifikuje překážky v jejich praktikování a hodnotí možnosti jejich integrace do vzdělávání. Realizována byla v ak. roce 2024/25 formou čtyř 90minutových workshopů se studenty pedagogických oborů (N = 15). Data byla sbírána prostřednictvím standardizovaných dotazníků a ohniskové skupiny. Výzkum ukázal, že pro mnohé studenty bylo přínosem už samotné seznámení s těmito technikami. Klíčovým faktorem ovlivňujícím soustředění bylo prostředí, přičemž se potvrdila potřeba flexibilního přístupu a přizpůsobení technik individuálním preferencím studentů. Mezi bariéry širšího využití patří omezená dostupnost materiálů v českém jazyce. Výsledky potvrzují význam cílené podpory těchto technik v přípravě budoucích pedagogů.

Klíčová slova: *mindfulness, self-compassion, wellbeing, vzdělávání učitelů*

Abstract

This study analyses the attitudes of students toward mindfulness and self-compassion techniques, identifies barriers to their practical application and evaluates their potential integration into education. It was conducted in ac. year 2024/25 through four 90-minute workshops with students of pedagogical studies (N = 15), using standardized questionnaires and a focus group. For many students, simply being introduced to these techniques was beneficial. The environment significantly influenced concentration, highlighting the need for a flexible approach and adaptation to individual preferences. Limited availability of relevant materials in Czech emerges as a potential barrier to broader implementation.

The findings emphasize the importance of targeted support for these techniques in teacher education.

Keywords: *mindfulness, self-compassion, wellbeing, teacher education*

1 ÚVOD

Duševní pohoda a emoční stabilita budoucích pedagogů hrají zásadní roli v jejich schopnosti efektivně podporovat žáky. Výzkum ukazuje, že techniky mindfulness a self-compassion mohou přispět k rozvoji emoční regulace, snížení stresu a zvýšení celkové pohody (Shapiro et al., 2005; Dundas, Binder, Hansen, & Stige, 2017). Tato studie se zaměřuje na zkoumání postojů studentů pedagogických oborů k těmto technikám a na identifikaci faktorů, které ovlivňují jejich praktikování a případné propojení s jejich budoucí pedagogickou praxí.

2 TEORIE

Koncept mindfulness je založen na vědomém prožívání přítomného okamžiku s otevřeností a přijetím (Kabat-Zinn, 2003). Self-compassion, jak jej definovala Neff (2023), zahrnuje laskavost k sobě, sounáležitost a schopnost přijímat vlastní prožitky bez nadměrné sebekritiky. Oba přístupy pomáhají zvládat stres a negativní emoce a jsou efektivní pro podporu duševního zdraví (Neff, 2023). Výzkumy potvrzují jejich spojitost s nižší mírou depresivity, úzkosti a perfekcionismu (Barnard & Curry, 2011), což je obzvlášť významné pro budoucí pedagogy (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2013).

V českém akademickém prostředí jsou však stále okrajovým tématem, přestože jejich integrace do přípravy učitelů by mohla prospět nejen jim, ale i školnímu klimatu a duševnímu zdraví žáků.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie je koncipována jako kvazi-experimentální výzkum kombinující kvantitativní a kvalitativní přístupy. Intervence probíhala v zimním semestru akademického roku 2024/2025 formou čtyř 90minutových workshopů zaměřených

na praktické osvojení technik mindfulness a self-compassion. Kvantitativní data byla sbírána před a po intervenci prostřednictvím standardizovaných psychodiagnostických škál, včetně Self-Compassion Scale, PHQ-9, GAD-7, PSS, Self-Efficacy Scale a PGIS. Kvalitativní část zahrnovala ohniskovou skupinu se studenty, jejímž cílem bylo prozkoumat jejich zkušenosti, vnímání užitečnosti technik a identifikovat bariéry bránící jejich dlouhodobé aplikaci. Diskuse probíhala dle předem připraveného scénáře a zaměřovala se na subjektivní reflexe účastníků (N = 15).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Předběžná analýza ohniskové skupiny a dotazníkového šetření ukázala, že většina studentů se s danými technikami setkala poprvé a hodnotila je jako užitečnou a obohacující zkušenost. Nicméně u některých studentů bylo patrné, že jejich přijetí limitují bariéry, jako je sklon k sebekritice nebo obtížné soustředění vlivem nekomfortního prostředí učebny. Významnou překážkou je i nedostatek dostupných vedených meditací v českém jazyce. Dále se ukázalo, že některé techniky nebyly pro všechny studenty stejně efektivní, například vizualizace a meditační cvičení působila obtíže studentům s vyšší potřebou pohybu. Studenti rovněž reflektovali možnost využití těchto technik v pedagogické praxi, zejména při práci s dětmi jako nástroj zvládání stresu ve školním prostředí. Výsledky naznačují, že začlenění mindfulness a self-compassion do vzdělávacích programů budoucích pedagogů by mohlo přispět nejen k jejich vlastnímu duševnímu zdraví, ale i k rozvoji emoční odolnosti jejich žáků.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky naznačují, že mindfulness a self-compassion mohou být cennými nástroji pro budoucí pedagogy, avšak jejich efektivní implementace do vzdělávání vyžaduje systematickou podporu a vhodné podmínky pro osvojení těchto přístupů. Přestože zahraniční studie ukazují přínosy těchto technik pro zvládání stresu a prevenci syndromu vyhoření (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2013), jejich integrace do vzdělávání budoucích pedagogů v českém prostředí je stále v počátcích. Další výzkum by měl sledovat dlouhodobý dopad těchto technik na osobní i profesní rozvoj budoucích pedagogů a možnosti jejich širšího zapojení

do vzdělávacích programů. Rovněž by bylo vhodné zkoumat rozdíly v účinnosti různých přístupů v závislosti na individuálních charakteristikách studentů, například v souvislosti s jejich předchozí zkušeností se sebekpíčí a zvládáním stresu.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výzkum byl podpořen grantem SGS-2025-4532 Technické univerzity v Liberci.

6 LITERATURA

- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303.
- Dundas, I., Binder, P. -E., Hansen, T. G. B., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(5), 443–450.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 193–218.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164–176.

PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE A INDIVIDUALIZÁCIA VÝUČBY VO VZŤAHU K PRACOVNEJ ZÁŤAŽI UČITEĽOV

PEDAGOGICAL DIAGNOSIS AND INDIVIDUALIZATION OF TEACHING IN RELATION TO TEACHERS' WORKLOAD

Mariana Cabanová¹, Henrieta Jonek²

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

² Cirkevná základná škola s materskou školou Jána Krstiteľa, Partizánske

Abstrakt

Meniace sa podmienky vo vzdelávaní sprevádzané zmenou školskej legislatívy a postulovaním obligatórnych požiadaviek na výkon učiteľskej profesie vedú často aj k ich zvyšujúcej sa pracovnej záťaži. Skúmanie pracovnej záťaže učiteľov je aktuálnom témou v medzinárodnom kontexte. V štúdiu autorky prezentujú výsledky snímania subjektívne vnímanej pracovnej záťaže učiteľov primárneho vzdelávania. Skúmanú vzorku tvorilo 249 učiteľov primárneho vzdelávania. Z analýzy údajov vyplynulo, že skúmaná vzorka učiteľov pociťuje len miernu záťaž v profesii a ako najzaťažujúcejšie činnosti vníma pedagogické diagnostikovanie, hodnotenie a individualizáciu vo vzdelávacom procese.

Kľúčová slova: *učiteľ, pracovná záťaž, primárne vzdelávanie*

Abstract

Changing conditions in education accompanied by changes in school legislation and the postulation of mandatory requirements for the performance of the teaching profession often lead to increasing workload on the teachers.. The examination of teachers' workload is a topical issue in the international context. In this study, the authors present the results of sensing the subjectively perceived workload of primary education teachers. The study sample consisted of 249 primary education teachers. The data analysis showed that the studied sample of teachers perceived only moderate workload in the profession and perceived pedagogical diagnosis, assessment and individualization in the educational process as the most burdensome activities.

Keywords: *teacher, workload, primary education*

1 ÚVOD

Pracovná spokojnosť učiteľov v medzinárodnom kontexte je predmetom skúmania viacerých výskumov, či už ako primárny predmet skúmania (Guoba et al., 2022), ale aj vo vzťahu so životnou spokojnosťou a pracovnou záťažou učiteľov (Paulík a Gajda, 2006). Pracovná záťaž učiteľov je medzinárodnou výzvou (OECD, 2020). Podľa Heffernan et al (2022) bola v Austrálii pracovná záťaž identifikovaná ako hlavný faktor slabého prilákania a udržania učiteľov v profesii.

2 TEORIE

Miškolciová (2008) v súvislosti s pracovnou spokojnosťou hovorí o zistení, že miera pracovnej spokojnosti stúpa pri znižujúcej sa záťaži, a naopak. Pracovná spokojnosť sa spája so subjektívne vnímanou záťažou. Napĺňanie pracovných činností učiteľov môže súvisieť s ich pracovnou spokojnosťou v zmysle meniacich sa pracovných požiadaviek. Pracovný čas a čas po vyučovaní, ktorý učitelia venujú svojej práci, bol zisťovaný vo výskume Kasáčovej et al (2011). Jednotlivé činnosti, ktoré sa spájajú s výkonom učiteľskej profesie, sú rozpracované v profesiografii učiteľa (Kasáčová et al, 2011), ktorá predkladá obraz o profesijných činnostiach, ktoré sú náplňou vykonávania učiteľského povolania. Na základe skúmania tejto problematiky zostavili autorky merací nástroj v podobe posudzovacej škály (Babiaková et al, 2023), ktorá zisťuje subjektívne vnímanie záťaže jednotlivými činnosťami.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vo výskume využívali posudzovaciu škálu na zisťovanie vnímania záťaže pracovnými činnosťami, ktorá vznikla spoluprácou riešiteľského tímu (Babiaková et al., 2023). Na štatistické spracovanie sme použili program JASP. Pri vyhodnocovaní štatistických ukazovateľov sme sa opierali o odbornú literatúru a na základe výsledkov analýz a v súlade s odporúčaniami v uvedených zdrojoch sme pristúpili k spracovaniu, ako aj k vyhodnocovaniu údajov. Deskriptívne

spracovanie údajov v tabuľkách sme používali aj na vyhodnocovanie čiastkových cieľov a opierali sme sa o ukazovatele – valid (platný počet), missing (chýbajúce odpovede), mean (priemer), std. deviation (smerodajná odchýlka), coefficient of variation (koeficient variácie), skewness (šikmosť) a kurtosis (strmosť).

4 VÝSLEDKY

Konštatujeme, že distribuované dáta deskriptívnej štatistiky vykazujú normálne rozloženie. Podľa deskriptívnej štatistiky (tab. 1) sa preukázalo, že najvyššiu mieru subjektívne vnímanej záťaže ($\bar{x}=2.316$; $\delta=0.495$) pociťujú učitelia v dimenzii diagnostikovania, individualizácie a hodnotenia žiakov. Najnižšiu mieru záťaže vnímajú v dimenzii nepriamej pedagogickej činnosti ($\bar{x}=2.024$; $\delta=0.550$).

Najmenšiu variabilitu sme zaznamenali v dimenzii diagnostikovania, individualizácie a hodnotenia žiakov ($CV=0.214$) a najväčšiu variabilitu v dimenzii profesijného a osobnostného rozvoja ($CV=0.312$). Celkovo na základe priemeru všetkých dimenzií ($\bar{x}_4=2.216$) učitelia vo svojej profesii vnímajú skôr miernu záťaž.

Tabuľka 1

*Deskriptívna štatistika pracovnej záťaže podľa snímaných kategórií pracovných činností
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

Kategórie záťaže	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Coefficient of variation	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis
A: Riadenie vých.-vzdel. procesu	249	0	2.2	0.558	0.249	0.101	0.154	-0.208	0.307
B: Nepriama pedagogická činnosť	249	0	2.0	0.550	0.271	0.432	0.154	0.053	0.307
C: Diagnostika, individualizácia a hodnotenie	249	0	2.3	0.495	0.214	-0.325	0.154	0.157	0.307
D: Profesijný a osobnostný rozvoj	247	2	2.3	0.713	0.312	0.119	0.155	-0.234	0.300

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z analýzy dát vyplynulo, že učitelia primárneho vzdelávania pociťujú pri výkone svojej profesie miernu záťaž. Vyššiu záťaž na rovnakej úrovni vyjadrili v dvoch kategóriách profesijných činností. Ide o činnosti súvisiace s diagnostikovaním, individualizáciou a hodnotením vo výučbe a profesijným rozvojom učiteľov. Pri oboch uvedených kategóriách síce učitelia vyjadrili rovnakú priemernú mieru záťaže (2,3), avšak miera variability ich výpovedí sa v uvedených kategóriách činností líšila. V kategórii činnosti súvisiacich s diagnostikovaním, individualizáciou a hodnotením boli vyjadrenia respondentov najkonzistentnejšie avšak v kategórii profesijný a osobný rozvoj bola variabilita vyjadrení učiteľov najvyššia. Skutočnosť, že učitelia vyjadrili najvyššiu mieru záťaže v dvoch spomínaných kategóriách môže byť aj aktuálne meniac sa legislatíva vo vzdelávaní, ktorá zavádza podporné opatrenia do školskej praxe, ktoré by mali byť založené na pedagogickom diagnostikovaní detí a žiakov vo vzdelávaní, čo zároveň u mnohých učiteľov môže vytvárať potrebu ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja.

PODĚKOVÁNÍ

Výsledok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA 1/0714/24 Výskumná reflexia reformy poradenského systému v podmienkach školskej praxe z hľadiska tvorby a overovania platformy diagnostických nástrojov pre učiteľov a projektu VEGA 1/0415/22 s názvom Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť.

6 LITERATURA

- Guoba, A., Žygaitienė, B., & Kepalienė, I. (2022). Factors Influencing Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 4, 234–241. <https://doi.org/10.32996/jhss.2022.4.4.30>
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209. doi:10.1177/00049441221086654

- Jonek, H. (2024). *Vybrané faktory podmieňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov primárneho vzdelávania*. [Dizertačná práca]. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., & Seberová, A. (2011). *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kasáčová, B., Cabanová, M., Lynch, Z., & Babiaková, S. (2022). *Research about job satisfaction in teachers' lives in an international context*. 2505–2510. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.0730>
- Miškolciová, L. (2008). *Syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl a možnosti jeho prevencie*. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg.
- OECD. (2020). TALIS 2018 results (Volume 2): Teachers and school leaders as valued professionals. doi:10.1787/19cf08df-en
- Paulík, K., & Gajda, V. (2006). *Determinanty subjektivního prožívání pracovních podmínek učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. https://cmpsy.cz/files/pd/2006/texty/pdf/paulik_gajda.pdf

IMPLEMENTACE DĚTSKÉ PALIATIVNÍ PÉČE DO VÝUKY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY: PODPORA DĚTÍ A RODIN V PROCESU VYROVNÁVÁNÍ SE S ÚMRTÍM

IMPLEMENTATION OF PEDIATRIC PALLIATIVE CARE IN SPECIAL EDUCATION: SUPPORTING CHILDREN AND FAMILIES IN COPING WITH BEREAVEMENT

Monika Kadrnožková, Barbara Valešová Malešová

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit implementaci tématu dětské paliativní péče do výuky neučitelských studijních programů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Navzdory rychlému rozvoji oboru a jeho rostoucí důležitosti v praxi zůstává téma dětské paliativní péče v akademické sféře okrajově zpracováno. Výzkum se zaměřuje na postoje studentů speciální pedagogiky k paliativní péči a tématu smrti u dětí. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo získáno 114 odpovědí od studentů PedF UK ve studijním programu speciální pedagogiky. Korelační analýzou byl zjišťován vztah mezi znalostmi studentů a jejich přístupem ke komunikaci s dětmi o smrti a s rodinami dětí v paliativní péči. Výsledky ukazují signifikantní vztah mezi již nabytými zkušenostmi v této oblasti a ochotou zahrnout téma do své budoucí praxe.

Klíčová slova: *dětská paliativní péče, speciální pedagogika, postoje studentů, komunikace s dětmi a rodinou*

Abstract

This paper explores the integration of pediatric palliative care into the curriculum of non-teaching study programs at the Faculty of Education, Charles University. Despite the field's rapid development and increasing practical importance, pediatric palliative care remains underrepresented in academic discourse. The research examines the attitudes of special education students towards palliative care and the topic of death in children. A questionnaire survey was conducted, collecting 114 responses from students in the special education program. Correlational analysis examined the relationship between students' knowledge and their approach to discussing death with children and with families

of children in palliative care. Results indicate a significant link between prior experience and students' willingness to include this topic in their future practice.

Keywords: *pediatric palliative care, special education, students' attitudes, communication with children and their families*

1 ÚVOD

Dětská paliativní péče získává v posledních letech na významu nejen v oblasti medicíny, ale i v pedagogické praxi (Marcus, et al., 2020). Cílem tohoto příspěvku je analyzovat možnosti implementace paliativní péče do výuky studijního programu speciální pedagogiky a zmapovat znalosti, zkušenosti a postoje studentů k tomuto tématu. Výzkum se zaměřuje na význam vzdělávání v oblasti speciálně- pedagogické péče o děti s ohrožujícím nebo život limitujícím onemocněním a o jejich rodiny v rámci poskytování paliativní péče.

2 TEORIE

Paliativní péče zahrnuje komplexní přístup k dětem s život ohrožujícími onemocněními, který zahrnuje podporu rodiny i školního personálu v procesu zpracování ztráty (De La Herrán Gascón et al., 2022). V kontextu speciální pedagogiky spočívá role pedagoga v podpoře dětí při vyrovnávání se se smrtí, přičemž smutek u dětí může být často přehlížen jako „neuznaný smutek“ (Shalev, Zamir, & Barak, 2024). Speciální pedagogové ve školách čelí výzvám při komunikaci o smrti, a proto je nezbytné strategicky zajišťovat citlivou a efektivní podporu (Puskás et al., 2023). Speciální pedagogové hrají klíčovou roli v podpoře dětí při zpracovávání konceptu smrti a ve vytváření speciálně-pedagogických strategií, které dětem pomáhají citlivě přistupovat k těmto složitým tématům (Kurttekin, 2024; Grigoropoulos, 2024) a ve zkvalitnění života rodin procházejících náročnou situací umírání.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k zaměření výzkumu na roli speciálního pedagoga při podpoře dětí a rodin v procesu vyrovnávání se se smrtí, jsme zvolili výzkumné otázky týkající se postojů studentů k implementaci paliativní péče do výuky a jejich vnímání role v tomto kontextu. K výzkumným otázkám byly formulovány hypotézy, které předpokládají, že studenti se zkušeností s tématem paliativní péče budou projevovat větší zájem o její začlenění do výuky, a že studenti s osobní zkušeností se smrtí u dětí budou považovat roli speciálního pedagoga v multidisciplinárních týmech za klíčovou. Výzkum byl realizován dotazníkovým šetřením mezi studenty speciální pedagogiky na PedF UK ($n = 114$) a obsahoval pět sekcí zaměřených na paliativní péči, téma smrti u dětí, význam tohoto tématu ve vzdělávání a týmovou spolupráci. Statistické analýzy zahrnovaly Pearsonův a Spearmanův korelační koeficient pro ověření hypotéz a analýzu odpovědí.

4 VÝSLEDKY

Výsledky naznačují, že studenti speciální pedagogiky vnímají téma paliativní péče jako klíčové a považují její implementaci do výuky za nezbytnou. Respondenti, kteří se s tímto tématem již setkali, vykazují vyšší ochotu k zapojení do multidisciplinární spolupráce a zdůrazňují význam role speciálního pedagoga v podpoře dětí a jejich rodin při vyrovnávání se s úmrtím. Analýza otevřených odpovědí ukázala, že studenti vnímají potřebu citlivějšího přístupu k tématu smrti u dětí, přičemž část respondentů vyjádřila názor, že v rámci studia chybí dostatečná příprava v dané oblasti. Kvantitativní analýza odpovědí ukázala pozitivní korelaci mezi osobními zkušenostmi se smrtí v rodině a vyšší angažovaností v tématech paliativní péče. Pro doplnění výsledků bude proveden kvalitativní výzkum ve formě rozhovorů s vybranými studenty, kteří mají přímou zkušenost s tímto tématem v rámci našich programů, aby bylo možné podrobněji zpracovat jejich postoje ve vnímání této problematiky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky výzkumu představují rostoucí potřebu začlenění tématu paliativní péče do kurikula studijního programu speciální pedagogiky. Studenti, kteří měli

zkušenosti s tímto tématem, projevovali hlubší porozumění a pozitivnější postoje vůči práci v paliativní péči, což odpovídá zjištěním v literatuře (Marcus et al., 2020; De La Herrán Gascón et al., 2022). Téma smrti u dětí, včetně vyrovnávání se s úmrtím, je nezbytné pro přípravu speciálních pedagogů, kteří by měli být součástí multidisciplinárních týmů podporujících rodiny (Kurttekin, 2024; Grigoropoulos, 2024). Efektivním nástrojem pro tuto přípravu je zahrnutí interaktivních metod, jako jsou kazuistiky a modelové situace, které zvyšují porozumění složitým tématům (Puskás et al., 2023). Naším záměrem je implementovat téma do výuky a posílit spolupráci s odborníky v této oblasti.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkumné šetření bylo realizováno za finanční podpory Nadace rodiny Vlčkových v rámci projektu „Implementace tématu dětské paliativní péče do výuky neučitelských oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy“ realizace od 1. 9. 2024 do 31. 8. 2026, č. projektu 2402VS-003, reg. č. 00216208.

6 LITERATURA

- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., Peralta, I. R., & Rodríguez, J. J. M. (2022). The Pedagogy of death and special needs education. A phenomenological study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 747–760. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1943269>
- Grigoropoulos, I. (2024). Can we talk about life without taking death into account? Early childhood educators' self-perceived ability to approach the topic of death with children. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 88(4), 1369–1382. <https://doi.org/10.1177/00302228211057733>
- Kurttekin, F. (2024). Qur'an course teachers' views on death education for children aged 4–6. *Death Studies*, 48(8), 847–859. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2283457>
- Marcus, K. L., Santos, G., Ciapponi, A., Comandé, D., Bilodeau, M., Wolfe, J., & Dussel, V. (2020). Impact of specialized pediatric palliative care: a systematic review. *Journal of pain and symptom management*, 59(2), 339–364. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2019.08.005>

- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F., & Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 900–913.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2024). Disenfranchised grief: The death of a student with special needs and the coping of the school staff—a qualitative study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 90(1), 37–58.
<https://doi.org/10.1177/00302228221097297>

UČITELSTVÍ JAKO DRUHÁ VOLBA

TEACHING AS A SECOND CAREER CHOICE

Karel Starý

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt

Hlavním cílem výzkumu je reagovat na potřebu zajištění dostatečného množství kvalitních pedagogických pracovníků do škol. Jejich stárnutí a výhled do budoucna vyžaduje přijímat opatření, která mohou neblahý stav zlepšit. Do profese vstupují ve větší míře i studující v kombinovaném studiu a účastníci kvalifikačních programů ČŽV. Aktuální výzkumy ukazují, že studující KS se častěji plánují stát učiteli, ale své studium často nedokončují. Výzkumný projekt měl za cíl identifikovat hlavní překážky v kombinované formě studia. Smíšeným výzkumným designem byly identifikovány okolnosti, které účastníci označují jako relevantní pro volbu učitelské profese a jaká mají očekávání ke studiu učitelství.

Klíčová slova: *profese učitele, celoživotní vzdělávání, vzdělávání učitelů*

Abstract

The main objective of the research is to respond to the need to recruit enough quality teaching staff in schools. Their ageing and the outlook for the future require measures that can improve the situation. Combined students and participants in lifelong learning qualification programmes are entering the profession in greater numbers. Current research shows that students are more likely to plan to become teachers but often do not complete their studies. The research project aimed to identify the main barriers to blended study. A mixed method research design was used to identify the circumstances that participants identify as relevant to their choice of a teaching profession and what their expectations are for their teaching studies.

Keywords: *teacher profession, lifelong learning, teacher training*

1 ÚVOD

V našem příspěvku budeme prezentovat výsledky empirického výzkumu účastníků vzdělávacího programu ČŽV k získání kvalifikace učitele 2. st. ZŠ a SŠ na UK PedF v roce 2025. Dlouhodobý nedostatek učitelů a nepříznivé věkové složení posílil alternativní cesty do učitelské profese. Jednou z nich je studium pro absolventy jiných vysokoškolských programů, kteří se chtějí stát učiteli. V poslední době bylo toto studium standardizováno s cílem garantovat jeho kvalitu. Koucký (2023) uvádí, že 47 % absolventi kombinovaného studia učitelství plánují v profesi trvale zakotvit (oproti 33 % studentů prezenčního studia). Určitou roli hraje pevnost profesní volby spojená se rodinnými podmínkami a životní zkušeností.

2 TEORIE

Specifickým problémem u kombinovaných forem studia pro získání kvalifikace učitele je podle Římanové (2015) skutečnost, že vede nezřídka k sociální izolaci. Podle teorie sociální identity je příslušnost k akademické obci klíčová pro adaptaci, motivaci a psychickou pohodu studujících. Wilcox et al. (2005) upozorňují, že pokud studující zažívají vysokou míru sociální opory, lépe zvládají stres a dosahují vyšších akademických výsledků. Podle Brücknerové (2021) patří mezi hlavní překážky při studiu v kombinované formě nesoulad mezi pracovními, rodinnými a studijními povinnostmi. Da Luz et al. (2012) zdůrazňují, že sladění pracovních, rodinných a studijních povinností vyžaduje systémovou podporu ze strany vzdělávacích institucí.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Byl realizován smíšený výzkum. Probíhal u účastníků a účastnic vzdělávacího programu k získání kvalifikace učitele $n = 92$. V první fázi výzkumu jsme na začátku studia provedli kvantitativní šetření pomocí dvou dotazníků. První směřoval na subjektivně relevantní důvody volby učitelství a druhý na hodnocení vlastních profesních kompetencí dle Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Na základě analýzy výsledků dotazníků bylo následně sestaveno 6 ohniskových skupin (6–8 účastníků) s cílem objasnit motivaci pro

vstup do profese učitele. S vybranými jedinci (12) byly na základě analýzy jejich odpovědí z OS, vedeny hloubkové individuální rozhovory. Získaná data z rozhovorů v ohniskových skupinách byla přepsána a analyzována pomocí MAXQDA. Ke zpracování dat byl použit přístup interpretativní fenomenologické analýzy (Smith, Flowers, Larkin, 2021).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky empirického výzkumu budou upořádány do schématu s centrálním fenoménem žité zkušenosti – volbou profese učitele. Výsledky jsou situovány do několika prstenců podle obecnosti a napříč jednotlivými kategoriemi a jsou vyznačeny vzájemné souvislosti/vztahy. Prožívání zkušenosti volby učitelského povolání bude prezentováno pomocí typových příběhů jedinců (podobně jako Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Mezi očekávané výsledky patří i zjištění o jejich očekáváních, rizikových faktorech nedokončení studia. Výzkumy Stibůrka (2023) ukazují, že klíčovými faktory studijního úspěchu jsou: flexibilní studijní plány; intenzivní kontakt mezi vyučujícími a studujícími a studujícími navzájem; posilování sociální opory prostřednictvím vrstevnického učení a sdílení zkušeností. Výsledky dotazování identifikují specifické potřeby studujících a jejich očekávání podpory při studiu. Tato studie je první fází zamýšlené longitudinální studie, která bude pokračovat v dalších třech letech.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Náš výzkum poskytuje hlubší porozumění, z jakých důvodů se absolventi jiných vysokoškolských oborů rozhodují pro učitelskou profesi, jaké jsou jejich subjektivně vnímané profesní kompetence při zahájení studia a jaké vzdělávání pociťují jako užitečné pro profesi učitele. Relativně malý počet účastníků brání širšímu zobecnění výsledků. Z toho důvodu jsme se soustředili na kvalitativní dotazování, abychom fenomén učitelství jako druhé volby podrobně explorovali. Limitem je i to, že výzkum probíhal v Praze. I když velká část respondentů v Praze nežije ani profesně nepůsobí, jejich situace není automaticky přenositelná na jiné regiony. Dalším uvědomovaným limitem je i to, že výzkum byl veden osobou, která současně garantem vzdělávacího programu. Tento nedostatek

jsme se snažili oslabit otázkami na to, jak účastníky výzkumu výzkumná role garanta ovlivnila.

6 LITERATURA

- da Luz, A. A., Vergueiro da Silva, M. C. M., Turte, S. L., Lopes, M. de O., & Fischer, F. M. (2012). Effects of working full-time and studying in the evening hours among young apprentices and trainees. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 54(6), 952–963.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MUNI.
- Brucknerová, K. (2021). Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 11(1): 11–37.
- Koucký, J. a kol. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. UK PedF a ČŠI.
- Římanová, R. (2015). Práce při studiu, studium při práci: příspěvek k diskusi o průniku praxe a teorie. In: *Knihovny současnosti 2015* [online]. Praha: SDRUK. s. 59–67.
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis*. Theory, Method and Research. London: Sage Publications.
- Stibůrek, M. (2023). *Význam komunitního učení pro úspěšnost studentů kombinovaného studia*. Praha: Univerzita Karlova.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*. 30(6): 707–722.

PORTFOLIO U STÁTNÍCH ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

PORTFOLIO WITHIN THE STATE FINAL EXAMS

Tereza Krčmářová, Jana Stará, Kristýna Šejnohová

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

Abstrakt

Příspěvek představí dílčí výsledky akčního výzkumu (AV), jehož cílem je optimalizovat pojetí státních závěrečných zkoušek (SZZ) v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK. Nové pojetí SZZ z pedagogiky je založené na diskusi k vylosovaným okruhům s využitím materiálů z pedagogicko-psychologického portfolia. Na základě hloubkových rozhovorů jsou identifikována různá přesvědčení o funkci a pojetí portfolia mezi VŠ učiteli. Ačkoli panuje shoda na využití portfolia jako efektivního hodnotícího nástroje, přesvědčení o jeho užití vedoucí k efektivnosti se liší. Studentky reflektovaly časovou náročnost tvorby portfolia, která však podpořila jejich proces učení a posílila jejich profesní sebevědomí.

Klíčová slova: *portfolio; státní závěrečné zkoušky; rozhovor; student učitelství; vysokoškolský učitel*

Abstract

The paper presents partial results of an action research study aimed at optimizing the concept of state final examinations (SZZ) in the Primary School Teacher Education program at the Faculty of Education, Charles University. The new approach to the pedagogy examination is based on a discussion of randomly selected topics, utilizing materials from students' portfolios. In-depth interviews have identified various beliefs among university teachers regarding the function and conception of the portfolio. While there is consensus on using the portfolio as an effective assessment tool, beliefs about how its use leads to effectiveness differ. Students reflected on the time-consuming nature of portfolio creation, which, however, supported their learning process and strengthened their professional confidence.

Keywords: *portfolio; final state exams; interview; student teacher; university teacher*

1 ÚVOD

Portfolio je nástrojem, od jehož plošného zavádění se očekává rozvoj profesionalizace studentů učitelství. Má také perspektivu aktualizovat proces SZZ (např. Syslová & Rodová 2024; Tomková, 2018). Pracoviště připravující učitele řeší otázku vhodného pojetí portfolia, ale i strategii zkoušení a hodnocení s jeho využitím. Při rozhodování jim mohou pomoci výsledky výzkumů zkoumajících efekty různých koncepcí portfolia (Granberg, 2010) i výzkumné sondy mapující vnímání různých druhů a funkcí portfolia jednotlivými aktéry a způsoby užívání portfolia včetně hodnocení kompetencí studentů učitelství.

2 TEORIE

Výzkumné doklady přínosu portfolií pro rozvoj profesionalizace studentů učitelství nejsou dostatečné. Některé studie přinesly poznatky o přínosu portfolií pro rozvoj metakognice studentů, zvýšení kvality reflexí (Feder & Cramer, 2023) či zlepšení výkonu u státních zkoušek (Handel et al., 2020). Pojetí portfolií jsou ale různá. Wray (2008) rozlišila učební portfolia, která usilují o reflexi a rozvoj profesní identity studenta a požadují dokumentaci jeho pedagogického růstu, portfolia sloužící k hodnocení připravenosti studentů pro výkon profese a portfolia osvědčených postupů sloužící k prezentaci tvůrce portfolia. Některá pracoviště se snaží o kombinaci více typů, což nemusí být vždy efektivní (Chye et al., 2019). Vnímání efektivity portfolia studenty učitelství a jejich učiteli (Chye et al., 2019) se může lišit. Zdá se, že efektivitu portfolií je nutné vztahovat k zamýšlené funkci a pojetí konkrétního portfolia.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Príspevek predstaví analýzu kvalitatívnych dát z dielčej časti viacerého akčného výskumu. Cieľom kvalitatívnej časti bolo zistiť vnímané alebo pripisované účinky pedagogicko-psychologických portfolií zavádzaných ve studiu učiteľství 1. stupne ZŠ na PedF UK pri ich prvom použití pri SZZ z pedagogiky v akademickom roce 2023/2024. Výzkumné otázky jsou: Jaká očekávání mají studentky a VŠ učitelky od SZZ s využitím portfolia? a Jak hodnotí studentky a VŠ učitelky zkušenost se SZZ s využitím portfolia?. Výzkumný vzorek tvoří skupina 7 studentek a 5 VŠ

učitelek – examinátorek v jarním termínu SZZ. Celkem 14 individuálních hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se studentkami a 9 rozhovorů s VŠ učitelkami, realizovaných před a po SZZ, je analyzováno nezávislými výzkumníky pomocí softwaru MAXQDA 2020 s využitím tematické analýzy pro identifikaci hlavních témat.

4 VÝSLEDKY

Rozdíly ve vnímání účinků portfolií VŠ učitelkami odrážely jejich odlišná přesvědčení o žádoucí funkci a pojetí portfolií. Tato přesvědčení vycházela z jejich osobnostního nastavení, míry zkušenosti a angažovanosti v procesu podpory studentů při tvorbě portfolia během studia. Shodují se, že portfolio může být efektivním nástrojem pro hodnocení studentovy profesní připravenosti, zkušenost s jeho využitím pro tyto účely u SZZ však hodnotí ambivalentně. Jejich přesvědčení o ideálním způsobu užití portfolia pro tyto účely se různí. Studentky hodnotily zpracování portfolia jako proces učení, příležitost integrovat poznatky a získat komplexnější pohled na svou profesní připravenost, což posílilo jejich profesní sebevědomí. Využití portfolia pro hodnocení jejich profesních kompetencí u SZZ nerozporovaly. Některé vztahovaly účinky portfolia k časovým investicím do jeho tvorby.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Referované šetření ukázalo, že kombinace různých pojetí a funkcí portfolia je výzvou. Problematické očima VŠ učitelek se jeví skloubení formativní funkce portfolia během a kontrolní funkce v závěru studia. Vícefunkčnost portfolií může vést VŠ učitele k preferování jedné a opomíjení jiné funkce portfolia (srov. Chye et al., 2019). Různé preference znamenají odlišný přístup k využívání portfolia a tudíž i rozdíly v působení na studenty navzdory ochotě k hledání konsensu a jednotných kritérií. Studentky koexistenci různých funkcí portfolia nerozporovaly. Zdá se, že především ty, které byly ochotny během studia tvorbě portfolia věnovat větší množství času, si jsou vědomy účinku portfolia na svůj profesní rozvoj (srov. Carpenter et al., 2012). Zvyšuje ale také jejich pocit připravenosti zvládnout zkouškovou situaci. Tato zjištění ovlivnila směr dalších dílčích změn v podpoře studentů i zkoušejících.

6 LITERATURA

- Carpenter, R., Apostel, S. & Hyndman, J. O. (2012). Developing a Model for ePortfolio Design: A Studio Approach. *International Journal of ePortfolio*, 2(2), 163–172.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.002>
- Feder, L., & Cramer, C. (2023). Research on portfolios in teacher education: a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>
- Granberg, C. (2010). E-Portfolios in Teacher Education 2002–2009: The Social Construction of Discourse, Design and Dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/02619761003767882>
- Handel, M., Wimmer, B. & Ziegler, A. (2020). E-Portfolio Use and Its Effects on Exam Performance – a Field Study. *Studies in Higher Education*, 45(2), 258–270. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>
- Syslová, Z., & Rodová, V. (2024). Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy. *Orbis scholæ*, 18(1), 49–68. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.15>
- Tomková, A. (2018). Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Wray, S. (2008). Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement. *The Professional Educator*, 32(1), 1–16.

PROMĚNY PROFESNÍCH NÁROKŮ NA UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

CHANGES IN PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR BASIC SCHOOL TEACHERS

Jitka Jursová, Petr Urbánek

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Současná základní škola je (nejen) v posledním desetiletí konfrontována s řadou decizních intervencí i dalších vnějších společenských tlaků (opakované úpravy národního, resp. školního kurikula, agenda společného vzdělávání, zvýšené nároky rodičovské veřejnosti aj.). Lze proto předpokládat, že se tyto intervence propíší až do každodenní práce učitele. Kvalitativní výzkumná sonda zjišťuje vnímané dopady těchto zásahů na předpokládané změny profesních nároků na učitele základní školy. Šetření kombinuje výzkumné metody individuálního rozhovoru a ohniskové skupiny s vybraným souborem informantů, učitelů a ředitelů základních škol. Výsledky jsou porovnávány s desetiletými zjištěními. Ukazuje se, že se výrazně navýšil podíl profesních činností učitele nevýukové povahy.

Klíčová slova: učitel základní školy, proměny školy, profesní nároky na učitele

Abstract

The current basic school has been confronted with a number of interventions from decision-making bodies and other external social pressures (not only) in the last decade (repeated adjustments to the national curriculum, the agenda of inclusive education, increased demands from the parent community, etc.). It can therefore be assumed that these interventions will be reflected in the daily work of teachers. A qualitative research investigates the perceived impacts of these interventions on the expected changes in professional demands on primary school teachers. The research combines individual interviews and focus groups with a selected set of informants, teachers and basic school headmasters. The results are compared with ten-year findings. Findings indicate that the teacher professional activities of a non-teaching nature have significantly increased.

Keywords: *basic school teacher, school changes, professional requirements on teachers*

1 ÚVOD

Proces proměny (základní) školy a opakované decizní intervence do této specifické organizace jsou v zájmu zkvalitnění školy zpravidla chápány jako užitečné a žádoucí (Spilková, 2020). Mají však přirozeně své významné konsekvence zejména směrem k učitelům, tedy k „finálním realizátorům“ všech změn. Důsledky lze očekávat např. ve změně požadavků na kvalifikaci učitele, v nárocích na jeho práci, v profesní zátěži či profesní autonomii. Cílem příspěvku je zjistit, zda tyto vnější intervence jsou učiteli identifikovány, jak se v realitě učitelské práce projevují a jak jsou učiteli přijímány.

2 TEORIE

Proměna české školy a (ne)vyváženost dynamiky a stability práce školy (Vašutová & Urbánek, 2010) je u nás výzkumně sledována spíše jen epizodicky. Dnes již klasická díla k proměnám školy (Pol, 2007), orientovaná např. ke kultuře školy (Hloušková, 2008), k jejímu procesu demokratizace (Pol et al., 2006) či k proměnám školního kurikula (Dvořák et al., 2010), nemohou zaznamenávat hektičnost posledních dvou dekád této „globální doby“ (Dvořák et al., 2015). Při decizních intervencích do práce základní školy, při aditivním navyšování nových činností a požadavků není zpravidla již dostatečně domýšlen praktický dopad na učitele. Přitom výzkumy u nás opakovaně dokladují, že učitelé jsou ohroženi nadměrným stresem (Smetáčková & Štech et al., 2020), přičemž syndrom vyhoření je systémový problém (Ptáček et al., 2018) a má své vážné důsledky směrem k učiteli, k žákům i fungování školy.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sledování proměny školy a jejího dopadu na práci učitelů lze metodologicky stavět jednak na subjektivních výpovědích aktérů školního života (Švaříček & Šedová et al., 2007) nebo také na opakovaných procedurách

pozorování či měření reprezentativních fenoménů práce učitele (Urbánek, 1999). V našem výzkumu proměn profesních nároků na práci učitele jsme z důvodu průniku do hloubky fenoménu volili kvalitativní přístup, metodou dotazování (šest individuálních polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s učiteli; jedna čtyřčlenná ohnisková skupina s vybranými řediteli). Kritériem výběru byly dostatečné profesní zkušenosti (více než deset let praxe; resp. nejméně deset let ve vedení ZŠ), zastoupení učitelů obou stupňů, informanti z různých základních škol a přirozeně jejich ochota zúčastnit se výzkumu. Rozhovory se uskutečnily v první třetině roku 2025.

4 VÝSLEDKY

Výpovědi učitelů a ředitelů základních škol přinesly několik kritických poznětů, které učitelé zpravidla hodnotili jako nežádoucí zásah do specifika práce školy a učitele. Nejsilněji se týkaly agendy společného vzdělávání, častých a podle učitelů neuvážených změn v kurikulu, náročnější spolupráce školy a rodiny a složité práce s žáky cizinci. Vymezený cíl určil rámec výzkumné otázky: Registrují učitelé tlak vnějších intervencí na vlastní učitelskou práci, a jak jsou tyto zásahy ve svém důsledku učiteli hodnoceny?

Učitelé uvádějí, že jsou konfrontováni s častými změnami a požadavky. Náročná je hektičnost změn, kdy „se nestačím ani vyrovnat s jednou a už je tu další změna“. Řadu z nich jsou ochotni akceptovat. Dle jejich výpovědí se však ukazuje, že na tyto změny nejsou dostatečně připravováni ve smyslu podmínek a příležitostí dalšího vzdělávání. Navíc se respondenti shodují v tom, že ne všechny požadavky na změny jsou vždy smysluplné a že některé je odvádějí od podstaty učitelské práce.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Kvalitativní sonda se snažila na základě rozhovorů s učiteli a řediteli základních škol identifikovat deklarované proměny práce učitelů a jejich profesních podmínek v důsledku decizních zásahů. Ukazuje se, že základní škola a její učitel je dlouhodobě konfrontován s neustálými změnami. Dle názorů učitelů a ředitelů se neúměrně zvyšuje rozsah, různorodost a náročnost požadovaných pracovních činností učitele (Štech, 2018), které jej zčásti omezují v samotné výuce. Výsledky

byly navíc porovnávány s obdobným šetřením před deseti lety (Urbánek, 2015), které nárůst profesních činností učitele dokladuje. Naše sonda tak generuje hypotézu o neúměrných nárocích na práci učitele, kterou může ověřit další šetření. Ve světle výzkumů k učitelskému vyhoření (Smetáčková & Štech, 2020) však považujeme zjištěný trend zvyšování decizního tlaku jako značné riziko pro stabilitu učitelů, sborů škol.

PODĚKOVÁNÍ

Autoři děkují učitelům a ředitelům libereckých základních škol za ochotu, čas a upřímnost při realizovaných rozhovorech.

6 LITERATURA

- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Smetáčková, I., & Štech, S. et al. (2020). *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2020). Cesty ke kvalitní přípravě učitelů – co, proč a jak měnit? *Řízení školy*, 5, 51–52.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (1999). Změny v profesním zatížení učitelů základních škol. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník ze 7. konference ČAPV. VŠP v Hradci Králové a ČAPV, s. 280–285.
- Urbánek, P. (2015). Učitel a jeho současná profesní dilemata. In: *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*. Sborník z 23. Konference ČAPV. ZČU Plzeň, s. 204–211.

Vašutová, J., & Urbánek, P. (2010). Učitel v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholæ*, 4(3), 79–91.

PŘÍSTUP BUDOUCÍCH UČITELŮ MATEMATIKY KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ

PRE-SERVICE MATH TEACHERS' APPROACH TO CRITICAL THINKING

Zuzana Arazim Dolejší

Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt

Cílem příspěvku je analyzovat možnosti implementace aktivit rozvíjejících kritické myšlení do výuky matematiky. Výzkum se zaměřuje zejména na to, jak budoucí učitelé matematiky začleňují faktor rozpoznání relevance při práci s informacemi do svých výukových plánů. Během kurzu *Advanced Topics in Mathematics Education* na Fakultě matematiky Univerzity ve Vídni studenti nejprve řeší úlohy zaměřené na rozvoj vybraných faktorů kritického myšlení, následně upravují a navrhují vlastní aktivity, reflektují výuku a prezentují vlastní návrh vyučovací jednotky. Příspěvek hodnotí vývoj přístupu budoucích učitelů ke kritickému myšlení během kurzu a analyzuje jejich metody při transformaci úloh v učebnicích tak, aby podporovaly schopnost rozpoznání relevantních informací.

Klíčová slova: *kritické myšlení, práce s informacemi, plánování hodin*

Abstract

The aim of this paper is to analyze ways of implementing activities that foster critical thinking in mathematics teaching. It specifically examines how future mathematics teachers incorporate the recognition of relevance into their lesson plans. As part of the course *Advanced Topics in Mathematics Education* at the Faculty of Mathematics, University of Vienna, students solve word problems designed to develop their ability to identify relevant information, modify and create their own activities, reflect on their teaching, and present their own lesson units. This paper evaluates the development of their approach to critical thinking throughout the course and analyzes their strategies for adapting tasks to enhance pupil's ability to identify relevant information.

Keywords: *critical thinking, information literacy, lesson planning*

1 ÚVOD

Dynamický nárůst dostupnosti informací vyžaduje vzdělávací metody, které pomohou studentům rozvíjet analytické schopnosti a kriticky reflektovat vlastní postoje (Greene & Yu, 2015). Kardash a Scholes (1996) upozorňují, že kritické myšlení není přirozenou funkcí lidské mysli, ale dovedností, kterou je nutné aktivně rozvíjet. Pro učitele je tedy klíčové chápat jednotlivé faktory kritického myšlení. Tento výzkum využívá kombinaci dotazníků, reflexí výukových scénářů a simulací, aby poskytl vhled do efektivity různých strategií pro zlepšení kompetence k práci s informacemi ve výuce matematiky.

2 TEORIE

Kritické myšlení lze vnímat jako kognitivní proces zahrnující faktory, které mohou být měřitelné skrze odpovídající úlohy (Facione et al., 2000). Mezi ně patří hodnocení důvěryhodnosti informací, analýza příčin, rozlišování mezi pozorováním a dedukcí či používání argumentů a protipříkladů (Halpern, 2006).

Tento výzkum se ve vztahu k didaktice matematiky zaměřuje na rozpoznání relevance. Správná identifikace informací klíčových pro nalezení řešení nebo zodpovězení otázek ale i uvědomění si, které informace chybí, je nezbytný předpoklad pro další fáze kritického myšlení – hlubší analýzu, reflexi a zdůvodňování. Proto právě na ni budou orientované matematické aktivity tak, aby studentům pomohly rozvíjet tuto složku kritického myšlení. Navíc adaptace úloh pro podporu práce s informacemi se osvědčila jako účinná metoda v přípravě budoucích učitelů (Leikin & Zazkis, 2010).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pre-test na druhém stupni ZŠ sledoval schopnost žáků rozpoznat důležitost údajů při řešení úloh, vyvracení tvrzení uváděním protipříkladů a určení pravdivosti výroků. Výsledky pre-testu1 směřovaly další výzkum k otázce, jak zamýšlí budoucí učitelé matematiky přizpůsobit výuku k rozvíjení těchto dovedností u žáků. Výzkum vychází z dat získaných přibližně od 20 studentů jedno-semesterálního kurzu „Advanced Topics in Mathematics Education“ vyučovaného na Fakultě matematiky ve Vídni v bakalářském programu Matematika pro

učitelství. Na základě průběžných dotazníků, vybraných a studenty upravených úloh, simulační výuky a reflexí výukových scénářů bude provedena analýza preferovaných strategií k rozvoji kritického myšlení se zaměřením na faktor rozpoznání relevance údajů a samotného vývoje vnímání této kompetence ve výuce matematiky.

4 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Komparace vstupního a výstupního dotazování zkoumajícího vývoj přístupu k faktorům kritického myšlení ve výuce matematiky přinese odpověď na výzkumnou otázku „Do jaké míry zahrnují budoucí učitelé matematiky kompetenci práce s informacemi do svých výukových plánů a jak se u nich v průběhu hodnoceného období vnímání této kompetence vyvíjelo?“ Rešerše současných učebních textů prováděná studenty v části kurzu potvrdí či vyvrátí pozorování, že větší důraz na kompetence týkající se práce s informacemi se klade v materiálech určených pro předmaturní ročníky. To by mělo ovlivnit strategie studentů pro implementaci aktivit rozvíjejících tyto kompetence do výuky a reflektování nejen vlastní výukové praxe. Zjistíme tak, jak budoucí učitelé plánují upravovat současné metody, aby podpořili rozvoj dovedností rozpoznání relevance údajů (zda například upravují zadávání slovních úloh) a s jakými problémy a výzvami se přitom setkávají.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Teoretický rámec výzkumu je věnován kategorizaci kritického myšlení a zaměřuje se na rozpoznání relevance informace z pohledu didaktiky matematiky. Empirické poznatky z pre-testu naznačují, že výukové metody zaměřené na diskuzi, argumentaci a proměnlivou pravdivost tvrzení přispívají ke zlepšení kritického myšlení zejména v oblasti interpretace údajů. Toto pozorování spolu se závěry Huber & Kuncel (2011), kteří zkoumají, jak vysokoškolské vzdělávání podporuje kritické myšlení a jak jeho efektivita závisí na využitých metodách, nasměrovalo orientaci výzkumu na vzdělávání budoucích učitelů. Tento příspěvek zhodnotí, do jaké míry budoucí učitelé matematiky reflektují význam rozvíjení kritického myšlení ve výuce, jakým způsobem přistupují k úpravám

úloh s cílem rozvíjet kompetenci práce s informacemi u žáků a jaké strategie volí pro integraci těchto dovedností do své pedagogické praxe.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji svému školiteli Mgr. Michalovi Zambojovi, PhD. za čas, který mi věnuje.

Děkuji panu profesorovi Andreasi Ulovcovi za podporu a za možnost podílet se na struktuře a výuce kurzu Advanced Topics in Mathematics Education.

Děkuji programu Aktion ČR-Rakousko 2025 za umožnění výzkumného pobytu v Rakousku a poskytnutí stipendia.

6 LITERATURA

- Arazim Dolejší, Z. (2024). Didaktické metody rozvíjející kritické myšlení napříč obory. In Rozkovcová, A., & Pivarč, J. (Eds.), *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání* (s. 313–317). MSD.
- Facione, P. A., Facione, N., & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
- Halpern, D. F. (2006). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>
- Kardash, C. A. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.260>
- Leikin, R., & Zazkis, R. (Eds.). (2010). *Learning through teaching mathematics: Development of teachers' knowledge and expertise in practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0327-1>

KONCEPTUÁLNÍ ZMĚNA V CHÁPÁNÍ FUNGOVÁNÍ INTERNETU U STUDUJÍCÍCH UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

CONCEPTUAL CHANGE IN UNDERSTANDING THE FUNCTIONING OF THE INTERNET AMONG PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Anna Drobná^{1,2}, Anna Yaghobová¹, Marek Urban³, Cyril Brom¹

¹ Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

³ Psychologický ústav AV ČR, Praha

Abstrakt

Tato studie zkoumá konceptuální změnu v chápání fungování internetu u studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ po absolvování jednosemestrálního kurzu. Výzkum využívá smíšený design, přičemž konceptuální změna byla hodnocena pretestem a posttestem a doplněna analýzou úkolů a závěrečných prací studentů. Výsledky ukazují, že ačkoli u všech studentů došlo ke zlepšení porozumění, míra změny se výrazně lišila. Studenti zároveň inklinují spíše k sociálnímu hlediska internetu než k jeho technickým aspektům, což naznačuje potřebu cílenější podpory při výuce technických konceptů. Zjištění mohou přispět k efektivnější přípravě vyučujících a ke zlepšení výukových strategií zaměřených na porozumění technologickým principům internetu.

Klíčová slova: studující učitelství, 1. stupeň ZŠ, konceptuální změna, informatika, internet

Abstract

This study examines the conceptual change in understanding the functioning of the Internet among pre-service primary school teachers after completing a one-semester course. The study uses a mixed-methods design, assessing conceptual change through pre- and posttests and analyzing students' assignments. The results indicate that although students improved their understanding, the extent of this change varied. Students focus more on social than technical aspects of the Internet. Findings may improve teacher preparation and instructional strategies for teaching Internet principles.

Keywords: *pre-service teachers, primary school, conceptual change, computer science, internet*

1 ÚVOD

České kurikulum prochází proměnou, která zahrnuje i nový obsah informatiky. Vyučující 1. st. ZŠ se musí připravit na nová témata, včetně základních principů fungování internetu, jejichž výuka představuje výzvu. Výzkumy naznačují, že porozumění těmto principům je pro vyučující obtížné (Brom et al., 2024; Drobná et al., 2024). Tato studie se zaměřuje na konceptuální změnu u budoucích učitelek a učitelů – zkoumá, jak probíhá a do jaké míry se projevuje jejich porozumění základním principům fungování internetu po absolvování jednosemestrálního kurzu.

2 TEORIE

Studie vychází z teorie konceptuální změny a opírá se o teorii Knowledge in Pieces, která zdůrazňuje, že studentské pojetí konceptů často nezahrnuje strukturované znalosti, ale spíše soubor dílčích, nekoherentních poznatků, jež mohou být i vzájemně neslučitelné (diSessa, 2018). Současné výzkumy ukazují, že pojetí internetu jsou roztržštěná a často nesprávná nejen u dětí (Brom a kol., 2023), ale i u dospělých (Drobná a kol., 2024). Pro dosažení konceptuální změny je nezbytné aktivní zpracování nových informací a konfrontace s předchozími prekoncepce.

Semestrální kurz pro studující učitelství 1. st. ZŠ byl realizován konstruktivisticky. Výuka byla zaměřena na aktivní zapojení studujících a práci s jejich předchozími znalostmi o internetu. V případech, kdy bylo třeba dovysvětlit klíčové technické koncepty (např. funkci serverů), byly zařazeny krátké transmisivní vstupy lektorky.

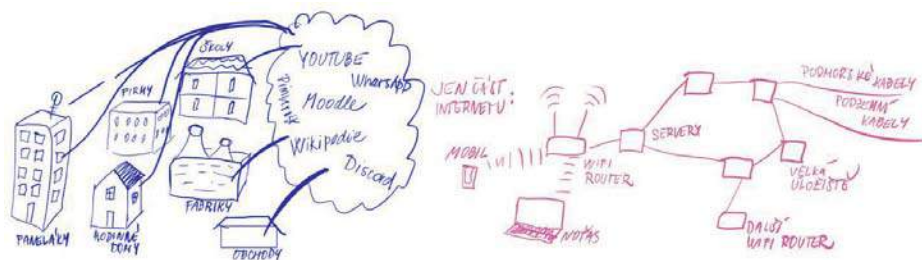
3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato studie využívá smíšený design, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody. Sběr dat probíhal prostřednictvím pretestu (administrován na

začátku semestru) a posttestu (na konci semestru). Tyto testy se zaměřovaly především na prekoncepce studujících (otevřené i uzavřené otázky a kresebný úkol), dále na jejich postoje k cílovým konceptům, sebehodnocení znalostí o fungování internetu a zájem o informatiku obecně. Kromě testů byly analyzovány dokumenty vzniklé během výuky, včetně průběžných úkolů a závěrečných prací, které byly vyhodnoceny pomocí tematické analýzy (Braun & Clarke, 2011). Kurz (6 × 90 min.) byl realizován čtyřikrát se čtyřmi skupinami studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Celkový počet účastníků byl 64, z toho tři muži. Studující pocházeli z různých ročníků studia. Všechny běhy kurzu proběhly v akademických letech 2023/24 a 2024/25.

3.1 PŘEDBĚŽNÉ VÝSLEDKY

U všech studujících došlo ke konceptuální změně v chápání fungování internetu, avšak míra této proměny se mezi jednotlivci výrazně lišila. Zatímco u některých byl zaznamenán větší posun v porozumění (Obr. 1), u jiných byla změna minimální. Výsledky ukazují, že některé aspekty konceptu internetu se po absolvování kurzu staly jasné všem, například princip decentralizace internetu. Naopak jiným tématům, jako je např. fungování serverů, porozumělo výrazně méně studujících. Analýza úkolů a závěrečných prací odhalila, že studující inklinují k tématům, s nimiž již mají předchozí zkušenosti, například digitální stopa či cookies. Většina z nich se lépe orientovala v tématech souvisejících s uživatelským pohledem na internet, zatímco technickým aspektům se vyhýbali. Další zjištění naznačují, že studující nevnímají jasnou souvislost mezi výukou základních technických principů internetu a výukou internetové bezpečnosti, což může ovlivnit jejich přístup k těmto tématům v budoucí pedagogické praxi.



Obr. 1: Srovnání kresby internetu jedné účastnice (žena, 3. ročník studia) v pretestu na začátku semestru (vlevo, modrou barvou) a v posttestu na konci semestru (vpravo, růžovou barvou).

Překresleno autory.

4 ZÁVĚRY A DISKUSE

Po absolvování jednosemestrálního kurzu zaměřeného na principy fungování internetu došlo u všech studujících ke zlepšení porozumění, u některých však jen minimálně. Identifikace prekonceptů na začátku semestru pretestem byla užitečná pro zacílení výuky a přizpůsobení obsahu kurzu konkrétním potřebám studujících, což doporučuje celá řada studií (např. Botturi & Addimando, 2025). Detailnější vhled by poskytly individuální rozhovory, jejichž realizaci však časový rámec univerzitního kurzu neumožňuje.

Jednou z limitací studie je volitelná povaha kurzu, což mohlo vést k účasti převážně studujících se zájmem o informatiku. Pro hlubší vhled do konceptuální změny by bylo vhodné realizovat odložený posttest. Při dalším opakování kurzu by bylo žádoucí posílit propojení mezi technickými a sociálními aspekty internetu a hledat strategie, které usnadní porozumění složitějším technickým konceptům.

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme za podporu GA UK 484722, GA ČR 22-20771S a SVV 260724. Děkujeme také všem účastnicím a účastníkům výzkumu.

5 LITERATURA

- Botturi, L., & Addimando, L. (2025). Inside or between devices: the internet in the mind of primary school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100724.
- Braun, V. & Clarke, V. (2011). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brom, C., Yaghobova, A., Drobna, A., & Urban, M. (2023). 'The internet is in the satellites!': A systematic review of 3–15-year-olds' conceptions about the internet. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14639–14668.
- Brom, C., Drobna, A., Yaghobová, A., Šťastný, D., Zábrowská, K., & Urban, M. (2024). From Servers to Satellites: Understanding Internet Principles among New Computer Science Teachers. *ACM Transactions on Computing Education*.

- diSessa, A. A. (2018). A friendly introduction to “knowledge in pieces”: Modeling types of knowledge and their roles in learning. In *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 65–84). Springer International Publishing.
- Drobná, A., Yaghobová, A., Šosvald, D., Šťastný, D., Urban, M. & Brom, C. (2024, Oct.). Novice Primary School Teachers’ Conceptions of Internet Structure: A Qualitative Analysis. In *Informatics in Schools – 17th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives*. ISBN 978-963-489-746-0.

STYL PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ A JEHO VNÍMANÝ DOPAD NA PRACOVNÍ SCHOPNOST UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

LEADERSHIP STYLE AND ITS PERCEIVED IMPACT ON THE WORK ABILITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Klára Harvánková, Petr Hlaďo

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Vedení hraje klíčovou roli ve vzdělávání, zejména při zajištění efektivního fungování škol a podpory pracovního výkonu učitelů. Tento příspěvek se zaměřuje na problematiku vedení škol a jeho vnímaného dopadu na pracovní schopnost učitelů. S ohledem na dynamický charakter konceptu pracovní schopnosti, který je ovlivněn faktory, jako jsou fyzické a duševní zdraví, pracovní podmínky či motivace, tak právě odlišné styly pedagogického vedení mohou tyto okolnosti buď posilovat či naopak jejich vliv oslabovat (Tuomi et al., 2001).

Ředitelé škol musí čelit komplexním výzvám, zahrnujícím nejen řízení škol, ale i podporu profesního růstu a udržitelnost učitelů v jejich profesi. Příspěvek se snaží odpovědět na otázku: Jak mohou různé styly pedagogického vedení přispět k podpoře pracovní schopnosti učitelů?

Klíčová slova: pracovní schopnost, styly vedení, ředitelé, učitelé

Abstract

Leadership plays a key role in education, particularly in ensuring the efficient functioning of schools and supporting teachers' performance. This paper focuses on the issue of educational leadership and its perceived impact on teachers' work ability. Given the dynamic nature of the concept of work ability, which is influenced by factors such as physical and mental health, working conditions and motivation, the different styles of educational leadership can reinforce or weaken these circumstances (Tuomi et al., 2001).

Headteachers face complex challenges involving school management, promoting teachers' professional growth and sustainability in their profession. This

paper seeks to answer the question: How can different educational leadership styles support teachers' work ability?

Keywords: *work ability, leadership, headteachers, teachers*

1 ÚVOD

Současná věková struktura učitelů indikuje do budoucna v oblasti školství vážné problémy. Stárnutí populace učitelů středních škol se může negativně projevit ve vyšší pracovní absenci nebo v celkovém nedostatku učitelů ve školách. Uvedené problémy mohou být zapříčiněny nejen individuálními faktory (snížená pracovní schopnost), ale rovněž faktory souvisejícími s vykonávanou prací (charakteristiky vykonávaného zaměstnání, pracovní podmínky, styl vedení) (Hlaďo et al., 2020). Stárnutí učitelské populace tak otevírá otázku udržení pracovní schopnosti učitelů.

2 TEORIE

Teoretickým rámcem příspěvku je koncept pracovní schopnosti. Pracovní schopnost je spojována téměř se všemi oblastmi pracovního života, ať už na individuální úrovni, na úrovni pracoviště nebo na úrovni sociálního okolí či společnosti (Gould et al., 2008). V obecné rovině lze uvést, že pracovní schopnost často zahrnuje fyzické, duševní a sociální zdroje (Ilmarinen, 2019). Pracovní schopnost tak může být chápána jako fyzická a duševní schopnost vykonávat pracovní povinnosti ve vztahu k pracovním nárokům (Brady et al., 2020; Ilmarinen et al., 2019). Cadiz et al. (2019) zdůrazňují, že pracovní schopnost logicky zapadá do JD-R modelu. Pracovní schopnost může být integrována do JD-R modelu jako výsledek pozitivně ovlivněný pracovními a osobními zdroji nebo negativně ovlivněný pracovními požadavky (Brady et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Předkládaný výzkum je součástí projektu zaměřeného na vnímání pracovní schopnosti učitelů základních škol. Část tohoto projektu se zaměřuje na roli

a vedení ředitelů škol při podpoře pracovní schopnosti učitelů. Vzhledem k cíli výzkumu a výzkumným otázkám byl zvolen kvalitativní přístup. Výzkumný vzorek tvořilo 44 ředitelů základních škol v Jihomoravském kraji a v Kraji Vysočina. Metodou sběru dat byly hloubkové rozhovory. Otázky v rozhovoru se týkaly charakteristiky školy, školního klimatu a vztahů ve škole, profesního rozvoje učitelů, zdraví a životního stylu učitelů, kompetencí a požadavků na práci, pracovního prostředí a osobní pohody. Rozhovory byly provedeny v průběhu října až prosince 2023 a trvaly přibližně 100 minut. Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do textové podoby. Rozhovory byly analyzovány pomocí softwaru pro kvalitativní analýzu dat ATLAS.ti.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Z analýzy dat vyplývá, že většina ředitelů preferuje styl vedení, který je otevřený, podporující a zaměřený na spolupráci a osobní pohodu učitelů. Ředitelé kladou důraz na přímou a otevřenou komunikaci. Ředitelé se zároveň snaží chránit učitele před negativními vlivy, které by mohly poškodit jejich pracovní schopnost. Dále pak podporují učitele v jejich profesním rozvoji a dávají jim prostor pro seberealizaci.

Rozhovory mj. ukázaly, že ředitelé se snaží vytvářet příjemné a kolegiální pracovní prostředí. Analýzy také ukázaly, že drobné rozdíly lze pozorovat ve spolupráci se zástupci, zejména v oblasti delegování pravomocí. Intenzita spolupráce a rozdělení rolí se následně odráží v pracovní zátěži ředitelů. Data také poukazují na rozdíly mezi městskými a venkovskými školami především v otázce zapojení do chodu komunity.

Na druhou stranu ředitelé škol vnímají učitelství jako individuální povolání. Je nezbytné zdůraznit, že odpovědnost za podporu pracovní schopnosti neleží pouze na ředitelích, ale je také individuální odpovědností učitelů. Ředitelé hrají zásadní roli při vytváření prostředí a klimatu školy, ale pouze ve spolupráci s učiteli mohou podporovat jejich pracovní schopnost.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky našeho výzkumu poukazují na důležitost stylu vedení při podpoře pracovní schopnosti učitelů základních škol. Významnou roli při této podpoře

rovněž hraje rozdělení pravomocí mezi ředitele a jejich zástupce. Efektivní rozdělení pravomocí otevírá ředitelům prostor pro aktivity vedoucí k podpoře pracovní schopnosti, jako je například pravidelná zpětná vazba, organizované kolegiální sdílení či dostatek prostoru pro sociální oporu. Zároveň se tento fakt pozitivně promítá do snížené zátěže samotných ředitelů a otevírá jim prostor pro vlastní profesní či osobní rozvoj. Výsledky zároveň poukazují na vysokou administrativní zátěž ředitelů škol, která se negativně odráží v možnostech podpory pracovní schopnosti učitelů základních škol.

PODĚKOVÁNÍ

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

6 LITERATURA

- Brady, G. M., Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., Rineer, J. R., Caughlin, D. E., & Bodner, T. (2020). Opening the black box: Examining the nomological network of work ability and its role in organizational research. *Journal of Applied Psychology*, 105(6), 637–670. <https://doi.org/10.1037/apl0000454>
- Cadiz, D. M., Brady, G. M., & Truxillo, D. (2020). Workability: A metric to inform policy for an aging workforce. *Public Policy & Aging Report*, 30(3), 89–94. <https://doi.org/10.1093/ppar/praa016>
- 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. <https://doi.org/10.1093/workar/way010>
- Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J., & Koskinen, S. (2008). Dimension of work ability: Results of the health 2000 survey. Wassa Graphic Oy.
- Hlaďo, P., Dosedlová, J., Harvánková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B., & Štorová, I. (2020). Work ability among upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph17249185>

- Ilmarinen, J. (2019). From work ability research to implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16).
<https://doi.org/10.3390/ijerph16162882>
- Tuomi, K., Huuhtanen, P., Nykyri, E., & Ilmarinen, J. (2001). Promotion of work ability, the quality of work and retirement. *Occupational Medicine*, 51(5), 318–324. <https://doi.org/10.1093/occmed/51.5.318>

ODRAZ PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI A VÝVOJE PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ STUDENTŮ A STUDENTEK UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ V ZRCADLE REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ

THE REFLECTION OF PROFESSIONAL READINESS AND THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF PRIMARY TEACHER EDUCATION STUDENTS IN THE MIRROR OF REFLECTIVE DIARIES

Pavla Soukupová, Milan Podpera

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

Abstrakt

Předkládaný příspěvek přináší obraz vývoje profesního sebepojetí studentů a studentek učitelství pro 1. stupeň zpracovaný na základě výsledků analýzy reflektivních deníků z pedagogických praxí z posledních dvou let jejich studia. Reflektivní deníky umožňují studentům a studentkám pojmenovat a reflektovat své zážitky, zkušenosti, úspěchy a silné stránky, ale i oblasti pro zlepšení a návrhy jejich alterací. Longitudinální charakter reflektivního deníku umožňuje pohled zpět v čas a sledování pokroku na cestě k učitelství. Kvalitativní analýzou získaných dat jsme dospěli k uspořádání do kategorií a pojmenování vztahů mezi nimi v souladu s kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství.

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

Abstract

The presented paper offers an insight into the development of the professional self-concept of primary teacher education students, based on the analysis of reflective diaries from their teaching practice during the final two years of their studies. Reflective diaries enable students to articulate and reflect on their experiences, achievements, strengths, as well as areas for improvement and suggestions for their modification. The longitudinal nature of the reflective diary allows for a retrospective view. Through qualitative analysis of the collected data, we

categorized the findings and identified relationships among them in alignment with the competency framework of teacher graduate.

Keywords: *professional self-concept; reflection; reflective diary; teaching; professional training*

1 ÚVOD

V našem příspěvku se zaměřujeme na hledání cest pro podporu profesní připravenosti studentů a studentek učitelství prostřednictvím podpory jejich profesního sebepojetí a sebereflexe jako vzájemně se propojujících a podporujících prvků pregraduální přípravy učitelů a učitelek. Během pregraduální přípravy prochází sebepojetí studenta učitelství výraznými změnami. Cílem příspěvku je zachytit tyto proměny v posledních dvou letech studia (4. a 5. ročníku) prostřednictvím analýzy záznamů v reflektivních denících studentů a studentek učitelství a doložit přínos sebereflexe pro kvalitu sebepojetí.

2 TEORIE

Sebepojetí, jako specifický osobnostní konstrukt, se vyznačuje komplexním obrazem sebe sama složeným z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ. (Vágnerová, 2010, s. 301). Je kognitivním schématem, či sadou schémat, do nichž se integrují nové zkušenosti a behaviorální vzorce (Pravdová, 2014, s.17). V procesu jejich schematizace jedinec rozvíjí mentální rámec konceptů a vztahů mezi těmito koncepty, cílí v nové situaci na vědomé jednání a umožňuje zdůvodnit své jednání a převzít za své jednání odpovědnost. (Korthagen et al., s. 180).

Obdobně reflexe a sebereflexe je proces strukturací či restrukturací situací a posuzování jejich kvality, umožňující danou situaci analyzovat a alterovat (zlepšit, změnit), viz Korthagen et al., (2011, s. 71), Slavík et al., (2020, s.12). Tím se popisný, zdůvodňující jazyk reflexe stává jazykem sebepojetí.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem příspěvku je zachytit proměny sebepojetí studentů a studentek učitelství v posledních dvou letech studia (4. a 5. ročníku) prostřednictvím analýzy záznamů v reflektivních denících. Dílčím cílem je ověřit vztah mezi sebepojetím a sebe-reflexí výuky metodikou 3 A (Slavík et al., 2020, Janík et al., 2022, Akbari, 2007).

K získání odpovědi na výzkumné otázky byl využit kvalitativní výzkumný design založený na induktivní analýze textů 76 reflektivních deníků. Texty byly kódovány metodou otevřeného kódování. Analýza kódů ukázala soulad s oblastmi a podoblastmi kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023, s.17, plná verze), následně využitých jako kategorie. Denní záznam obsahoval 5–10 vět charakteristiky daného dne a doplnění nedokončených vět, směřujících k chtěnému a nechtěnému Já, dosaženému Já a k dalším výzvám a příležitostem.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza reflektivních deníků ukázala největší zastoupení kategorií Já a vedení výuky, Já a nastavení pravidel a udržení kázně. U obou byl patrný největší progres od nechtěného Já k chtěnému Já a dosaženému Já. Další kategorie Já a hodnocení žáků a Já a vytváření učebního prostředí vykazovala lineární posun. Progres v kategorii Já a vedení výuky a Já a reflexe výuky lze doložit v reflektivních didaktických kazuistikách s hloubkovou analýzou výuky a alterací výuky (Nováková, Soukupová, 2024, s.26) s cílem podpořit vytváření produktivní kultury vyučování a učení (Janík et al. 2022, s.11).

Nejstabilnější kategorií byla kategorie Já a profese učitele, což přisuzujeme již značné míře zkušeností studentů a studentek závěrečných ročníků.

Výzkumné šetření potvrdila souvislost mezi kvalitou reflexe a sebepojetím studenta.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ke zpracování výzkumného šetření a přípravě příspěvku nás inspiroval a vedl současný trend proměny kultury vyučování v produktivní, vycházející a reprezentující tradice konstruktivismu, s cílem podpory otevřeného, aktivního

a tvořivého učení. Rozvíjení odbornosti jde nad rámec oborů s akcentem k očekávaným výsledkům učení, kompetencím a základním gramotnostem v jehož centru stojí učení orientované na primární zkušenosti a reflektované učení (zvědomující strategie učení, dívající se dopředu i zpět a reflektující metody a využívající možnosti učebního prostředí). (Janík et al. 2022, s. 11)

To je pro nás výzvou i úkolem pro přípravu učitelů. Odras této cesty jsme se pokusili hledat v záznamech reflektivních deníků našich studentů a studentek. Jsme si vědomi rizik zvolených metod a postupů a snažím se je eliminovat.

6 LITERATURA

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practice in L2. *System*, 35(2), 192–207.
- Janík, T., Slavík, J., Češková, T. (2022). *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realističtého vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Nováková, D., Soukupová, P. (2024) *Průvodce pedagogickou praxí studentů a studentek učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.

SEKCE 4

Cíle a obsahy výchovy a vzdělávání nejen z pohledu oborových didaktik

PERSONALIZACE GAMIFIKOVANÉHO E-LEARNINGU S POMOCÍ ANALÝZY ZKUŠENOSTÍ UŽIVATELŮ SYSTÉMU

PERSONALIZATION OF GAMIFIED E-LEARNING USING ANALYSIS OF SYSTEM USERS' EXPERIENCES

Jan Miškov

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita, Brno

Abstrakt

E-learning je aktuální a efektivní technologická pomůcka pro distanční studium na vysokých školách. Výzkum motivačního potenciálu gamifikace výukového online prostředí nám umožňuje získat jasnější představu o postojích a zkušenostech vysokoškoláků ve vybraných kurzech s e-learningovou oporou. Záměrem je zjistit, jaký potenciál studující spatřují v aplikaci herních principů v e-learningu, a rozpoznat tak možnosti a limity jejich implementace. Hlavní výzkumnou otázkou je, jak rozdíly ve věku, pohlaví a frekvenci hraní mezi studujícími ovlivňují vnímání gamifikace a herních prvků v e-learningu. Zajímaly nás preference vysokoškoláků vybraných univerzitních kurzů s e-learningovou složkou. V online dotazníku jsme se ptali, co je motivuje ke studiu a jaký potenciál vidí ve využití herních prvků v e-learningu. Těchto 153 respondentů byli většinou bakaláři ve věku 18–25 let. Na základě zjištěných skutečností doporučujeme vyučujícím a vývojářům výukových online prostředí, jak by mohli personalizovat svůj design v souladu s potřebami a preferencemi studujících.

Klíčová slova: *gamifikace, systémy řízení výuky, e-learning, uživatelská zkušenost, motivace*

Abstract

E-learning is a cutting-edge and effective technological aid for remote learning at universities. Research into the motivational potential of gamification of the online learning environment allows us to get a clearer idea of the attitudes and experiences of university students in selected courses with e-learning support. The focus is to find out what potential students see in the application of game principles in e-learning, and thus recognize the possibilities and limits of their implementation. The main research question is how the differences in age, gender, and frequency of gaming among students affect the perception of gamification

and game elements in e-learning. We were interested in the preferences of university students of selected courses with e-learning component. In an online questionnaire, we asked what motivates them to study and what potential they see in the utilization of game elements in e-learning. These 153 respondents were mostly bachelors aged 18–25. Based on the findings, we recommend to teachers and developers of online learning environments how they could personalize their design in accordance with the needs and preferences of students.

Keywords: *gamification, learning management systems, e-learning, user experience, motivation*

1 ÚVOD

Zkoumáme, jak mohou digitální hry vstoupit do vyučování a učení se na Masarykově univerzitě, konkrétně tedy oblast gamifikace (Ramirez & Squire, 2015) e-learningu. Příspěvek si klade za cíl osvětlit, jak lze herní prvky využít v e-learningu a jak se v procesu gamifikace výukového online prostředí mohou uplatnit dle potřeb uživatelů (Xi & Hamari, 2019), abychom přispěli k jeho rozvoji v tomto kontextu a zároveň inspirovali vzdělávací praxi v jiných podmínkách. Výukové online prostředí musí umožnit pestrost užití, aby dosáhlo vyšší spokojenosti uživatelů a nižší studijní neúspěšnosti.

2 TEORIE

Spokojenost uživatelů e-learningu závisí na jejich dobré zkušenosti (Marsh, 2022) ve smyslu užitečnosti a snadnosti užívání systému. Výzkum uživatelů výukového online prostředí se zaměřuje na pochopení jejich chování, preferencí a motivace. Zajímaly nás postoje vysokoškolských studujících. V dotazníku jsme se jich ptali, co je motivuje ke studiu a jaký potenciál vidí v uplatnění herních prvků v e-learningu. Studie motivačního potenciálu gamifikace jsou limitované rozvojem výukových systémů (van Roy & Zaman, 2017). Většina gamifikovaných systémů se spoléhá na externí motivační podněty tím, že odměňuje činnosti odznaky nebo podporuje soutěž (Hanus & Fox, 2015). Je ale třeba zohlednit osobnostní charakteristiky studujících. Denden a kol. (2017) považují gender,

věk a frekvenci hraní za zdroj rozdílů ve vnímání herních prvků uživateli výukových systémů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Design studie zaměřené na uživatele systému uplatňuje výzkumný nástroj zahrnující 133 položek, složený ze 6 převzatých, ověřených škál, jež byly podrobeny spolehlivosti vnitřní konzistence (Cronbachovo α) i explorativní faktorové analýze a byly upraveny pro výzkumné účely v našich podmínkách. Položky k motivaci a základním psychologickým potřebám dle teorie sebeurčení vykazují uspokojivou míru psychometrický vlastností. Obesláno bylo 3699 e-mailů v akademickém roce 2021/22 mezi studujícími 16 vybraných kurzů s e-learningovou oporou vyučovaných na MU. Vyplněný formulář v angličtině odeslalo zpět 153 respondentů, převážně bakalářů ve věku 18–25 let, většinou to byly ženy (58,8 %). Návratnost činí 4,2 %.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

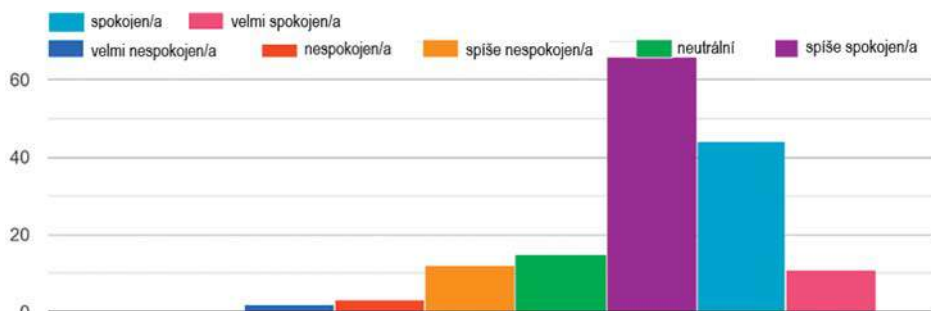
Jak působí na vnímání gamifikace a herních prvků v e-learningu rozdíly ve věku, pohlaví a frekvenci hraní mezi studujícími?

Celkově 71,9 % studujících inklinuje silněji k tomu, že by je herní prvky v e-learningu skutečně motivovaly k zápisu do (e-)kurzu. Až 78,4 % respondentů by zde herní odměny pobídly k podání lepších výkonů. Pravidelně a průběžně by se s herními prvky v e-learningu připravovalo 72,5 % uživatelů.

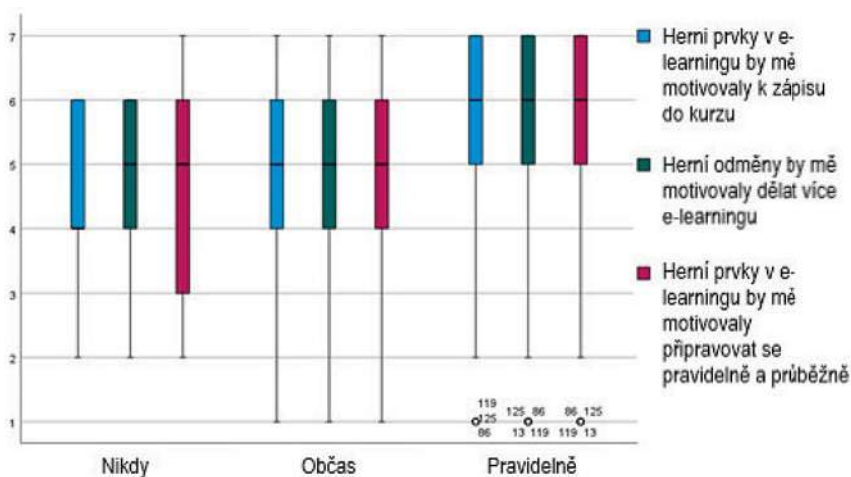
U mladší skupiny (18–25 let) se kladně k zápisu do kurzu s herními prvky staví 70,9 %. Postoj starších ročníků (26 let a více) je rezervovanější; spíše, než že by myšlenku podporovaly bezvýhradně (26,3 %), zastávají opatrnější pozici (52,7 %). Panuje silnější přesvědčení méně početné, odrostlejší skupiny lidí, že gamifikace může pozitivně ovlivnit frekvenci a soustavnost přípravy studujících na výuku (36,8 %). Frekventanti 1. ročníku vnější pobídky tolik nepotřebují (16,4 %), nebo souhlasí rezervovaně (50 %).

Na rozdíl od žen (67,8 %) by muži byli poměrně častěji motivováni k zápisu do kurzu s herními prvky v e-learningu (76,7 %), zcela proti z nich nebyl nikdo. Ženy zde nejsou natolik motivovány odměnami k podání lepších výkonů (72,2 %). Tendence mužů je jednostrannější (86,7 %). Muži také reportují, že by byli tím

spíše motivováni připravovat se pravidelně a soustavně (76,7 %) obdobně jako ženy (70 %).



Graf 1: Celková spokojenost s výukovým online prostředím MU



Graf 2: Postoje k herním prvkům v e-learningu dle frekvence hraní

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištění o preferencích uživatelů univerzitního systému mohou účelně uplatnit výzkumníci, designéři i praktici, aby navrhli personalizované gamifikované učení. Výsledky ukázaly, že faktory věku, pohlaví a frekvence hraní ovlivňují

vnímání používání herních prvků v e-learningu, což částečně potvrzuje i Denden a kol. (2017). Navazující kroky by se měly soustředit na další faktory a implicitní modelování studujících na základě jejich chování v gamifikovaném systému. Nabízí se také možnost využití umělé inteligence k personalizaci učení. Z hlediska limitů výzkumu má tato studie několik omezení, která by měla být uznána a dále zkoumána pro větší validitu a reliabilitu výsledků. Například vzorek 153 respondentů ovlivnil možnosti srovnání mladších a starších studujících. Uživatelé se navíc vyjadřují k potenciálnímu uplatnění herních prvků v e-learningu, aniž by zatím byly ve větší míře implementovány do výukového online prostředí univerzity. Výhodou i omezením je to, že delší online dotazník byl pro srovnání v angličtině distribuován mezi českými i zahraničními studujícími, což snížilo jeho návratnost.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PdF MU za možnost výzkum realizovat a školiteli Janu Marešovi za podporu i cenné rady.

6 LITERATURA

- Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2017). An investigation of the factors affecting the perception of gamification and game elements. In *2017 6th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA)* (pp. 1–6). IEEE.
- Ramirez, D., & Squire, K. (2015). Gamification and learning. In S. P. Walz & S. Deterding (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications* (s. 629–652). The MIT Press.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computer & Education*, 80, 152–161.
- Marsh, S. (2022). *User research: improve product and service design and enhance your UX research* (2. vydání). KoganPage.

- van Roy, R., & Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful: introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory. In M. Ma & A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications, Volume II* (pp. 485–509). Springer International Publishing AG.
- Xi, N., & Hamari, J. (2019). Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management*, 46, 210–221.

ŠKOLY JAKO TVŮRCI KURIKULA: BARVITÁ POJETÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ŠVP ZÁKLADNÍCH ŠKOL

SCHOOLS AS CURRICULUM DESIGNERS: COLOURFUL CONCEPTIONS OF KEY COMPETENCES IN PRIMARY SCHOOL CURRICULA

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

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 jsou již dvě dekády cílem českého vzdělávání, avšak jejich implementace ve školním kurikulu je různorodá a často formální. Tento příspěvek zkoumá, jak školy s kompetencemi pracují v designovaném kurikulu, tedy ve školních vzdělávacích programech. Pomocí sumativní obsahové analýzy ŠVP základních škol v Jihomoravském kraji (N = 387) jsme identifikovali tři přístupy: formální převzetí KK, částečné rozpracování a jejich systematickou integraci. Následná kvalitativní analýza ukazuje značnou heterogenitu v jejich formulaci, pojetí i obsahu, včetně nepochopení jejich podstaty. S vědomím toho, že designované kurikulum se může od realizovaného značně lišit vnímáme analýzu KK v ŠVP jako nutný první krok k hlubšímu porozumění toho, jak jsou KK v českých školách vnímány a rozvíjeny.

Klíčová slova: *klíčové kompetence, kurikulum, školní vzdělávací program*

Abstract

Key competences have been a goal of Czech education for two decades, but their implementation in school curricula varies and is often formalistic. This study examines how schools incorporate competences in their designed curriculum through a summative content analysis of primary school curricula in the South Moravian Region (N = 387). We identified three approaches: formal adoption, partial elaboration, and systematic integration. Qualitative part of analysis reveals significant heterogeneity in formulation and content, including

misunderstandings of competences. As the designed curriculum may differ from the enacted one, this analysis is a crucial step toward understanding how key competences are perceived and developed in Czech schools.

Keywords: *key competences, curriculum, school educational programme*

1 ÚVOD

Klíčové kompetence jsou hlavní cílovou kategorií vzdělávání v České republice již téměř 20 let a zůstanou jí i po aktuálně řešených tzv. velkých revizích (viz RVP ZV, 2025). 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. Tento příspěvek je druhým krokem systematické snahy porozumět tomu, jak učitelé s tímto konceptem pracují, jak jej chápou a zohledňují ve výuce. Vycházet budeme z designovaného kurikula, a to na úrovni školních vzdělávacích programů (před. tzv. velkými revizemi).

2 TEORIE

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 (jakkoliv to se s tzv. velkými revizemi patrně změnilo). Při teoretizaci tak vycházíme z RVP ZV (2021). 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 k „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. Tchibozo, 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Analyzována budou ŠVP základních škol v Jihomoravském kraji (N = 494), jejichž ŠVP byla dostupná a kompletní (N = 387), a to pomocí sumativní obsahové analýzy (Hsieh & Shannon, 2005). V 1. kroku jsme rozřadili ŠVP do 3 skupin: (1) ŠVP, které mají KK pouze zkopírované z RVP ZV a dále s nimi nijak nepracují (N = 13); (2) ŠVP, které mají KK částečně rozpracované do návrhů konkrétních možností, jak je lze rozvíjet; zůstávají však v nadpředmětové rovině (N = 138); (3) ŠVP, které mají KK zahrnuté promyšleně a konzistentně napříč dokumentem, tj. i konkretizované pro jednotlivé předměty (N = 236). V tomto příspěvku budeme prezentovat 2. krok – kvalitativní analýzu kurikula 3. typu s cílem zjistit, jak školy KK v designovaném kurikulu pojmají. Zaměřovat se budeme na obecnější části kurikula, tedy primárně ty, v nichž škola deklaruje svůj přístup ke KK obecně, nikoliv v jednotlivých předmětech.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na analýze pracujeme. Dosud jsme zjistili, že cca 1/3 škol využívá šablonu poskytovanou ČŠI, nicméně ta jim dává sice relativně jednotnou strukturu (např. určuje, kde jsou KK zmiňovány), ale na způsob nakládání se samotnými KK nemá větší vliv. Prvotní analýza ukázala naopak na značnou heterogenitu v tom, jak jsou KK formulovány, co vše v sobě v pojetí daných ŠVP obsahují i jak moc se liší od původního vymezení, což je předmětem aktuálního zkoumání. V něm se nám začínají vyjevovat některé typologie přístupů ve formulaci (např. zda jsou formulovány z pozice cíle, žáka, či učitele) i obsahu (např. zda v sobě skrývají ohled na nějakou z částí kompetence vydefinované v RVP ZV, nakolik v sobě obsahují další (ne)očekávané jevy typu metod práce, forem výuky apod.). Vyjevuje se také v mnoha místech nepochopení podstaty KK, využívání pojmu KK pro zcela jiný obsah i jejich zjevně formalistní ukotvení v kurikulu. V příspěvku bychom rádi některé tyto jevy popsali podrobně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ukazuje se, že využití konceptu KK je v ŠVP značně rozrůzněné stran formy i obsahu. Vycházíme-li z toho, že zavedení kompetencí do kurikula akcelaruje

posilování konstruktivistického charakteru výuky (Ramos-Alvárez & Lague, 2010), je logickým dalším krokem analýza výuky a rozhovory s vyučujícími. Od počátku přiznaným limitem je totiž to, že designované kurikulum se může od realizovaného výrazně lišit. Na druhou stranu alespoň částečné porozumění tomu, jak školy své kurikulum promýšlejí, je nutným krokem předcházejícím analyzování konkrétního využívání příležitostí k rozvíjení KK ve výuce.

Zaměření na ŠVP vycházející z kurikula vydaného před revizemi nám pomůže jednak pochopit, jak školy s konceptem KK dosud nakládaly, a jednak tím učiníme první krok k možnému budoucímu srovnání toho, co revize umožnily, resp. přinesly.

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.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2025). 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.

CO JE POLITIKA: SHODUJE SE POHLED CHLAPCŮ A DÍVEK?

WHAT IS POLITICS: ARE BOYS AND GIRLS IN AGREEMENT?

Irena Smetáčková¹, Hana Sotáková², Vojtěch Ondráček³

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

³ Katedra filosofie a občanské výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Politika a občanství jsou jednou z oblastí, které se dotýká občanská výchova. Prostřednictvím školy by se studující měli získat dostatek znalostí a naučit se o politice přemýšlet. To je důležité, jak pro jejich budoucí občanské postoje a chování, tak i potenciální vlastní politickou kariéru. Příspěvek prezentuje výsledky dílčí studie projektu G-Epic, který je zaměřen na zvyšování politické self-efficacy a probíhá napříč pěti státy (Česká republika, Velká Británie, Belgie, Dánsko a Německo). Studie využívala škálu genderových stereotypů o politice a otevřenou otázku s krátkou odpovědí. Jejich prostřednictvím jsme mapovali žákovské představy. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 283 studujících 7.–9. tříd ZŠ z 23 tříd napříč uvedenými pěti státy. Výsledky ukázaly, že žákovské představy politiky jsou redukovány na soupeření politických stran a obsahují negativní postoje. Politika je považována za spíše mužskou doménu a studující očekávají od žen menší míru schopností i úspěchů. Tyto tendence byly silnější mezi českými studujícími a zároveň mezi chlapci.

Klíčová slova: *politika, žákovské představy, gender gap, genderové stereotypy*

Abstract

Politics and citizenship are among the areas covered by civic education. Through school, students should gain sufficient knowledge and learn to think about politics. This is important both for their future civic attitudes and behavior and for their potential political career. The paper presents the results of a partial study of the G-Epic project, which is focused on increasing political self-efficacy and is taking place across five countries (the Czech Republic, the United Kingdom, Belgium, Denmark and Germany). The study used a scale of gender stereotypes about politics

and an open question with a short answer. We used them to map students' ideas. A total of 283 students in grades 7–9 of elementary schools from 23 classes across the five countries participated in the questionnaire survey. The results showed that students' ideas about politics are reduced to the competition between political parties and contain negative attitudes. Politics is considered to be a male sphere, and students expect women to have a lower level of abilities and success. These tendencies were stronger among Czech students and also among boys.

Keywords: *politics; student's ideas; gender gap, gender stereotypes*

1 ÚVOD

Politická socializace začíná již v dětství a dospívání, kdy si mladí lidé utvářejí představy o politice, demokracii a roli jednotlivců v ní. Škola hraje klíčovou roli ve vzdělávání budoucích občanů, a proto je důležité zkoumat, jak žáci a žákyně politiku vnímají. Jejich postoje ovlivňují nejen budoucí volební chování, ale i míru zapojení do veřejného života. Výzkum zaměřený na jejich představy pomáhá identifikovat přetrvávající stereotypy a bariéry, které mohou bránit rovnosti a aktivnímu občanství.

2 TEORIE

Ženy jsou v politice stále zastoupeny méně než muži, a to na lokální, národní i mezinárodní úrovni. Tento rozdíl souvisí s konceptem politické self-efficacy, tedy vírou ve vlastní schopnost porozumět politice a ovlivnit ji (Hoskins et al., 2017). Vnímání politiky lze rozdělit na dvě roviny: jako soutěž politických stran a jako občanskou angažovanost. Mladí lidé však často vnímají pouze první rovinu, což omezuje jejich představy o možnostech zapojení. Výzkumy ukazují, že politika je považována za mužskou doménu a od žen se očekává nižší kompetence i úspěšnost, což snižuje jejich ochotu vstoupit do veřejného života. Školní socializace přitom hraje klíčovou roli v rozvoji politické self-efficacy – pokud škola podporuje kritické myšlení a aktivní občanství, může pomoci překonávat stereotypy a posilovat sebevědomí všech žáků v politické oblasti (Lay et al., 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum G-Epic se zaměřuje na zdroje politické self-efficacy ve školní výuce. Dílčí studie věnovala pozornost zkoumání toho, jak žáci a žákyně chápou pojem politika a jaké mají představy o roli žen a mužů v politice. Využity byly dvě metody sběru dat: otevřená otázka se stručnou odpovědí k analýze významu politiky a škála s uzavřenou baterií sedmi výroků ke zjištění genderových stereotypů o politické participaci (např. *Muži mají lepší kvalifikaci pro politické vedení než ženy*). Nejprve byla provedena kvalitativní obsahová analýza žákovských otevřených odpovědí, která umožnila identifikovat klíčové vzorce v jejich chápání politiky. Následně byly získané kategorie převedeny do kvantitativních dat, která byla analyzována pomocí statistických procedur (t-test, ANOVA). Analýza se zaměřila na rozdíly a shody mezi dívkami a chlapci i mezi studujícími z pěti zapojených zemí.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Výsledky studie ukázaly, že žáci a žákyně vnímají politiku především jako soupeření politických stran, přičemž jejich postoje jsou často negativní. Politika byla vnímána spíše jako mužská doména, přičemž od žen se očekávalo méně schopností i úspěchů. Tyto stereotypy byly výraznější mezi chlapci než dívkami a nejsilnější mezi českými studujícími. Analýza odhalila rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, což naznačuje vliv národního kontextu na vnímání politiky a socio-kulturních faktorů na vnímání role mužů a žen v politice. Celkově výsledky ukázaly, že představy žáků a žákyn o politice jsou poměrně silné a spíše negativní, což může snižovat jejich budoucí občanskou angažovanost a politickou self-efficacy.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie ukázala, že žáci a žákyně vnímají politiku zúženě a často s negativním podtónem, přičemž genderové stereotypy přetrvávají, zejména mezi chlapci a českými studujícími. To naznačuje potřebu posílit školní výuku občanské výchovy, která by rozvíjela kritické myšlení a politickou self-efficacy. Doporučuje se klást důraz na širší pojetí politiky, zahrnující občanskou angažovanost, a představovat

pozitivní příklady žen v politice i nabourávat odlišná očekávání vůči ženám a mužům v politice. Výuka by měla aktivně pracovat s genderovými stereotypy a nabízet prostor pro diskuzi, aby podpořila rovné zapojení dívek i chlapců do veřejného života.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek je součástí projektu G-Epic (Gender Empowerment through Politics In Classrooms), který byl podpořený ve výzvě HORIZON-CL2-2022-DEMOCRACY-01. Číslo projektu je 101095000.

6 LITERATURA

- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social science research*, 68, 88–101.
- Lay, J. C., Holman, M. R., Bos, A. L., Greenlee, J. S., Oxley, Z. M., & Buffett, A. (2021). TIME for kids to learn gender stereotypes: Analysis of gender and political leadership in a common social studies resource for children. *Politics & Gender*, 17(1), 1–22.

SEKCE 5

Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

DOCHÁZKA DO MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO PROTEKTIVNÍ FAKTOR PROTI SOCIÁLNÍ EXKLUZI

PRE-PRIMARY EDUCATION ATTENDANCE AS A PROTECTIVE FACTOR AGAINST PEER REJECTION

Tomáš Lintner^{1,2}

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

² Národní institut SYRI, Brno

Abstrakt

Vrstevnické vztahy hrají klíčovou roli v sociálním a emočním vývoji dětí. Etnické menšiny a děti rodičů s nízkým vzděláním jsou obzvláště zranitelné vůči odmítání vrstevníky, což může vést k problémům duševního zdraví. Tato studie zkoumá dlouhodobé účinky předškolního vzdělávání na vztahy mezi vrstevníky v šestých třídách na základě stratifikovaného náhodného vzorku 2397 žáků v České republice. Žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, zejména více než jeden rok, mají více přátel a jsou méně odmítáni vrstevníky ve srovnání s těmi, kteří do předškolního vzdělávání nechodili. Předškolní vzdělávání poskytuje ochranný efekt proti odmítání vrstevníky u žáků z etnických menšin a u těch, jejichž rodiče nemají vyšší vzdělání.

Klíčová slova: vrstevnické vztahy; vrstevnická exkluze; sociální síť; raní adolescence; dopad přepřimárního vzdělávání

Abstract

Peer interactions play a crucial role in children's social and emotional development. Ethnic minorities and children of parents with low educational attainment are particularly vulnerable to peer rejection, which can lead to mental health problems. This study examines the long-term effects of preschool education on peer relationships in sixth-grade students, based on a stratified random sample of 2397 students in the Czech Republic. Students who attended preschool education, especially for more than one year, have more friends and experience less peer rejection compared to those who did not attend preschool. Preschool education provides a protective effect against peer rejection for students from ethnic minorities and those whose parents do not have higher education.

Keywords: *peer relationships; peer rejection; social networks; early adolescence; pre-primary*

education impact

1 ÚVOD

Vrstevnícké vztahy na školách hrají klíčovou roli v období adolescence a významně přispívají k psychosociálnímu rozvoji a sociální kompetenci žáků. Tyto vztahy jsou zásadní pro jejich psychickou pohodu, protože odmítnutí vrstevníky může vést k řadě duševních problémů a negativně ovlivnit adaptaci v dospělosti (Platt et al., 2013). Tyto vztahy navíc ovlivňují i školní úspěchy, jelikož odmítnutí vrstevníky má negativní dopad na akademické výsledky (Greenman et al., 2009). Určité skupiny žáků, zejména ti z etnických menšin nebo rodin s nižším socioekonomickým statusem (SES), jsou vůči odmítnutí vrstevníky zranitelnější. Tyto skupiny mívají více obtíží při navazování přátelství a často čelí vyšší míře odmítnutí (Lintner et al., 2023).

2 TEORIE

Předškolní vzdělávání je považováno za ochranný faktor, který pomáhá snižovat riziko odmítnutí vrstevníky. Mělo by poskytovat skoré příležitosti k socializaci, která tvoří základ interpersonálních dovedností v pozdějším životě (August, 2021). Empirické výzkumy ukazují, že předškolní vzdělávání má zásadní vliv na sociální rozvoj dětí. Zlepšuje adaptaci dětí na základní školu a podporuje schopnost spolupracovat a budovat nezávislost (Cooper et al., 2010). Nicméně dlouhodobé dopady předškolního vzdělávání na vrstevnícké vztahy jsou relativně málo prozkoumány. Existuje jen omezené množství důkazů o tom, jak předškolní vzdělání ovlivňuje tyto aspekty školního života znevýhodněných skupin žáků, jako jsou etnické menšiny a děti rodičů s nižším vzděláním. Tato studie se zaměřuje na dopad předškolního vzdělávání na žáky šestých ročníků českých škol a klade si tyto otázky:

- Jaký vliv má předškolní vzdělání na vrstevnícké vztahy?
- Jaký vliv má délka předškolní docházky na přátelství a odmítání vrstevníky?
- Jak předškolní vzdělání ovlivňuje vrstevnícké vztahy znevýhodněných žáků?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie vychází ze stratifikovaného náhodného vzorku žáků šestých ročníků v českých školách. Výzkumu se zúčastnilo celkem 2569 žáků ve 142 třídách, z nichž po vyloučení nekompletních odpovědí zůstalo 2397 respondentů. Data byla sbírána prostřednictvím online dotazníku obsahujícího sociodemografické a sociometrické položky. Sociometrie obsahovala dvě otázky – zaměřené na přátelství a na odmítání. Demografická část zahrnovala otázky na pohlaví, účast na předškolním vzdělávání, etnickou příslušnost a vzdělání rodičů. Data byla analyzována pomocí procedury MRQAP (síťová regrese), která umožňuje analyzovat relační data a zohledňovat strukturu sítí (Elmer & Stadtfeld, 2020). MRQAP zohledňuje závislosti mezi pozorováními, protože data ze sociálních sítí porušují předpoklad nezávislých pozorování. MRQAP odhady jsou interpretovány podobně jako parametry lineární regrese a jsou odhadovány pomocí OLS. Použity byly dvě identické specifikace modelů MRQAP – jedna pro přátelství a jedna pro odmítání. Modely zahrnovaly vliv předškolní docházky na vrstevnické vztahy, vliv délky docházky a kontrolní proměnné pohlaví, etnický původ a vzdělání rodičů.

4 VÝSLEDKY

Tabulka 1 shrnuje výsledky MRQAP modelů. Model přátelství ukazuje, že účast v předškolním vzdělávání >1 rok má pozitivní vliv na přátelství ($p = 0,09$), zatímco účast ≤ 1 rok významný efekt nemá. Pozitivní interakční efekt mezi účastí ≤ 1 rok a nečeským původem ale naznačuje, že i kratší docházka pomáhá nečeským žákům navazovat přátelství. Ostatní efekty předškolního vzdělávání ani kontrolní proměnné (pohlaví, etnicita, vzdělání rodičů) nejsou významné. Významné jsou naopak efekty genderové a etnické homofilie – žáci preferují přátelství s vrstevníky stejného pohlaví a etnicity.

Model odmítání ukazuje, že předškolní vzdělávání >1 rok má ochranný efekt proti odmítání, zatímco ≤ 1 rok nikoli. Chlapci, nečeští žáci a žáci s méně vzdělanými rodiči zažívají více odmítání. Významné interakční efekty ukazují, že předškolní vzdělávání (obě délky) poskytuje nečeským žákům ochranu před odmítáním, a >1 rok také chrání žáky s rodiči s nižším vzděláním.

Tabulka 1: Výsledky MRQAP modelů.

efekt	přátelství		odmítání	
	β	p	β	p
konstanta	.01	<.01	.15	.02
navštěvoval předškolní zařízení ≤ 1 rok	.01	.35	-.01	.35
navštěvoval předškolní zařízení > 1 rok	.04	.09	-.03	.03
chlapec	-.01	.23	.05	<.01
ne-čeští student	.01	.23	.15	<.01
rodiče bez VŠ vzdělání	.01	.17	.04	<.01
oba chlapci	.34	<.01	-.13	<.01
obě dívky	.34	<.01	-.09	<.01
oba čeští studenti	.08	<.01	.07	<.01
oba ne-čeští studenti	.05	.02	-.01	.04
navštěvoval předškolní zařízení ≤ 1 rok*ne-čeští student	.10	.01	-.07	.01
navštěvoval předškolní zařízení > 1 rok*ne-čeští student	.00	.28	-.07	<.01
navštěvoval předškolní zařízení ≤ 1 rok*rodiče bez VŠ	.01	.23	.00	.28
navštěvoval předškolní zařízení > 1 rok*rodiče bez VŠ	-.01	.15	-.03	.01
Koeficient determinace				
a dj . R2	.16		.03	

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištění ukazují, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, zejména po dobu delší než jeden rok, mají více přátel a jsou méně odmítáni vrstevníky ve srovnání s těmi, kteří předškolní zařízení nenavštěvovali. Význam této studie je podtržen faktem, že celosvětově přibližně 50 % dětí nenavštěvuje předškolní vzdělávání (UNESCO, 2021). Zjištění ukazují na potřebu politik, které podporují přístup k předškolnímu vzdělávání pro všechny děti, zejména po dobu delší než jeden rok.

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

- August, A. (2021). Indirect socialization in preschool: How teachers harness children's ability to shape peer behavior. *Qualitative Sociology*, 44(4), 529–564. <https://doi.org/10.1007/s11133-021-09484-1>
- Cooper, H., Allen, A. B., Patall, E. A., & Dent, A. L. (2010). Effects of full-day kindergarten on academic achievement and social development. *Review of Educational Research*, 80(1), 34–70. <https://doi.org/10.3102/0034654309359185>
- Elmer, T., & Stadtfeld, C. (2020). Depressive symptoms are associated with social isolation in face-to-face interaction networks. *Scientific Reports*, 10(1), 1444. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58297-9>
- Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30(2), 163–183. <https://doi.org/10.1177/0143034309104151>
- Lintner, T., Diviák, T., Šedová, K., & Hlado, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y>
- Platt, B., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. (2013). The role of peer rejection in adolescent depression. *Depression and Anxiety*, 30(9), 809–821. <https://doi.org/10.1002/da.22120>
- UNESCO. (2021). *Right to pre-primary education: A global study*. <https://doi.org/10.54675/NWYU4732>

VZTAH MEZI HOUŽEVNATOSTÍ PŘI UČENÍ SE ANGLIČTINĚ A INTERAKCÍ S VRSTEVNÍKY S JINÝM RODNÝM JAZYKEM NEŽ ČEŠTINA

THE RELATIONSHIP BETWEEN GRIT IN LEARNING ENGLISH AND INTERACTION WITH PEERS WITH FIRST LANGUAGE OTHER THAN CZECH

Ondřej Papajoanu, Hana Voňková, Martin Boško

The Anchoring Center for Educational Research, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

S rostoucí důležitostí angličtiny rostou i obavy z rozdílů ve znalostech žáků s odlišným socioekonomickým zázemím. Jedním z relevantních faktorů mohou být i dobré podmínky pro učení se cizích jazyků a interakce s rodilými mluvčími angličtiny. Tato studie zkoumá vztah mezi houževnatostí při učení se anglickému jazyku u žáků a počtem jejich kamarádů, jejichž rodným jazykem není čeština, případně je angličtina. Na vzorku přibližně 3000 českých žáků vyššího sekundárního stupně byl nalezen slabý pozitivní vztah mezi soustavností úsilí (jedna ze složek houževnatosti) a počtem kamarádů, jejichž rodný jazyk je jiný než čeština, případně je přímo angličtina. Tato zjištění poukazují na důležitost dalšího zkoumání role socioekonomických faktorů při učení se cizím jazykům.

Klíčová slova: Angličtina jako cizí jazyk, houževnatost, vrstevníci s jiným rodným jazykem než čeština

Abstract

With the increasing importance of English there are growing concerns regarding the knowledge gaps between students with different socioeconomic backgrounds. Relevant factors may include good conditions for learning foreign languages and interaction with native English speakers. We study the link between grit in learning English and the number of friends a student has whose first language is not Czech or is specifically English. On the sample of ca. 3,000 Czech upper secondary students, we found a weak positive relationship between perseverance of effort (a subcomponent of grit) and the number of friends a student has whose first language is not Czech and whose first language

is English. These findings emphasize the need for further research on the role of socioeconomic factors in foreign language learning.

Keywords: *English as a foreign language, grit, peers with first language other than Czech*

1 ÚVOD

S rostoucím významem angličtiny vzrůstají i obavy týkající se rozdílů ve znalostech angličtiny mezi žáky s různým socioekonomickým zázemím (např. Iwaniec, 2020; Butler, 2014). Jedním z faktorů souvisejících se socioekonomickým statutem žáků mohou být i příležitosti pro interakci s rodilými mluvčími angličtiny. V tomto příspěvku zkoumáme vztah mezi houževnatostí při učení se anglickému jazyku u žáků a počtem jejich kamarádů, (a) jejichž rodným jazykem není čeština a (b) jejichž rodným jazykem je angličtina.

2 TEORIE

Česká republika je stát s výraznými vzdělávacími nerovnostmi, jejichž projevem je i výrazná závislost výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů (MŠMT, 2020). Výzkumů zaměřených na roli socioekonomického zázemí žáků v učení se cizím jazykům je však stále málo (Iwaniec, 2020). Předchozí výzkum u českých žáků dokládá souvislost mezi vzděláním rodičů a motivací k učení se angličtině (Vonkova et al., 2024).

Jednou z důležitých charakteristik, která v posledních letech získává pozornost výzkumníků, je houževnatost při učení se cizímu jazyku (*L2 grit*; Teimouri et al., 2022; Wei et al., 2020). Houževnatost (*grit*) lze charakterizovat jako vytrvalost a vášeň při dosahování dlouhodobých cílů a jako taková může být velmi relevantní pro učení se cizímu jazyku, které vyžaduje právě dlouhodobé, vytrvalé úsilí a vášeň (Teimouri et al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat probíhal u českých žáků v prvním a třetím ročníku vyššího sekundárního vzdělávání. V tomto příspěvku jsou analyzována data od přibližně 3000 žáků studujících čtyřleté studijní obory gymnázií a středních odborných škol zakončené maturitní zkouškou, kteří poskytli kompletní údaje ke všem sledovaným proměnným.

Žákům byla administrována česká verze dotazníku L2-Grit scale (Teimouri et al., 2022). Pomocí tohoto dotazníku lze identifikovat dvě složky houževnatosti: soustavnost úsilí a konzistence zájmu. Vyšší hodnota skóre pro každou složku odpovídá vyšší míře soustavnosti úsilí a konzistence zájmu.

Žáci též uváděli, kolik z jejich kamarádů má a) rodný jazyk jiný než češtinu a b) rodný jazyk angličtinu.

4 VÝSLEDKY

V rámci lokalizace dotazníku L2-Grit scale byla ověřena reliabilita celkové škály i reliabilita jednotlivých subškál, která přinesla přijatelné hodnoty (detailní analýza bude součástí připravované studie autorů). Byla nalezena slabá, nicméně statisticky signifikantní pozitivní asociace mezi soustavností úsilí žáků a počtem kamarádů, jejichž rodný jazyk je jiný než čeština, a počtem kamarádů, jejichž rodným jazykem je angličtina. Pokud jde o konzistenci zájmu, pro tuto složku houževnatosti nebyl nalezen signifikantní vztah se žádnou ze dvou sledovaných proměnných týkajících se kamarádů žáků.

Bližší pohled na jednotlivé položky dotazníku houževnatosti zaměřené na soustavnost úsilí ukazuje, že nejsilnější (ač stále slabý) vztah s oběma proměnnými týkajícími se kamarádů žáků měly položky, ve kterých žáci hodnotili (a) zdali jsou, pokud jde o angličtinu, pracovitý/á student(ka) a (b) zdali věnují mnoho času a úsilí zdokonalování svých slabých stránek v angličtině.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Je možné, že přítomnost žáků, kteří nemají češtinu jako rodný jazyk, může vést u jejich spolužáků ke zvýšenému úsilí při učení se angličtině, která v takovémto kolektivu může sloužit jako společný dorozumívací jazyk. Interakce s vrstevníky

s odlišným jazykovým zázemím, ale i další faktory jako přístup k soukromému doučování či možnost být vyučován rodilými mluvčími angličtiny, mohou souviset se socioekonomickým zázemím žáků. Žáci s vyšším socioekonomickým statutem tak mohou být v tomto ohledu zvýhodněni. Tato zjištění navazují na předchozí výzkum vztahu mezi socioekonomickým zázemím a motivací k učení se angličtině u českých žáků (Vonkova et al., 2024) a poukazují na důležitost dalšího výzkumu v této oblasti. Tato studie prezentuje dílčí výsledky rozsáhlejšího výzkumného projektu, kde budou postupně analyzovány vztahy i s proměnnými souvisejícími s rodinným a školním prostředím žáků.

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

- Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Research Papers in Education*, 29(4), 410–437. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.776625>
- Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427–441. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Vonkova, H., Papajoanu, O., & Moore, A. (2024). Foreign language learning motivation and the socioeconomic status of Czech lower secondary students: An analysis of mediating factors. *International Journal of Educational Research*, 124, Article 102302. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102302>

Wei, R., Liu, H., & Wang, S. (2020). Exploring L2 grit in the Chinese EFL context. *System*, 93, Article 102295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102295>

VNÍMÁNÍ ŽÁKŮ UČITELEM V SOUVISLOSTI S JEJICH METAKOGNITIVNÍM ROZVOJEM

TEACHER'S PERCEPTION OF PUPILS IN CONNECTION WITH THEIR METACOGNITIVE DEVELOPMENT

Helena Vomáčkova¹, Barbora Lanková²

¹ Katedra speciální a sociální pedagogiky, pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

² Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Příspěvek na vzorku 363 žáků běžných základních škol zkoumá odlišnosti jejich kognitivního rozvoje v souvislosti s jejich vnímáním učitelů. Ti své žáky vnímali buď jako tzv. problémové nebo neproblemové. Šetření ověřovalo, zda rozřazení žáků učiteli do těchto skupin souvisí s vykázanou úrovní jejich metakognitivních znalostí. Lze předpokládat, že přístup učitelů k různým skupinám žáků se promítá do postojů žáků k učení, do jejich poznávacích strategií, do školní motivace či do projevů chování. Předložená analýza se v tomto kontextu zaměřila na rozdíly mezi deklarativními, procedurálními a kontextuálními znalostmi sledovaných skupin žáků ve školním roce 2023/2024.

Klíčová slova: metakognice, deklarativní znalosti, procedurální znalosti, kontextuální znalosti, přístup učitelů

Abstract

The study examines differences in the cognitive development of a sample of 363 regular elementary school pupils in relation to their perception by teachers. They perceived their pupils as either “problematic” or “non-problematic”. The investigation verified whether teachers’ classification of students into these groups was related to the reported level of their metacognitive knowledge. It can be assumed that teachers’ approach to different groups of students is reflected in students’ attitudes towards learning, their cognitive strategies, school motivation and behavioral manifestations. In this context, the presented analysis focused on the differences between the declarative, procedural and contextual knowledge of the monitored samples of pupils in the 2023/2024 school year.

Keywords: *metacognition, declarative knowledge, procedural knowledge, contextual knowledge, teachers' approach*

1 ÚVOD

Důraz na obsah učení, tj. „co“ má žák znát, je žádoucí povýšit na metakognitivní dovednost podporující rozhodnutí „jak“ se učit s ohledem na vlastní slabé a silné stránky při pochopení smyslu a kontextu zadaného úkolu a „kdy, kde a proč“ použít tu kterou metodu, techniku či strategii. Postavení učitele je v tomto smyslu nezastupitelné: má žáka učit poznávat nejenom svět kolem něho, ale především poznat sebe sama a naučit ho překonávat bariéry, které mu proces učení blokují (Helus, 2015). Vnímání učitelů, jejich postoje a očekávání vůči žákům při tom hrají nemalou roli.

2 TEORIE

Problematika metakognice má komplexní charakter zahrnující minimálně dvě složky: znalosti a přesvědčení o vlastních kognitivních fenoménech a schopnost řízení a kontroly vlastních kognitivních úkonů. Teoretický rámec příspěvku vychází ze základního vymezení Veenmana a kol. (2006), který obě složky strukturuje do triády, znalosti na

- deklarativní (o věcné podstatě úkolů, problémů a o vlastních dovednostech a schopnostech),
- procedurální (o postupech řešení, variantách metod a přístupů),
- kontextuální (o podmínkách, předpokladech a okolnostech pro efektivní použití strategie učení),

řízení na

- plánování (předvídaný sled kroků k dosažení cílů),
- monitorování (v průběhu činnosti sebetestování, sebedotazování, sebeinstrukce),
- evaluaci (po ukončení aktivity zhodnocení, revize, kontrola). Předložený příspěvek byl výzkumně zaměřen na metakognitivní znalosti.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem šetření bylo ověřit, zda sledované úrovně metakognitivních znalostí (závisle proměnná) souvisí s vnímáním žáků učitelů jako tzv. problémovými či neproblemovými (nezávisle proměnná). K šetření byl využit standardizovaný dotazník Inventář metakognitivního uvědomění žáků (Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002). Obsahoval 18 položek a struktura odpovědí byla vymezena pětistupňovou škálou vyjádření „nikdy-málokdy-někdy-často-vždy“ s bodovým ohodnocením od 1 do 5 (kognitivně nejžádanější úroveň). Byla ověřena normalita dat, pro srovnání dvou nezávislých skupin žáků byl využit Mann-Whitney U test. Byly verifikovány hypotézy:

- H1: Deklarativní znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků,
- H2: Procedurální znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků,
- H3: Kontextuální znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků.

4 VÝSLEDKY

V rámci popisné statistiky byly vykázané difference u četností odpovědí na pětistupňové škále: u skupiny neproblemových žáků zpravidla převažovaly odpovědi „vždy“ a „často“, u skupiny žáků problémových dominovaly odpovědi „málokdy“ a „nikdy“. Při verifikaci hypotéz byly na daném vzorku respondentů ve všech sledovaných oblastech prokázány mezi oběma skupinami žáků statisticky významné rozdíly a byly zamítnuty všechny H_0 o shodných mediánech na dané hladině významnosti. U deklarativních a procedurálních znalostí k tomu došlo na 1% hladině významnosti (***), u kontextuálních znalostí byl statisticky významný rozdíl verifikován na 5% hladině významnosti (**) – viz tabulka 1 níže:

Tabulka 1: Celkové odlišnosti u skupiny problémových (N1) a neproblemových (N2) žáků dle hodnoty p-level

Znalosti	U	Z	p-level	N1	N2	Eta2	Cohenovo d
Deklarativní	10351,50	-4,20	<0,001***	248,00	115,00	0,049	0,452
Procedurální	10924,50	-3,59	<0,001***	248,00	115,00	0,035	0,383
Kontextuální	12075,00	-2,35	0,019**	248,00	115,00	0,015	0,248

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Učitelské pojetí žáků jako problémových a neproblémových vychází z výkonového přístupu, který nepodporuje rozvoj metakognice všech žáků v povinném vzdělávání (Čapek, 2015). Problémoví žáci rezignují předčasně na dosažení lepších výsledků, ačkoli k tomu mají dispozice. Tlak na výkon při velkém rozsahu učení nerozvíjí myšlenkové procesy ani ve vztahu k učivu (Tollingerová, 1976/1977), ani v kontextech vlastního procesu poznávání (Neuenhaus, Artelt, Lingel, & Schneider, 2011). Zjištěné rozdíly v metakognitivních znalostech mezi oběma skupinami námi sledovaných žáků potvrzují, že obdobně disponovaní žáci pracují v tomto ohledu na zcela odlišné úrovni. Přitom se jedná o klíčové období, kdy rozvoj metakognitivních znalostí může být velmi dynamický (Schneider, 2010). Woessmann (2009) doporučuje poskytovat problémovým žákům větší podporu a nesnižovat nároky na ně.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl díky finanční podpoře projektu UJEP-SGS-2023-43-008-2.

6 LITERATURA

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada Publishing.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163–178.
<https://doi.org/10.1007/s10212-010-0040-7>.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. In: Waters, H. S., & Schneider, W. (eds.) *Metacognition, strategy use, and instruction* (54–81). New York, NY, US: Guilford Press.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-03129-8_14.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>

- Tollingerová, D. (1976/1977). K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh. *Socialistická škola*, 4, 156–160.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: a review. *Journal for Institutional Comparisons*, 7(1), 26–34. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>.

STRATEGIE VYUČJÍCÍCH PŘI PODPOŘE ŽÁKOVSKÉ ANGAŽOVANOSTI VE VÝUCE ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

TEACHERS' STRATEGIES TO SUPPORT STUDENT ENGAGEMENT IN TEACHING OF SOCIALLY DISADVANTAGED STUDENTS

Martin Majcík¹, Jana Obrovská²

¹ Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním představuje téma, kterému je věnována pozornost zejména s ohledem na negativní dopady socioekonomického zázemí a možnosti podpory. Koncept žákovské angažovanosti umožňuje vysvětlit dopady školního prostředí na žáka v rovině docházky a participace na školních aktivitách, emocí či přístupu k učení. Příspěvek se zaměřuje na přístup učitelů k podpoře žákovské angažovanosti sociálně znevýhodněných žáků během výuky. Výsledky, založené na vícečetné případové studii 5 škol s vyšším podílem těchto žáků, jsou součástí širšího výzkumu implementace systémové podpory znevýhodněných škol. Na základě získaných dat je zřejmé, že učitelé realizují strategie podpory behaviorální a emocionální angažovanosti, méně však té kognitivní.

Klíčová slova: žáci se sociálním znevýhodněním, vzdělávací nerovnosti, žákovská angažovanost, strategie vyučujících

Abstract

The education of students with social disadvantages is a topic that receives attention, particularly regarding the effects of socio-economic background and support. In this context, the concept of student engagement helps explain the impact of the school environment on student behavior in terms of attendance or participation in school activities, emotions, and learning. Therefore, this study focuses on teachers' approaches to supporting the engagement of low SES students during lessons. The results, based on a multiple case study of 5 schools with a higher proportion of these students, form part of broader research on the implementation of systemic

support for disadvantaged schools. The data indicate that teachers implement specific strategies to foster behavioral and emotional engagement, at the expense of cognitive engagement.

Keywords: *socially disadvantaged students, educational inequalities, student engagement, teachers' strategies*

1 ÚVOD

Žáci z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem čelí ve vzdělávání celé řadě bariér, které mají negativní dopad na jejich studijní a později profesní trajektorii. Sociální znevýhodnění, tak můžeme vnímat jako důležitý prediktor studijní úspěšnosti, docházky, kázeňských problémů či předčasného opuštění vzdělávání (Wong et al., 2024). Chování žáka ve školním prostředí může být vysvětleno prostřednictvím konceptu žákovské angažovanosti, který se zaměřuje na postoje, zájem či odhodlání vzhledem k aktivitám během školní výuky (Daly et al., 2009).

2 TEORIE

Koncept žákovské angažovanosti je tradičně pojímán jako trojdimenzionální zahrnující behaviorální, afektivní a kognitivní dimenzi (Fredricks et al., 2004). Zatímco behaviorální dimenze se vztahuje k docházce žáků, jejich participaci na výuce či dodržování pravidel, afektivní dimenze zahrnuje emoční stavy žáků a také jejich pocit sounáležitosti s učiteli a spolužáky (Martins et al., 2022). Kognitivní dimenze reprezentuje procesy doprovázející učení, jako je například seberegulace či schopnost stanovit si cíle. Pro žáky s nízkým SES je tak charakteristická nízká míra angažovanosti, která se projevuje častými absencemi či negativními pocity vzhledem k výuce. Žákovská angažovanost může být ovlivněna i externími faktory jako jsou učitelé, rodina či spolužáci. Z hlediska učitele se jako podporující jeví zejména kvalita vztahů a způsob vedení výuky (Archambault et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie vychází z širšího výzkumu zaměřeného na implementaci systémové podpory pro školy s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním v oblasti personální, přímé podpory žáků a profesního rozvoje učitelů. Design výzkumu je vícečetná případová studie (Stake, 2006), kdy bylo do sběru dat zapojeno celkem pět základních škol, na kterých probíhaly opakované rozhovory s pracovníky školy (vedení, poradenští pracovníci, učitelé i asistenti), rodiči i žáky a také obsahová analýza dokumentů. Metodou induktivního kódování bylo analyzováno celkem 173 rozhovorů z první a čtvrté vlny (2022–2024). Tento příspěvek se zaměřuje pouze na dílčí oblast zjištění, a to konkrétně na způsoby, kterými učitelé podporují angažovanost žáků se sociálním znevýhodněním ve výuce. Výzkumná otázka tedy zní: Jaké strategie ve výuce učitelé volí na podporu angažovanosti žáků se sociálním znevýhodněním?

4 VÝSLEDKY

Z výsledků je patrné, že učitelé ve výuce uplatňují specifické způsoby podpory angažovanosti u žáků se sociálním znevýhodněním. V případě behaviorální dimenze angažovanosti se učitelé zaměřují na podporu participace, kdy se snaží výuku pro žáky udělat zajímavou tím, že do ní implementují herní prvky pomocí pohybových aktivit a ICT. Použití her může odpovídat cíli učební úlohy, ale může se také jednat pouze o nástroj vnější motivace žáků. Dále se učitelé soustřeďují na budování vztahů založených na důvěře, které umožňují, aby se žáci cítili bezpečně. Důvěra ovšem může být budována i na úkor vzdělávacího obsahu a otázkou je také konflikt podporující role a učitelské autority. Z pohledu kognitivní dimenze a podpory žákovského učení učitelé frekventovaně střídají aktivity k udržení pozornosti, využívají princip názornosti a také diferencují probírané učivo, aby mohli reagovat na potřeby jednotlivých žáků. Dochází ovšem k upozadění akademických znalostí na úkor praktických dovedností.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Primární cíl podpory žákovské angažovanosti vyučujícími představuje snaha formovat pozitivní žákovskou zkušenost se školním prostředím. Zejména podpora

vzájemných vztahů se jeví jako důležitý prvek této podpory (Roorda et al., 2017). Do realizace podpory se ovšem promítají také přesvědčení vyučujících o charakteristikách žáků. Jak je z výsledků zřejmé, podpora se odehrává na pozadí nízkých akademických očekávání od žáků, která se promítají do způsobu výuky. Učitelé si tak primárně ve výuce nekladou akademické cíle, ale zaměřují se na praktičnost a zatraktivnění výuky. Pokud jsou ovšem tyto prvky využívány jako externí nástroj pro motivaci k angažovanosti, dochází dlouhodobě ke snižování vnitřní motivace k učení (Deci et al., 2001). Tento přístup může komplikovat přechod na střední školy, kdy žáci musí být připraveni zvládnout přijímací zkoušky i vysoké akademické nároky (Van Rens et al., 2018).

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

- Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, Linda. S. (2020). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching*, 26(5–6), 428–445.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School Engagement Among Urban Adolescents of Color: Does Perception of Social Support and Neighborhood Safety Really Matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 63–74.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School Engagement in Elementary School: A Systematic Review of 35 Years of Research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793–849.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75.

POUŽÍVÁNÍ ÚSTNÍ KOREKTIVNÍ ZPĚTNÉ VAZBY V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

THE USE OF ORAL CORRECTIVE FEEDBACK IN ENGLISH LESSONS AT CZECH LOWER SECONDARY SCHOOLS

Eva Zavadilová

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tento konferenční abstrakt představuje částečné výsledky probíhajícího disertačního výzkumu zaměřeného na používání ústní korektivní zpětné vazby (KZV) v hodinách AJ. Výzkum cílí ke zjištění současného stavu používání KZV ve výuce AJ na 2. stupni českých ZŠ, objasnění pohledu vyučujících na dané výukové situace a popisu formativních aspektů doprovázejících tuto zpětnou vazbu. Sběr dat probíhá pomocí pozorování výuky, rozhovorů s učiteli a rozhovorů s ohniskovými skupinami žáků. Dosavadní výsledky ukazují, že přístup jednotlivých učitelů k poskytování KZV je velmi odlišný, pro své jednání ale mají své důvody na základě vlastního přesvědčení o výukových situacích. Učitelé také používají různé formativní strategie pro zdůraznění chyby či osvojení správné jazykové formy.

Klíčová slova: korektivní zpětná vazba, formativní hodnocení, angličtina jako cizí jazyk, mluvený projev

Abstract

This conference abstract presents partial results of an ongoing dissertation research on the oral corrective feedback (OCF) use in EFL classes. The research aims to determine the current state of the OCF use in EFL classes in Czech lower secondary schools, to clarify teachers' perspectives on the teaching situations, and to describe the accompanying formative aspects. The research data was collected through observations of classes, interviews with teachers and focus group interviews with learners. The results show that teachers' approaches to providing OCF individually vary; however, teachers have reasons for their actions based

on their beliefs about the teaching situations. Teachers also use various formative strategies to highlight an error or to reinforce the correct language form.

Keywords: *oral corrective feedback, formative assessment, EFL, speaking*

1 ÚVOD

České školy se stále potýkají se zaváděním formativního hodnocení (FH) do výuky a procesy spojené s touto problematikou jsou často předmětem výzkumů a odborných diskusí (např. Santiago et al, 2012). Nedílnou součástí FH je mimo jiné také kvalitní zpětná vazba (ZV). Vedle písemné se hovoří také o ústní ZV, která může za jistých podmínek významně pomoci žákům při osvojování učiva. Pro tuto ZV v rámci výuky cizích jazyků je v zahraničí zaveden pojem oral corrective feedback (ústně podávání korektivní zpětná vazba – KZV). V českém prostředí v oblasti výuky cizích jazyků však nebyla často zkoumána.

2 TEORIE

Zpětná vazba se stává prospěšnou v momentě, kdy učitel doplní pouhé přijetí či zamítnutí odpovědi žáka také o korektivní informaci, aby žák věděl, co má udělat příště jinak (Hattie & Timperley, 2007). Korektivní zpětnou vazbu pak definují např. Ellis a Shintani (2014) jako negativní zpětnou vazbu zaměřenou na jazykovou přesnost během interakce ve výuce.

Lyster a Rantová (1997) ve výzkumu výuky cizího jazyka odlišili šest typů korektivní zpětné vazby poskytované učiteli v reakci na chybu v žákově promluvě. Na základě reakce žáků na tuto ZV pak u jednotlivých typů určili jejich účinnost. Tuto účinnost však může ovlivnit množství faktorů, jako je přesvědčení učitele (Kamiya, 2014) či zaměření aktivity na jednotlivé jazykové prostředky či řečové dovednosti (Ha, 2022). Výzkumy však často dochází k odlišným výsledkům, a proto je vhodné zabývat se touto problematikou i nadále.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum se zaměřuje na zjištění okolností, za jakých je korektivní zpětná vazba pro žáky formativní. Zvolen byl kvalitativní přístup formou vícepřípadové studie, triangulace dat je zajištěna pozorováním výuky (včetně natáčení), rozhovoru s vyučujícími (včetně stimulovaného vypravování) a rozhovoru s ohniskovými skupinami žáků. Výzkum probíhá v hodinách AJ na druhém stupni brněnských ZŠ a předpokládá se zapojení 3–5 učitelů.

Pilotní výzkum zacílený na ověření výzkumného postupu byl proveden s jednou učitelkou, poté proběhl sběr dat u dalších dvou vyučujících. Záznamy výuky a rozhovorů jsou vždy transkribovány a následně analyzovány za využití programů MAXQDA a ELAN pomocí otevřeného kódování a následné kategorizace a hledání vzájemných souvislostí. U videozáznamů jsou analyzovány pouze úseky s výskytem KZV. Odlišováno je celkem sedm typů KZV včetně typu překlad (Panova & Lyster, 2002).

4 VÝSLEDKY

Ze získaných dat vzešly na základě kategorizace kódů tři kategorie popisující používání KZV ve výuce AJ. Výsledky se ve výuce jednotlivých učitelů výrazně liší, zároveň však umožňují důkladný vhled do výuky a doplňují mezery v dosavadních výzkumech.

Učitelé ve výuce používají různé *typy KZV*, ne vždy je však používání všech typů vyvážené. Zatímco Učitelka A a Učitelka B používaly rozlišné typy i např. během korekce jedné chyby v promluvě žáka, Učitel C používal nejčastěji typ *přeformulovaná odpověď*.

Učitelé jsou si vědomi možné nižší účinnosti některých typů, jejich *volba KZV* má často zřejmé důvody. Učitel C například věří, že nadaní žáci v jeho jazykové třídě mají prospěch i z těchto typů a Učitelka A je používá, pokud chce urychlit probíhající aktivitu.

Učitelé také používají různé *formativní strategie*, kterými žákům napomáhají k osvojení dané látky. Na chybu žáky upozorňují verbálně i neverbálně, někdy správnou odpověď zopakují nebo uvedou další příklad použití.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Pozorování výuky a následné rozhovory poskytují obsáhlá data, jejichž podrobná analýza směřuje k zodpovězení hlavní výzkumné otázky – *Co činí KZV formativní?* – a prozkoumává preference učitelů i žáků během poskytování KZV. Díky využití stimulovaného vybavování, které v podobných výzkumech chybí, bude současné bádání obohaceno o doposud jedinečný vhled do jednání učitelů.

Mimo hlavní výzkumný záměr data poukazují také na různé situace vymykající se zavedeným teoretickým východiskům, jako je například role spolužáků v procesu KZV, posloupnost používání jednotlivých typů učitelů v závislosti na odpovědi žáka či délky probírání konkrétního učiva nebo přepínání učitele mezi mateřským a cizím jazykem při použití některých typů. Tyto situace mohou být zajímavým zdrojem vedlejších výsledků probíhajícího disertačního výzkumu a námětem pro výzkum budoucí.

6 LITERATURA

- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Ha, X. V. (2022). High school EFL teachers' oral corrective feedback beliefs and practices, and the effects of lesson focus. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(4), 1799–1826.
<https://doi.org/10.1515/iral-2021-0213>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kamiya, N. (2014). The relationship between stated beliefs and classroom practices of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 206–219. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.939656>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595.
<https://doi.org/10.2307/3588241>

Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264116788-en>

REFLEKTIVNÍ DENÍKY JAKO NÁSTROJ KE SLEDOVÁNÍ ZMĚN V SELF-EFFICACY U STUDENTŮ ANGLIČTINY: PILOTNÍ STUDIE

REFLECTIVE JOURNALS AS A TOOL FOR TRACKING CHANGES IN ENGLISH LEARNERS' SELF-EFFICACY: A PILOT STUDY

Karel Kunčar

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Self-efficacy hraje klíčovou roli v procesu učení cizího jazyka, ovlivňuje motivaci studentů, jejich vytrvalost a celkový výkon. Tato pilotní studie zkoumá využití reflexivních deníků ke sledování změn v sebeúčinnosti studentů angličtiny během 8 týdnů, kdy plní aktivity zaměřené na poskytnutí mastery experience. Studentům byly poskytnuty jasné pokyny pro psaní zápisů, které prošly tematickou analýzou s využitím induktivního kódování. Analýza se zaměřuje na vzorce vnímání pokroku a víry v budoucí úspěch. První výsledky naznačují, že strukturovaná reflexe může poskytnout cenné poznatky o vývoji sebedůvěry. Studie dále diskutuje možnosti využití tohoto nástroje v širším kontextu.

Klíčová slova: *sebeúčinnost, reflexivní deníky, výuka angličtiny, výkonnostní úspěchy, tematická analýza*

Abstract

Self-efficacy plays a key role in the process of foreign language learning, influencing students' motivation, perseverance, and overall performance. This pilot study explores the use of reflective journals to monitor changes in English learners' self-efficacy over an 8-week period during which they complete activities aimed at providing mastery experience. Students were given clear guidelines for writing their entries, which were then subjected to thematic analysis using inductive coding. The analysis focuses on patterns in the perception of progress and belief in future success. Initial results suggest that structured reflection can offer valuable insights into the development of students' confidence. The study also discusses the potential application of this tool in a broader context.

Keywords: *self-efficacy, reflective journals, English language learning, mastery experience, thematic analysis*

1 ÚVOD

Self-efficacy je dobře zkoumaným konceptem v oblasti vzdělávání, avšak z naší přehledové studie vyplívá, že převážně pomocí kvantitativních metod, zejména psychometrických dotazníků jako MSLQ (Pintrich et al., 1990), Schwarzerovy škály (Schwarzer & Jerusalem, 1995) nebo obecné Self-Efficacy Scale (Bandura, 2006). Kvalitativní přístupy jsou využívány jen minimálně, výjimkou je například studie od Xu (2022). Tento nedostatek naznačuje potřebu hlubší prozkoumání metod, které by umožnily nejen zaznamenat aktuální úroveň self-efficacy, ale také sledovat její vývoj v průběhu času.

2 TEORIE

Self-efficacy, tedy víra ve vlastní schopnosti zvládnout určitou činnost, je klíčovým faktorem ovlivňujícím motivaci a výkon studentů (Bandura, 2006). Náš výzkum se zaměřuje na její posilování prostřednictvím aktivit cílících na mastery experience – zkušenost výkonnostního úspěchu (Usher & Pajares, 2008).

Měření bývá často kvantitativní (MSLQ, Schwarzer & Jerusalem, 1995), ale kvalitativní přístupy, jako reflexivní deníky, lépe zachytí její proměny v čase. Xu et al. (2022) ukázali, že reflektivní zápisy studentů poskytují vhled do faktorů ovlivňujících jejich sebedůvěru. Reflexivní deníky zmiňuje Gavora et al. (2020), kteří diskutují kvalitativní metody v měření self-efficacy, stejně jako výzkumy ve vysokoškolském vzdělávání (Knechtová, 2022), které ukazují, že deníky umožňují sledovat postoje studentů k výuce a identifikovat faktory ovlivňující jejich reflexi a proces učení.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato studie, do které je zapojeno 24 studentů maturitního oboru, jejichž úroveň angličtiny se pohybuje mezi A2 a B2, využije reflexivní deníky ke sledování změn v jejich self-efficacy během 8 týdnů. Studenti budou plnit aktivity zaměřené na

mastery experience, každý týden absolvují jednu takovou aktivitu a poskytnou zpětnou vazbu. Zápisy budou provedeny čtyřikrát a analyzovány pomocí tematické analýzy a induktivního kódování (Braun & Clarke, 2006).

Před zápisem studenti obdrží pokyny reflektující klíčové aspekty self-efficacy. Zaměří se na svůj postoj k angličtině a pocity; popis emocí pomůže pochopit motivaci a její vliv na sebeúčinnost (Bandura, 2006). Další oblastí bude vnímané zlepšení; mastery experience je nejsilnějším zdrojem sebeúčinnosti a měla by posilovat pocit pokroku a kompetence (Zimmerman, 2000). Nakonec budou reflektovat svou budoucí perspektivu; vyšší self-efficacy povede k větší důvěře při výzvách a vytrvalosti (Bandura, 2006).

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Očekáváme, že pravidelná implementace EFL aktivit zaměřených na mastery experience povede k postupnému zlepšení self-efficacy studentů. Opakované vystavení úkolům, ve kterých budou zažívat úspěch, by mělo posílit jejich důvěru ve vlastní jazykové schopnosti.

Tyto změny by se měly projevit v zápisech studentů, kde očekáváme pozitivnější postoj k angličtině, větší pocit kompetence a uvědomění si pokroku. Studenti by měli častěji vykazovat větší důvěru ve svůj budoucí úspěch i ochotu čelit náročnějším úkolům.

Tematická analýza zápisů by měla odhalit společné vzorce vnímání úspěchu a překážek, přičemž mastery experience hrála klíčovou roli v posilování self-efficacy a překonávání demotivace. Očekáváme identifikaci kódů souvisejících s pozitivnějšími postoji („lepší vztah k AJ“), sebereflexí („viditelný pokrok“), zvládnutím výzev („zvládám to“) a vnímáním vlastních schopností („věřím si“).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tato studie se zaměří na sledování změn self-efficacy studentů angličtiny prostřednictvím reflexivních deníků během 12 týdnů. Očekáváme, že pravidelná implementace EFL aktivit zaměřených na mastery experience povede k růstu sebeúčinnosti, což se projeví pozitivnějším vztahem k angličtině, větší důvěrou ve vlastní schopnosti a ochotou čelit výzvám.

Vedle psychometrických dotazníků by se reflexivní deníky mohly ukázat jako užitečný nástroj nejen ke sledování úrovně self-efficacy, ale i k zachycení jejích proměn v čase a faktorů, které ji ovlivňují. Tematická analýza zápisů by měla odhalit vzorce vnímání úspěchu a překážek a potvrdit efektivitu aktivit mastery experience v rozvoji sebeúčinnosti. Výsledky mohou přispět k hlubšímu pochopení změn v self-efficacy a podpořit širší využití kvalitativních metod, zejména v dlouhodobém sledování individuálních trajektorií rozvoje studentů.

6 LITERATURA

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self-efficacy v edukačních souvislostech II*. Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Knechtová, Z. (2022). Využití reflexe ve vysokoškolské výuce ošetrovatelství [Dizertační práce, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky].
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) [Data set]. PsycTESTS.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General Self-Efficacy Scale [Data set]. PsycTESTS.
- Xu, Q., Wu, J., & Peng, H. (2022). Chinese EFL university students' self-efficacy for online self-regulated learning: Dynamic features and influencing factors. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

NEJASNÉ CÍLE A NEJASNÉ VÝSLEDKY – ŠKOLNÍ DOUČOVÁNÍ V DECENTRALIZOVANÉM SYSTÉMU

UNCLEAR GOALS AND UNCLEAR RESULTS – SCHOOL TUTORING IN A DECENTRALIZED SYSTEM

Jaroslava Simonová, Jana Straková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, pedagogická fakulta UK

Abstrakt

Príspevek popisuje výzkum implementace podpory žáků ohrožených školním neúspěchem prostřednictvím školního doučování. Je založen na vícepřípadové studii pěti škol zapojených do projektu PROP a analýze zpráv, které zapojené školy vypracovávají. Cílem výzkumu je odpovědět na otázku, jak je kvalita implementace podpůrného programu ovlivněna vysokou autonomií českých škol. Výsledky ukazují, že doučování jako celek nenaplní parametry kvalitních doučovacích programů identifikovaných zahraničními výzkumy. Cíle nejsou jednotně stanoveny a dopady nejsou systematicky monitorovány. Mnoho jednotlivých učitelů však přistupuje k doučování s velkým nasazením a poskytuje žákům výborné služby.

Klíčová slova: školní doučování, autonomie školy, implementace, dopady

Abstract

The paper describes research on the implementation of support for pupils at risk of school failure through school tutoring. It is based on a multi-case study of five schools involved in the PROP project and an analysis of the reports completed by the participating schools. The aim of the research is to answer the question of how the quality of implementation of the support program is affected by the high autonomy of Czech schools. The results show that tutoring as a whole does not meet the parameters of quality tutoring programs identified by international research. The goals are not uniformly set and the impacts are not systematically monitored. However, many individual teachers approach tutoring with great commitment and provide excellent service to their students.

Keywords: school tutoring, school autonomy, implementation, impact

1 ÚVOD

Po odeznění pandemie COVID-19 dostaly české školy velké množství finančních prostředků na doučování realizované ve škole, jehož cílem bylo zlepšit výsledky žáků ohrožených školním neúspěchem. Cílem této studie je se podrobněji podívat na to, jak probíhá implementace doučování v českém systému s vysokou autonomií škol a nízkou kontrolou výsledků, konkrétně nás zajímá, jak si školy stanovují cíle podpory, jak podporu implementují a jak hodnotí její dopady.

2 TEORIE

Autonomie škol je konceptualizovaná různě. Můžeme ji konceptualizovat například jako a) kurikulární autonomii (autonomií týkající se obsahu a cílů vzdělávání), b) personální autonomii a c) finanční autonomii. Pro český vzdělávací systém je typická v mezinárodním srovnání velmi vysoká autonomie v kurikulární a personální oblasti kombinovaná s nízkou kontrolou výsledků (akontabilitou). Zajímá nás, jak je v takto autonomním systému implementována doučovací podpora iniciovaná ministerstvem školství, tedy z centrální úrovně. Konkrétně nás zajímá, jak se daří naplňovat požadavky kladené na kvalitní doučovací programy, kterými jsou kvalitní a promyšlený program, kvalitní a vyškolení doučovatelé, dostatečná doba a četnost doučování, zapojení nejvíce potřebných žáků a pravidelné hodnocení dopadů.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Abychom získali detailní pohled na to, jak školy realizují doučování, zvolili jsme metodu vícepřípadové studie. Po dobu dvou let jsme zkoumali pět škol zapojených do projektu PROP, který poskytuje komplexní podporu školám s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Od září 2022 do června 2024 proběhly 4 vlny výzkumu, v rámci kterého byly realizovány rozhovory se zaměstnanci školy, s žáky a jejich rodiči, pozorování ve výuce a v doučovacích skupinách. Poznatky z případových studií byly validovány prostřednictvím vyjádření ředitelů všech 265 zúčastněných škol ve výročních hodnotících zprávách, ve kterých ředitelé jednou ročně popisují průběh vybraných aktivit a hodnotí

jejich přínos. Doučování během školního roku bylo jednou z nejběžnější formy podpory, zvolilo jej 73 % zúčastněných škol.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Když se na program podíváme prizmatem charakteristik kvalitních doučovacích programů, zjistíme, že zpravidla nejsou naplňovány. Doučování je koncipováno jednotlivými doučovateli, zpravidla na ad hoc bázi, nikoli na základě ověřené metodiky. Zpravidla probíhá jednou týdně jednu vyučovací hodinu, což je podle výzkumných poznatků málo. V některých školách je doučování dostupné všem žákům, někde je dostupné pouze žákům s potřebou podpory, respondenti se však shodují, že se zpravidla nedostane ke všem žákům, kteří by je potřebovali. I když se učitelé, rodiče a žáci shodují v tom, že je doučování užitečné žákům, kteří na něj pravidelně docházejí, a jsou schopni uvést řadu konkrétních příkladů na podporu svého tvrzení, dopady vyučování nejsou systematicky vyhodnocovány. Vyhodnocování je komplikováno skutečností, že nejsou jasně stanoveny cíle intervence, i tím, že v ČR nejsou dostupné objektivní informace o studijních výsledcích žáků. Jediné kritérium, které je naplňováno, je kvalita doučovatelů, těmi jsou v drtivé většině případů zaměstnanci školy. Výsledky doučování však nejsou zaručené a do značné míry závisejí na osobním nasazení jednotlivých doučovatelů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Příčinou je vysoká decentralizace systému, která se projevuje v tom, jak jsou prostředky školám poskytovány, i v tom, jak k poskytování služeb přistupují ředitelé škol. Můžeme ji chápat jako výraz vysoké důvěry aktérům, ale i jako výraz určité bezradnosti. Jedním z konkrétních důsledků vysoké autonomie je kreativita v definování výsledků – klasifikace vs. znalost učiva vs. postup do vyššího sekundárního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému nejsou výsledky vzdělávání centrálně ověřovány, kurikulum je velmi volné a učitelé nejsou zvyklí směřovat k nějakému společnému základu pro všechny. Původní idea, že školy přizpůsobí vzdělávání potřebám žáků, vede k velmi odlišným očekáváním. V situaci, kdy v systému nejsou sdíleny cíle a hodnoty, jeví se tento postup poskytování pomoci poněkud rozmařilý přesto, že řada doučovatelů odvádí výbornou

práci. Program však nemusí přinést kýžené výsledky ani v situaci, kdy bude podpora cílenější a lépe koordinovaná, neboť situace škol, ve kterých je vysoká koncentrace žáků s potřebou podpory, je obecně velmi obtížná.

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

- Hanushek, E.A., Link, S. Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Cheng, Y. C., Ko, J., Lee, T. T. H. School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation (2016) *International Journal of Educational Management*, 30(2), pp. 177–196
- Johnson, K.F., Gupta, A., Rosen, H. (2013). Supplemental Education Services Under No Child Left Behind: Who Signs Up, and What Do They Gain? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21:4, 431–443, doi: 10.1080/13611267.2013.855861
- Neitzel C. L. A.J., Pellegrini M., Slavin, E. R. A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools, *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179
- Simpson, D. & Cieslik, M. (2000) Expanding Study Support Nationally: Implications from an evaluation of the East Middlesbrough Education Action Zone's programme, *Educational Studies*, 26:4, 503–515, doi: 10.1080/03055690020003674

PŘÍSTUP STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL K ŘEŠENÍ PŘEDČASNÝCH ODCHODŮ ZE VZDĚLÁVÁNÍ PERSPEKTIVOU VÝCHOVNÝCH A KARIÉROVÝCH PORADCŮ

THE APPROACH TO EARLY LEAVINGS IN UPPER SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL AND CAREER COUNSELORS

Martin Majcík, Veronika Babyrádová, Petr Novotný

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

Príspevek se zaměřuje na přístup středních odborných škol k předčasným odchodům ze vzdělávání z pohledu poradenských pracovníků, kteří vykonávají roli kariérových poradců. Ačkoliv Česká republika vykazuje nízký podíl žáků předčasně ukončující studium, je zřejmé, že počty těchto žáků narůstají, což může mít negativní dopad na jejich budoucnost. Absence systémového přístupu tak ponechává odpovědnost na střední škole. Cílem kvalitativního výzkumu je prostřednictvím rozhovorů s kariérovými poradci, kteří se na škole ohroženým žákům věnují, ilustrovat hlavní oblasti a komplexnost podpory žáků ohrožených předčasným neúspěchem. Výzkum identifikoval tři hlavní dimenze přístupu, které se zaměřují na práci s informacemi o žácích, prevenci a intervenci.

Klíčová slova: předčasné odchody ze vzdělávání, ukončení vzdělávání, kariérové poradenství, školní poradci

Abstract

The paper focuses on the approach of secondary vocational schools to dropping out from the perspective of school counselors who perform the role of career counselors. Although the Czech Republic shows a low proportion of students who drop out early, it is clear that the numbers of these students are increasing, potentially jeopardizing their future prospects. Without a systemic approach, upper secondary schools are responsible for developing their own support mechanisms. Through interviews with career counselors, this qualitative research examines the key areas and complexities of support provided to students at risk

of early leaving. The research identified three main dimensions of the approach, focusing on information gathering, prevention, and intervention.

Keywords: *drop-out, early school leaving, career guidance, school counselors*

1 ÚVOD

S předčasnými odchody ze středního odborného vzdělávání se můžeme setkat stále častěji. Ačkoliv jsou patrné značné rozdíly mezi jednotlivými kraji, celorepublikově je zřejmý pozvolný nárůst, kdy je podíl předčasných odchodů v ČR nad 6 % (Eurostat, 2024). I když je zřejmé, že předčasné ukončení studia má řadu negativních dopadů, podpora na národní úrovni aktuálně absentuje. Odpovědnost za přístup a podporu žáků je tak ponechána na konkrétních středních odborných školách, které si prostřednictvím výchovných a kariérových poradců nastavují vlastní mechanismy při řešení tohoto problému.

2 TEORIE

Předčasné odchody ze vzdělávání jsou asociovány s celou řadou negativních dopadů na život jedince, a to zejména vzhledem k možnostem budoucího uplatnění, riziku nezaměstnanosti či životní nejistoty (González-Rodríguez et al., 2019). Faktory přispívající k riziku předčasného odchodu ze vzdělávání mohou být dle Rumberga (2011) rozděleny na individuální (postoje, chování, výkon) a sociální, které zahrnují vliv rodinného prostředí, školy a komunity. Zejména na základě individuálních charakteristik pak můžeme vymezit skupiny žáků s vyšší mírou rizika předčasného ukončení studia. S ohledem na snižování tohoto rizika, školy realizují celou řadu činností s cílem podpořit ohrožené žáky. Jedná se například o implementaci systému včasného varování, mentoring, poskytnutí akademické či poradenské podpory nebo prohlubování spolupráce s rodinou (Mac Iver & Mac Iver, 2009).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek vychází z kvalitativního výzkumu, který byl součástí širšího projektu („Implementace DZ JMK“) zaměřeného na podporu kariérových poradců na středních školách v Jihomoravském kraji. Stanovena byla výzkumná otázka „Jakým způsobem přistupují kariéroví poradci na středních školách k prevenci a podpoře žáků ohrožených předčasným odchodem ze vzdělávání?“ Sběr dat probíhal na 10 středních odborných školách v Jihomoravském kraji a proběhlo celkem 12 rozhovorů s pracovníky, kteří vykonávali roli kariérového poradce. Pro metodu analýzy byla zvolena tematická analýza k identifikaci klíčových témat v rozhovorech (Bryman, 2001). Prostřednictvím induktivního kódování, kdy je určitým segmentům dat přiřazen kód (Gibbs, 2007), bylo identifikováno celkem 17 klíčových témat, jež byla následně detailně analyzována.

4 VÝSLEDKY

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že téma předčasných odchodů je kariérovými poradci vnímáno jako vynořující se problém, ke kterému se ale na některých školách snaží zaujmout komplexní přístup při jeho řešení. Komplexní přístup je charakterizován jako cílená snaha pracovníků školy působit na předčasné odchody ve třech oblastech. První oblast představuje nastavení sběru informací o žácích (např. absence), který funguje ve spolupráci s třídními učiteli i učiteli odborného výcviku. Sdílené počty absencí slouží pro identifikaci ohrožených žáků. Druhá oblast je asociována s preventivními aktivitami, které mají za cíl snižovat riziko odchodu. Řadíme zde např. adaptační pobyty či včasné praxe s přivýdělkem. Třetí oblast se vztahuje k nastavení procesu intervence, která směřuje k ohroženému žákovi. Typické je dvoufázové řešení, kdy nejdříve probíhá intervence formou individuálního hovoru poradce se žákem. Následně jsou do řešení zapojeni další aktéři jako je psycholog, rodič či vedení školy.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Vzhledem k absenci systémových opatření vztahujícím se k předčasným odchodům je zřejmé, že se přístup škol proměňuje v návaznosti na pociťované potřeby a na činnost poradce, který má roli určitého koordinátora. Řešení

předčasných odchodů je tak potřeba vnímat komplexně v kontextu činnosti celého školního poradenského pracoviště, učitelů a vedení školy. Pokud se školy setkávají častěji s předčasnými odchody a vnímají je jako výzvu, ustanovují k jejich řešení rutinní procesy (Merki, 2023). Procesy prevence a podpory jsou tak uvědomované a explicitně nastavené, což napomáhá vzájemné spolupráci různých aktérů. Nastavení mechanismů se tak může jevit jako důležitý prediktor snižující míru rizika, že se žáka nepodaří ve studiu udržet (De Witte et al., 2013). Důležité je ovšem také reagovat na charakteristiky jednotlivých žáků, které mohou ovlivňovat důvody odchodu (Gal, 2022).

6 LITERATURA

- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Eurostat. (2024). Early leavers from education and training. Statistics Explained. dostupné na https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Gal, P. (2022). Typologies of Early School Leavers from Secondary Education: A Review Study. *Studia paedagogica*, 27(4), 141–161.
- Gibbs, G. (2012). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230.
- Mac Iver, M.A. M., & Mac Iver, D. (2009). *Beyond the Indicators: An Integrated School-Level Approach to Dropout Prevention*. VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Merki, K. M. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press.

SPECIFICKÉ ASPEKTY EDUKAČNÍHO PROCESU V PŘEDMĚTU VÝCHOVA K OBČANSTVÍ V NÁVAZNOSTI NA KOMPETENČNÍ RÁMCE UČITELE

SPECIFIC ASPECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN CIVICS EDUCATION IN RELATION TO TEACHER COMPETENCY FRAMEWORKS

Tomáš Hubálek, Zuzana Cieslarová, Katka Němečková, Štěpán Kalus

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

Abstrakt

Edukační proces je ovlivněn celou řadou faktorů, které působí na jeho průběh a efektivitu. Některé z nich lze identifikovat v přímé návaznosti na školní předměty. Naší snahou je systematické zkoumání těchto specifických aspektů, které ovlivňují edukační proces v předmětu výchova k občanství (dále VkO) a které zároveň souvisí s charakterem VkO, jak je definována v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání* (MŠMT, 2023a). Cílem výzkumu je identifikovat a popsat tato specifika a zjistit, do jaké míry je *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023b), včetně nově vytvářeného oborově specifického rámce, reflektuje. Design výzkumu je kvalitativní, konkrétně využívá polostrukturované hloubkové rozhovory analyzované dle kódovacích principů zakotvené teorie.

Klíčová slova: výchova k občanství, edukační proces, kritická místa, základní vzdělávání, kompetence učitele

Abstract

The educational process is influenced by a variety of factors that affect its course and effectiveness. Some of these can be identified in direct connection to specific school subjects. The aim is to systematically examine these specific aspects that influence the educational process in Civics Education and that are also linked to the nature of it as defined in curricular documents for elementary education. The aim of this research is to identify and describe these specifics and to determine the extent to which the competency frameworks for teaching graduates, including the newly developed subject-specific framework, reflect them.

The research design is qualitative, utilizing semi-structured in-depth interviews analyzed according to the coding principles of grounded theory.

Keywords: *Civics Education, educational process, critical areas, elementary education, teacher's competencies*

1 ÚVOD

Z již realizovaných šetření existují poznatky o kritických místech ve Vko, která se týkají obsahů učiva (např. Nohavová et al., 2021, Cieslarová et al., 2024, Číhalová et al., 2025). Snahou je charakterizovat specifičnost Vko v maximální šíři, tedy nejen z pohledu obsahů učiva, ale také dalších aspektů, které se týkají pedagogicko-psychologických, organizačních a metodických oblastí. Získaná data mají význam zejména pro začínající pedagogy, na které jsou orientovány i kompetenční rámce absolventa (obecný i oborově specifický, který má autorský tým k dispozici, přestože je aktuálně neveřejný).

2 TEORIE

Kurikulum (realizované i plánované) se vztahuje k obsahu vzdělávání orientovaném vzdělávacími cíli, intencionálně nebo funkcionálně osvojovaném žáky v učebním prostředí a modelovaném i formálně zakotveném v kurikulárních dokumentech (Hajerová et al., 2020). Lze rozlišit jeho statickou (kurikulární dokumenty, učebnice, přípravy učitelů atd.) a dynamickou (proces nabývání veškerých zkušeností během výuky, včetně skrytého kurikula) formu. Právě dynamická složka umožňuje identifikovat faktory komplikující výuku i příležitosti k rozvoji pedagogické praxe. Lubis (2024) popisuje klíčové výzvy učitelů Vko, které ovlivňují vzdělávací proces, Miles (2021) poukazuje na vliv dezinformací, klimatické krize a politické situace, zatímco Staněk (2018) se věnuje analýze výchovných paradoxů ve Vko.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkum byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jaké specifické faktory považují učitelé za problematické ve vztahu k výuce Vko? Design výzkumu je kvalitativní. Konkrétně jde o polostrukturované hloubkové rozhovory se zkušenými pedagogy Vko s cílem identifikovat problematická či kritická místa (primárně mimo obsahy učiva, jak je definuje RVP ZV). Data jsou zaznamenávána přímo v čase a místě sběru. Jejich analýza a zpracování probíhá dle principů Strausse a Corbinové (1999); otevřeným, selektivním a axiálním kódováním. Pro výběr respondentů jsou předem stanovena kritéria aprobovanosti, působení na druhém stupni základní školy, nebo nižšího stupně gymnázia a délky praxe, která musí být delší 5 let. V průběhu výzkumu byly dodržovány všechny etické zásady a principy pro práci s respondenty i daty.

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V době odeslání příspěvku výše popsaný výzkum stále probíhá, a proto aktuálně nelze prezentovat finální závěry. Teprve po vyhodnocení všech dat bude možné zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Očekávaný celkový počet respondentů je 10. Proto jsme nyní schopni prezentovat pouze dílčí data. Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že mezi nejčastější kritická místa výuky Vko z pedagogicko- psychologického, organizačního nebo metodického pohledu patří zejména nutnost neustálé aktualizace vzdělávacího obsahu, tzv. bytí v obsahu (Píšová et al., 2013), time management učitele, nasazení vyučovací hodiny v rámci týdenního i denního rozvrhu, spojitost nekázně žáků s využitím metod a forem výuky, určitá forma autocenzury (neprojektování vlastních názorů a přesvědčení), citlivost některých témat aj.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výzkum identifikuje hlavní problematická specifická místa ve výuce Vko z pohledu učitelů. Jeho přínos spočívá v inovativním zaměření na faktory ovlivňující výukové podmínky v předmětu Vko mimo obsahy učiva. Zjištěná data uvádíme do souvislosti se zněním kompetenčních rámců, čímž ověřujeme jejich relevanci pro potřeby zejména začínajících pedagogů. Limitací výzkumu může

být skutečnost, že respondenti v době konání rozhovorů nemuseli uvést tyto faktory vyčerpávajícím způsobem, což jsme se snažili eliminovat doplňujícími otázkami. Přesto výsledky přinesou cenné poznatky o vztahu mezi kritickými místy výuky a profesní přípravou učitelů Vko a významně doplní „bílá místa“ v oblasti komplexního výzkumu edukační reality předmětu Vko.

6 LITERATURA

- Cieslarová, Z., Hubálek, T., Navrátilová, L., & Opletalová, E. (2024). Kritická místa ve výuce výchovy k občanství na druhém stupni základních škol. In Rozkovcová, A. & J. Pivarč (eds.). *Sborník příspěvků z XXXII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 185–189. Masarykova univerzita.
- Číhalová, M., Hubálek, T., Cieslarová, Z. (2025). Critical Areas in the Teaching of Philosophy at Grammar Schools From the Teachers' Perspective. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12855>
- Hajerová Müllerová, L., & Slavík, J. (2020). *Modelování kurikula*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Lubis, W. S. (2024). Problematics of Citizenship Education and Challenges for Teacher. *International Journal of Students Education*, 2(1), 178–184.
- Miles, J. (2021). The ongoing crisis and promise of civic education. *Curriculum Inquiry*, 51(4), 381–388.
- MŠMT. (2023a). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf.
- MŠMT. (2023 b). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence. https://www.msmt.cz/file/61073_1_1/.
- 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.
- 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.
- Staněk., A. (2018). *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Epocha.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Sdružení Podané ruce.

TZV. NETRADIČNÍ METODY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA OČIMA TVŮRCŮ “NON-TRADITIONAL” METHODS IN TEACHING CZECH LANGUAGE THROUGH THE EYES OF THE AUTHORS

Monika Šindelková

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Abstrakt

Príspevek predstavuje výsledky probíhajícího výzkumu zaměřeného na tzv. netradiční metody ve výuce českého jazyka, a to z pohledu samotných tvůrců.

Cílem je zjistit, proč autoři tvoří tzv. netradiční metody a zároveň jaký je přístup a předpoklady tvůrců k tvorbě těchto metod. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 6 respondentů/tvůrců. Byl zvolen smíšený typ výzkumu kombinující kvantitativní a kvalitativní přístupy. Pro sběr dat jsme použili dotazník, který sloužil jako východisko pro polostrukturovaný rozhovor. Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování.

Výsledky přispějí zejména k porozumění procesu tvorby těchto materiálů a zároveň budou reflektovány při další části výzkumu, tj. při ověřování funkčnosti a efektivity vybraných tzv. netradičních metod ve výuce českého jazyka.

Klíčová slova: *didaktika českého jazyka; výukové metody; tzv. netradiční metody*

Abstract

The paper presents the results of an ongoing research focused on so called non-traditional methods in teaching Czech language – from the perspective of its authors.

The aim is to find out why authors create so-called non-traditional methods and also what the approach and assumptions of the creators are in the creation of these methods. A total of 6 respondents/creators were involved in the research. The research was conducted using a mixed design, combining quantitative and qualitative approaches. A questionnaire was used to collect data and served as a starting point for a semi-structured interview. The data were processed using open coding technique. The results will contribute especially to the understanding of the process of creating these materials and will also be reflected in the

research of the functionality and effectiveness of selected so called non-traditional methods in teaching Czech language.

Keywords: *Czech language didactics; teaching methods; so called non-traditional methods*

1 ÚVOD

V současné době se v učitelském diskursu můžeme setkat s postupy, které bývají označovány jako tzv. *netradiční metody*. Toto označení používají učitelé hledající inspiraci na sociálních sítích a zejména samotní tvůrci. Jde o různé kartičky, osmisměrky, pohybové aktivity, „vtipná“ cvičení apod.

Cílem příspěvku je zjistit, proč autoři tvoří tzv. netradiční metody a zároveň jaký je přístup a předpoklady tvůrců k tvorbě těchto metod.

Príspevek predstavuje časť širšieho výzkumu cíleného na ověření funkčnosti a efektivity vybraných tzv. netradičních metod ve výuce českého jazyka.

2 TEORIE

Výuková metoda spolu s obsahy a cíli určuje kvalitu výuky (Janík et al., 2013). Jedná se o důležitý, nikoliv však rozhodující prvek edukačního systému (Maňák & Švec, 2003; Richards & Rodgers, 2014, ad.). Tato didaktická kategorie se neustále rozvíjí a modifikuje; klasifikace není jednotná a jednoznačná (Průcha, 2009).

Označení tzv. *netradiční metoda* není přesné, de facto jde spíše o učební úlohy, vyučovací aktivity nebo přístupy (např. heuristický). Lze ji definovat jako „strategii, činnost nebo postup při výuce“ (Wallace, 2009). Charakteristická je domnělá hravost, kooperace a variabilita (Maňák et al., 1997). Použití může vést k efektivnější výuce – žáci mohou být vnitřně motivováni a atmosféra může být uvolněná. Důraz je ale kladen primárně na obecné parametry komunikace a interakce ve výuce, pozornost k oblasti cílů a obsahu výuky chybí. Mnohdy se pouze ozvláštňuje způsob didaktické transformace obsahu, a proto používáme označení tzv. netradiční metody.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkum byly formulovány dvě výzkumné otázky:

- 1) Proč autoři tvoří tzv. netradiční metody?**
- 2) Jaký je přístup a předpoklady tvůrců k tvorbě těchto metod?**

Zvolili jsme smíšený typ výzkumu, využíváme kvantitativní a kvalitativní přístupy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 6 respondentů, tj. tvůrců. Výběr byl určen metodou záměrného výběru. Jedná se o autory, jejichž materiály byly vybrány na základě předem stanovených kritérií v předchozí části výzkumu.

Sběr dat probíhal individuálně pomocí on-line dotazníku sestaveného z otevřených otázek a škál Likertova typu (Chráska, 2016), následně probíhalo dotazování formou on-line polostrukturovaného rozhovoru (Švaříček & Šedová, 2007). Respondenti byli informováni o účelu výzkumu a svou účast odsouhlasili; rozhovory byly nahrávány. Všechna data jsou zpracována technikou otevřeného kódování a vzájemně porovnávána pro zkoumání souvislostí a vztahů.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Hlavní motivací tvůrců je snaha o inovaci, přizpůsobení materiálů potřebám žáků a zvýšení angažovanosti žáků. Tvůrci uvádějí, že učebnice příliš nevyhovují jejich praxi. Preferují kreativitu a originalitu; někteří využívají umělou inteligenci k tvorbě obrázků a textů. Dalším důvodem je přívýdělek.

Tvorba obvykle začíná tématem, které vychází z tematického plánu či konkrétní poptávky. Následuje návrh úkolů a grafické zpracování. Grafická úprava trvá nejdéle, což koresponduje s tvrzením, že hlavním cílem je tvorba materiálů, které budou pro žáky atraktivní. Deklarují, že materiály tvoří s ohledem na věk, jazykovou úroveň a specifické potřeby žáků. Nejčastěji se zaměřují na pravopis a gramatiku, méně často na rozvoj čtení a psaní; učitelé údajně nejeví zájem o materiály sloužící k rozvoji mluvení a naslouchání.

Většina autorů materiály testuje ve výuce, což jim umožňuje získat zpětnou vazbu od žáků. Všichni respondenti mají vysokoškolské pedagogické vzdělání, avšak dva z nich nejsou kvalifikovaní učitelé českého jazyka.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Téma učitelského sdílení, stejně jako potřeba činit výuku češtiny atraktivní je velmi aktuální. Jedním ze společných jmenovatelů uvažování o atraktivitě výuky je posílení zábavnosti. Do výuky se tak aplikují různé tzv. netradiční metody.

Při využívání těchto materiálů však vyvstává otázka jejich kvality, funkčnosti a efektivity. Podle Hájkové (2009) je spontaneita a kreativita přínosná, avšak materiály by měly projít kontrolou a posouzením jejich didaktické a věcné správnosti.

Kritériem výběru metody nemůže být pouze atraktivita či “netradičnost”. Především jsou to cíle, obsah, úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků. Z toho vyplývá, že inovace výuky češtiny nemohou spočívat jen v proměně metod. Jádrem řady problémů totiž tkví v tradičním, leckdy po dekády nezměněném obsahu (Čechová & Styblík, 1998; Štěpáník, 2019, 2020). Je třeba uvažovat o integritě cílů, obsahů a metody.

PODĚKOVÁNÍ

Část výzkumu byla realizována za podpory projektu IGA_PdF_2024_02 Univerzity Palackého v Olomouci. Autorka děkuje za podporu.

6 LITERATURA

- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Hájková, E. (2009). Učebnice a didaktické pomůcky. *Didaktické studie*, 1(1), 11–17.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Maňák, J., Švec, V., Filová, H., Horká, H., Jůva, V., Stojan, M., Svobodová, J., Šimoník, O., Šťáva, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Štěpáník, S. (2019). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), 12–25.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Wallace, S. (Ed.). (2009). *A Dictionary of Education*. Oxford University Press.

KONTINUITA PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V OPTIKE UČITEĽOV

THE CONTINUITY OF PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION IN THE VIEWPOINT OF TEACHERS

Radka Teleková, Tatiana Marcineková

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

Abstrakt

Príspevok objasňuje problematiku nadväznosti predprimárneho a primárneho vzdelávania s dôrazom na obdobie prechodu dieťaťa z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy. Pozornosť upriamujeme na nadväznosť cieľových požiadaviek a obsahu učiva, ktoré sú konkretizované v kurikulárnych dokumentoch jednotlivých stupňov škôl. Kontinuita v uvedenej oblasti je jednou z podmienok pripravenosti detí na úspešné zvládnutie náročného obdobia. Prostredníctvom dotazníka sme zisťovali vzťah medzi podkategóriami učiteľov a ich názormi na kontinuitu v súčasných cieľových požiadavkách a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania. Zistili sme rozdiely v názoroch na obsahovú nadväznosť niektorých vzdelávacích oblastí. Zistenie zhody medzi učiteľmi indikuje ich rovnaké vnímanie v prospech zabezpečenia nadväznosti vzdelávania počas prechodu dieťaťa do školy.

Kľúčová slova: *Kontinuita vzdelávania, učitelia predprimárneho vzdelávania, učitelia primárneho vzdelávania*

Abstract

The article clarifies the issue of the continuity of pre-primary and primary education with an emphasis on the transition period of the child from kindergarten and family to the 1st year of primary school. We draw attention to the continuity of the target requirements and the content of the curriculum, which are specified in the curriculum documents of the individual school levels. Continuity in the mentioned area is one of the conditions for children's readiness to successfully cope with the challenging period. By means of a questionnaire, we investigated the relationship between the subcategories of teachers and their views on continuity in the current target requirements and content of pre-primary and primary education. We found differences in opinions about the content continuity

of some educational areas. Finding agreement between teachers indicates their same perception in favor of ensuring the continuity of education during the child's transition to school.

Keywords: *continuity of education, teachers of pre-primary education, teachers of primary education*

1 ÚVOD

Súčasný prístup k tvorbe prechodu dieťaťa do školy sú rámčované požiadavkou nadväznosti vzdelávania. Koncept kontinuity je často súčasťou výskumov týkajúcich sa prechodu žiakov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania, ktorý je chápaný vo viacerých rovinách. J. Fisher (2011) poukazuje na nevyhnutnosť kontinuity kurikula, ktorá stavia na nadväznosti jednotlivých tém. Za východisko akýchkoľvek kurikulárnych zmien považuje nadväznosť cieľov, učebného obsahu a učebných stratégií tak, aby bol podporený plynulý prechod detí z predprimárneho do primárneho vzdelávania.

2 TEORIE

Akékoľvek nové poznanie alebo skúsenosť vychádza z predchádzajúceho stavu a modifikuje budúci stav. Jednou z príčin diskontinuity sú rozdiely v očakávaniach učiteľov vo vzťahu k školskej pripravenosti detí (Henderson, L., 2012). Učitelia materských škôl a učitelia prvých ročníkov základných škôl majú disponovať informáciami o prechádzajúcich charakteristikách a úrovni rozvoja dieťaťa, aby mohli ďalej adekvátne formovať jeho osobnosť a prispôsobiť proces učenia sa (Wilder, J. & Lilvist, A. 2018). Zároveň sa očakáva ich dôkladná orientácia v učebných osnovách vymedzených v kurikulárnych dokumentoch so zámerom premostovať predprimárne a primárne vzdelávanie. Nadväznosť obsahu vzdelávania predpokladá vymedzenie spoločných prvkov, ktoré sa stanú východiskom ďalšieho vzdelávania. Podľa formulovaných východísk pre kurikulárne zmeny vzdelávania v podmienkach slovenských škôl (Pupala, B. – Fridrichová, P. eds. 2022) je dôležité, aby „základné vzdelávanie mohlo dôkladne využiť a nadviazať na to, čo deti dosiahli v rámci predškolského vzdelávania...“

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Zaujímalo nás, ako vnímajú jednotlivé oblasti učitelia predprimárneho vzdelávania a učitelia primárneho vzdelávania. Vytváranie vzájomného porozumenia a jednotného pohľadu na kontinuitu vzdelávania patrí k dôležitým aspektom úspešného prechodu dieťaťa do základnej školy (Bowes, J. a kol. 2009).

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi podkategóriami učiteľov a ich názorami na kontinuitu cieľových požiadaviek a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania. K výskumu sme si stanovili hypotézu: H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v názoroch učiteľov materských škôl a prvého stupňa základných škôl na kontinuitu cieľových požiadaviek a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Výskumnú vzorku tvorilo 165 učiteľov materskej školy a 182 učiteľov základnej školy. Metodologický základ uskutočnenia našej výskumnej činnosti tvoril dotazník, ktorý zahŕňal demografické položky a osem škálových otázok k vybraným aspektom kontinuity vzdelávania.

Vybraná otázka dotazníka: Ako je zastúpená kontinuita cieľových požiadaviek a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí? Odpovede boli na škále: určite nie(1), nie (2), neviem (3), áno (4), určite áno (5). Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov sme použili Wilcoxonov dvojvýberový test.

4 VÝSLEDKY

V našom výskume sme pre odpovede respondentov oboch skupín vypočítali hodnotu testovacej štatistiky $Z = 2,19$ a hodnotu pravdepodobnosti $p = 0,03$. Z daných hodnôt vyplývajú štatisticky významné rozdiely. Priemerná hodnota škály v odpovediach učiteľov predprimárneho vzdelávania (1) bola 4,4 a v odpovediach učiteľov primárneho vzdelávania (2) bola 4,3. Situácia je ilustrovaná na Grafe 1.

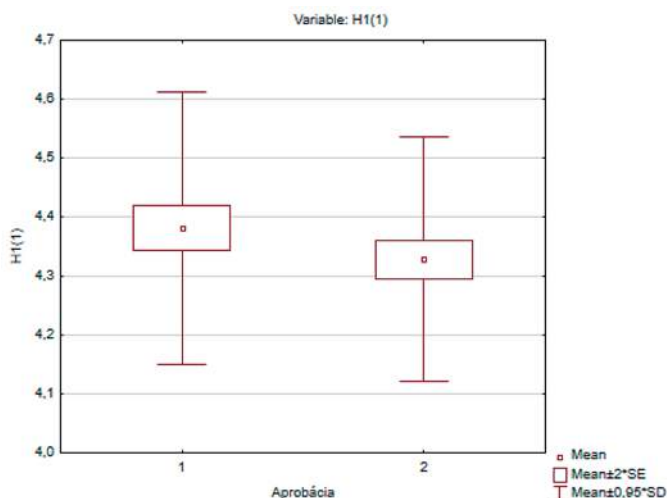
Z pohľadu na Tabuľku 1 sú štatistické rozdiely v názoroch učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na kontinuitu cieľových požiadaviek a obsahu vzdelávania v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí. Dané zistenia môžeme interpretovať ako odlišnosti v akcentovanom obsahovom zameraní predprimárneho a primárneho vzdelávania počas prechodu dieťaťa do základnej školy. Z výsledkov štatistickej analýzy uvedených v tabuľke vyplýva, že učitelia oboch stupňov vzdelávania rovnako vnímajú kontinuitu vo vzdelávacích oblastiach

Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb, čo predpokladá praktickú konkretizáciu nadväznosti poznatkov a skúseností detí počas prechodu do základnej školy.

Tabuľka 1: Výsledky štatistickej analýzy – kontinuita obsahu vzdelávacích oblastí

Vzdelávacia oblasť	Z	p	Učitelia materských škôl		Učitelia základných škôl	
			Priemer	SD	Priemer	SD
Jazyk a komunikácia	-4,42	0,00*	4,41	0,50	4,65	0,47
Matematika a práca s informáciami	5,41	0,00*	4,62	0,48	4,33	0,48
Človek a príroda	4,30	0,00*	4,53	0,49	4,23	0,65
Človek a spoločnosť	-2,22	0,03*	4,06	0,93	4,31	0,66
Človek a svet práce	3,47	0,00*	4,40	0,57	4,14	0,70
Umenie a kultúra	-0,32	0,75	4,24	0,54	4,28	0,74
Zdravie a pohyb	1,14	0,25	4,37	0,69	4,32	0,58

* štatisticky významná hodnota; SD – smerodajná odchýlka;



Graf 1: Priemerné hodnoty odpovedí na otázku „vnímanie kontinuity cieľových požiadaviek a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania“ v oboch skupinách učiteľov

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Učitelé materských škôl jednoznačne potvrdili nadväznosť cieľov a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania vo vzťahu k príprave budúcich škôľakov na učenie sa v základnej škole. Názory učiteľov prvého stupňa základných škôľ poukazujú podobne na kontinuitu obsahu vzdelávania začínajúcich škôľakov v súlade s prípravou v materskej škole. Využitelnosť osvojeného obsahu na začiatku školského vzdelávania podporuje akademickú úspešnosť začínajúceho školáka a zvyšuje zmysluplnosť učenia sa (Apostolou, T. Z. & Stellakis, N. 2020). Spôsobilosť nástupu do 1. ročníka je deklarovaná výsledným stavom dieťaťa v závere predprimárneho vzdelávania, očakávaniami rodiny, kvalitou domáceho prostredia, pôsobením materskej školy a tiež požiadavkami základnej školy (Mertin, V. 2015). Zo štatistickej analýzy výsledkov vyplývajú štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi. Konštatujeme, že **hypotéza H1** sa nám **potvrdila**. S. Bronström (2003) zdôrazňuje potrebu formovania skúseností dieťaťa v materskej škole ako akademického východiska pre školské vzdelávanie. Úroveň rozvoja dieťaťa nesmie zostať stagnujúca v žiadnej oblasti, ale naopak nadväzujúco rozvíjaná. So zreteľom k obsahu príspevku formulujeme odporúčania smerom k príprave učiteľov, napr. Do zamerania profesijného rozvoja učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania zaradiť problematiku nadväznosti vzdelávania a prechodu dieťaťa do školy. Zaradiť aktuálne poznatky a zistenia o nadväznosti predprimárneho a primárneho vzdelávania v kontexte plynulého prechodu dieťaťa do školy do pregraduálnej prípravy (vybraných predmetov) budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základných škôľ.

6 LITERATURA

- Apostolou, Z. & Stellakis, N. & Koustourakis, G. (2020). Pre-primary and first grade primary school teacher's perceptions on the integration of pre-primary and first grade primary school curricula in Greece. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 20, 1–21.
- Broström, S. (2003). Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit From Kindergarten to Kindergarten Class in School. *European Early Childhood Education Research Journal* 11.

- Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: Developing Good Practice for Transition into Key Stage 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 31(1), 31–42.
- Henderson, L. (2012). The early childhood-school relationship: Overcoming invisible barriers. *Early Childhood Folio*. 16(2).
- Mertin, V. & Gillernová, I. (eds.) (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. 2015. 248 s.
- Pupala, B. & Fridrichová, P. (eds). (2022). *VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journey : a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26(5).

ZRUŠENÍ ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY: VÝZVY A OBAVY PEDAGOGŮ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍ REFORMY

CANCELLATION OF SCHOOL ATTENDANCE DEFERMENTS: CHALLENGES AND CONCERNS OF EDUCATORS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORM

Eva Šmelová, Kateřina Valchářová, Jitka Petrová, Anna Košatová

Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Příspěvek prezentuje dílčí výsledky kvalitativního výzkumu, který je součástí širší studie analyzující dopady plánovaného zrušení odkladů povinné školní docházky. Cílem výzkumu je identifikovat výzvy spojené s touto změnou a porozumět posunu v pojetí školní připravenosti – od modelu zaměřeného na připravenost dítěte ke konceptu, kdy škola musí adekvátně reagovat na individuální potřeby žáků. Prostřednictvím případové studie sledujeme postoje učitelů mateřských škol a prvního stupně základních škol, jejich očekávání, obavy a návrhy opatření, která by mohla podpořit hladký přechod dětí do školního prostředí. Výsledky poskytují cenné poznatky o vnímání této reformy pedagogickou veřejností a přispívají k formulaci doporučení pro vzdělávací praxi a tvorbu inkluzivních vzdělávacích strategií.

Klíčová slova: školní připravenost, odklad povinné školní docházky, případová studie, inkluzivní vzdělávání, pedagogické strategie, individuální potřeby žáků, vzdělávací politika

Abstract

This paper presents partial results of a qualitative research study that is part of a broader study analyzing the impacts of the planned cancellation of school attendance deferments. The aim of the research is to identify the challenges associated with this change and understand the shift in the concept of school readiness – from a model focused on the child's preparedness to a concept where the school must adequately respond to the individual needs of students. Through a case study, we explore the attitudes of preschool and primary school teachers, their expectations, concerns, and suggestions for measures that could support

a smooth transition for children into the school environment. The findings provide valuable insights into how the teaching community perceives this reform and contribute to formulating recommendations for educational practice and the development of inclusive educational strategies.

Keywords: *school readiness, school attendance deferment, case study, inclusive education, teaching*

1 ÚVOD

Problematika školní připravenosti a odkladů školní docházky je předmětem odborné diskuse nejen v pedagogice, ale i v oblasti vzdělávací politiky. Dosavadní praxe umožňovala dětem s nižší mírou školní zralosti odklad, čímž se předpokládalo, že budou lépe připraveny na nároky základního vzdělávání (Šmelová a kol. 2012). Aktuální reformní snahy však směřují k odstranění této možnosti, přičemž důraz je kladen na přizpůsobení školního prostředí individuálním potřebám žáků. Tento posun vyvolává řadu otázek týkajících se připravenosti pedagogického systému na heterogenní skupiny dětí a nutnosti implementace nových podpůrných opatření. Cílem tohoto příspěvku je analyzovat změny v přístupu ke školní připravenosti, jejich dopady na vzdělávací praxi a postoje pedagogů k plánované úpravě školního systému.

2 TEORIE

Koncept školní zralosti vychází z předpokladu, že dítě by mělo do školy nastoupit v okamžiku, kdy je schopno zvládat její požadavky. Tradičně se přitom klade důraz na kognitivní, emocionální a sociální aspekty vývoje. Tento přístup podporuje existenci odkladů jako nástroje zajišťujícího optimální start školní docházky. Současné trendy však zdůrazňují význam inkluzivního vzdělávání, které požaduje, aby se vzdělávací systém přizpůsoboval individuálním potřebám žáků, a nikoliv naopak (Šmelová a kol. 2021). Teorie inkluze (Ainscow, 2005) argumentuje, že školní systém by měl být schopen pracovat s heterogenními skupinami dětí bez nutnosti jejich selekce prostřednictvím odkladů. To znamená posun od modelu, kde se čeká na zralost dítěte, k modelu, kde školy vytvářejí podmínky pro úspěšné vzdělávání všech dětí. V kontextu současných reforem

tak zrušení odkladů představuje zásadní změnu v pojetí školní připravenosti, kladoucí nové nároky na učitele, podporu žáků a organizaci školního prostředí.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je realizován jako kvalitativní případová studie zaměřená na analýzu postojů pedagogů k plánovanému zrušení odkladů školní docházky (Yin, 2018). Cílem této dílčí studie je hloubkové porozumění vnímání této legislativní změny a identifikace klíčových výzev, se kterými se pedagogové potýkají v praxi. Pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory s učiteli mateřských a základních škol, kteří mají přímou zkušenost s rozhodováním o školní připravenosti dětí. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 20 učitelů. Deset z nich z mateřských škol a deset ze škol základních.

Data byla analyzována metodou tematického kódování, která umožnila identifikaci hlavních vzorců v odpovědích respondentů a formulaci závěrů relevantních pro pedagogickou praxi. Výsledky této případové studie poskytují detailní vhled do problematiky a mohou sloužit jako podklad pro další výzkumné etapy zaměřené na širší context implementace této reformy ve vzdělávacím systému (Hendl, 2023).

4 OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

V rámci probíhajícího kvalitativního výzkumu již byly získány první výsledky, které potvrzují předpokládanou rozmanitost názorů pedagogů na zrušení odkladů povinné školní docházky. Současné analýzy ukazují, že část pedagogů mateřských a základních škol vnímá tento krok jako rizikový, zejména ve vztahu k heterogenitě tříd a obavám z nedostatečné připravenosti některých dětí. Někteří učitelé upozorňují na možné negativní důsledky pro děti, které by mohly mít problémy s přechodem do školního prostředí, což by mohlo vést k jejich školní neúspěšnosti. Na druhé straně, část pedagogů vyjadřuje pozitivní názor na flexibilní přístup, který by měl školní systém lépe přizpůsobit individuálním potřebám dětí. Tato část výsledků ukazuje, že změny ve vzdělávacím systému mohou přinést větší možnosti pro diferenciaci výuky a zajištění rovného přístupu k vzdělání. Výzkum také ukázal, že se stále častěji objevují návrhy na adaptaci školních procesů, včetně zajištění profesního rozvoje učitelů a posílení

podpory pro děti s různými potřebami. Ačkoli výzkum stále probíhá, dosavadní data naznačují, že pedagogové vnímají tento krok jako výzvu, která vyžaduje přizpůsobení nejen pedagogických metod, ale také organizačních struktur na školách. Získaná data budou sloužit jako základ pro vytvoření doporučení a konkrétních opatření, která pomohou efektivně implementovat reformu a podpoří inkluzivní vzdělávání.

5 ZÁVĚR A DISKUZE

Z výsledků kvalitativního výzkumu vyplývá, že zrušení odkladů povinné školní docházky vyvolává mezi pedagogy i školním vedením rozdílné názory. Někteří učitelé mateřských a základních škol vyjadřují obavy z možného zvýšení heterogenity tříd a nedostatečné přípravy některých dětí na školní prostředí, což by mohlo ovlivnit jejich školní úspěšnost. Na druhou stranu, mnozí pedagogové zdůrazňují výhody přizpůsobivějšího školního systému, který by měl reagovat na různé potřeby dětí a zajistit rovné příležitosti pro všechny žáky. V diskusi se ukazuje, že implementace tohoto reformního kroku vyžaduje cílenou podporu ze strany školního systému, včetně profesního rozvoje učitelů a vhodného přizpůsobení organizačních a pedagogických strategií. K dosažení pozitivních výsledků je nezbytné zajištění adekvátní podpory pro děti, které mohou mít potíže s přechodem do školního prostředí. K tomu by měly přispět jak změny v kurikulárních plánech, tak i rozšíření možností pro individuální přístup v základních školách.

6 LITERATURA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Education Policy*, 20(3), 265–277.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2023). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Páté, přepracované vydání). Portál

- Šmelová, E., Petrová, A. & Souralová, E. (2012). Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M., Plevová, I., Dostál, J., Kubrický, J., & Rašková, M. (2021). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

PŘECHOD NA TRH PRÁCE Z POHLEDU ABSOLVENTŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

SCHOOL TO WORK TRANSITION FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL GRADUATES

Jana Trhlíková

Národní pedagogický institut České republiky, Praha

Abstrakt

Změny ve světě práce vedou k tomu, že přechody ze vzdělávání na trh práce se stávají stále složitějšími a komplikovanějšími. Sledování přechodu absolventů škol na trh práce proto představuje důležitou zpětnou vazbu pro vzdělávací systém. Cílem příspěvku je představit vybrané výsledky kvantitativního průzkumu žáků a absolventů středních odborných škol, který byl realizován NPI ČR. Průzkum probíhal ve dvou etapách, v závěru studia na střední škole a tři roky po jejím ukončení. Hlavním tématem je hodnocení získaného vzdělání a vztah mezi původní kariérovou volbou střední školy a oboru a uplatněním na trhu práce nebo pokračováním v terciárním vzdělávání, včetně využití získaných kompetencí.

Klíčová slova: *absolvent, přechod na trh práce, uplatnění v oboru*

Abstract

Changes in the world of work are making transitions from education to the labour market increasingly complex and complicated. Tracking the transition of school leavers to the labour market is therefore an important feedback for the education system. The aim of this paper is to present selected results of a quantitative survey of pupils and graduates of secondary vocational schools, which was carried out by the NPI of the Czech Republic. The survey was conducted in two stages, at the end of secondary school and three years after graduation. The main topic is the assessment of educational attainment and the relationship between the initial choice of secondary school and field of study and the application on the labour market or continuation in tertiary education, including the use of acquired competences.

Keywords: *graduate, transition to the labor market, employment in the field*

1 ÚVOD

Sledování přechodu absolventů na trh práce představuje důležitou zpětnou vazbu pro vzdělávací systém a jeho realizace je součástí doporučení Evropské komise (EK, 2020). V ČR je přechod na trh práce ovlivněn zejména vysokým podílem odborného vzdělávání, nízkou nezaměstnaností a poměrně značnou provázaností trhu práce a vzdělávání. I v českém prostředí se ovšem vzorce přechodu na trh práce mění a je důležité sledovat, jak absolventi využívají získané odborné kompetence, v jakých oborech se uplatňují a jak těsná je vazba mezi původní kariérovou volbou a skutečným uplatněním na trhu práce.

2 TEORIE

Přechod absolventů na trh práce je komplexním tématem a existuje řada koncepcí a teoretických přístupů, které se zaměřují na jednotlivé aspekty tohoto procesu (Blokker et al., 2023). Často zkoumaným atributem jsou existující vzorce přechodového procesu a změny, ke kterým v současnosti dochází. Diskutovány jsou zejména posuny od jednorázového lineárního přechodu na trh práce k dynamičtějšímu nelineárnímu procesu (Brzinsky-Fay & Solga, 2016) a větší individualizace a složitost tohoto procesu, které můžeme identifikovat i v České republice (Trhlíková, 2017). Kariérní dráhu je vhodné sledovat ve více dimenzích, z hlediska individuálního i v širším kontextu. Součástí reflexe kariérové volby a vstupu na trh práce je i hodnocení výhodnosti získání specifických oborových dovedností a dopady nesouladu mezi získaným vzděláním a zaměstnáním (Bol et al., 2019).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Mapování procesu přechodu absolventů na trh práce bylo v NPI ČR realizováno na základě kvantitativního výzkumu, který probíhal ve dvou etapách. I. etapy v roce 2021 se zúčastnilo přibližně 3000 žáků posledních ročníků středních odborných škol a 2. etapy uskutečněné na přelomu 2024 a 2025 kolem 400 absolventů. Žáci maturitních i učebních oborů byli osloveni prostřednictvím svých středních škol. Výběr vzorku byl zvolen jako stratifikovaný podle skupin oborů i kategorií vzdělání v rámci celé ČR. Jako výzkumný nástroj byl v obou etapách použit elektronický dotazník, který obsahově vycházel z doporučení

EK pro realizaci šetření absolventů škol. Vzhledem ke složitosti vzdělávacích cest i způsobů uplatnění na trhu práce dotazníky obsahovaly kromě uzavřených otázek i otázky otevřené, jejichž cílem bylo postihnout široké spektrum názorů a specifických situací žáků i absolventů.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Šetření absolventů středních odborných škol ukázalo rozdíly ve vztahu mezi původní kariérovou volbou a motivací k volbě oboru a pracovním uplatněním. Jak míra identifikace s oborem, tak i stabilita profesní volby se výrazně liší v jednotlivých kategoriích i skupinách oborů. Vyšší míru identifikace s oborem přitom nacházíme u maturitních oborů, zatímco žáci učebních oborů jsou jak se zvolenou kategorií vzdělání, tak i absolvovaným oborem spokojeni méně. Zároveň se výrazně liší i zájem uplatnit se ve vystudovaném oboru. Jako základní důvody, které vedou k neshodě mezi vzděláním a uplatněním, byly identifikovány nezájem o obor a ztráta zájmu o obor. Ty jsou zároveň spojeny se skutečností, že část absolventů má v úmyslu změnit svoje oborové zaměření a pokračovat na VŠ, VOŠ nebo v nástavbě v jiném oboru. Dalším důvodem je situace na trhu práce a nabídka lepší práce v jiném oboru. I v ČR tak můžeme sledovat trend narůstající složitosti vzdělávacích a profesních drah.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Šetření žáků a absolventů středních odborných škol a jejich přechodu na trh práce přináší podstatná zjištění jak o původní kariérové volbě oboru i úrovně vzdělání žáků, tak i o otázce uplatnění absolventů v oboru, využití získaných odborných i všeobecných znalostí i o tom, jaké znalosti a dovednosti absolventům pro úspěšný přechod na trh práce naopak chybí. Změny v charakteru přechodu na trhu práce a otázky těsnosti vazby mezi vzděláváním a trhem práce a možnosti a způsoby doplňování chybějící kvalifikace absolventů pracujících mimo obor by měly být součástí diskuse o vzdělávacích programech i vhodném zastoupení všeobecného a odborného vzdělávání pro budoucí uplatnění absolventů.

6 LITERATURA

- Blokker, R., Akkermans, J., Marciniak, J., Jansen, P. G. W., & Khapova, S. N. (2023). Organizing School-to-Work Transition Research from a Sustainable Career Perspective: A Review and Research Agenda. *Work Aging and Retirement*, 9(3), 239–261. <https://doi.org/10.1093/workar/waad012>
- Bol, T., Eller, C. C., Van De Werfhorst, H. G., & DiPrete, T. A. (2019). School-to-Work linkages, educational mismatches, and labor market outcomes. *American Sociological Review*, 84(2), 275–307. <https://doi.org/10.1177/0003122419836081>
- Brzinsky-Fay, C., & Solga, H. (2016). Compressed, postponed, or disadvantaged? School-to-work- transition patterns and early occupational attainment in West Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.004>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Beadle, S., Vale, P., Hannah, A., & Zaidi, A. (2020). Graduate tracking: a ,how to do it well‘ guide, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/263936>
- Trhlíková, J. (2017). Přechod absolventů středních škol na trh práce - vzdělávací a profesní dráha absolventů SOŠ (analýza rozhovorů). Národní ústav pro vzdělávání. [https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-148 & NazevSeo=Prechod- absolventu-strednich-skol-na-trh-prace](https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-148&NazevSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace)

KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Iveta Řezníčková, Martin Fico

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Význam kompetence k podnikavosti ve vzdělávání roste, avšak dosud neexistuje validizovaný kvantitativní výzkumný nástroj, vhodný pro její měření u žáků základních škol. Cílem našeho výzkumu bylo ověřit sebehodnotící nástroj inspirovaný rámcem EntreComp a testovat předešlé kvalitativní zjištění. Výzkum byl realizován na vzorku 488 žáků 2. stupně základních škol. Validitu nástroje jsme testovali pomocí CFA a reliabilitu pomocí ω . Výsledky ukázaly, že námi navrhnutý výzkumný nástroj odpovídá teoretickému modelu. Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány ve prospěch žáků účastnících se školních projektů. Výzkum poskytuje první ověřený nástroj pro měření podnikavosti u dětí, což jak věříme, může přispět k dalšímu rozvoji podnikavosti ve vzdělávání.

Klíčová slova: kompetence k podnikavosti, EntreComp, RVP ZV, výzkumný nástroj

Abstract

The importance of entrepreneurship competence in education is growing, but there is still no validated quantitative research tool suitable for measuring it in primary school students. Our research aimed to validate a self-assessment instrument inspired by the EntreComp framework and to verify previous qualitative findings. The research was conducted on 488 primary school pupils in Grade 2. We tested the instrument's validity using CFA and the reliability using. The results showed that our proposed research instrument fits the theoretical model. Statistically significant differences were observed in favor of pupils participating in school projects. The research provides the first validated tool for measuring entrepreneurship in children, which we believe can contribute to further entrepreneurship development in education.

Keywords: entrepreneurship competence, EntreComp, RVP ZV, research tool

1 ÚVOD

Kompetence k podnikavosti je definovaná Evropskou komisí jako jedna z klíčových kompetencí pro celoživotní učení (Rada Evropské unie, 2018). Její důležitost podtrhuje i to, že je nově začleněna do Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání jako jedna z klíčových kompetencí (MŠMT, 2025). Kompetence k podnikavosti a její rozvoj se tak dostává i do pozornosti výzkumníků v oblasti vzdělávání, kteří však zatím nedisponují ověřeným kvantitativním výzkumným nástrojem, vhodným pro použití u žáků základních škol.

2 TEORIE

Podnikavost a podnikání bývají často zaměňovány, ačkoliv se jedná o rozdílné pojmy. Zatímco podnikání (anglicky *business*) se soustředí na ekonomické aspekty, jako je zakládání a řízení firem, podnikavost (*entrepreneurship*) má širší rámec. Podnikavost zahrnuje kreativitu, kritické myšlení, plánování, vytrvalost a spolupráci. Kompetence k podnikavosti je popsána v kompetenčním rámci zvaném EntreComp, který byl vyvinut Evropskou komisí v roce 2016 (Bacigalupo et al., 2016). Rámec je rozdělen do třech klíčových oblastí. Každá z těchto oblastí obsahuje 5 specifických dovedností, což dohromady představuje 15 dílčích kompetencí (Bacigalupo et al., 2016). Tyto kompetence jsou aplikovatelné v různých kontextech, například ve vzdělávání, zaměstnání a životním prostředí (Bacigalupo et al., 2016). Na základě EntreCompu ve světě vznikly i výzkumné nástroje, avšak byly zaměřené na vysokoškolské studenty, nebo rozvoj podnikání (López-Núñez, 2022; Doucet & Hiatt- Michael, 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem našeho výzkumu je ověřit sebehodnotící výzkumný nástroj pomocí kterého můžeme měřit kompetenci k podnikavosti u žáků základních škol a zjistit aktuální stav na našem výzkumném souboru. Nástroj byl inspirovaný kompetenčním rámcem EntreComp (Bacigalupo et al., 2016). Pro ověření konstruktové validity jsme využili konfirmační faktorovou analýzu s nastaveným estimátorem DWLS, který je vzhledem k typu dat vhodnější. Pro výpočet reliability z hlediska vnitřní konzistence jsme použili McDonaldovu omegu, kterou

jsme vypočítali pro každý faktor zvlášť. Výzkumný soubor tvořili žáci 2. stupně ze tří základních škol v Brně ($n = 488$). Pro výběr bylo osloveno sedm fakult, na kterých probíhají aktivity zaměřené na rozvoj kompetencí k podnikání. Pro analýzu dat jsme použili popisnou statistiku a *u*-testy.

4 VÝSLEDKY

Na základě výsledků konfirmační faktorové analýzy se nám potvrdil teoretický model založený na kompetenčním rámci EntreComp. Indexy shody ($CFI = 0,993$; $TLI = 0,992$; $NNFI = 0,992$; $GFI = 0,981$; $RMSEA = 0,034$; $SRMR = 0,049$) naznačují, že námi vytvořený devítifaktorový model je vhodně navržen. Výsledky McDonaldovy Omegy pro jednotlivé faktory dosahují v kontextu společenských věd dostatečných hodnot ($\omega = 0,65\text{--}0,79$). Prostřednictvím *u*-testů byly potvrzeny významné (na hladině významnosti 0,05) rozdíly ve prospěch žáků, kteří se účastní školních projektů nebo školních aktivit zaměřených na rozvoj podnikavosti. Žáci dosáhli nejvyššího skóre v oblasti vyhledávání příležitostí, a naopak nejnižšího v oblasti kreativního myšlení.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Na základě výsledků CFA můžeme tvrdit, že se nám podařilo ověřit sebehodnotící výzkumný nástroj pro měření kompetence k podnikavosti u žáků základních škol. Vzhledem k rostoucímu zájmu o rozvoj žáků v této oblasti (MŠMT, 2025), je nutné mít k dispozici nástroj, který je vhodný pro zkoumání této kompetence u žáků základních škol, a ne pouze u starších žáků, jak tomu bylo doposud (López-Núñez, 2022). Na základě prvních výsledků můžeme tvrdit, že žáci, kteří se účastní školních projektů nebo jiných aktivit zaměřených na rozvoj této kompetence, dosahují vyšších hodnot ve všech dílčích oblastech, v nichž se sebehodnotí. To může do budoucna odhalit aktivity či programy, které budou efektivně rozvíjet kompetence k podnikavosti u žáků základních škol, což je v souladu s vymezením klíčových kompetencí v Evropě (Rada Evropské unie, 2018).

6 LITERATURA

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Doucet, L. & Hiatt-Michael, D. (2011). *Outcomes of a High School Entrepreneurship Curriculum*. American Educational Research Association.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520151.pdf>
- López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp Questionnaire: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurship Competencies. *Sustainability*, 14(5), 2983. <https://doi.org/10.3390/su14052983>
- MŠMT. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání*. MŠMT.
<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence/kpp>
- Rada Evropské unie. (2018). *Doporučení rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

VÝVOJ A VALIDACE DOTAZNÍKU LOHAS PRO HODNOCENÍ ŽIVOTNÍHO STYLU VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE LOHAS QUESTIONNAIRE FOR EVALUATING THE LIFESTYLE OF UNIVERSITY STUDENTS

Kateřina Jančaříková¹, Antonín Jančařík²

¹ Centrum podpory přírodovědného vzdělávání, Přírodovědecká fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

² Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

V době globálních výzev je nezbytné přistupovat k životu udržitelným způsobem, který uspokojuje současné potřeby a zajišťuje možnosti budoucích generací. Tento příspěvek představuje nový výzkumný nástroj – Dotazník postojů LOHAS – určený k hodnocení udržitelných postojů a chování vysokoškolských studentů. Dotazník vychází z typologie Natural Marketing Institute, která rozděluje jedince do pěti skupin (LOHAS, Naturalites, Drifters, Conventionals a Unconcerneds). Pilotní studie s 1 089 studenty ze tří vysokých škol prokázala vysokou spolehlivost nástroje (Cronbachovo alfa 0,881) a jeho schopnost rozlišovat výše uvedené životní styly. Nástroj poskytuje cenný rámec pro budoucí pedagogický výzkum.

Klíčová slova: LOHAS, environmentální postoje, vzdělávání k udržitelnosti, reliability, faktorová analýza

Abstract

In the face of global challenges, it is essential to adopt a sustainable approach to life that meets current needs while securing prospects for future generations. This paper introduces a new research tool—the LOHAS Attitudes Questionnaire—designed to assess the sustainable attitudes and behaviors of university students. The questionnaire is based on the typology of the Natural Marketing Institute, which classifies individuals into five groups (LOHAS, Naturalites, Drifters, Conventionals, and Unconcerneds). A pilot study involving 1,089 students from three universities demonstrated the tool's high reliability (Cronbach's alpha

0.881) and its ability to distinguish between these lifestyle groups. The instrument provides a valuable framework for future pedagogical research.

Keywords: *LOHAS, environmental attitudes, sustainability education, reliability, factor analysis*

1 ÚVOD

Udržitelný rozvoj je metodologický přístup založený na vědeckých principech, jehož cílem je uspokojovat současné potřeby a zároveň zajistit schopnost budoucích generací uspokojovat jejich vlastní potřeby. Zahrnuje environmentální, ekonomický a společenský rozměr a zaměřuje se na zachování zdrojů, podporu spravedlivé a inkluzivní prosperity a udržení ekologické rovnováhy (Brundtlandová, 1987). V příspěvku je představen nový výzkumný nástroj pro hodnocení míry udržitelných postojů a chování vysokoškolských studentů, „Dotazník postojů LOHAS“.

2 TEORIE

Dotazník postojů LOHAS vychází z modelu Natural Marketing Institute, který rozděluje jedince do pěti skupin: Lohasiané (LOHAS), Lidé přírodní (Naturalites), Tuláci (Drifters), Lidé konvenční (Conventionals) a Lidé lhostejní (Unconcerneds). Lohasiané, tedy lidé se životním stylem zaměřeným na zdraví a udržitelnost (LOHAS), kladou důraz na osobní pohodu a etické, environmentálně šetrné nakupování. Zajímají se nejen o kvalitu výrobků, ale i o jejich životní cykly a dopady výroby na přírodu a lidská práva, a za tyto hodnoty jsou ochotni platit vyšší ceny. Lidé přírodní preferují bio produkty, které nakupují od místních farmářů. Tuláci vykazují udržitelné chování, když jim to přinese užitek (je to levnější). Lidé konvenční se chovají udržitelně pokud je to v komunitě běžné (Ray & Anderson, 2000; Roberts, 2010).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Dotazník postojů LOHAS byl vyvinut na základě komplexního přehledu literatury, konzultací s odborníky a iterativního pilotního testování, kterého se zúčastnilo 1 089 studentů denního studia ze tří českých vysokých škol.

Dotazník obsahuje 40 otázek. Deset otázek je věnováno zjišťování informací o respondentech se zaměřením na jejich studijní obor, vzdělání a obeznámenost s danou problematikou. Další 29 otázek zjišťuje postoje LOHAS, odpovědi byly zachyceny na Likertově škále. Statistické analýzy, včetně Cronbachova alfa (Edwards et al. 2019) a faktorové analýzy – konkrétně byl použit Bartlettův test sféricity a Kaiser-Meyer-Olkinova míru výběrové průměrnosti (Matos & Rodrigues, 2019) byly provedeny pomocí programu SPSS za účelem zjištění reliability a identifikace latentních faktorů.

4 VÝSLEDKY

Cronbachovo alfa analýza ukázala vysokou vnitřní konzistenci nástroje (Cronbachovo alfa = 0,881), vyšší než v podobném výzkumném nástroji (Choi & Feinberg, 2021).

Následně byla zkontrolována podobnost jednotlivých otázek a analyzován počet faktorů. Na základě toho byly vyřazeny 4 otázky, jejichž faktorová zátěž byla menší než 0,3. K určení každého faktoru byla použita extrakční metoda Principal Axis Factoring a rotační metoda Varimax s Kaiserovou normalizací a po 17 konvergencích bylo identifikováno pět faktorů, které charakterizují postoje studentů. Tyto faktory odpovídají typologii Natural Marketing Institute: Lohasiané (LOHAS), Lidé přírodní (Naturalites), Tuláci (Drifters), Lidé konvenční (Conventionals) a Lidé lhostejní (Unconcerneds). To dokládá schopnost dotazníku efektivně rozlišovat mezi různými životními styly studentů a poskytuje cenný rámec pro budoucí pedagogický výzkum životních stylů a také pro evaluaci výchovně-vzdělávacích intervencí v oblasti udržitelného chování (Jančaříková et al., 2025).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dosavadní měřicí nástroje LOHAS neposkytují komplexní obraz, jelikož se většinou zaměřují pouze na environmentální povědomí, znalosti a pro-environmentální chování. Některé instrumenty (např. Szákaly et al., 2017; Pícha a Navrátil, 2019) zahrnují i zdravotní a etické aspekty, avšak opomíjejí mentální a emocionální dimenze. Koncept LOHAS by měl pokrývat všechny aspekty životního stylu – od fyzické a duševní pohody po environmentální a sociální uvědomění. Naše nová škála rozšiřuje stávající nástroje o dodatečné demografické proměnné a specifické položky pro jednotlivé skupiny (LOHAS, Naturals, Drifters, Conventionals, Unconcerneds) a zároveň obsahuje znalostní otázky pro ověření povědomí respondentů. Výzkum prokázal spolehlivost nástroje (Cronbachova alfa 0,881) a jeho schopnost rozlišovat mezi životními styly, což nabízí hodnotný rámec pro podporu udržitelného vzdělávání a cílených intervencí.

6 LITERATURA

- Brundtland, G. H. & World Commission on Environment and Development (Eds.) (1987), *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.
- Edwards, A., Joyner, K., & Schatschneider, C. (2019). A simulation study on the performance of different reliability estimation methods. *Educational and Psychological Measurement*, 81(6), 1089–1117.
- Choi, S., Feinberg, R. A. (2021). The LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability) Scale Development and Validation. *Sustainability* 13(4), 1598.
<https://doi.org/10.3390/su13041598>
- Jančaříková K., Brůnová, L. Huňková Z., Jančařík. A., Marcom G. S. & Svobodová, S. (2025). The LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability) Attitude Questionnaire for Assessing Sustainable Lifestyles Among University Students. *Journal of Education Culture and Society*. Článek přijat k vydání – vyjde v červnu 2025.
- Matos, D. A. S., & Rodrigues, E. C. (2019). *Análise Fatorial*. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília: Enap.

- Pícha, K. & Navrátil, J. (2019). The factors of Lifestyle of Health and Sustainability influencing pro – environmental buying behaviour. *Journal of Cleaner Production*, 234, 233–241. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.072>
- Ray, P., H., Anderson, S., R. (2001) *The Cultural Creatives: How Million People Changing the Word*. Amazon. ISBN 9780609808450.
- Roberts, J. M. (2010). LOHAS Consumers Around the World. *Lohas Journal*, 1, 11–45.
- Szakály, Z., Popp, J., Kontor, E., Kovács, S., Pető, K., & Jasák, H. (2017). Attitudes of the Lifestyle of Health and Sustainability Segment in Hungary. *Sustainability*, 9(10), 1763. <https://doi.org/10.3390/su9101763>.

JAK SE DAŘÍ VE ŠKOLÁCH INTEGROVAT UKRAJINSKÉ DĚTI?

HOW ARE UKRAINIAN CHILDREN BEING INTEGRATED INTO SCHOOLS?

Miroslava Tomashevská, Miroslav Procházka

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice

Abstrakt

Příspěvek reaguje na aktuální problematiku integrace ukrajinských žáků v českých školách. Představuje dílčí výsledky výzkumu, který si kladl za cíl nalézt odpovědi na následující otázky. Jak efektivně podpořit ukrajinské žáky v českých školách v heterogenních třídách? Jaké strategie přinášejí nejlepší výsledky a kde stále narážíme na bariéry? Příspěvek analyzuje integrační proces ukrajinských dětí ve školním prostředí s důrazem na jejich sociální a akademickou adaptaci. Hlavní pozornost byla věnována vnímání sociálních aspektů adaptace, konkrétně byly sledovány pohledy na vztahy mezi ukrajinskými žáky a jejich českými vrstevníky, vyhodnoceny byly názory na roli pedagogických pracovníků v poskytování pedagogické a psychologické podpory ukrajinským žákům. Výsledky potvrzují, že efektivní integrace ukrajinských žáků vyžaduje koordinované úsilí škol, učitelů i rodičů, přičemž zásadní roli hrají cílená jazyková podpora a strategie sociální inkluze.

Klíčová slova: *adaptace, heterogenní třída, sociální integrace, inkluzivní vzdělávání*

Abstract

This paper addresses the current issue of integrating Ukrainian students into Czech schools. It presents partial research findings aimed at answering the following questions: How can Ukrainian students in heterogeneous classrooms be effectively supported? Which strategies yield the best results, and where do barriers persist? The study analyzes the integration process of Ukrainian children in the school environment, focusing on their social and academic adaptation. Particular attention is given to the social aspects of adaptation, specifically examining relationships between Ukrainian students and their Czech peers. The study also evaluates the role of educators in providing pedagogical and psychological support to Ukrainian students. The findings confirm that effective integration

requires coordinated efforts by schools, teachers, and parents, with targeted language support and social inclusion strategies playing a fundamental role.

Keywords: *adaptation, heterogeneous classroom, social integration, inclusive education*

1 ÚVOD

Ruská invaze na Ukrajinu v roce 2022 vyvolala rozsáhlou migrační vlnu, která zásadně ovlivnila vzdělávací systémy v hostitelských zemích. Česká republika přijala jednu z největších skupin ukrajinských uprchlíků v přepočtu na obyvatele, přičemž značnou část této populace tvořily děti školního věku (UNHCR, 2024). Integrace těchto žáků představovala pro české školy nejen organizační a pedagogickou výzvu, ale také vyžadovala komplexní přístup k jejich sociální a akademické adaptaci.

2 TEORIE

Integrace ukrajinských žáků v českých školách představuje komplexní proces, který zahrnuje jak akademickou, tak sociální adaptaci (Berry, 1997). Klíčovým faktorem tohoto procesu je jazyková akvizice, která determinuje nejen vzdělávací úspěšnost, ale i schopnost žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) vytvářet sociální vazby a aktivně se zapojit do školního prostředí (Ježek, 2003). Tento proces zároveň vyžaduje systematické propojení jazykové podpory s pedagogickými a organizačními aspekty školního prostředí. Pedagogická připravenost učitelů pracovat v heterogenních třídách, jejich interkulturní kompetence a flexibilní didaktické strategie zásadně ovlivňují míru inkluze a studijní výsledky žáků (Abacioglu et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci výzkumu byl realizován kvalitativní výzkum zaměřený na hlubší pochopení zkušeností informantů s dominantním zájmem o názory ukrajinských žáků a rodičů. Data byla získána prostřednictvím individuálních rozhovorů

s pěti cílovými skupinami: učiteli ($n = 8$), řediteli škol ($n = 3$), asistenty pedagoga ($n = 3$), rodiči ukrajinských žáků ($n = 10$) a samotnými žáky ($n = 21$). Výzkum probíhal na základních školách Jihočeského kraje. Rozhovory byly následně transkribovány a kódovány s cílem identifikovat klíčová témata a vzorce v datech. Analýza probíhala dle zásad tematického kódování s důrazem na identifikaci opakujících se motivů, vztahů mezi kategoriemi a hlubší interpretaci dat (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Tento analytický přístup umožnil hlubší porozumění názorům participantů na dopady procesu integrace ukrajinských žáků v českých školách a identifikaci klíčových faktorů, které ovlivňují jejich adaptační mechanismy.

4 VÝSLEDKY

Adaptace ukrajinských žáků v českých školách je komplexní proces, který zahrnuje jak sociokulturní, tak vzdělávací dimenzi. První fáze integrace se nesla ve znamení důrazu na psychickou pohodu a přijetí, zatímco akademická rovina se postupně dotvářela. Současně se ukazuje, že akademická adaptace se po počátečním období vyrovnala – většina ukrajinských žáků dnes čelí obdobným nárokům jako jejich čeští spolužáci. Školy se snaží vytvářet podporující prostředí prostřednictvím různých adaptačních opatření, mezi něž patří individuální podpora, jazyková výuka a přizpůsobení výukových metod potřebám žáků s OMJ. Z rozhovorů s učiteli však zároveň vyplývá, že zejména v počátcích naráželi na nedostatek zkušeností, metodických nástrojů a časových kapacit, což komplikovalo cílenou podporu těchto žáků. Výzkum odhalil důležitou roli spolupráce mezi učiteli, asistenty pedagoga a rodiči i připravenost pedagogů pracovat v kulturně rozmanitých třídách. Zvláštní pozornost je třeba věnovat žákům, kteří se z různých důvodů nezapojují naplno do školního života. Výzvou současné školy je vytvářet podmínky, jež podporují nejen vzdělávací úspěch, ale i mezikulturní vztahy a sounáležitost.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky ukazují, že jazyková adaptace je klíčovým faktorem akademické i sociální integrace ukrajinských žáků. Výzkum odhalil výrazné rozdíly v jazykové úrovni ukrajinských žáků, které komplikují jejich plné začlenění. Řada škol

přitom podíl výuky českého jazyka pro ukrajinské žáky snížila (PAQ Research, 2023). Úspěšnou integraci podmiňuje nejen motivace samotných žáků, ale i připravenost pedagogů pracovat v kulturně heterogenních třídách. Zjištění ukazují, že školy, které rozvíjejí interkulturní kompetence a reflektují individuální potřeby nově přichozích žáků, vykazují vyšší míru začlenění a pozitivního školního klimatu (Óskarsdóttir, 2017, Procházka et al., 2023). Z rozhovorů s ukrajinskými žáky také vyplynulo, že čeští spolužáci mají zásadní vliv na jejich začlenění. Mnozí zmiňovali ochotu ke komunikaci navzdory jazykovým bariérám. Zaznívaly však také zkušenosti s etnizovanými narážkami od některých českých vrstevníků. Jak však vnímají společné soužití sami čeští žáci? Právě jejich perspektiva by měla být dalším krokem v pokračujícím výzkumu.

6 LITERATURA

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective-taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93–99.
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Ježek, S. (2003). *Sociální klima školy I*. MSD.
- Óskarsdóttir, E. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study*. Unpublished EdD thesis. University of Iceland.
- PAQ Research. (2023, 20. prosince). Ukrajinské děti chodí do školy, neučí se tam ale česky. Organizovaná výuka jazyka výrazně poklesla. Děti si přitom jazyk ještě plně neosvojily. <https://www.paqresearch.cz/post/jazyk-skolni-dochazka-uprchlici-listopad2023-2/>
- Procházka M., Vítěčková M., Dobiáš V., Lietavcová M., Faltová M., Najmonová M., Vácha Z., Veber T., Emilsson P., Lund Johannessen Ø., Óskarsdóttir E. (2023). *Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy*, České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2024). *Global trends: Forced displacement in 2024*. UNHCR Reports. Retrieved from <https://www.unhcr.org>

ŽÁKOVSKÉ VNÍMÁNÍ DIVERZITY: POSTIŽENÉMU POMŮŽEME, GAY A UKRAJINKA BY SE MĚLI HLÍDAT

STUDENTS' PERCEPTIONS OF DIVERSITY: THE HANDICAPPED WILL BE HELPED, WHILE GAYS AND UKRAINIANS SHOULD BE WATCHED

Irena Smetáčková, Kateřina Machovcová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Diverzita mezi studujícími má mimo jiné dopady na klima třídy nebo psychologické bezpečí. Ve výzkumu School4All jsme realizovali dotazníkové šetření (35 tříd, 8., 9. ZŠ, I. SŠ), kdy jsme zjišťovali míru výskytu a souvislosti vnímání diverzity. Za relativně rušivé byly považovány psychické potíže, rozmanitá genderová identita a minoritní sexuální orientace. V navazující kvalitativní studii (10 tříd s vyšší mírou diverzity) jsme podrobněji zkoumali žákovské reakce na diverzitu na základě skupinového úkolu, kde řešili tři typy diverzity – sexuální orientace, národnost a smyslové postižení – a navrhovali postupy, jak takovou situaci ve třídě pozitivně zvládnout. V příspěvku analyzujeme rozmanité reakce třídních kolektivů a diskutujeme v jakém kontextu preferovali, aby situaci řešil jednotlivec, kdy preferovali zapojení třídy a kdy vnímali potřebu zapojení dospělých (učitelé, psycholog).

Klíčová slova: *diverzita, školní třída, sexuální orientace, národnost, postižení*

Abstract

Diversity among learners has implications for classroom climate or psychological safety, among other things. In the School4All research, we conducted a questionnaire survey (35 classes, lower and higher secondary school), where we investigated the level of occurrence and the context of perceived diversity. Psychological difficulties, diverse gender identity and minority sexual orientation were considered relatively disturbing. In a follow-up qualitative study (10 classrooms with higher levels of diversity), we explored pupils' reactions to diversity in more detail by conducting a group task addressing three types of diversity—sexual orientation, ethnicity and sensory impairment—and suggesting approaches to positively manage such situations in the classroom. In this paper,

we analysed the diverse responses of the classroom collectives and discussed in which context they preferred the situation to be handled by an individual, when they preferred the involvement of the class and when they perceived the need for adult involvement (teachers, psychologist).

Keywords: *diversity, classroom, sexual orientation, nationality, disability*

1 ÚVOD

Rostoucí rozmanitost ve společnosti se odráží i ve školních třídách. Studující mají různorodé zkušenosti a potřeby. Diverzita se tak stává výzvou pro vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, které umožňuje všem naplno se rozvíjet. Některé formy odlišnosti stále vyvolávají rozpaky či předsudky, což se může promítat do zhoršených třídních vztahů i celkového klimatu. Zkoumání toho, jak diverzitu vnímají samotní studující a jaké strategie přispívají k její integraci, je proto klíčové pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.

2 TEORIE

Diverzita ve vzdělávání je klíčovým tématem inkluzivní pedagogiky, která usiluje o podporu respektu a rovných příležitostí pro všechny studující bez ohledu na jejich charakteristiky. Ve třídách se diverzita projevuje variabilitou v národnosti, zdravotním stavu, psychickém zdraví, rodinném zázemí, nadání či sexuální orientaci. Některé faktory jsou spojeny s předsudky a stigmaem (Pachankis et al., 2018). Některé jsou viditelné, jiné zůstávají skryté. Teorie sociální identity vysvětluje utváření identity v interakci s ostatními (Mavor et al., 2017), zatímco teorie percepce jinakosti popisuje mechanismy stigmatizace (Bodenhausen, 2010). Výzkumy ukazují, že faktory jako sexuální orientace či zdravotní stav mohou vyvolávat napětí, pokud nejsou ve třídách adekvátně ošetřeny (Eisenberg et al., 2022; Messiou et al., 2016).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum School4All byl realizovaný ve 35 třídách základních a středních škol. Sběr dat probíhal ve dvou fázích. Kvantitativní část zahrnovala dotazníkové šetření mezi 705 studujícími, zaměřené na výskyt a vnímání deseti typů diverzity, subjektivní pocity bezpečí a třídní klima. V kvalitativní fázi jsme analyzovali žákovské reakce na diverzitu v kolektivu, konkrétně na sexuální orientaci, národnost a smyslové postižení. Navazující studie v 10 třídách s vyšší mírou diverzity se zaměřila na skupinový úkol, v němž studující diskutovali strategie zvládání těchto situací a navrhovali vhodné postupy pro třídní kolektiv. Data byla analyzována pomocí kvantitativních statistických metod tematické analýzy.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza dotazníků ukázala, že většina studujících přijímá různorodost ve třídě spíše pozitivně, přičemž největší akceptace byla zaznamenána u smyslově postižených studujících, kde dominovala potřeba podpory. Naopak psychické potíže, genderová identita a minoritní sexuální orientace byly v některých kolektivech přijímány výrazně méně. Vnímané bezpečí a postoje ke škole byly spíše nižší, zejména u studujících, kteří se označili za odlišné, u nichž byla subjektivní spokojenost s třídním klimatem i pocit bezpečí statisticky významně horší. Navazující kvalitativní studie ve 10 třídách s vyšší mírou diverzity zkoumala reakce studujících na diverzitu v rámci skupinového úkolu. Skupiny řešily situace spojené se sexuální orientací, národností a smyslovým postižením a navrhovali postupy, jak je zvládnout. Výsledky naznačují, že u sexuální orientace a národnosti studující častěji očekávali, že odlišní jedinci sami přispějí ke „klidné“ atmosféře třídy. Situace se smyslovým postižením častěji vedla k potřebě zapojit dospělé – vyučující i rodiče žáka. Zároveň vnímání této situace třídy velmi rozdělilo – od odmítnutí toho, že by mohli mít takového spolužáka, přes vysokou míru empatie spojenou s tím, že takovou odlišnost nelze či není správné nijak skrývat.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištěné výsledky potvrzují důležitost inkluzivní pedagogiky a potřeby systematické podpory diverzity ve vzdělávání. Je nutné nejen podporovat jednotlivé

žáky a žákyně, kteří jsou nebo se prožívají jako odlišní, ale zároveň posilovat celý kolektiv v respektu k diverzitě. Doporučení se zaměřují na rozvoj empatie mezi studujícími, podporu otevřené komunikace a školní programy zaměřené na diverzitu. Závěrem lze konstatovat, že i přestože studující obecně přijímají diverzitu, v určitých oblastech je třeba aktivnější intervence (Fine-Davis & Faas, 2014).

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum je finančně podpořen Grantovou agenturou ČR, číslo projektu 23-07934S.

6 LITERATURA

- Bodenhausen, G. V. (2010). Diversity in the person, diversity in the group: Challenges of identity complexity for social perception and social interaction. *European Journal of Social Psychology*, 40(1), 1–16.
- Eisenberg, M. E., Gower, A. L., Brown, C., Nam, Y. S., & Ramirez, M. R. (2022). School-based diversity education activities and bias-based bullying among secondary school students. *Journal of interpersonal violence*, 37(17–18), NP15992–NP16012.
- 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.
- Mavor, K. I., Platow, M., & Bizumic, B. (Eds.). (2017). *Self and social identity in educational contexts*. Oxford: Routledge.
- 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.
- Pachankis, J. E., Hatzenbuehler, M. L., Wang, K., Burton, C. L., Crawford, F. W., Phelan, J. C., & Link, B. G. (2018). The burden of stigma on health and well-being: A taxonomy of concealment, course, disruptiveness, aesthetics, origin, and peril across 93 stigmas. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(4), 451–474.

POSTOJE ŽÁKŮ KE KÁZNI VE VÝUCE NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL PUPILS' ATTITUDES CONCERNING DISCIPLINE IN UPPER PRIMARY SCHOOL

Vlado Balaban, Tomáš Čech

Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Abstrakt

Třídy jsou ve školách prvním a nejdůležitějším místem, kde dochází k intenzivní interakci žák-učitel a kde se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces. Porušování kázně významně narušuje tento proces. Příspěvek se zaměřuje na vnímání porušování kázně ve výuce ze strany přímých aktérů – žáků druhého stupně základních škol. Pomoci dotazníku Physical Education Classroom Management Instrument byla sledovaná míra výskytu porušování kázně ve výuce na druhém stupni základních škol. Na základě statistické analýzy můžeme tvrdit, že dívky více zaznamenávají porušování kázně než chlapci. Zároveň dívky si více všimají mírně závažné porušování kázně ve výuce. Naopak, chlapci si více všimají závažného porušování kázně ve výuce.

Klíčová slova: kázeň, žáci druhého stupně základní školy

Abstract

Classrooms are the first and most important place in schools where intensive student-teacher interaction takes place and where the educational process is carried out. Disciplinary offences significantly disrupt this process. This paper focuses on the perception of discipline violations in the classroom by the direct actors – the pupils of upper primary schools. Using the Physical Education Classroom Management Instrument questionnaire, the prevalence of discipline violations in teaching in upper primary schools was observed. Based on the statistical analysis, we can claim that girls are more likely to experience discipline violations than boys. At the same time, girls are likelier to notice moderately serious discipline violations in teaching. On the other hand, boys notice more serious breaches of discipline in teaching.

Keywords: discipline, pupils form the second level of primary school

1 ÚVOD

Kázeň představuje integrální součást pedagogiky nejen jako teoreticko-výzkumné téma, ale také i jako výchovně-vzdělávací praxe. Porušování kázně ze strany žáků je jednou z hlavních příčin pro ztrátu času během výchovně-vzdělávacího procesu. Zároveň problémy spojené s porušováním kázně představují nejčastější důvod emočního vyčerpání učitelů (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2014). Odborná literatura nám ukazuje, že tento jev není možné zcela zastavit a odstranit, a proto se jeví jako důležité, aby učitelé otevřeně přistupovali tomuto jevu a naučili se s ním pracovat a úspěšně ho řešit (Lopes & Oliviera, 2017).

2 TEORIE

Podle Kalhouse, Obsta a kol. (2009) je školní kázeň propojena s respektováním stanovených pravidel ze strany aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Dále se školní kázeň vztahuje i na aktivní participaci žáků na splnění cílů výuky a na utváření kladného sociálního prostředí. Školní kázeň se projevuje v respektování pořádku, regulativ, norem, které se dohromady podílejí na realizaci celkového chodu školy. Problematika kázeňských problémů ve třídě se vyvíjí a mění dynamicky. Pokud se adekvátně a včasně reaguje na první výskyty neukázněného chování, může dojít k zastavování a opuštění takového chování. Naopak pokud se včasné a proporcionálně nereaguje, dochází i k opakováním takového chování, nebo dokonce i ke gradaci (Mareš, 2018).

Školní kázeň můžeme rozdělit na tři skupiny (Charles, 2007): 1. Preventivní kázeň: zahrnující opatření přijatá s cílem zabránit nežádoucímu chování pomocí zapojení žáků do aktivit; 2. Podpůrná kázeň: opatření podporující sebekontrolu žáků pomocí nasměrování k návratu plnění stanovených úkolů; 3. Nápravná kázeň: zahrnuje opatření přijatá v případě, že žáci nerespektují a porušují třídní a školní.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem příspěvku je prostřednictvím dotazníků popsat, analyzovat a zhodnotit, jak na kázeň v hodinách tělesné výchovy nahlíží žáci druhého stupně základních škol.

Výzkumná otázka: Zda a v jaké míře si žáci uvědomují porušování kázně ve výuce?

Hypotéza 1: Žáci vyšších ročníků druhého stupně základní školy (8. a 9. třída) zaznamenávají častěji porušování kázně ve výuce než žáci nižších ročníků (6. a 7. třída).

Hypotéza 2: Dívky na druhém stupni základní školy zaznamenávají častěji porušování kázně ve výuce než chlapci.

Hypotéza 3: Chlapci na druhém stupni základní školy zaznamenávají častěji závažné projevy porušování kázně ve výuce než dívky.

Výzkumný soubor tvořili žáci druhého stupně základních škol z vybraných základních škol. Počet žáků zapojených do výzkumu byl 439.

Žáci vyplňovali dotazník Physical Education Classroom Management Instrument (PECMI) (Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Data ukazují statisticky významné rozdíly ohledně vnímání porušování kázně ve výuce mezi žáky mladší a starší skupiny. Neparametrický Mann Whitney U test byl proveden pro zjištění rozdílů mezi vnímáním porušování kázně u žáků mladší a starší skupiny. Test zjistil statisticky významný rozdíl mezi staršími a mladšími žáky ve vnímání porušování kázně v hodinách tělesné výchovy ($U = 18605,0$; $p < 0,001$; $rrb = 0,224$). Žáci starší skupiny vnímají porušování kázně ve výuce častěji než žáci mladší skupiny.

Data dále ukazují, že žáci starší skupiny uvádějí, že častěji dochází k projevům porušování kázně ve faktorech mírně závažné porušování a středně závažné projevy porušování kázně. Následují výsledky vnímání porušování kázně z pohledu pohlaví žáků. Data ukazují absenci statisticky významného rozdílu ve vnímání projevů porušování kázně ve výuce tělesné výchovy v kontextu pohlaví. Přesněji řečeno, chlapci a dívky vnímají výskyty porušování kázně ve výuce stejně často. Data ukazují, že dívky častěji vnímají mírně závažné projevy

porušování kázně než chlapci. Naopak chlapci si vnímají častěji než dívky závažné projevy porušování kázně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

U žáků z našeho souboru je patrné, že chlapci mají tendenci více porušovat kázeň v hodinách tělesné výchovy. Údaje v kontextu věkových skupin také ukazují, že starší žáci (8. a 9. třída) vnímají častěji porušování kázně v hodinách tělesné výchovy. Mohli bychom tvrdit, že se více dopouští projevů porušování kázně.

Výsledky rozdílů mezi pohlavím a věkem žáků našeho výzkumu se shodují s dřívějšími zjištěními z výzkumů provedených ve Španělsku (Granero-Gallegos et al., 2020; Martínez-Molina et al., 2020) i ve Spojených státech (Cothran et al., 2009; Kulinna et al., 2006). Tyto studie ukazují, že existuje podstatný rozdíl v četnosti porušování kázně mezi chlapci a dívkami během výuky, přičemž chlapci vykazují výrazně vyšší míru takového chování než dívky. Výsledky týkající se porušování kázně ukazují na mírnost většiny žákovských porušování kázně. Relativně nízká četnost závažného porušování kázně ve výuce výchovy je v rozporu s mediálním obrazem a stereotypy, zejména o městských školách.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek byl podpořen v rámci projektu IGA_PdF_2025_035 Postupy učitelů při řešení nevhodného chování žáků na základních a středních školách.

6 LITERATURA

- Charles, C. M. (2007). *Building classroom discipline*. 9th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon. ISBN 9780321076915.
- Granero-Gallegos, A., R. Baños, A. Baena-Extremuera, & M. Martínez-Molina (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*. 11(63), 1–9. Dostupné z: doi: 10.3389/fpsyg.2020.00063

- Kalhous, Z., O. Obst a kolektiv (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Kulinna, P. H., D. J. Cothran, & R. Regualos (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 7(1), 25–41.
- Lopes, J., & C. Oliveira (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In: Bakken, J. P. (ed.). *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*. NewYork, NY: Nova Science Publishers, s. 231–253.
- Mareš, J., (2018). Students' indiscipline in the classroom. *Pedagogická orientace*. 28(4), 556–598. Dostupné z: doi: 10.5817/PedOr2018-4-556
- Martínez-Molina, M., A. Granero-Gallegos, A. Baena-Extremuera, & R. Baños (2020). Invarianza factorial por sexo del cuestionario para las conductas disruptivas y escala de evaluación de la competencia docente en educación física en estudiantes de secundaria. *Psychology, Society and Education*. 12(2), 125–137 Dostupné z: doi: 10.25115/psye.v10i1.3172
- Tsouloupas, C. N., R. L. Carson, R. A. Matthews, M. J. Grawitch, a L. K. Barber (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*. 51(2), 164–180.

SEKCE 6

Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí

VEDOUcí PRACOVNíCI VE ŠKOLÁCH S RIZIKOVÝM KLIMATEM UČITELSKÉHO SBORU

LEADERS IN SCHOOLS WITH A HIGH-RISK TEACHING STAFF CLIMATE

Andrea Rozkovcová¹, Oto Dymokurský²

¹ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

² Doctrina, Podještědské gymnázium, Liberec

Abstrakt

Príspevok prináša analýzu vlastností 16 vedoucích pracovníků, kteří působili nebo stále působí v českých ZŠ a SŠ s rizikovým nebo nepříznivým klimatem učitelského sboru. Sebraná data se týkají jak jejich vlastností spojených s dovednostmi vedení (dotazníky ISK, LMI, LJI, TOP), tak také výroků, které byly nahrány v rámci rozhovorů při kvalitativním výzkumu klimatu učitelského sboru v těchto školách. Vybrané signifikantní výroky vedoucích pracovníků o učitelích byly klasifikovány podle úrovně vykazované reflektivity. Celkový obraz o vedoucím pracovníkovi doplňují kvantitativní parametry klimatu školy a kvalitativní data o působení vedoucího pracovníka ve škole z pohledu učitelského sboru pro zprostředkování kontextu.

Klíčová slova: *vedoucí školský pracovník, klima učitelského sboru, leadership*

Abstract

The article analyses the characteristics of 16 school leaders who have worked or are still working in Czech basic and higher secondary schools with high-risk or unfavourable teaching staff climate. The collected data relate to both their characteristics related to leadership skills (ISK – Social Competence Inventory, LMI – Achievement Leadership Inventory, LJI – Leadership Judgement Indicator, TOP – Dark Triad of Personality at Work) and statements from interviews recorded during qualitative research on the climate in these schools. Selected significant statements of leaders about teachers were classified according to the level of reflection in their speech. The overall picture of the leader is complemented by quantitative data on the teaching staff climate and qualitative data on the leader's work in the school from the perspective of the teaching staff to provide context.

Keywords: *school leader, teaching staff climate, leadership*

1 ÚVOD

Příznivé sociální klima učitelských sborů je významným indikátorem kvalitního fungování školy (např. Urbánek, 2018). Jak ukazují početné výzkumy v této oblasti, za nejvýznamnější aktéry příznivého fungování školních organizací a utváření žádoucího sociálního klimatu sboru jsou vedoucí pracovníci. Cílem tohoto příspěvku je ukázat, jaké vlastnosti vedoucích pracovníků a jakou úroveň reflektivity odhalily využitě výzkumné procedury u zkoumaných vedoucích pracovníků, a to v kontextu jejich působení v konkrétních školách.

2 TEORIE

Klima učitelského sboru vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř sboru (Urbánek & Chvál, 2012). Zároveň je v mnoha výzkumech opakovaně prokazováno, že styl vedení školy je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících klima sboru (Urbánek, Dvořák & Starý, 2014; Urbánek, Novotová et al., 2020; Rozkovicová, Urbánek et al., 2023). Výzkum reflektivních funkcí (původně „mentalizace“) se v poslední době rozšiřuje z klinické terapie do dalších sociálních kontextů včetně školství (Schwarzer, 2023). Úroveň reflektivity členů učitelských sborů se ukazuje být vysoce relevantní pro sociální interakce a celkové fungování školních komunit (Nišponská, 2022, Fonagy et al., 2005, Rozkovicová et al., 2023, Schwarzer et al., 2023).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento výzkum je součástí širšího šetření (viz blíže kapitoly symposia na konferenci ČAPV, Rozkovicová, Urbánek et al., 2024). Vzorek tvoří 16 vedoucích pracovníků (VP) ze 6 škol s nepříznivými až velmi nepříznivými parametry klimatu sboru, tři ZŠ (7 VP) a tři SŠ (9 VP). Pro sběr dat byly využity: polostrukturované rozhovory s VP z 1. fáze QUAL (Rozkovicová, Urbánek et al., 2023), dotazníky pro VP, které vyplnili v roce 2022: ISK (sociální dovednosti), LMI (motivace k výkonu), LJI (styly vedení) a TOP (temná triáda osobnosti v pracovním prostředí).

Významné výroky VP týkající se leadershipu byly analyzovány podle metodiky vyhodnocování míry reflektivity RFI-T (Nišpanská, Dymokurský, 2024) na škále R1 – zralá, R2 – snižená, R3 – absentující a R4 – hostilní absentující. Dotazníky vyhodnotil psycholog a vytvořil analýzy každého VP. Pro širší kontext byly využity výsledky 1. fáze QUAN a QUAL kvalitativního kvaziexperimentu (měření klimatu sboru dotazníkem OCDQ-RS a kvalitativní výzkumné procedury) ve všech 6 školách v letech 2021 a 2022 (Rozkovcová, Urbánek et al., 2023).

4 VÝSLEDKY

Uvádíme pouze stručně kontext klimatu školy, vybrané signifikantní vlastnosti a ukázky výroků VP.

ZŠ04: nepříznivé klima (zvětšující se sbor, vedení dlouho ve funkci společně, situační faktory kombinované s neochotou ŘŠ přijmout roli lídra)

Vlastnosti vedení: ŘŠ – emočně zdrženlivý, hodnotově rigidní, s nízkou motivací ale dobrými manažerskými schopnostmi; stZŘŠ – podporující, ale s neochotou ke konfliktu

Výroky: „Od té doby, co jsem ŘŠ, už s nikým na kávu nechodím.“ (ŘŠ, R2) „Můj úkol je zajistit učitelům dobré podmínky pro práci.“ (stZŘŠ, R1)

ZŠ08: velmi nepříznivé klima (ŘŠ nastupuje v době pandemie C-19, uplatňuje zvýšeně direktivní krizové řízení, dle ŘŠ tradiční ale vyhledávaná škola)

Vlastnosti vedení: ŘŠ – cílevědomý, disciplinovaný; stZŘŠ – racionální, ale autoritativní s nízkou empatií.

Výroky: „Nejvíc si cením, když učitelé přijdou a řeší věci se mnou.“ (ŘŠ, R1) „Posílám je řešit to raději s ŘŠ.“ (stZŘŠ, R2)

ZŠ13: nepříznivé klima (dvě školní budovy, malá provázanost mezi učiteli, ŘŠ preferuje projektové řízení před podporou klimatu školy)

Vlastnosti vedení: orientace ŘŠ na projekty, malá vstřícnost k učitelům; stZŘŠ – rigidní, deleguje odpovědnost; ZŘŠ – direktivní a emocionální.

Výrok: „Demokracie končí na prahu ředitelny.“ (ŘŠ, R3)

SŠ01: extrémně nepříznivé klima (ŘŠ nastupuje v době pandemie C-19, individualismus učitelů, špatné zkušenosti učitelů s předchozím vedením, panuje nedůvěra k vedení i mezi učiteli napříč školou)

Vlastnosti vedení: ŘŠ – nízká sebedůvěra a empatie; stZŘŠ – efektivní manažer, ale bez empatie; ZŘŠ – vyhýbá se konfliktům a nízká motivace k výkonu

Výrok: „Oni [učitelé] jsou krvelačníci toužící po pomstě.“ (ŘŠ, R4)

SŠ07: velmi nepříznivé klima (autoritativní vedení s důrazem na výkon s nižší mírou zvláště emocionální podpory učitelům)

Vlastnosti vedení: ŘŠ – pracovitý, zaměřený na výkon, náladový; stZŘŠ – rigidní, vztahovačný; ZŘŠ – direktivní, nízká sebereflexe

Výrok: „Tady není žádná demokracie.“ (ZŘŠ, R3)

SŠ11: extrémně nepříznivé klima (slabé vedení s přenesením pravomocí na málo empatické zástupce)

Vlastnosti vedení: ŘŠ – vyhýbá se konfliktům, pasivní; stZŘŠ a ZŘŠ – zaměření na vlastní prospěch, nízká reflektivita, manipulační chování

Výrok: „Někdy mi přijdou jako stádečko ovcí.“ (stZŘŠ, R3)

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Analýzy vlastností VP v kontextu jejich působení ve školách s rizikovým klimatem sboru poukázaly na charakteristiky, které nejsou u VP žádoucí a při vedení lidí jsou limitující. Objevily se vlastnosti jako slabé řízení u ŘŠ kombinované se silným řízením ze strany zástupců, kteří ale zároveň vykazovali nepříznivé vlastnosti v dotazníku TOP (SŠ11). U zkoumaných VP se ukázala jako nejnepříznivější kombinace chybění empatie, sklon ke lhaní (pro vlastní prospěch) a výrazného machiavelismu v TOP (SŠ11 ZŘŠ). Rozhovory s VP obsahovaly výroky na různých úrovních reflektivity. U zrale reflektivních VP (ZŠ04 stZŘŠ, ZŠ08 ŘŠ i stZŘŠ) se v rozhovorech neobjevovaly úrovně R3 a R4, zatímco u méně reflektivních VP se jednalo o mix (ZŠ13 ŘŠ, ŠŠ01 ŘŠ, SŠ07 ZŘŠ, SŠ11 ZŘŠ). Výsledky také ukazují, že situační faktory mohou značně ovlivnit klima sboru po určitou dobu (jako v ZŠ08 za pandemii Covidu-19). Pakliže mají vedoucí pracovníci jinak vyvážené charakteristiky (zjišťované prostřednictvím dotazníků), a zároveň jsou vnímáni sborem jako čestní a nápomocní (zjištění z rozhovorů s učiteli), pak se klima sboru v dané škole může relativně rychle zlepšit, když situační faktory pominou.

Jako primární se pro úspěšnost výkonu vedoucího pracovníka ve škole, zvláště v oblasti leadershipu, jeví vnitřní integrita osobnosti, schopnost reflektivity a dodržování etických zásad. Jde tedy především o charakter vedoucího pracovníka a etický aspekt jeho fungování. Charakter spolu s rozhodnutím zasadit se o rozvoj příznivého klimatu sboru a zajistit podmínky pro práci učitelů se ukazují být nejdůležitějšími faktory úspěchu v oblasti vedení lidí. Bylo by zajímavé ověřit tuto hypotézu dalším výzkumem.

PODĚKOVÁNÍ

Data byla získána díky projektu aplikovaného výzkumu č. TL03000035 *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* vedeného v letech 2020–2023 pod Technologickou agenturou ČR. Autoři děkují za podporu.

6 LITERATURA

- 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.
- Nišpanská, M. (2022). Mentalization and its use in schools. *Pedagogika*, 4(72), s. 535–552.
- Nišpanská, M., Dymokurský, O. Mentalizační schopnosti pedagogických pracovníků škol v kontextu utváření klimatu učitelských sborů. In Rozkovcová, A., & Pivarč, J. (Eds.). (2024). *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání: Sborník příspěvků z XXXII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. MSD, 399–403.
- Rozkovcová, A., Urbánek, P., Picková, H., Jursová, J., Nišpanská, M., Dymokurský, O. Výzkum sociálního klimatu učitelských sborů: souvislosti výzkumných nálezů. In Rozkovcová, A., & Pivarč, J. (Eds.). (2024). *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání: Sborník příspěvků z XXXII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. MSD., 387–408.
- Rozkovcová, A., Urbánek, P., Picková, H., Jursová, J., Nišpanská, M., Dymokurský, O. (2023). Sociální klima učitelských sborů: Kvalitativní kvaziexperiment. *Orbis scholæ*, 17(2), 59–88.
- 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.
- Urbánek, P., Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P., Dvořák, D., Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholæ*, 8(1), s. 65–78.

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.

SOUKROMÉ DOUČOVÁNÍ V RODINĚ – LONGITUDINÁLNÍ PŘÍPADOVÁ STUDIE

PRIVATE TUTORING IN THE FAMILY – A LONGITUDINAL CASE STUDY

Vít Šťastný

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

Abstrakt

Cílem příspěvku je holisticky analyzovat stínové vzdělávání v rodině a jeho působení na životy, názory a postoje jednotlivých členů rodiny v čase. Na základě longitudinální případové studie neúplné rodiny (matka samoživitelka a dvě dcery na 2. stupni ZŠ) analyzuje, jak měnící se okolnosti ovlivňují vnímání stínového vzdělávání jednotlivými aktéry a jejich rozhodování v širším kontextu vyvíjejících se životních situací. Empirická zjištění jsou zasazena do rámce Bronfenbrennerova (1994) ekologického modelu lidského vývoje. Výsledky ukazují, že zkušenosti s doučováním formují (i zpětně) vnímání jeho kvality, mění v čase kritéria jeho výběru či ovlivňují rodinné vztahy. Studie přispívá k hlubšímu pochopení dopadů soukromého doučování, včetně jeho finanční, organizační a emoční zátěže pro jednotlivé členy rodiny.

Klíčová slova: soukromé doučování, stínové vzdělávání, rodinná dynamika, longitudinální případová studie

Abstract

The study's objective is to holistically analyze shadow education within the family and its impact on the lives, opinions, and attitudes of individual family members over time. Based on a longitudinal case study of a single-parent family, it examines how changing circumstances influence the perception of shadow education by different actors and their decision-making within the broader context of evolving life situations. The empirical findings are framed within Bronfenbrenner's (1994) ecological model of human development. The results show that experiences with tutoring shape (even retrospectively) the perception of its quality, alter the criteria for its selection over time, and influence family relationships. The study contributes to a deeper understanding of the impacts

of private tutoring, including its financial, organizational, and emotional burden on individual family members.

Keywords: *vision; private tutoring, shadow education, family dynamics, longitudinal case study*

1 ÚVOD

Stínové vzdělávání (různé formy a druhy soukromého doučování) je globální fenomén, jehož dosavadní výzkum identifikoval množství pozitivních, ale i negativních implikací pro žáky, rodiče, školy i vzdělávací systémy. V České republice je značně rozšířený, vlastní zkušenosti se soukromým doučováním (SD) uvádí více než třetina žáků sekundárních škol (Šťastný, 2023). Cílem tohoto příspěvku je analyzovat, jak tento fenomén v čase ovlivňuje životy jednotlivých aktérů v rodině a působí na jejich názory a postoje.

2 TEORIE

Předchozí výzkumy stínového vzdělávání často nahlížely na poptávku po soukromém doučování jako na statický ukazatel, obvykle redukovaný na binární rozhodnutí (rodič poptává – nepoptává). Novější studie (např. Liu & Bray, 2020) však zdůrazňují potřebu vnímat tuto poptávku dynamicky a zohledňovat její vývoj v čase. Soukromé doučování totiž představuje komplexní fenomén, který významně ovlivňuje nejen životy dětí (žáků) a jejich rodičů, ale také školní prostředí, s nímž je v neustálé interakci. Přesto zatím jen málo studií zkoumalo tento jev holisticky v kontextu a dlouhodobě. Tento příspěvek se snaží tuto mezeru zaplnit. Jeho empirická zjištění jsou zasazena do rámce Bronfenbrennerova (1994) ekologického modelu lidského vývoje. Studie ukazuje, jak soukromé doučování působí v různých úrovních sociálního prostředí (mikrosystém, mezosystém, exosystém, makrosystém a chronosystém), a ovlivňuje tak nejen vývoj jedince, ale i celé rodiny.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Prezentovaný longitudinální kvalitativní výzkum (Lin, 2016) je případovou studií neúplné rodiny (matka samoživitelka + 2 dcery na 2. stupni ZŠ), v níž děti využívají či využívaly soukromé doučování v různých fázích své školní docházky. Odpovídá na výzkumné otázky 1) Jak ovlivňují měnící se okolnosti a životní podmínky rozhodování o zahájení, změně a ukončení poptávky po soukromém doučování? 2) Jakou roli hraje stínové vzdělávání v každodenním životě rodiny a během důležitých životních událostí a přechodů? 3) Jaký dopad má stínové vzdělávání na rodinu a její členy v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě? Se členy rodiny i jejich poskytovateli soukromého doučování byly v průběhu tří let (2022–2024) realizovány opakované hloubkové rozhovory (n = 14). Kromě toho bylo realizováno opakované pozorování v soukromých hodinách doučování (n = 3). Informace o případě byly získávány také z průběžné emailové korespondence s maminkou doučovaných dívek.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Dosavadní analýza dat přinesla následující zjištění: 1) cíle soukromého doučování se v průběhu času mění – z původně plánovaného ad hoc řešení školního problému se stala pravidelná činnost; 2) získané zkušenosti ovlivňují vnímání kvality poskytovaného doučování – po změně doučující hodnotí dříve spokojená starší dívka zpětně svou předchozí zkušenost negativně; 3) kritéria výběru doučování se postupně přehodnocují, a to i v závislosti na přístupu dítěte – zatímco dříve byla matka ochotná investovat do dražší, ale kvalitní soukromé výuky, dceřina nemotivovanost ji vedla k tomu, že hlavním kritériem se stala naopak co nejnížší cena, 4) doučování mírně narušilo sourozenecké vztahy – mladší dcera ho na rozdíl od starší nepotřebovala, což starší nesla nelibě; 5) soukromé doučování představuje značnou zátěž nejen finančně, ale i organizačně a emocionálně, zejména v období blížících se přijímacích zkoušek.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Případová studie ukazuje na komplexnost stínového vzdělávání a jeho značné dopady na jednotlivé členy rodiny. Může být zdrojem stresu přispívajícím k větší

únavě dětí, odčerpávat rodinné zdroje či vnášet negativní prvky do sourozeneckých vztahů, na druhou stranu ale také přispívá k lepším školním výsledkům a lepší domácí atmosféře, poskytuje dětem pozitivní vzory hodné následování. Studie ukazuje, jak pozitivní i negativní zkušenosti se soukromým doučováním ovlivňují následné rozhodování, které se o tyto zkušenosti často opírá. Ne vždy vede SD ke kýženým výsledkům. Studie dále diskutuje, jak zkušenost se vzděláváním mimo školu formuje postoje a názory žáků na školu a její fungování.

PODĚKOVÁNÍ

Tato práce byla podpořena Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu č. 22-01308S *Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy, determinanty a konsekvence*.

6 LITERATURA

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647). Elsevier.
- Liu, J., & Bray, M. (2020). 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.
- Šťastný, V. (2023). Shadow education in the context of early tracking: between-track differences in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 380–398.
- Lin, P.Y. (2023). Qualitative Longitudinal Research. In: Okoko, J.M., Tunison, S., Walker, K.D. (Eds.) *Varieties of Qualitative Research Methods*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ DEZINFORMACÍ POHLEDEM ÚČASTNÍKŮ UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU

STRATEGIES USED WHEN DEALING WITH DISINFORMATION FROM THE PERSPECTIVE OF PARTICIPANTS OF UNIVERISTIES OF THE THIRD AGE

Helena Pospíšilová, Tereza Kolumber

Katedra křesťanské sociální práce, Cyrilometodějská teologická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Cílem příspěvku je identifikovat a popsat strategie, které účastníci univerzit třetího věku používají při setkání s dezinformacemi. Zdrojem dat jsou tři fokusové skupiny, které byly realizovány v Moravskoslezském kraji. Data byla analyzována pomocí tematické analýzy, ze které vzniklo několik (sub)témat. Výsledky výzkumu ukazují, že respondenti využívají tři strategie při setkání s dezinformacemi: ověření, odmítnutí nebo bezradnost (nejistota). Ověřování spočívá v porovnání s důvěryhodnými zdroji, ale ne všichni to považují za snadné, anebo dokonce nutné. Odmítání zahrnuje opatrnost, nedůvěru a ignorování podezřelých zpráv. Nejistota a bezradnost nastává, když respondenti neví, jak s informací naložit, případně kde ji ověřit.

Klíčová slova: *senioři, univerzity třetího věku, dezinformace, digitální gramotnost*

Abstract

This paper aims to identify and describe the strategies participants in third-age universities use when dealing with disinformation and misinformation. The data source is three focus groups conducted in the Moravian-Silesian Region. The data were analysed using thematic analysis, from which several (sub)themes emerged. The research results show that respondents use three strategies when dealing with disinformation and misinformation: verification, rejection or cluelessness (uncertainty). Verification consists of checking against credible sources, but not all find this easy or necessary. Rejection involves caution, mistrust and ignoring suspicious news. Uncertainty and cluelessness arise when respondents do not know how to handle information or where to verify it.

Keywords: *seniors, universities of the third age, misinformation, digital literacy*

1 ÚVOD

Senioři jsou jednou ze skupin ohroženou dezinformacemi (Guess et al., 2019). Důvodem ohrožení mohou být kognitivní změny, nízká digitální a mediální gramotnost. Vliv může mít také emoční náboj dezinformací. Jak ukazují Kopecký et al. (2018), senioři dokonce přeposílají e-maily s varováními před různými hrozbami a mnozí z nich neověřují, zda se jedná o pravdivá tvrzení (Řetězové e-maily dostává devět z deseti seniorů, 2018). Senioři se tak mohou dostat do situace, kdy budou vystaveni zvýšenému riziku ohrožení či rizikovému chování.

2 TEORIE

Senioři často nedokážou rozpoznat manipulované obrázky, videa nebo sponzorovaný obsah. Jejich důvěra je obecně vyšší a dávají menší důraz na přesnou komunikaci, a proto obtížněji rozpoznávají nepravdy a lži (Brashier & Schacter, 2020). Mohou také věřit falešným zprávám kvůli omezené mediální gramotnosti, nedostatku zdrojů pro ověřování faktů a digitálnímu vyloučení (Tomczyk et al., 2023). V reakci na výzvy spojené s dezinformacemi mnozí účastníci univerzit třetího věku (U3V) z řad seniorů absolvovali kurzy zaměřené na práci s digitálními technologiemi, internetem, sociálními sítěmi a dezinformacemi. Jejich vědomosti, zkušenosti a schopnosti využívat podpůrné zdroje mohou být inspirací pro další seniory ohrožené dezinformacemi. Snahou předkládaného příspěvku je identifikovat a popsat strategie, které účastníci U3V používají při setkání se s dezinformacemi.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V příspěvku jsou použita data z kvalitativního šetření na U3V Ostravské univerzity a Vysoké školy báňské-Technické univerzity Ostrava. Zaměřujeme se na to, jaké strategie volí účastníci kurzů U3V při setkání s dezinformacemi.

Data byla získávána metodou fokusových skupin. Byly realizovány tři fokusové skupiny s celkovým počtem 16 respondentů s převahou žen. Každá fokusová skupina trvala přibližně 90 minut a moderovali ji dva výzkumníci. Respondenti pracovali s připravenými materiály o dezinformacích s cílem označit jejich věrohodnost. Materiál sloužil jako základ pro diskuse.

Analýza dat probíhala metodou tematické analýzy. Použito bylo otevřené kódování (Bradley et al., 2007), otevřené kódy byly seskupeny dle významů s cílem identifikovat (sub)témata. Celkem vzniklo pět témat a pro příspěvek bylo vybráno téma týkající se strategií zvolených při setkání se s dezinformacemi.

4 VÝSLEDKY

Data ukazují, že respondenti nejsou pouze pasivními příjemci informací. Někteří z nich aktivně posuzují důvěryhodnost zdroje a používají různé strategie k odhalování dezinformací. Tyto strategie lze seskupit do tří subtémat: strategie validace, odmítnutí a nevím si rady. Nejčastěji se vyskytovaly verifikační strategie, které zdůrazňovaly důležitost ověření informace jiným důvěryhodným zdrojem. Zároveň z dat vyplynulo, že je pro některé respondenty obtížné informaci ověřit. Druhá nejčtenější skupina respondentů uváděla, že informace není potřeba ověřit, neboť v nich identifikovali jasné dezinformace. Strategie odmítání zahrnují opatrnost a všímavost, ale také nedůvěru a odstup. Pokud jsou si senioři jisti, že informace jsou nepravdivé, mohou se jim vyhýbat. Třetí skupinu reakcí tvořily odpovědi charakterizované nejistotou pravdivosti a způsobu ověření informací. Respondenti informaci neověřují ani neodmítají a jsou si nejistí v tom, jak s ní naložit.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Náš výzkum odhalil, že účastníci U3V nejsou konzumenti dezinformací, ale aktivně posuzují důvěryhodnost informace a používají různé strategie k odhalování dezinformací. Koresponduje to se zjištěním Rasiho et al. (2019), kteří zdůrazňují důležitost rozvoj mediální gramotnosti, zejména v digitální době. Data ukázala, že si respondenti ověřují informace z více zdrojů, udržují si odstup a chovají se obezřetně. Respondenti se ale mohou vyhýbat ověřování informací, pokud jsou si jisti, že jsou nepravdivé. Mohou také ignorovat neznámé hovory, mazat

nevyžádané texty, vyhýbat se podezřelým webům. Tento přístup je v souladu se zjištěními Pennycooka a Randa (2021), podle kterých zaměření na přesnost a skepticismus může snížit vliv dezinformace na seniory. Strategie ověřování a odmítání se vzájemně nevylučují. Respondenti je kombinují v závislosti na povaze informace.

PODĚKOVÁNÍ

Za finanční podporu výzkumu v rámci projektu TQ01000315 autorky děkují Technologické agentuře České republiky.

6 LITERATURA

- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative Data Analysis for Health Services Research: Developing Taxonomy, Themes, and Theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758–1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Brashier, N. M., & Schacter, D. L. (2020). Aging in an Era of Fake News. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 316–323. <https://doi.org/10.1177/0963721420915872>
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1), eaau4586. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>
- Kopecký, K., Szotkowski, R., Kožíšek, M., & Kasáčková, J. (2018). *Starci na netu (výzkumná zpráva)* (výzkumná zpráva v 1.1; p. 23). Seznam.cz & Univerzita Palackého v Olomouci. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/102-starci-na-netu-2017-2018/file>
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
- Rasi, P., Vuojärvi, H., & Ruokamo, H. (2019). Media Literacy for All Ages. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1>
- Řetězové e-maily dostává devět z deseti seniorů. (2018). [Tisková zpráva]. Elpida, o. p. s. & Nadace O2. <https://www.elpida.cz/fake-news-po-cesku>
- Tomczyk, L., d'Haenens, L., Gierszewski, D., & Sepielak, D. (2023). Inclusión digital desde una perspectiva intergeneracional: Promover el desarrollo de

la alfabetización digital y mediática entre las personas mayores desde la perspectiva de los jóvenes-adultos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 68, 115–154. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97922>

PŘÍPADOVÁ STUDIE DOBRÉ PRAXE PRÁCE S DĚTMI OHROŽENÝMI DOMÁCÍM NÁSILÍM – LIBERECKÝ KRAJ

CASE STUDY OF GOOD PRACTICE IN WORKING WITH CHILDREN AT RISK OF DOMESTIC VIOLENCE – LIBEREC REGION

Bohdana Richterová

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava

Abstrakt

Případová studie dobré praxe v Libereckém kraji vznikla jako dílčí část výzkumu zaměřeného na děti a domácí násilí v České republice. Cílem studie bylo popsat dobrou praxi služeb zaměřených na ohrožené děti domácím násilím v kontextu vybraného kraje. Studie navazuje již na výstupy z dotazníkového šetření a analýzu ohniskových skupin s experty na téma z celé ČR. K identifikaci a pochopení dobré praxe v kraji jsme použili tematickou narativní analýzu dle Riesmannové se zaměřením na osm klíčových témat. Sběr dat proběhl analýzou realizovaných rozhovorů doplněný analýzou písemných materiálů.

Klíčová slova: domácí násilí, děti, služby pro děti ohrožené domácím násilím

Abstract

The case study of good practice in the Liberec Region was developed as part of a research project focused on children and domestic violence in the Czech Republic. The aim of the study was to describe examples of good practice in services aimed at children affected by domestic violence in the context of the selected region. The study builds on the findings from a questionnaire survey and a focus group analysis conducted with experts on the topic from across the Czech Republic. To identify and understand good practice in the region, we applied thematic narrative analysis according to Riessman's approach, focusing on eight key themes. Data collection was carried out by analyzing interviews conducted, supplemented with an analysis of written materials.

Keywords: domestic violence, children, services for children at risk of domestic violence

1 ÚVOD

Děti ohrožené domácím násilím představují zranitelnou skupinu, která často zůstává mimo hlavní zaměření pomáhajících profesí. V kontextu pedagogiky je klíčové rozpoznání známek ohrožení a efektivní spolupráce škol s dalšími institucemi. Případová studie se zaměřuje na příklady dobré praxe v Libereckém kraji, kde byly analyzovány rozhovory s pracovníky školství, sociálních služeb a justice, doplněné o analýzu dokumentů. Výzkum využil tematickou narativní analýzu zaměřenou na osm klíčových témat.

2 TEORIE

Domácí násilí je aktuálně významně propojováno s ochrannou dětí, zajištěním jejich potřeb a nastavením služeb pro tyto děti. Tento fakt souvisí s rostoucím povědomím o škodlivých dopadech domácího násilí na děti. Výzkumně jsou podloženy dopady na emocionální a psychické zdraví dětí i v případech, kdy dítě sleduje domácí násilí, které probíhá mezi členy rodiny, se kterými žije ve společné domácnosti (Jeffries et al., 2015, Mohamed et al., 2024). Poskytování služeb pro děti ohrožené domácím násilím je nedostatečné v České republice i v zahraničí (Mellaard & Meijl, 2020). Mnohé služby na ochranu dětí mají tendenci zaměřovat se spíše na práci s dospělými, než na práci s dětmi (Fusco, 2013, Scrafford et al., 2020). Příklady dobré praxe se mohou stát inspirací pro rozšíření stávajících služeb nebo vznik služeb zcela nových.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Byly vytvořeny tři typy polostrukturovaných rozhovorů: první pro pracovníky v sociální a školské oblasti, druhý pro pracovníky justice a třetí pro pracovníky policie. Výběr participantů byl na základě expertního výběru (Marshall et al., 2021). Celkem bylo realizováno 8 rozhovorů. V rámci triangulace dat byla analýza rozhovorů obohacena o zkoumání relevantních dokumentů. Tyto byly vybrány s cílem doplnit a upřesnit zjištění z rozhovorů, poskytnout širší kontext a umožnit hlubší porozumění zkoumanému tématu. K identifikaci a pochopení dobré praxe jsme použili tematickou narativní analýzu (Riessman, 2008) se zaměřením na osm

klíčových témat. Byl získán úplný přepis nahraných rozhovorů. Dále docházelo k hledání obsahu tématu dobré praxe v jednotlivých stanovených indikátorech.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Při analýze dat a informací se zaměřením na dobrou praxi s řešením domácího násilí u dětí se ukázaly jako významné konkrétní příklady dobré praxe, tak souvislost s kontexty konkrétního kraje, v našem případě Libereckého.

Liberecký kraj na severu ČR je po Praze je druhým nejmenším krajem. Vykazuje řadu rizik ve všech osmi zkoumaných oblastech (významně např. v oblasti nedostupnosti služeb, vzdělávání pracovníků, prevenci nejen ve školách). Jako jeden z významných deficitů v kraji bylo popisováno chybějící krizové centrum pro děti nebo nedostupnosti některých služeb v okrajových částech kraje.

Významnou službou s řadou narativních popisů případů práce s ohroženými dětmi domácím násilím se ukázala služba NZDM Maják plus. Zařízení funguje jako záchytná služba a aktivátor systému pomoci dětem ohroženým DN. Pracovníci služby v některých případech čelí situacím, kdy děti zažívají fyzické násilí a jiné formy ohrožení v důsledku závislostního chování rodičů. Pomoc náctiletým probíhá v NZDM bez stigmatizace spojené s označením dítěte za oběť.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Potřeba nastavit minimální standardy služeb pro děti ohrožené DN se ukázala klíčová i v Libereckém kraji. Možnosti navázat na dobrou praxi služeb jsou patrné zejména u NZDM Maják. Multidisciplinární přístup může stavět na již existující spolupráci intervenčních center, OSPOD a Policie ČR. Využívání současných zdrojů se ukazuje především v oblasti rozšíření práce intervenčního centra jak do počtu zaměstnanců, tak rozšíření cílové skupiny na děti do 16 let, včetně posílení práce detašovaných pracovišť v okrajových částech kraje. Studie zdůrazňuje nutnost posílení sociálních služeb a vytvoření jednotné metodiky práce s dětmi. Výsledky odpovídají mezinárodním poznatkům o potřebě multidisciplinárních přístupů (Nadace Sirius, 2024).

PODĚKOVÁNÍ

Případová studie dobré praxe v práci s dětmi ohroženými domácím násilím v Libereckém kraji je dílčí částí projektu „Děti a domácí násilí – výzkum potřebnosti služeb specializovaných na pomoc dětem ohroženým domácím násilím a návrh minimálních parametrů těchto služeb“, financovaného se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci programu BETA 2. Dobrá praxe byla využita jako podpora návrhu minimálních parametrů fungování služeb pro děti ohrožené domácím násilím v České republice.

6 LITERATURA

- Fusco, R. (2013). “It’s hard enough to deal with all the abuse issues”: Child welfare workers’ experiences with intimate partner violence on their caseloads. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 1946–1953.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.020>
- Jeffries, S., Field, R., & Bond, C. (2015). Protecting Australia’s children: A cross-jurisdictional review of domestic violence protection order legislation. *Psychiatry, Psychology and Law*, 22(6), 800–813.
<https://doi.org/10.1080/13218719.2015.1015204>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Mellaard, A., & van Meijl, T. (2020). Domestic violence policies in the Netherlands: A regime of deficiency. *Anthropological Theory*, 20(4), 447–468.
<https://doi.org/10.1177/1463499620958857>
- Mohamed, H., Sherbeny, E., & Ali, L. (2024). Physical health problems related to domestic violence among primary school children at Beni-Suef City. *Journal of Health Care Research*, 1(1), 17–28. <https://doi.org/10.21608/jhcr.2024.357469>
- Nadace Sirius. (2004, 10. listopadu). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole: Doporučené postupy pro pracovníky škol*. https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/primarni%20prevence/Priloha_5_Metodickeho_doporuceni_tyran_e_zneuzivane_zanedbavane_dite.pdf
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Scrafford, K., Miller-Graff, L., Umunyana, A., Schwartz, L., & Howell, K. (2020). „I did it to save my children“: Parenting strengths and fears of women exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9–10), NP7775–NP7802. <https://doi.org/10.1177/0886260520969231>

PŘÍPADOVÁ STUDIE DOBRÉ PRAXE PRÁCE S DĚTMI OHROŽENÝMI DOMÁCÍM NÁSILÍM – KARLOVARSKÝ KRAJ

CASE STUDY OF GOOD PRACTICE IN WORKING WITH CHILDREN AT RISK OF DOMESTIC VIOLENCE – KARLOVY VARY REGION

Veronika Štenclová

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava

Abstrakt

Případová studie dobré praxe v Karlovarském kraji vznikla jako dílčí část výzkumu zaměřeného na děti a domácí násilí v České republice. Karlovarský kraj patří mezi regiony s omezenou dostupností sociálních služeb a vysokou mírou sociálního vyloučení, což může ovlivňovat i možnosti pomoci dětem ohroženým domácím násilím. Cílem studie bylo popsat dobrou praxi služeb zaměřených na tuto ohroženou skupinu v kontextu specifických regionálních podmínek. Studie navazuje na výstupy z dotazníkového šetření a analýzu ohniskových skupin s experty na danou problematiku z celé ČR. Pro identifikaci a pochopení dobré praxe v kraji byla využita tematická narativní analýza dle Riesmannové (2008) se zaměřením na osm klíčových témat. Sběr dat probíhal prostřednictvím analýzy realizovaných rozhovorů, doplněné o rozbor písemných materiálů.

Klíčová slova: domácí násilí, děti, služby pro děti ohrožené domácím násilím

Abstract

The case study of good practice in the Karlovy Vary Region was conducted as a part of research focused on children and domestic violence in the Czech Republic. The Karlovy Vary Region is among the areas with limited availability of social services and a high rate of social exclusion, which may also affect the availability of assistance to children at risk of domestic violence. The aim of the study was to describe good practices of services targeted at this vulnerable group in the context of specific regional conditions. The study builds on the findings from a questionnaire survey and a focus group analysis with experts on the topic from across the Czech Republic. To identify and understand good practices in the region, thematic narrative analysis according to Riessman (2008) was used,

focusing on eight key themes. Data collection was carried out through an analysis of conducted interviews, supplemented by an examination of written materials.

Keywords: *domestic violence, children, services for children at risk of domestic violence*

1 ÚVOD

Případová studie je dílčí částí projektu „Děti a domácí násilí – výzkum potřebnosti služeb specializovaných na pomoc dětem ohroženým domácím násilím a návrh minimálních parametrů těchto služeb,“ financovaného se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci programu BETA 2. Karlovarský kraj byl jedním ze čtyř porobněji sledovaných krajů v rámci případových studií v ČR (společně s Moravskoslezským, Olomouckým a Libereckým). Tento kraj se dlouhodobě potýká mj. s nedostatkem kvalifikovaných odborníků z oblasti sociálních služeb, zdravotnictví i školství, což se citelně dotýká i odborné práce s tématem domácího násilí u dětí. Karlovarský kraj je hned po kraji Libereckém druhým nejmenším v České republice a co do počtu obyvatel se jedná o kraj nejmenší. I přes tento fakt vykazuje Karlovarsko třetí nejvyšší podíl nezaměstnaných lidí v celé ČR a dlouhodobě se řadí mezi nejzatíženější kraje z hlediska zadluženosti občanů. V kraji dochází meziročně také k nárůstu kriminality. Sociální a ekonomická nestabilita může výrazně přispívat k napětí v rodinách, což zvyšuje riziko výskytu domácího násilí, jehož svědky či oběťmi se často stávají i děti

2 TEORIE

Výzkumy ukazují, že děti vyrůstající v prostředí domácího násilí jsou vystaveny zvýšenému riziku psychických, emočních a sociálních obtíží (Ziv & Kupermintz, 2019), což může ovlivnit jejich vývoj, školní úspěšnost a budoucí vztahy (Hashemi et al., 2022; Fadli et al., 2019). Děti, které jsou svědky nebo oběťmi domácího násilí, mají vyšší pravděpodobnost, že se s násilím setkají i v dospělosti – buď jako oběti, nebo jako pachatelé. Poskytování služeb pro děti ohrožené domácím násilím je nedostatečné v České republice i v zahraničí (SKP centrum, 2018; Mellaard, Meijl, 2020). Mnohé služby na ochranu dětí mají tendenci

zaměřovat se spíše na práci s dospělými, než na práci s dětmi (Scrafford et al., 2020). Příklady dobré praxe se mohou stát inspirací pro další oblasti rozvoje.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Případem pro představovaný výstup byl konkrétní region (Karlovarský kraj). Byly vytvořeny tři typy polostrukturovaných rozhovorů: první pro pracovníky v sociální a školské oblasti, druhý pro pracovníky justice a třetí pro pracovníky policie. Výběr participantů byl na základě expertního výběru (Marshall, C., Rossman, G. B. & Blanco, G. L., 2021). Celkem bylo realizováno 8 rozhovorů. V rámci triangulace dat byla analýza rozhovorů obohacena o zkoumání relevantních dokumentů (např. z krajského úřadu Karlovarského kraje, z řady webových stránek daných institucí jako např. Centrum dětské pomoci, Pomoc v nouzi, Fokus, Velký vůz Sever, domácí násilí.cz, Intranetu Policie ČR a jejich statistik, českého statistického úřadu, dokumentů a odkazů MPSV, publikací a webových odkazů Asociace pracovníků intervenčních center, platných zákonů atd). Tyto byly vybrány s cílem doplnit a upřesnit zjištění z rozhovorů, poskytnout širší kontext a umožnit hlubší porozumění zkoumanému tématu. K identifikaci a pochopení dobré praxe byla využita tematická narativní analýza (Riessman, 2008) se zaměřením na osm klíčových témat. Byl získán úplný přepis nahraných rozhovorů. Dále docházelo k hledání obsahu tématu dobré praxe v jednotlivých stanovených indikátorech.

4 VÝSLEDKY

Významnou službou s řadou narativních popisů případů práce s ohroženými dětmi domácím násilím se ukázala existence intervenčního centra v Sokolově. Jako jedno z mála intervenčních center v ČR se zaměřuje na práci s dětskými oběťmi domácího násilí. Mezi dobrou praxi patří například vlastní diagnostický nástroj cílený na detekci domácího násilí vyvinutý právě tímto centrem, využívání metodiky FocusBox pro práci s dětmi, zvyšující se četnost uplatňování institutu vykázaní ze strany policie, nebo rozvoj multidisciplinární spolupráce mezi odborníky. Spolupráce mezi jednotlivými subjekty (policie, soudy, OSPOD, intervenční centra atp.) se liší mezi okresy. V rozhovorech byly patrné rozdíly týkající se převážně pokrytí služeb v daných oblastech působnosti institucí

(např. Karlovy Vary, Sokolov, Cheb, Aš). Také zkušenosti byly značně rozdílné, a to zejména kvůli odlišným organizacím, způsobům práce či nastavených cílů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Intervenční centrum v Karlovarském kraji hraje zásadní roli v podpoře a ochraně dětí vystavených domácímu násilí. Většina IC má věkovou hranici od cca 15/16 let, a proto záchranná síť pro menší děti ohrožené DN není tak zajištěná (i vzhledem k vyčerpání jediného, poměrně nově otevřeného krizového centra a ZDVOPU). Jistým omezením je však chybějící pobočka Bílého kruhu bezpečí, což může ztěžovat dostupnost okamžité pomoci obětem, včetně nezletilých. Výzkum ukazuje, že pro zajištění adekvátní pomoci dětem ohroženým domácím násilím je nutné posílit kapacity odborných služeb, zvýšit dostupnost psychologické a terapeutické péče a zajistit lepší financování sociálních služeb. Zlepšení mezioborové spolupráce, rozvoj preventivních programů ve školách a podpora specializovaných zařízení by mohly významně přispět k systémové změně a lepší ochraně dětí v tomto regionu. Výsledky odpovídají mezinárodním poznatkům o potřebě multidisciplinárních přístupů (Nadace Sirius, 2024).

PODĚKOVÁNÍ

Naše poděkování patří především všem participantům, kteří se zapojili do výzkumu. Děkujeme také Technologické agentuře ČR a MPSV za poskytnutí grantu, který umožnil výzkum realizovat.

6 LITERATURA

Fadli, R., Alizamar, A., Afdal, A., & Ifdil, I. (2019). Psychological well being youth inventory for domestic violence victims : rasch model analysis. *Couns-Edu/ the International Journal of Counseling and Education*, 4(2), 69–77.
<https://doi.org/10.23916/0020190421620>

- Hashemi, L., Fanslow, J., Gulliver, P., & McIntosh, T. (2022). Intergenerational impact of violence exposure: emotional-behavioural and school difficulties in children aged 5–17. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.771834>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Mellaard, A., & Meijl, T. van. (2020). *Domestic violence policies in the Netherlands: A regime of deficiency*. *Anthropological Theory*, 146349962095885. <https://doi.org/10.1177/1463499620958857>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Scrafford, K., Miller-Graff, L., Umunyana, A., Schwartz, L., & Howell, K. (2020). “i did it to save my children”: parenting strengths and fears of women exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9–10), NP7775–NP7802. <https://doi.org/10.1177/0886260520969231>
- SKP Centrum. (2018). *Analýza systému péče o ohrožené děti a rodiny na území města Pardubice*.
- Ziv, Y. and Kupermintz, H. (2019). The effects of exposure to political and domestic violence on preschool children and their mothers. *International Journal of Psychology*, 56(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ijop.12608>

STŘEDNÍ ČLÁNEK PODPORY: VÝZVY A PŘÍNOSY JEHO PŮSOBENÍ V REGIONU

THE MIDDLE TIER OF SUPPORT: CHALLENGES AND BENEFITS OF ITS OPERATION IN THE REGION

Veronika Babyrádová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

Příspěvek představuje výzvy a přínosy působení středního článku podpory na vybraném administrativním území pohledem ředitelů, zřizovatelů i členů týmu středního článku podpory. Měl by pomáhat ředitelům a zřizovatelům škol s jejich agendou a dotazy v oblastech legislativy, financování či řízení a vedení. Jelikož se jedná o nový prvek ve vzdělávacím systému, není jeho působení prozkoumáno. Proto byl pro účely výzkumu zvolen kvalitativní výzkumný design využívající individuální polostrukturované rozhovory s různými aktéry. Mezi identifikované výzvy patří podpora zřizovatelů či vymezení agendy středního článku podpory vůči ostatním aktérům v oblasti vzdělávání v regionu. Pozitivně tým středního článku podpory působí na pracovní sebejistotu ředitelů nebo jako zdroj know-how.

Klíčová slova: *podpora; ředitelé a zřizovatelé ZŠ*

Abstract

The paper presents the challenges and benefits of the Middle Tier of support in a selected administrative area from the perspectives of school headmasters, statutory authorities, and team members. The core aim of the Middle Tier is to support school principals and authorities in legislation, financing, leadership, and management. As a novel element, its impact is under-researched. A qualitative study using semi-structured interviews was conducted. Challenges include defining the Middle Tier's agenda, especially concerning its relationship with other regional actors and supporting authorities. Positively, the Middle Tier can enhance headmasters' professional confidence and provide valuable expertise.

Keywords: *support; school headmasters and authorities*

1 ÚVOD

Střední článek podpory je ve vzdělávacím systému ČR prvkem, který si klade za cíl podporu ředitelů a zřizovatelů škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). To je však obsáhlá agenda, jak upozorňuje např. Veselý (2021), přičemž zahraniční výzkum ukazuje, že právě jasné stanovené oblasti podpory jsou pro fungování zásadní (Bubb et al., 2019). Takové podmínky pro fungování středního článku podpory na jednotlivých územích otevírají mnohé související příležitosti i nástrahy.

2 TEORIE

Pro český vzdělávací systém je typická decentralizace, a z toho důvodu narůst role ředitelů i zřizovatelů škol. Z toho následně vyplývají nároky na zmíněné pozice, přičemž výzkumy ukazují, že ředitelé pociťují přetížení, zejména v oblasti administrativní zátěže (Dvořák et al., 2015; Pražák & Dvořák, 2022). Zřizovatelé ve vztahu vůči škole disponují sadou pravomocí a povinností, jež se týkají jejího materiálního zabezpečení nebo souvisí s výběrem ředitele školy (zákon č. 561/2004 Sb., § 129). Existuje proto systémová potřeba situaci řešit, aktuálně skrze střední článek podpory, jenž by ředitelům měl v tomto pomáhat. Ve srovnání se zahraniční praxí (Bubb et al., 2015; Childress et al., 2020) se česká verze středního článku soustředí i na podporu zřizovatelů, což v zahraničí není obvyklé.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Byl použit kvalitativní design případové studie umožňující nahlédnout na zkušenost aktérů s pilotáží středního článku podpory z různých úhlů (Yin, 1994). Skrze individuální polostrukturované rozhovory s řediteli ZŠ a zřizovateli i členy týmu středního článku podpory byla po analýze dat hledána odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jak reflektují ředitelé ZŠ, zřizovatelé ZŠ a členové týmu středního článku podpory vzájemnou spolupráci vzhledem k naplňování pociťovaných potřeb ve vybraném administrativním území?“ Bylo provedeno 10 rozhovorů – 4 s řediteli, 4 se zřizovateli a 2 s členy týmu středního článku podpory. Využito bylo otevřené kódování a následovala kategorizace (Švaříček & Šedová 2014). Byly vytvořeny kategorie: *spolupráce aktérů v regionu*;

využití týmu středního článku podpory vzhledem k identifikovaným potřebám; vnímané přínosy a rizika působení středního článku podpory.

4 VÝSLEDKY

Střednímu článku podpory se v území očima aktérů podařilo navázat intenzivnější spolupráci s řediteli než se zřizovateli, a komunikace s nimi je proto považována za výzvu pro jeho další působení v oblasti. Mimo to je výzvou i nejasné vymezení kompetencí středního článku podpory vůči jednotlivým aktérům a personální obsazení středního článku podpory, které se jeví pro participanty jako klíčové vzhledem k naplňování identifikovaných potřeb. Jako přínosné ředitelé reflektují zlepšení v oblasti jejich profesní jistoty, ne ale pocítovaného množství administrativní zátěže. Pozitivně je řediteli i členy středního článku podpory reflektována podpora začínajícím ředitelům spočívající v jejich vzájemném síťování, přičemž začínající zřizovatelé by obdobný styl podpory ocenili také, avšak zatím se jim nedostává. Lze shrnout, že spolupráce byla očima ředitelů, zřizovatelů a středního článku podpory navázána spíše na linii mezi ředitelem a středním článkem podpory.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z šetření vyplývá, že ředitelé pocítují přetížení, což je ve shodě s literaturou (Dvořák et al., 2015; Pražák & Dvořák, 2022). Nicméně tým středního článku podpory může dle výpovědí sloužit jako opora při rychlém hledání odpovídajících řešení. Ředitelé kladně hodnotí činnost středního článku podpory v oblasti komunikace (Dvořáková et al., 2023), což může být způsobeno individuálním přístupem zohledňujícím konkrétní kontext. Na druhou stranu zřizovatelé ZŠ se na střední článek podpory neobracejí ve srovnání s řediteli tak často (Dvořáková et al., 2023), což může být důsledkem nejasně vymezených kompetencí středního článku podpory vzhledem ke zřizovatelům – nemusí jim tedy být jasné, s jakými oblastmi se na střední článek podpory mohou obrátit. Dochází tedy k situaci, kdy zřizovatelé pocítují, že by v různých oblastech potřebovali pomoci, leč neobrací se na toho, kdo by jim mohl pomoci.

6 LITERATURA

- Bubb, S., Crossley-Holland, J., Crossley-Holland, J., Cousin, S., & Earley, P. (2019). Understanding the Middle Tier Comparative Costs of Academy and LA-maintained School Systems.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická Orientace*, 25(1).
- Dvořáková, V., Vymětal, P., Andres, P., Bureš, R., Doseděl, T., Husák, J., Keisler, I., Lontschar, J., Smutná, V., Svoboda, P., Tomešková, K., & Vohlídalová, M. (2023). *Závěrečná zpráva: Evaluační pilotáže středního článku podpory řízení ve vzdělávání*.
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., & Tournier, B. (2020). Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier. *Education Development Trust*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Bro-zura_S2030_online_CZ.pdf
- Pražák, D., & Dvořák, D. (2022). Síťování škol: Případová studie Anglie. *Orbis Scholæ*, 16(1), 55–78.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2.vyd.). Portál.
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis Scholæ*, 15(1), 37–55.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. vyd.). Sage.
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

EXTERNÍ PODNĚTY PRO PROFESNÍ UČENÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH ŘEDITELŮ

EXTERNAL INPUTS FOR NOVICE SCHOOL HEADTEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING

Veronika Siegelová, Martin Andráši, Jana Poláchová Vašátková

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Abstrakt

Decentralizované české školství poskytuje mimo jiné vysokou míru autonomie různým aktérům školního vzdělávání. Zatímco inspekce hodnotí a kontroluje kvalitu a efektivitu vzdělávání, zřizovatelé mohou výrazně ovlivňovat péči o kvalitu jednotlivých škol. Ve fragmentovaném systému regionálního školství jsou to ředitelé, kteří zodpovídají za profesní rozvoj pedagogických pracovníků i sebe sama. Záměrem výzkumu je sdílet porozumění, jak ředitelé interpretují význam externího hodnocení a vztah externích podnětů ke svému profesnímu učení.

Klíčová slova: *externí podněty, ředitel školy, profesní učení*

Abstract

The decentralized Czech education system grants a high degree of autonomy to various stakeholders in school education. While the inspectorate evaluates and monitors the quality and effectiveness of education, school governing authorities significantly influence the quality management of individual schools. In this fragmented regional school system, headteachers are responsible for the professional development of both teachers and themselves. This study aims to explore how headteachers interpret the significance of external evaluation and the relationship between external inputs and their professional learning.

Keywords: *external inputs, headteacher, professional learning*

1 ÚVOD

Ředitelé škol mají v českém decentralizovaném školství vysokou odpovědnost za práci celé školy a zároveň čelí nárokům na administrativní zajištění

chodu školy i dalších povinností. Tato zátěž výrazně omezuje jejich prostor pro pedagogické vedení i pro podporu profesního učení. Zatímco zkušení ředitelé usilují o stabilitu a minimalizaci vnějších zásahů, začínající ředitelé čelí nejistotě a hledají oporu v externích podnětech. Jaký význam mají externí podněty pro ředitele škol, je ústředním tématem tohoto příspěvku.

2 TEORIE

Podněty externího prostředí podporují přebírání odpovědnosti, ale i rozvoj škol (Hofer et al., 2020). Inspekce se zaměřuje na oblasti jako plánování lidských zdrojů či implementaci kurikula, zatímco zřizovatelé sledují především materiální podmínky školního vzdělávání. Podněty z externího prostředí zároveň formují profesní praxi a podporují individuální profesní učení, neboť jsou kontextově podmíněné (Salo et al., 2024). V profesním rozvoji ředitelů hraje významnou roli především spolupráce založená na důvěře, učení a sdílení odpovědnosti (Neale & Cone, 2013). Začínající ředitelé často zažívají šok z reality spojený s odpovědností a hledají oporu v externích podnětech (Spillane & Lee, 2014). V tomto kontextu je zásadní, aby jejich práci provázelo uznání a naslouchání, což posiluje jejich sebevědomí a motivaci (Boerema, 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design. Výzkum probíhal ve dvou fázích se záměrem porozumět tomu, jak ředitelé interpretují význam externího hodnocení a externích podnětů v kontextu svého profesního učení. V první fázi byli zapojeni zkušení ředitelé, kteří v posledních pěti letech dosáhli nejvyššího pozitivního hodnocení inspekci v kritériu pedagogické vedení školy. Z deseti oslovených ředitelů jich šest souhlasilo s účastí ve výzkumu. Dále se zapojili tři zástupci zřizovatelů, kteří objasnili svůj pohled na význam externího hodnocení. Data byla získána opakovanými polostrukturovanými rozhovory a analyzována pomocí otevřeného kódování. Do druhé fáze byli vybráni začínající ředitelé, tj. do dvou let od nástupu do funkce. Do narativně vedených rozhovorů se od jara 2025 zapojí sedm z nich.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Význam externího hodnocení byl v první fázi výzkumu interpretován zkušenými řediteli třemi pohledy: systémovým, podpurným a epizodickým. Z hlediska systémového jej chápali jako nezbytný regulační prvek zajišťující kvalitu školy. Podpurný pohled charakterizovali jako možnost podpory fungování školy, avšak zároveň zdůrazňovali, že jde o epizodickou, nikoli kontinuální záležitost. Tito zkušení ředitelé mají ustálené profesní návyky směřující zejména k zajištění stability vnitřního prostředí a k podpoře profesního učení uvnitř školy. Zároveň preferují minimum zásahů, zejména od zřizovatelů, neboť nadměrné prosazování externích zájmů může narušit plánovaný chod školy. Druhá fáze výzkumu by měla přinést data ukazující, jak začínající ředitelé chápou externí hodnocení a podněty z externího prostředí. Zároveň se zaměří na to, zda se podněty promítají do jejich profesního učení, případně do rozvoje profesní komunity.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Synergické spolupůsobení různých aspektů externího prostředí škol podporuje prokazování a zvyšování kvality škol i jejich aktérů. Profesní učení jednotlivců se odehrává v kontextu praxe, kde sdílení cílů a zkušeností podporuje kolektivní učení (Wenger, 2000). První fáze výzkumu ukazuje, že zkušení ředitelé chápou externí hodnocení jako podporu pro fungování školy, avšak pouze epizodickou. U začínajících ředitelů zůstává nejasný vztah podnětů z externího prostředí k jejich profesnímu učení a případně i k rozvoji profesních učících komunit, jejichž předpokladem je mimo jiné promyšlená iniciace změn (Tanghe et al., 2024). Druhá fáze výzkumu pomůže tento vztah rozkrýt.

6 LITERATURA

- Boerema, A. J. (2011). Challenging and supporting new leader development. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 554–567. <https://doi.org/10.1177/1741143211408451>
- Hofer, S. I. et al. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>

- Neale, E., & Cone, M. (2013). Strong principal networks influence school culture. *The Learning Principal*, 8(3). Learning Forward.
- Salo, P. et al. (2024). Understanding professional learning in and for practice. *Professional Development in Education*, 50(3), 444–459.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2311108>
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431–465.
<https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Tanghe, E. et al. (2024). Professional learning communities of school leaders within inter-school networks: Opportunities and conditions for sustainable professionalization. *Pedagogische Studiën*, 101(2), 91–124.
<https://doi.org/10.59302/g4zg0q08>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY JAKO KLÍČOVÝ ASPEKT ÚSPĚŠNÉHO PŘECHODU DÍTĚTE

KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL COOPERATION AS A KEY ASPECT OF A CHILD'S SUCCESSFUL TRANSITION

Iva Žáková, Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová, Juraj Obonya

Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Zlín

Abstrakt

Příspěvek zkoumá přístup učitelů mateřských a základních škol ke spolupráci podporující plynulý přechod dítěte mezi mateřskou a základní školou. Prostřednictvím rozhovorů s 24 učiteli a řediteli mateřských a základních škol jsme zjišťovali jejich názory na povahu a rozsah spolupráce mezi školami v kontextu připravenosti dítěte na vstup do základní školy. Následně jsme aplikovali metodiku Q-sort s 69 učiteli mateřských a základních škol. Učitelé zdůrazňovali důležitost podpory sociálně-emocionálních dovedností dětí, přesto výsledky ukázaly nefunkčnost spolupráce mateřské a základní školy, která tak limituje plynulý přechod dětí.

Klíčová slova: *plynulý přechod mezi mateřskou a základní školou; spolupráce mateřské a základní školy; školní připravenost; q-metodologie*

Abstract

The paper examines the approach of kindergarten and elementary school teachers as they cooperate in supporting a child's smooth transition between kindergarten and elementary school. Through interviews with 24 teachers and principals of kindergarten and elementary schools, we sought their opinions on the nature and extent of cooperation between schools in the context of a child's readiness to enter elementary school. We then applied the Q-sort methodology with 69 kindergarten and elementary school teachers. Teachers emphasized the importance of supporting children's social-emotional skills, yet the results showed the dysfunctional cooperation between kindergarten and elementary school, which limits children's smooth transition.

Keywords: *transition between kindergarten and primary school; kindergarten and primary school cooperation; school readiness; q-methodology*

1 ÚVOD

Vzdělávací přechody jsou zásadními momenty v životě dítěte, od něž se očekává schopnost adaptace a úspěšné přijetí nových výzev v odlišném prostředí a vztazích (Correia & Marques-Pinto, 2016). Podpora plynulého přechodu dítěte mezi mateřskou a základní školou je zásadně ovlivněna učiteli a vedením školy jako hlavními činiteli spolupráce mezi institucemi. Cílem studie bylo identifikovat přístup učitelů mateřských a základních škol ve vztahu ke spolupráci mezi institucemi i samotnými učiteli v kontextu podpory připravenosti dítěte.

2 TEORIE

K významným faktorům, které ovlivňují úspěšnou adaptaci dítěte při přechodu z mateřské do základní školy, patří vytvoření podpůrného a bezpečného prostředí (OECD, 2024). Zvládnutý proces přechodu je dobrým prediktorem pro akademický, emocionální a behaviorální úspěch dítěte (Fabian & Dunlop, 2007; Gregory et al., 2021). Úspěšnost adaptace dítěte je závislá na spolupráci mateřské školy a základní školy s rodinou dítěte a efektivní výměně informací mezi aktéry. Zatímco učitelé základních škol připisují hodnotu spolupráci mezi učiteli na profesní úrovni, učitelé mateřských škol více poukazují na význam aktivit pro děti, ovšem k jejich realizaci využívají formát návštěv dětí na základní škole. Intenzita interakcí při spolupráci má vliv na to, jak děti zvládají přechod do školy, nestačí jen seznámení dětí s prostředím školy (Ahtola et al., 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V 1. fázi výzkumu bylo realizováno 24 interview s řediteli a učiteli z různých typů základních a mateřských škol. Klíčové kategorie vzniklé otevřeným kódováním (Model (ne)spolupráce mezi institucemi, Diktát školy, Dítě až na posledním místě, Školní (ne)připravenost pohledem učitelů) se staly východiskem pro 2. fázi výzkumu s využitím Q metodologie. Z celkového počtu 69 participantů bylo 11 učitelů ze základních škol a 58 učitelů mateřských škol. Prvním krokem bylo vydefinování výroků, následně proběhlo konstruování Q sady. Respondenti třídili 60 výroků dle míry souhlasu/nesouhlasu na 13 stupňové škále. Data z celkem 69 vyplněných archů jsme podrobili Cossine similarity analýze. Na základě

rozložení hodnot výroků jsme přistoupili ke shlukové analýze pro určení podobností mezi odpověďmi. Další fází analytického procesu byla Q faktorová analýza.

4 VÝSLEDKY

Výsledky ukazují, že učitelé nevyužívají strategie a nástroje k nastavení pravidelné, efektivnější spolupráce. Pro učitele znamená plynulý přechod dítěte zejména připravenost na povinnosti školy. Učitelé z mateřských škol ve většině podléhají diktátu školy k přípravě dítěte na zvládnutí nároků školní docházky. Zaměření pozornosti učitelů na podporu potřeb dětí, a tedy plynulého přechodu, bylo možné sledovat jen okrajově. Učitelé mateřských a základních škol se shodují na tom, že kvalita řečových schopností a sociálních dovedností dětí se v posledních letech zhoršila. Zároveň jim však chybí v této oblasti adekvátní rozhled a odborné vědomosti, které by pomohly zkvalitnit přístup a vyhodnocení aktuálního stavu dítěte. Učitelé dále vyjadřovali souhlas s tím, že zvýšení kvality nastavené spolupráce ovlivňuje zejména vedení školy, které může korigovat sdílení důležitých informací podporujících plynulý přechod dítěte.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie poukazuje na nedostatečnou kvalitu spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Výsledky potvrzují zjištění Ahtola et al. (2011) nebo Petrakos a Lehrer (2011), že učitelé obou institucí jsou neznalí vhodných strategií, kterými by podpořili plynulý přechod dítěte, a využívají spíše povrchní možnosti přechodových praktik bez zaměření na podporu potřeb dítěte. Učitelé z obou institucí nemají nastavené sdílené postupy při přechodu dítěte a neznají cíle či obsah kurikulárních dokumentů následného či předcházejícího stupně vzdělávání (Dockett & Perry, 2013). Koncepce spolupráce by měla přesahovat přípravu dítěte na školu a měla by reflektovat individuální potřeby dítěte včetně podpory emočního a sociálního vývoje. Klíčovým prvkem je posilování podpůrné sítě aktérů skrze pozitivní interakce, dialog a společné aktivity, které budují důvěru a stabilitu přechodového procesu.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl s přispěním projektu RVO/FHS/2023/002 Transdisciplinarita v kurikulu a výuce v preprimárním a primárním vzdělávání.

6 LITERATURA

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. The Hague, The Netherlands.
- Gregory, T., Grande, E. D., Brushe, M. E., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Brinkman, S. (2021). Associations between School Readiness and Student Wellbeing: A Six-Year Follow Up Study. *Child Indicators Research*, 14, 369–390. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024. Výběr klíčových dat z Country Note pro ČR*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/10/EAG2024_Vyber_Country_Note_CZE-1.pdf
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62–73. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i2.7676>

POVINNÁ PŘEDŠKOLNÍ DOCHÁZKA: SOUČASNÉ VÝZVY A JEJÍ IMPLEMENTACE V PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

MANDATORY PRESCHOOL ATTENDANCE: CURRENT CHALLENGES AND ITS IMPLEMENTATION IN PRESCHOOL PRACTICE

Kateřina Valchářová, Eva Šmelová, Pavlína Nastoupilová

Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Tato studie se zaměřuje na analýzu dopadů zavedení povinné předškolní docházky na kvalitu předškolního vzdělávání v České republice, s důrazem na implementaci tohoto opatření v kontextu aktuálního Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Výzkum, který vychází z kvalitativní analýzy rozhovorů s pedagogy, identifikuje klíčové aspekty zavedení povinné předškolní docházky, jako jsou administrativní nároky, přizpůsobení učebního procesu potřebám různorodé skupiny dětí a výzvy spojené s úzkou spoluprací s rodiči. Závěry ukazují na pozitivní dopady tohoto opatření, přičemž zároveň zdůrazňují potřebu podpory pedagogů v oblasti administrativního a metodického zvládnání změn.

Klíčová slova: *povinná předškolní docházka, kvalita předškolního vzdělávání, Rámcový vzdělávací program, kompetenční rámec, podpora učitelů*

Abstract

This study focuses on analyzing the impact of the introduction of mandatory preschool attendance on the quality of preschool education in the Czech Republic, with an emphasis on the implementation of this measure within the context of the current Framework Educational Program for Preschool Education (RVP PV). The research, based on a qualitative analysis of interviews with educators, identifies key aspects of the introduction of mandatory preschool attendance, such as administrative demands, adaptation of the learning process to the needs of a diverse group of children, and challenges related to close cooperation with parents. The findings highlight the positive effects of this measure while also

emphasizing the need to support educators in managing administrative and methodological changes.

Keywords: *mandatory preschool attendance, preschool education quality, Framework Educational Program, competency framework, teacher support*

1 ÚVOD

Povinná předškolní docházka, implementovaná v České republice v souladu s aktuálními reformami v oblasti předškolního vzdělávání, představuje klíčový krok k rovnosti příležitostí a kvalitní přípravě dětí na školní docházku. Implementace povinné docházky vyvolala diskusi mezi pedagogy o tom, jak tento krok ovlivňuje praktickou výuku a administrativní procesy v mateřských školách. Cílem této studie je analyzovat, jak pedagogové vnímají přínosy a výzvy spojené se zavedením povinné předškolní docházky a jak tento krok koresponduje s kompetenčními požadavky stanovenými v kurikulu předškolního vzdělávání.

2 TEORIE

Povinná předškolní docházka je v ČR součástí širších změn ve vzdělávací politice, vycházejících z principů rovnosti, inkluze a kvalitního rozvoje dětí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a jeho potřebám a vymezuje klíčové kompetence. Důležitá je nejen jejich realizace, ale i podpora dětí při přechodu na školní docházku, včetně přizpůsobení učebních aktivit. Podle Gregera, Simonové a Strakové (2015) hraje odklad školní docházky klíčovou roli v adaptaci dítěte, přičemž rozhodnutí by mělo vycházet z individuální školní připravenosti. Povinná předškolní docházka může pomoci vyrovnávat rozdíly mezi dětmi a usnadnit jejich vstup do školy. Kompetenční rámec pro učitele mateřských škol, zdůrazňující profesionalitu a reflexi pedagogického jednání, je zásadním nástrojem kvalitního vzdělávání (Šmelová a kol., 2021).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato studie využívá kvalitativní výzkumný přístup, konkrétně metodu polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány s pedagogy mateřských škol v různých regionech České republiky. Respondenti byli vybíráni tak, aby reprezentovali široké spektrum praxí, jak z hlediska typu škol (veřejné, soukromé, venkovské a městské) tak i pedagogických přístupů. Cílem bylo identifikovat, jak pedagogové vnímají zavedení povinné předškolní docházky, jaké výzvy a přínosy s tímto opatřením souvisejí, a jak jsou schopni implementovat nové kompetenční požadavky v praxi. Sběr dat probíhal v průběhu druhé poloviny roku 2024, přičemž data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy (Hendl, 2023).

4 VÝSLEDKY

Analýza dat odhalila několik klíčových zjištění. Pedagogové vyjádřili obecně pozitivní postoj k povinné předškolní docházce z hlediska zajištění rovného přístupu k předškolnímu vzdělávání, zejména pro děti z méně výhodného prostředí. Vnímání povinnosti jako prostředku pro zajištění kvalitní přípravy dětí na školní docházku bylo široce podporováno. Nicméně, administrativní náročnost spojená s evidencí docházky a komunikací s rodiči byla označena za výraznou výzvu. Někteří pedagogové zdůraznili, že povinný rok přináší potřebu přizpůsobení metodických přístupů a diferenciací výuky, což je v souladu s požadavky na individualizovaný přístup k dětem v RVP PV. Z hlediska kompetencí učitelů byla identifikována potřeba dalšího profesního rozvoje v oblasti efektivní komunikace s rodiči a metodiky práce s heterogenními skupinami dětí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zavedení povinné předškolní docházky se v praxi ukazuje jako krok k posílení rovného přístupu ke vzdělávání a zlepšení připravenosti dětí na školu. Pedagogové však čelí výzvám spojeným s administrativní zátěží a nutností přizpůsobit výuku různorodým potřebám dětí, včetně těch s odkladem školní docházky. Klíčová je proto podpora učitelů v oblasti praktického využití diferencovaných metod, efektivní spolupráce s rodiči a sdílení osvědčených postupů.

Nezastupitelnou roli v tomto procesu hraje pedagogická diagnostika, která pomáhá identifikovat individuální potřeby dětí a zvolit vhodné intervenční strategie (Šmelová et al., 2021). Pro zajištění kvalitního vzdělávacího procesu je nezbytné zjednodušit administrativní požadavky a poskytnout pedagogům konkrétní metodické nástroje, které jim umožní flexibilně reagovat na individuální potřeby dětí v přechodu na školní docházku. Konkrétně by uvítali školení DVPP zaměřené na tuto oblast, kterých je v současné době velmi málo.

6 LITERATURA

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál
- Šmelová, E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M., Plevová, I., Dostál, J., Kubrický, J., & Rašková, M. (2021). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

JAK MOHOU SPOLUPRACOVAT AKADEMICKÁ PRACOVISTĚ SE ZŘIZOVATELEM S CÍLEM PŘÍSPĚT K ROZVOJI ŠKOL V MĚSTSKÉ ČÁSTI: PŘÍPADOVÁ STUDIE BRNO-STŘED

HOW ACADEMIC DEPARTMENTS CAN COOPERATE WITH THE MUNICIPALITY TO CONTRIBUTE TO THE PROCES OF SCHOOLS DEVELOPMENT: THE CASE STUDY BRNO-CENTER

Tomáš Kohoutek¹, Josef Lukas¹, Jan Mareš¹, Stanislav Ježek²

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta MUNI, Brno

² Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, MUNI, Brno

Abstrakt

Příspěvek představuje další pilotní ověření metodiky zaměřené na mapování klimatu základních v městské části Brno-Střed. 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 názory žáků, rodičů, zaměstnanců i ředitelů škol.

Vlastnímu sběru dat předcházely rozhovory se zástupci zřizovatele, diskuse s řediteli a pilotáž nástrojů v říjnu 2023 a květnu 2024 v městské části Brno-Sever. Sběr dat po úpravě dotazníků aktuálně probíhá na 11 základních v podobě online šetření v systému Qualtrics a částečně i v tištěné verzi, předběžná zpráva v podobě komentovaných deskriptivních statistik bude zřizovateli k dispozici v říjnu 2025 (analogicky pilotnímu šetření v městské části Brno-Sever v roce 2024) šetření uzavřou 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-North 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 actual data collection was preceded by interviews with representatives of the municipality, discussions with head teachers and piloting of the instruments in October 2023 and May 2024 in the Brno-North district. Data collection after questionnaire modification is currently underway in 11 primary schools in the form of an online survey in Qualtrics and partly in a printed version, a preliminary report in the form of annotated descriptive statistics will be available to the founder in October 2025 (analogous to the pilot survey in the Brno-North district in 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 školami v městské části Brno-střed. 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 Qaltrics, 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 a pilotovaná verze anket pro žáky rodiče a učitele. A to ve dvou jazykových mutacích navíc. Vlastní data byla zpracovávána na velmi bazální úrovni, tj. deskriptivně na úrovni škol. 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 (i.e. adaptace metod). Z pohledu škol přináší i ekonomické výhody v porovnání s komerčně dostupnými nástroji k autoevaluaci a evaluaci škol. V aktuálním sběru řešíme 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 (srv. Nováková & Habiňáková, 2023).

PODĚKOVÁNÍ

Městské části Brno-sever a místostarostovi Mgr. Martinu Glogarovi za spolupráci a podporu při realizaci společného pilotního projektu, zástupcům městské části Brno-střed za důvěru a podporu a všem účastníkům šetření za otevřenost a spolupráci.

6 LITERATURA

- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012a). *Anketa pro učitele. Anketa škle na míru*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012 b). *Anketa pro rodiče. Anketa škle na míru*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012c). *Anketa pro žáky. Anketa škle 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.

PŘÍPADOVÁ STUDIE DOBRÉ PRAXE PRÁCE S DĚTMI OHROŽENÝMI DOMÁCÍM NÁSILÍM – OLOMOUCKÝ KRAJ

CASE STUDY OF GOOD PRACTICE IN WORKING WITH CHILDREN AT RISK OF DOMESTIC VIOLENCE – OLOMOUC REGION

Hana Kubíčková

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava

Abstrakt

Případová studie dobré praxe v Olomouckém kraji vznikla jako dílčí část výzkumu zaměřeného na děti v kontextu domácího násilí v České republice (viz níže). Cílem studie bylo odkrýt a představit dobrou praxi v souvislosti se službami zaměřenými na pomoc dětem ohroženým domácím násilím v rámci vybraného kraje. Studie navazuje na výstupy z dotazníkového šetření a analýzu ohniskových skupin realizovaných s experty z celé České republiky na uvedené téma. K identifikaci a pochopení dobré praxe v kraji jsme použili tematickou narativní analýzu dle Riesmannové se zaměřením na osm klíčových témat. Sběr dat proběhl prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 9 participanty doplněný analýzou písemných materiálů.

Klíčová slova: *domácí násilí, děti, služby pro děti ohrožené domácím násilím, dobrá praxe, tematická analýza*

Abstract

The case study of good practice in the Olomouc Region was created as a partial part of research focused on children in the context of domestic violence in the Czech Republic (see below). The aim of the study was to uncover and present good practice in relation to services aimed at helping children at risk of domestic violence within the selected region. The study builds on the outputs of a questionnaire survey and focus group analysis conducted with experts from across the Czech Republic on the topic. We used Riesmann's thematic narrative analysis to identify and understand good practice in the county, focusing on eight key themes. Data collection was conducted through semi-structured interviews with 9 participants supplemented by analysis of written materials.

Keywords: *domestic violence, children, services for children at risk of domestic violence, good practice, thematic analysis*

1 ÚVOD

Domácí násilí je aktuálně významně propojováno s ochrannou a nastavením služeb pro ty nejzranitelnější v souvislosti se zkoumaným fenoménem, děti. Tento fakt byl významným motivem pro realizaci projektu „Děti a domácí násilí – výzkum potřebnosti služeb specializovaných na pomoc dětem ohroženým domácím násilím a návrh minimálních parametrů těchto služeb“, financován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci programu BETA 2. Případová studie dobré praxe vybraných regionů je dílčí částí zmíněného projektu.

2 TEORIE

Příklady dobré praxe se jeví jako užitečné v tom ohledu, že poukazují na funkční a osvědčené strategie při řešení různorodé problematiky (srov. MPSV, 2021).

Z pohledu odborníků vyplývá, že systém služeb orientovaných na řešení domácího násilí je v České republice obecně dobře nastavený (Topinka et al., 2016; MPSV, 2021). Jako problematický se však při práci s rodinami zasaženými násilím jeví časový horizont pomoci zejména ve vztahu k dětem, a to nejen v našich podmínkách (Levová et al., 2020; Mellaard & Meijl, 2020). Dlouhodobě napříč celou ČR přetrvává nedostatek kvalitních terapeutických, krizových a dalších navazujících služeb pro pomoc nezletilým obětem, v některých regionech dokonce zcela chybí (Paprsteinová & Vojtíšková, 2020). Sociální práce je systémově nastavena tak, že řešení se orientuje na oddělené role a děti jsou součástí komunikace prostřednictvím pojetí rodičů, kteří dítě z objektivních důvodů upozadují (Fusco, 2013; Levová et al., 2020; Scrafford et al., 2020).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Byly vytvořeny tři typy polostrukturovaných rozhovorů, první pro pracovníky v sociální a školské oblasti, druhý pro pracovníky justice a třetí pro pracovníky policie. Výběr participantů byl na základě expertního výběru (Marshall, C.,

Rossman, G. B., & Blanco, G. L., 2021). Celkem bylo realizováno 9 rozhovorů. V rámci triangulace dat byla analýza rozhovorů obohacena o zkoumání relevantních dokumentů. Tyto byly vybrány s cílem doplnit a upřesnit zjištění z rozhovorů, poskytnout širší kontext a umožnit hlubší porozumění zkoumanému tématu. K identifikaci a pochopení dobré praxe jsme použili tematickou narativní analýzu (Riessman, 2008) se zaměřením na osm klíčových témat. Byl získán úplný přepis nahraných rozhovorů. Dále docházelo k hledání obsahu tématu dobré praxe v jednotlivých stanovených indikátorech.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Při odhalování dobré praxe v souvislosti s řešením domácího násilí v Olomouckém kraji se ukázaly jako významné jednak její konkrétní příklady s ohledem na nezbytné faktory pro zajištění kvalitní péče o ohrožené dítě, jako jsou komplexnost, specializovanost, dostupnost, systémový dopad apod. Zároveň jsme při sběru dat refleктоvali, jakým způsobem je s konceptem dobré praxe participanti zacházeno.

V oblasti zkoumané problematiky jsme zjistili, že v protipólu identifikované silné stránky kraje se současně objevují různé varianty rizik. Zároveň, že definovaná dobrá praxe, která není zohledněna dalšími subjekty, může být poskytovatelem pojmána nekriticky a současně je tedy i zdrojem limitů v dalším rozvoji.

Ve zmíněných oblastech se v explicitní i implicitní podobě objevuje tendence nebagatelizace dopadu domácího násilí na dítě, která je důležitým předpokladem pro aplikaci i rozvoj funkčních strategií.

Konkrétním zařízením, které nejvíce reprezentuje výše zmíněnou komplexnost, dostupnost a odbornost v Olomouckém kraji, je z pohledu participantů intervenční centrum tohoto regionu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Jak vyplývá z výše uvedeného, téma násilí v blízkých vztazích patří aktuálně nejen v České republice mezi témata nejzásadnější. A kvalita poskytované péče napříč různými sektory služeb se stává prioritou. Což je dobré primární východisko, ale evidentně to stále nestačí. Zajištění komplexní, odborné, dostupné a systémově orientované pomoci rodině ohrožené domácím násilím se

významně odvíjí od možnosti poskytovatelů i zřizovatelů služby, především pak od finančních, personálních a prostorových kapacit (srov. Levová et al., 2020). Případová studie samozřejmě odkrývá především silné stránky kraje například v podobě intervenčního centra, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc nebo krizového bytu pro osoby ohrožené násilím. Na druhé straně však odhaluje celou řadu problematických oblastí, jako je především nedostupnost psychologické a psychiatrické péče pro děti, absenci programů pro násilné osoby a nízkou úroveň multidisciplinarity (srov. Úřad vlády České republiky, 2024).

PODĚKOVÁNÍ

Naše poděkování patří především všem participantům, kteří se zapojili do výzkumu. Děkujeme také Technologické agentuře ČR a MPSV za poskytnutí grantu, který umožnil výzkum realizovat.

6 LITERATURA

- Fusco, Rachel A. (2013). "It's hard enough to deal with all the abuse issues": Child welfare workers' experiences with intimate partner violence on their caseloads. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 1946–1953.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.020>
- Levová, J., Ježková, M., Holušová, B., Chomová, Z., & Šuk, O. (2020). *Domov bez násilí. Intervenční centra v systému pomoci rodinám ohroženým domácím násilím*. Dostupné z: <https://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/%C4%8Dl%C3%A1nek-spondea.pdf>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Mellaard, A., & Meijl, T. van. (2020). Domestic violence policies in the Netherlands: A regime of deficiency. *Anthropological Theory*, 21(4), 437–459.
<https://doi.org/10.1177/1463499620958857>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2021). *Analýza dostupnosti specializovaných sociálních služeb pro osoby ohrožené domácím a genderově podmíněným násilím v ČR*. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/individualni-projekt-mpsv-rozvoj-systemu-socialnich-sluzeb>

- Paprsteinová, L., & Vojtišková, M. (2020). *Domácí násilí v 21. století z pohledu intervenčních center*. Dostupné z: <https://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/IC-praxe-21.-stol.pdf>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Scrafford, K., Miller-Graff, L., Umunyana, A., Schwartz, L., & Howell, K. (2020). "I did it to save my children": Parenting strengths and fears of women exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9–10), NP7775–NP7802. <https://doi.org/10.1177/0886260520969231>
- Topinka, D. (Ed.). (2016). *Domácí násilí z perspektivy aplikovaného výzkumu. Základní fakta a výsledky*. SocioFaktor, s. r. o.
- Úřad vlády České republiky. (2024). *Akční plán prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2023–2026*. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/AP_DGPN-2023_final.pdf

SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO POTŘEBNOST Z POHLEDU UČITELE

SOCIAL EDUCATOR AND THEIR NECESSITY FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Tereza Hormandlová¹, Jan Šmída², Tomáš Čech²

¹ Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

² Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc

Abstrakt

České školství čelí výzvám spojeným s nadměrným pracovním zatížením pedagogů, přičemž více než polovina učitelů pociťuje dlouhodobý stres vedoucí k vyhoření. Jedním z možných řešení je role sociálního pedagoga, který poskytuje podporu učitelům a metodicky je vede. Výzkum provedený mezi 1 610 učiteli základních škol v ČR, kde sociální pedagog nepůsobí, zkoumal vliv velikosti obce a školy na motivaci učitelů ke zřízení pozice. Statistická analýza neprokázala významný vliv těchto faktorů. Zájem o zřízení pozice byl vysoký nehledě na uvedené faktory. Z výsledků výzkumu je zřejmá plošná potřeba základních škol zavést pozici sociálního pedagoga.

Klíčová slova: sociální pedagog, základní škola, syndrom vyhoření, učitel

Abstract

The Czech education system is facing challenges related to excessive workload for teachers, with more than half of teachers experiencing long-term stress leading to burnout. One possible solution is the role of the social educator, who provides support and guidance to teachers. Research carried out among 1 610 teachers at elementary schools with no social educators examined the impact of the size of the municipality and school on teachers' motivation to establish the position. Statistical analysis showed no significant influence of these factors. Interest in establishing a position was high regardless of these factors. From the research results, there is a widespread need for elementary schools to establish a social educator position.

Keywords: social educator, basic school, burnout syndrome, teacher

1 ÚVOD

Z dosavadních výsledků výzkumu (Šmída & Čech, 2023) jsme předpokládali, že učitelé působící na větších základních školách (dle počtu žáků) a ve větších obcích budou mít vyšší tendence usilovat o zřízení pozice sociálního pedagoga. Vzhledem ke skutečnosti, že v menších obcích jsou zřizovány zpravidla menší školy, je pravděpodobné, že s pozicí sociálního pedagoga a její náplní nemají takové zkušenosti. Navíc školy do 180 žáků nemají nárok na financování podpůrných pozic z operačních programů a často tak nemají pozici, která by cílila na palčivé výzvy dané školy.

2 TEORIE

Českým školstvím v současné době rezonují velmi náročné podmínky pro uskutečňování funkčního edukačního procesu. Pedagogičtí pracovníci jsou často přetíženi a v riziku syndromu vyhoření. Pětina z nich trpí fyzickým vyčerpáním (SYRI, 2023). Z jiné studie je přitom zřejmé, „že alarmujících 53,2 % učitelů uvádí, že jejich práce je pro ně zdrojem dlouhodobého stresu vedoucímu k vyhoření.“ (Ptáček a kol., 2018).

Významným opěrným bodem pro pedagogické pracovníky se může stát sociální pedagog. Tento odborník – neučitelský pedagogický pracovník, má ve školním prostředí odlišnou roli než běžní učitelé (Storø, 2013). Dle Šmídy a kol. (2024) poskytuje pedagogickým pracovníkům podporu, iniciuje jejich profesní rozvoj či jim nabízí průběžné konzultace. Mj. metodicky vede pedagogické pracovníky při práci se specifickými skupinami žáků. Tím usiluje o zmírnění zátěže a stresu mezi pedagogy.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření (dotazník vlastní konstrukce ověřený na základě předvýzkumu) mezi učiteli základních škol v ČR, na nichž nepůsobí sociální pedagog. Bylo osloveno 11 859 učitelů (n1) z 436 českých základních škol. Tyto školy byly vybrány systematickým výběrem. Ze seznamu českých základních škol byla vybrána každá desátá škola. Obdrželi jsme 1 610 odpovědí (n2), což představuje odpovědní míru přibližně 14 %. Sběr

dat probíhal v červnu 2024. Byl použit chí-kvadrát test nezávislosti. Cílem bylo zjistit, zda má velikost školy a obce vliv na potřebu učitelů zřídit na jejich škole pozici sociálního pedagoga.

H_{A1} : Učitelé ze škol ve větších obcích více podporují zřízení pozice sociálního pedagoga než učitelé z menších obcí.

H_{A2} : Učitelé na větších školách více podporují zavedení sociálního pedagoga než učitelé na menších školách.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Předpoklad (H_{A1}), že učitelé z větších obcí více podporují zřízení sociálního pedagoga, se nepotvrdil. Podpora je vysoká napříč všemi kategoriemi velikosti obcí (81,4–87,4 %), avšak bez jasného trendu. Statistická analýza (χ^2 test, $p=0,117$) ukázala, že rozdíly mezi kategoriemi nejsou významné. Velikost obce tedy neovlivňuje postoj učitelů k zavedení této pozice.

Hypotéza (H_{A2}), že učitelé z větších škol více podporují zřízení sociálního pedagoga, se nepotvrdila. Podpora byla vysoká ve všech velikostních kategoriích škol (81,3–85,3 %), přičemž mezi menšími a většími školami nebyly významné rozdíly. Statistická analýza (χ^2 test, $p=0,741$) ukázala, že velikost školy nehraje zásadní roli v postoji učitelů k této otázce.

Velikost obce ani školy neovlivňuje postoj učitelů k zavedení sociálního pedagoga. Podpora je vysoká napříč kategoriemi, avšak bez statisticky významných rozdílů. Výsledky naznačují, že potřeba sociálního pedagoga je vnímána plošně, nezávisle na velikosti školy či obce.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předpokládali jsme, že ve větších školách a obcích bude vyšší podpora zavedení sociálního pedagoga, jelikož mohou čelit širšímu spektru či intenzitě problémů, jako je šikana, rizikové chování, složitější inkluze či individuální přístup, a zároveň budou lépe informovány o této profesi. Výsledky však ukázaly, že faktory jako velikost obce nebo školy nemají statisticky významný vliv. Podpora byla vysoká napříč kategoriemi, což naznačuje, že potřeba této pozice je vnímána univerzálně. Výsledky tak podporují systémové zavedení pozice bez ohledu na velikost školy či obce. Dříve realizovaný výzkum (Šmída & Čech, 2023)

poukazoval na skutečnost, že sociální pedagogové působí spíše na větších základních školách ve větších obcích. To může být způsobeno lepšími podmínkami škol s vyšším počtem žáků.

PODĚKOVÁNÍ

Realizace výzkumu a publikování příspěvku bylo podpořeno projektem IGA_PdF_2025_037 s názvem *Sociální pedagog a jeho přínos škole z perspektivy učitele*.

6 LITERATURA

- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). SYNDROM VYHOŘENÍ A ŽIVOTNÍ STYL UČITELŮ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5).
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. The Policy Press.
- SYRI. (2023). *Pětina pedagogů trpí fyzickým vyčerpáním*. <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim>
- Šmída, J., & Čech, T. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika*, 11(2).
https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf
- Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

VYSOKÉ NÁROKY UČITELŮ NA DVOULETÉ DĚTI: RIZIKO PRO WELL-BEING DĚTÍ A RODIČŮ?

HIGH DEMANDS OF TEACHERS ON TWO-YEAR-OLD CHILDREN: A RISK FOR THE WELL-BEING OF THE CHILDREN AND THEIR PARENTS?

**Barbora Loudová Stralczynská¹, Martina Kampichler²,
Vlastimil Chytrý³**

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

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

³ Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

Abstrakt

Studie analyzuje proces integrace dvouletých dětí do předškolního vzdělávání v České republice prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření (n = 574). Data indikují, že učitelé aplikují na děti nároky často překračující jejich vývojové kapacity. Dominantními kritérii selekce je socio-emocionální autonomie a schopnost separace od primárního pečovatele, což nekoresponduje s přirozenou ontogenezí raného dětství a může ohrozit psychickou homeostázi dítěte i rodičovský well-being. Studie vychází z ekologického systému Bronfenbrennera (1994). Absence jednotné metodologie přijímacího řízení implikuje heterogenitu v praxi mateřských škol. Studie akcentuje potřebu revize standardizačních kritérií a implementace individualizovaných přístupů reflektujících specifika této věkové kohorty.

Klíčová slova: mateřská škola, připravenost na vstup do mateřské školy, dvouleté děti, přijímací standardy, well-being

Abstract

The study examines the integration of two-year-olds into Czech pre-schools through a quantitative survey (n = 574). Data suggest teachers impose demands exceeding children's developmental capacities. Selection focuses on socio-emotional autonomy and caregiver separation, conflicting with early childhood ontogenesis and potentially harming psychological homeostasis and parental wellbeing. Based on Bronfenbrenner's ecological system (1994), the study

highlights the absence of standardised admissions, leading to heterogeneous practices. It underscores the need to revise criteria and adopt individualized approaches suited to this age cohort.

Keywords: *pre-school, pre-school readiness, two-year-old children, admission standards, well-being*

1 ÚVOD

V Česku roste tlak na zařazení dvouletých dětí do předškolních institucí (OECD, 2024). Současná situace se vyznačuje výraznými rozdíly v dostupných kapacitách mateřských škol (MŠ)(ČŠI, 2024). Kvůli absenci dětských skupin a dostupných míst v MŠ je v mnoha regionech zařazování dvouletých do MŠ běžné. Chybí však jednotný systémový rámec. Kritéria přijetí, nastavení podmínek i financování pobytu dvouletých dětí jsou decentralizované, což vede k nerovnostem a může negativně ovlivnit well-being dětí i rodičů. Studie akcentuje právě otázku zařazování dvouletých dětí s ohledem na zkušenosti pedagogů.

2 TEORIE

Ekologický model Bronfenbrennera (1994) ukazuje, že připravenost na vstup do MŠ je výsledkem interakce dítěte, rodiny, školy a širší společnosti. Podmínky pobytu dvouletých dětí v MŠ hrají zásadní roli v jejich well-beingu. Postoj a přístup učitelek je ovlivněn jejich individuální zkušeností, kompetencemi a přípravou na práci s dvouletými dětmi. Zároveň, pokud chybí odpovídající systémová opatření, možnosti učitelek pozitivně ovlivnit adaptaci a rozvoj dětí mohou být omezené (Bronfenbrenner, 1994; OECD, 2024, 2025). Přísné požadavky mohou navíc ovlivnit emoční pohodu dítěte a vést ke stresu rodičů (Pianta et al., 2009), zkomplikovat tak adaptaci a narušit pozitivní efekty předškolního vzdělávání na rozvoj dítěte (Barnett, 2008). Na základě těchto úvah analyzuje příspěvek očekávání učitelek MŠ vůči dvouletým dětem v kontextu současného systému a jejich dopad na adaptaci a well-being dětí.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován kvantitativním dotazníkovým šetřením mezi učitelkami mateřských škol v ČR ($n = 574$). Dotazník obsahoval 28 uzavřených a jednu otevřenou otázku, zaměřenou na názory učitelek na přijímání dvouletých dětí. K analýze dat byly použity deskriptivní statistiky a neparametrické testy (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis ANOVA, Spearmanův korelační koeficient) s rozšířením o míry věcné významnosti. Komparovány byly skupiny respondentů podle jejich profesních zkušeností a vzdělání. Kvalitativní odpovědi byly analyzovány tematickou analýzou, což umožnilo identifikovat klíčové aspekty ovlivňující názory učitelů. Analýza se soustředila na vnímání připravenosti dvouletých dětí a dopady těchto očekávání na jejich adaptaci. Výzkum rovněž zkoumal souvislosti mezi názory učitelů, jejich praxí a úrovní dosaženého vzdělání.

4 VÝSLEDKY

Učitelky kladou na dvouleté děti požadavky často překračující jejich vývojové možnosti. Nejčastěji očekávají socio-emocionální samostatnost, schopnost odloučení od rodičů na 4 hodiny (83 %). Za důležité považují udržování čistoty bez plen (80 %), základní sebeobslužné dovednosti (67 %). Požadavky vytvářejí tlak na rodiny na počátku docházky dítěte a komplikují adaptaci dětí. Analýza ukázala dílčí, ale statisticky i věcně nevýznamné rozdíly v názorech učitelek v závislosti na délce praxe a dosaženém vzdělání ($p > 0,05$, $d_{\text{cohen}} < 0,2$). Míra souhlasu se zapojením dvouletých dětí též nekorelovala s délkou praxe ($R < 0,1$, $R^2 < 1\%$). Tyto názory mohou být důsledkem chybějícího systémového rámce pro zapojení dvouletých dětí do MŠ. Pokud nejsou k dispozici dostatečné a snadno dostupné prostředky k přizpůsobení prostředí MŠ potřebám nejmladších dětí, stává se snadným řešením přísný výběr pouze dětí zvládajících pobyt v „běžném“ prostředí MŠ. Výsledky naznačují nutnost posílení systémové podpory.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Neadekvátně formulované pedagogické nároky mohou představovat významné riziko pro well-being dětí i rodičů. Absence standardizovaných, věkově

adekvátních přijímacích kritérií a jednotného systémového rámce pro integraci dvouletých dětí do MŠ zvyšuje rodičovskou nejistotu a variabilitu podmínek mezi institucemi, čímž se prohlubují nerovnosti v přístupu k předškolnímu vzdělávání.

Studie doporučuje revizi přijímacích standardů s důrazem na implementaci individualizovaných přístupů reflektujících vývojové dispozice dítěte. Klíčovým faktorem v optimalizaci procesu adaptace nejmladších dětí je systematická příprava pedagogů, zajištění materiálních a didaktických prostředků k adaptaci prostředí a cílená podpora rodin během adaptace. Implementace těchto opatření by snížila stresovou zátěž dětí, zlepšila jejich vzdělávací zkušenost a zároveň posílila institucionální společenskou odpovědnost MŠ.

6 LITERATURA

- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Rutgers University.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2(1), 37–43.
- Česká školní inspekce. (2024). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2023/2024*. Česká školní inspekce.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2025). *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care: Starting strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

PROFILACE STUDIJNÍHO PROGRAMU A JEJÍ REALIZACE V ZAMÝŠLENÉM KURIKULU

DEGREE PROGRAM PROFILING AND ITS IMPLEMENTATION IN THE INTENDED CURRICULUM

Jakub Schwan

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá profiláciou studijných programů v tuzemském systému terciárního vzdělávání. Cílem je analyzovat aktuální nastavení systému a zjistit, zda se formální dělení na akademické a profesní studijní programy projevuje v kurikulu. Pro účely kvantitativního výzkumu byla zvolena obsahová analýza dostupných kurikulárních dokumentů. Předběžné výsledky analýzy 40 bakalářských programů se stejným (či podobným) názvem ukazují, že obsah kurikula obou profilací se značně prolíná – akademické programy mají vyšší podíl akademicky zaměřených předmětů (16,0 % vs. 10,4 %), zatímco profesní více praktických (27,4 % vs. 20,0 %). Rozdíly v dalších aspektech, jako jsou metody hodnocení či výukové metody, jsou minimální. Předběžné výsledky naznačují, že deklarované profilace nemusí být v praxi dostatečně odlišené.

Klíčová slova: *bakalářský studijní program, profesní, akademický, kurikulum, terciární vzdělávání*

Abstract

The paper examines the profiling of degree programs within the Czech tertiary education system. The aim is to analyze the current setup and assess whether the formal division into academic and professional programs is reflected in the curriculum. Using quantitative research, specifically content analysis of curricular documents, 40 bachelor's programs with the same (or similar) names were analyzed. Preliminary results show significant overlap – academic programs have more academically oriented courses (16.0% vs. 10.4%), while professional programs include more practical courses (27.4% vs. 20.0%). Differences in assessment methods and teaching methods are minimal. The preliminary findings suggest that the formal profiles may not be sufficiently distinct in practice.

Keywords: *bachelor's degree program, professional, academic, curriculum, tertiary education*

1 ÚVOD

Terciární vzdělávání se v posledních dekáдах značně proměnilo, přičemž roste důraz na profesní zaměření studijních programů („SP“). Zákon č. 137/2016 Sb. rozdělil SP na akademické a profesní. Je však otázkou, zda legální definice dostatečně odlišují obě profilace pro potřeby jejich praktické implementace. Některé SP se stejným (či velmi podobným) názvem existují na různých vysokých školách v obou profilacích (Národní vzdělávací fond, 2023, s. 5), což může naznačovat možné problémy při zavádění této duality. Pro hlubší pochopení profilací je však nezbytné porovnat kurikula akademických a profesních SP v celé jejich komplexnosti, nikoliv se soustředit pouze na názvy programů.

2 TEORIE

Zákon stanovuje, že plánovaná kurikula obou profilací mají kombinovat teoretické znalosti a praktické dovednosti. Klíčový je však jejich poměr, který by měl být jasně rozlišitelný, aby dualita profilací měla smysl. Příspěvek volně pracuje s Bernsteinovou (1975) koncepcí klasifikace, která se dotýká explicitnosti hranic/separace v kurikulu (Dvořák, 2017, s. 205). Klasifikace označuje míru udržování hranic mezi obsahy (Bernstein, 1975, s. 88), tj. míru vzájemné odlišnosti profilací.

Nejmenšími výzkumnými jednotkami, u kterých je zjišťována frekvence výskytu (Dvořák, 2012, s. 75) jsou níže definované prvky kurikula. Bernsteinovo (2000) dělení módů umožňuje identifikovat, zda je daný prvek spíše akademický, nebo profesní. Podpůrně byly užity některé archetypy *competence-based* kurikula, podle kterého profesní profil odpovídá prvkům, které přímo rozvíjejí kompetence potřebné pro výkon povolání (Boyatzis et al., 1996).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek využívá obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů (např. Bos & Tarnai, 1999). Byly stanoveny prvky kurikula vhodné pro kvantitativní

analýzu, a to ve studijních plánech a sylabech vybraných SP – typy předmětů, výstupy z učení, metody hodnocení a výuky. U těchto prvků bylo identifikováno jejich akademické a profesní zaměření na základě teoretického ukotvení. Zdrojem dat byly informační systémy VŠ. Samotná obsahová analýza je zaměřena na kvantifikaci (stanovení váhy každého prvku, převážně dle ECTS kreditů) a komparaci zastoupení zmíněných akademických/profesionálních prvků v kurikulech 20 dvojic prezenčních bakalářských SP (v obou profilacích) ze tří oblastí vzdělávání (Neučitelská pedagogika, Filologie, Zdravotnické obory). Programy byly vybrány z Registru uskutečňovaných SP tak, aby každý profesní měl akademický protějšek se stejným (podobným) názvem. U takto vytvořených dvojic SP byly poté vzájemně porovnávány frekvence výskytu uvedených prvků pomocí frekvenční analýzy. Následně proběhlo statistické vyhodnocení.

4 PŘEDBĚŽNÉ VÝSLEDKY

Výzkumné šetření je stále v procesu analýzy dat, a proto jsou výsledky pouze preliminární. Po zjištění frekvence výskytu akademických a profesních prvků v každé profilaci je provedena statistická analýza rozdílů mezi rozdílně profilovanými SP. Předběžná analýza naznačuje, že rozdíly v obsahu kurikula nejsou tak výrazné, jak by odpovídalo jejich formálnímu označení. Akademické SP vykazují mírně vyšší podíl akademicky zaměřených předmětů (např. metodologie, historie oboru, teoretické přístupy) – 16,0 %, oproti 10,4 % u profesních SP. Podíl předmětů zaměřených na profesní dovednosti (např. praxe, simulace, laboratorní cvičení) je u akademických SP 20,0 %, zatímco u profesních činí 27,4 %. Dále byly hodnoceny aspekty jako metody hodnocení, výstupy učení a metody výuky, přičemž i zde rozdíl mezi profilacemi nepřesahoval 7,0 %. Výjimkou byly metody hodnocení, kde byl rozdíl 12,0 %; profesní SP častěji využívaly profesně zaměřené metody hodnocení (např. zkoušky dovedností, projekty, demonstrace), u akademických SP to bylo naopak. Dosavadní data také ukazují, že si profesní SP stále uchovávají značnou akademickou složku.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Pilotní fáze výzkumu nyní ukazuje, že akademické a profesní prvky v kurikulu se značně prolínají a hranice mezi profilacemi nejsou zcela jasné. SP tak

nemají zřetelně odlišné kurikulum, což odpovídá slabé klasifikaci dle Bernsteina (1975). Toto naznačuje, že profilace může být v některých případech spíše deklarativní a ukazovat na systémovou nejednoznačnost. Zajímavým zjištěním je, že některé SP vedoucí k výkonu regulovaného povolání jsou akreditovány jako akademické. S regulovanými povoláními bývá typicky spojen profesní profil, kde jsou praktická výuka a zapojení odborníků z praxe klíčové. Otázkou také zůstávají SP, které vedou k výkonu regulovaného povolání, ale zároveň vyžadují rozsáhlé teoretické znalosti, jako je právo či lékařství. Tato problematika si žádá širší odbornou diskuzi, která by mohla naznačit potřebu přehodnocení kritérií profilací, což by mohlo vést k jasnějšímu vymezení jejich přínosů, zaměření a vhodnosti přiřazení k přesně definovanému kurikulu, čímž by se posílila jeho provázanost s deklarovanou profilací.

6 LITERATURA

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmission, Volume 3*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2nd Ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bos, W., & Tarnai, Ch. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31(8), 659–671.
- Boyatzis, R., Leonard, D., Rhee, K., & Wheeler, J. (1996). Competencies can be developed, but not the way we thought. *Capability*, 2(2), 25–41.
https://www.researchgate.net/publication/290795278_Competencies_can_be_developed_but_not_the_way_we_thought
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Univerzita Karlova v Praze.
- Dvořák, D. (2017). Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67(3), 203–218.
- Národní vzdělávací fond. (2023). *Profesní studijní programy: stav, zkušenosti, a návrhy návazných analýz*. [https://stratin.tc.cas.cz/vystupy/2023/M3/Profesní%20studijní%20programy_stav%20zkušenosti%20a%20návrhy%20návazných%20analýz.pdf](https://stratin.tc.cas.cz/vystupy/2023/M3/Profesni%20studijní%20programy_stav%20zkušenosti%20a%20návrhy%20návazných%20analýz.pdf)

TYOLOGIE TRANZICE V NARATIVECH STUDENTŮ: PŘECHOD DĚTÍ MEZI MATEŘSKOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

TYPOLOGIES OF TRANSITION IN STUDENTS' NARRATIVES: THE TRANSITION OF CHILDREN FROM PRE-SCHOOL TO PRIMARY SCHOOL

Jana Uhlířová, Barbora Loudová Stralczynská, Petra Ristić

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

Abstrakt

Cílem studie je analyzovat narativy studentů týkající se procesu přechodu dětí z mateřské na základní školu v českém vzdělávání. Výzkum se zaměřuje na identifikaci typologií tranzice, klíčových aspektů přechodu a faktorů, které mohou tento proces usnadnit. Empirická data byla získána prostřednictvím analýzy 47 seminárních prací učitelů-studentů navazujícího magisterského studia, vypracovaných v rámci kurzu *Vztahy preprimárního a primárního vzdělávání* v letech 2023 a 2024. Výsledky odhalily tři dominantní typologie tranzice: institucionální, sociálně-emoční a pedagogickou. Zásadními aspekty přechodu jsou školní připravenost, role učitelů a rodičů a využívání příkladů ze zahraniční praxe. Mezi identifikovaná opatření podporující přechod patří zachování kontinuity vzdělávacího prostředí, posílení meziinstitucionální a implementace individualizovaného přístupu k dětem. Zjištění této studie poskytují podněty pro inovaci vzdělávacích politik a praxe zaměřené na optimalizaci procesů přechodu.

Klíčová slova: *tranzice, mateřská škola, základní škola, školní připravenost, optimální model přechodu*

Abstract

This study analyzes students' narratives on the transition of children from preschool to primary school in the Czech educational system. It identifies transition typologies, key aspects, and facilitating factors. Data were obtained from 47 seminar papers by master's pre-service teachers in the Relations between Pre-primary and Primary Education course (2023–2024). The findings reveal three dominant typologies: institutional, socio-emotional, and pedagogical. Key aspects include school readiness, the role of teachers and parents, and insights

from international practices. Measures supporting transition involve ensuring educational continuity, strengthening institutional cooperation, and implementing individualized approaches. The study provides recommendations for optimizing educational policies and transition practices.

Keywords: *transition, pre-school, primary school, school readiness, optimal transition model*

1 ÚVOD

Přechod dětí z mateřské na základní školu je zásadním mezníkem v jejich vzdělávací dráze, přičemž ovlivňuje nejen akademickou připravenost, ale také sociálně-emoční adaptaci. V českém vzdělávacím systému je třeba porozumět, jak tento proces reflektují učitelé, neboť jejich vnímání tranzice může ovlivnit tvorbu efektivních strategií usnadňujících adaptaci dítěte. Tato studie se soustředí na analýzu studentských narativů s cílem identifikovat hlavní faktory ovlivňující přechod a možnosti jeho optimalizace na základě mezinárodních příkladů.

2 TEORIE

Přechod z mateřské na základní školu je v odborné literatuře často nahlížen z hlediska několika teoretických perspektiv, mezi něž patří ekologický model Bronfenbrennera (1994), teorie připravenosti na školu (Puccioni et al., 2020) či koncept vzdělávací kontinuity (OECD, 2017). Výzkumy potvrzují, že kvalitní přechod zvyšuje školní úspěšnost a snižuje adaptační obtíže (Greger et al., 2015). Důležitými faktory jsou nejen kognitivní a jazyková připravenost dítěte, ale také emoční stabilita a úroveň podpory rodiny a školy. V zahraničních modelech, zejména v severských zemích, je zdůrazňována nutnost kontinuální pedagogické spolupráce mezi oběma stupni (European Commission, 2023). Tyto přístupy mohou sloužit jako inspirace pro zlepšení situace v České republice (ČŠI, 2024).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie vychází z kvalitativní obsahové analýzy seminárních prací studentů (Mayring, 2003) předškolní pedagogiky (NMgr., KS) vytvořených v rámci kurzu „Vztahy preprimárního a primárního vzdělávání“ (2023, 2024). Celkem bylo analyzováno 369 normostran textu, tj. průměrně 7,86 normostranám na jednu seminární práci. Úkolem studentů bylo navrhnout optimální model řešení přechodu v českém vzdělávacím systému a opřít jej o zkušenosti z vlastní praxe a teoretické poznatky ze studia. Data byla analyzována metodou tematické analýzy (Švaříček & Šedová, 2014) s cílem identifikovat hlavní vzorce v narativech studentů týkající se typologií tranzice, aspektů přechodu a faktorů usnadňujících proces. Při analýze byla využita kombinace induktivního a deduktivního přístupu, kdy byly nejprve stanoveny teoretické rámce, které následně sloužily k interpretaci zjištěných témat v textech studentů.

4 VÝSLEDKY

Analýza studentských textů ukázala tři hlavní typologie tranzice: (1) institucionální tranzici, reflektující organizační a legislativní rámce přechodu; (2) sociálně-emoční tranzici, zaměřující se na adaptaci dítěte v novém prostředí a vztahy s učiteli a vrstevníky; a (3) pedagogickou tranzici, zdůrazňující vzdělávací kontinuitu mezi mateřskou a základní školou. Klíčové aspekty přechodu zahrnují školní připravenost dítěte, roli učitelů a význam spolupráce mezi rodinou a školou. Srovnání mezi roky 2023 a 2024 odhalilo rostoucí důraz na meziinstitucionální spolupráci a význam role učitelů. Tyto poznatky naznačují, že efektivní přechod lze podpořit skrze inkluzivní pedagogické přístupy, další vzdělávání učitelů, společné aktivity mateřských a základních škol a systematickou podporu rodin v procesu adaptace dítěte.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištění studie potvrzují, že úspěšný přechod mezi mateřskou a základní školou vyžaduje komplexní přístup zahrnující institucionální, sociálně-emoční i pedagogické dimenze. Významným zjištěním je posun ve vnímání tranzice mezi roky 2023 a 2024, kdy narativy studentů kladou větší důraz na spolupráci

mezi školami a roli učitelů jako klíčových aktérů tranzice. Tento vývoj naznačuje posun směrem k systémovému přístupu k tranzici, který zahrnuje širší zapojení pedagogických pracovníků i školních politik. Pro budoucí výzkum je žádoucí detailněji prozkoumat vliv specifických opatření na úspěšnost tranzice, zejména roli individualizované podpory dětí a přístupy, které efektivně propojují rodinné a školní prostředí.

6 LITERATURA

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2(1), 37–43.
- Česká školní inspekce. (2024). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2023/2024*. Česká školní inspekce.
- European Commission. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care*. European Union.
- Greger, D., Simonová, J., Straková, J., & Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta (Praha, Č.). (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Puccioni, J., Froiland, J.M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vydání druhé). Portál.

SEKCE 7

Učení žáků a studentů

WELLBEING VE ŠKOLE V PERCEPCÍCH ŽÁKŮ OSMÝCH ROČNÍKŮ

WELLBEING AT SCHOOL IN PERCEPTIONS OF EIGHTH GRADE PUPILS

Jaroslava Ševčíková^{1,2}, Anna Ševčíková³

¹ Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

² Střední škola Kostka, s. r. o., Vsetín

³ Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha

Abstrakt

Čeští žáci se do školy netěší a probíhající revize kurikula usiluje o změnu. Pracuje s konceptem wellbeingu, jako péče o sebe a o druhé. Je součástí podmínek a prostředí ve školách, deklaruje se v očekávaných výsledcích učení žáků, v klíčových kompetencích a je také učivem, zejména v rámci průřezového tématu. Jak na wellbeing nahlíží sami žáci? Jak si pojem vykládají?

Pilotní studie předkládá žákovské percepce školy i wellbeingu v ní, a návrhy co změnit, aby se žáci ve škole cítili v pohodě a těšili se do ní. Ukázalo se, že vhodně vedená výuka, a nastavení podmínek, může utvářet i měnit percepce žáků a jejich interpretaci wellbeingu ve škole k jejich spokojenosti.

Klíčová slova: *wellbeing ve škole; žák; percepce; změna; management třídy*

Abstract

Czech pupils are not looking forward to going to school, and the ongoing curriculum revision aims to change that. The revision considers the concept of wellbeing to be care for oneself as well as others. Wellbeing is part of the conditions and environment in schools. It is stated as part of expected pupil learning outcomes in key competencies, especially as a subject within cross-curricular topics. How do pupils perceive and interpret the concept of wellbeing?

The pilot study presents pupil perceptions of school and wellbeing. It offers suggestions for change conducive to increased levels of comfort and positive anticipation of school. It demonstrates that appropriate environments and methodologies can positively influence pupil perceptions and interpretations of wellbeing at school.

Keywords: *wellbeing at school; pupil; perception; change; classroom management*

1 ÚVOD

Wellbeing je fenomén aktuálně pronikající do českých škol. Pojem je relativně nový, ale jeho obsah koresponduje s podmínkami, které chceme ve školách žákům i učitelům v maximální míře zajistit. Nově schválený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2025) s pojmem aktivně pracuje. Zdůrazňuje potřebu pečovat o wellbeing ve škole, jako základní podmínku pro vzdělávání, aby žáci školu vnímali jako vhodné prostředí pro svůj rozvoj, a aby se do ní těšili.

2 TEORIE

Z výzkumu ČŠI (2024) plyne, že čeští žáci se do školy netěší. Situaci je nutné řešit, rozkrýt příčiny a stav měnit. Jednou z cest je realizace wellbeingu, jako fenoménu, percipovaného žákem. Zahraniční studie ukazují, že jde o směr perspektivní (Graham et al., 2014; Watson et al., 2012). Výzkum byl inspirován probíhajícími revizemi kurikula. V novém RVP ZV (2025) je wellbeing uveden jako prostředí ve škole a podmínky pro efektivní učení žáků (Čáp, Mareš, 2007), zároveň jako součást očekávaných výsledků učení v průřezovém tématu a ve vzdělávacích oblastech. V kurikulu se propisuje do klíčových kompetencí (Belz, Siegrist, 2015) a gramotností, je učivem (Ševčíková, 2023), je součástí managementu třídy (McDonald, 2013).

V RVP ZV (2025) se uvádí: *...utvářet osobní pohodu (wellbeing)*. V souladu s RVP ZV zde wellbeing chápeme jako žákem individuálně vnímanou pohodu a podmínky pro aktivní učení.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pilotní studie byla realizovaná jako akční výzkum v učícím se společenství (třídě) žáků osmého ročníku, po dobu školního roku. Zapojilo se 19 žáků a 3 učitelé. Cílem bylo popsát, jak sami žáci percipují školu a v ní wellbeing svůj i ostatních, co si pod pojmy představují, a zjistit, zda lze toto vnímání měnit k jejich

spokojenosti. Data byla získána metodou autonomního psaní dvakrát, v úvodu a v závěru studie. První sběr dat proběhl v září, druhý v dubnu. Součástí byly výukové interakce, kde byl wellbeing pojat jako učivo: *jak pečovat o sebe, jak rozvíjet svůj potenciál, jak být součástí managementu třídy*. Doplnková data byla získána záznamem interakcí výuky a diskusí. Byla analyzována a výsledky jsou interpretovány pohledem subjektů. Po dalším zpracování dat předpokládáme vysledování obecných principů, jak záměrně měnit žákovo vnímání fenoménu *wellbeing* ve škole.

4 VÝSLEDKY

Parciální výsledky ukazují, že změna percepce žáků je možná vybranými výukovými přístupy a diskusí faktů o *wellbeingu* ve škole.

Původní schéma žakovských výroků o vnímání wellbeingu ve škole: *Škola je povinná, vnucená. Vnímám ji jako otravnou povinnost, připravili ji pro mě. Vnímám hlavně negativní jevy. Jsem nucen mařit čas. Podle okolí (média, rodina) nemá význam ani smysl. Moje práce/úsilí tam nemá hodnotu (já nemám hodnotu). Nemůžu to měnit. Je to ztracený čas.*

Změna schématu po intervencích, které byly realizovány výukou a formou diskusí: *Škola je výzva i společenský závazek. Chci ji vnímat jako prostor, který mohu do jisté míry ovlivňovat. Chci vnímat to dobré, co mi může dát (učení, příprava na povolání, přátele). S čím nesouhlasím, to mohu měnit, jsem součástí školy, nejen pozorovatel (loutka). Mohu se angažovat a rozvíjet svůj potenciál. Učím se nejen fakta, ale i pro život: komunikaci, spolupráci, jak se učit, jak řešit. Škola bude taková, jakou si ji udělám/e.*

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Bylo zjištěno, že žáci vnímají wellbeing ve škole velmi individuálně. Je ale reálné toto vnímání měnit k jejich spokojenosti záměrným působením výukou. Změny ve vnímání wellbeingu ve škole se po intervenci jeví jako podstatné:

- Žák se zaměřuje cíleně na pozitiva, odmítá se zabývat tím, co nelze měnit, co je dáno.
- Školu vnímá v sounáležitosti, jako *my*, nikoliv jako *oni*. Zvědomuje si prvek vlastní participace a aktivity. Vnímá potenciál školy a učení pro svou budoucnost.

- Vnímá a prezentuje wellbeing ve škole jako dynamický proces, ve kterém může využívat svůj potenciál pro rozvoj sebe i ostatních. Stává se vědomě aktivním činitelem (subjektem).
- Vnímá hodnotu času žitého ve škole pozitivněji a tím navyšuje své sebe-hodnocení. Do školy se více těší.

Předpokládáme, že výsledky mohou být využity při realizaci revidovaného RVP ZV ve školách, v běžné výukové praxi, i v managementu třídy.

6 LITERATURA

- Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- ČŠI. (2024). *Školy, do kterých se žáci těší*. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Publikace- Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi,-Inspirac](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Publikace-Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi,-Inspirac).
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2016). Reframing ‘well-being’ in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- McDonald, T. (2013). *Classroom management*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- NPI. (2025, 14. leden). *Revize rámcových vzdělávacích programů, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VP ZV)*. Dostupné: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.
- Ševčíková, J. (2023, 1. listopad). *Wellbeing a žákova autonomie ve výuce*. Konference: Adolescent a jeho duševní zdraví, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children’s social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Policy Press.

VÝZVY A OBTÍŽE STUDENTŮ S ADHD NA VYSOKÉ ŠKOLE

CHALLENGES AND DIFFICULTIES OF STUDENTS WITH ADHD IN HIGHER EDUCATION

Radmila Dačevová, Tereza Hormandlová

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Brno

Abstrakt

ADHD je neurovývojová porucha, která se často spojuje s dětstvím, avšak její symptomy přetrvávají i do dospělosti a mohou výrazně ovlivňovat kvalitu života jedince. Příspěvek se zaměřuje na úskalí, se kterými se mladí dospělí s ADHD potýkají, a to jak v osobním, studijním, tak i profesním životě. Výzkumná studie vychází z analýzy případových studií studentů vysokých škol a poskytuje vhled do jejich individuálních zkušeností a strategií zvládání ADHD. Výsledky analýzy ukazují, že mladí dospělí s ADHD čelí řadě výzev, včetně problémů s organizací času, impulzivitou, exekutivních dysfunkcí a sociálními interakcemi. Cílem tohoto příspěvku je zvýšit povědomí o ADHD u studentů vysokých škol a poskytnout užitečné informace pro zvládání této poruchy.

Klíčová slova: ADHD, případová studie, intervence

Abstract

ADHD is a neurodevelopmental disorder often associated with childhood, but its symptoms persist into adulthood and can significantly affect an individual's quality of life. This paper focuses on the challenges that young adults with ADHD face, both in their personal, academic, and professional lives. The research study is based on an analysis of case studies of college students and provides insight into their individual experiences and coping strategies for ADHD. The results of the analysis show that young adults with ADHD face a number of challenges, including problems with time management, impulsivity, executive dysfunction, and social interactions. The aim of this paper is to raise awareness of ADHD in university students and to provide useful information for managing this disorder, which may contribute to better academic performance.

Keywords: ADHD, case study, intervention

1 ÚVOD

ADHD bývá zpravidla spojováno s obdobím dětství a málo kdo si uvědomuje, že obtíže spojené s touto poruchou přetrvávají i do dospělosti. V českém prostředí existuje minimum údajů o ADHD v dospělosti. Uvádí se (Krmíček at al., 2011; Miovský at al., 2018), že se celosvětově prevalence ADHD v dospělosti pohybuje mezi 2,5–4,3 %, téměř u 15 % dětí přetrvává porucha až do dospělosti a u zhruba 50 % jsou to jen některé symptomy. Mladí dospělí s ADHD tak čelí specifickým výzvám, které mohou ovlivňovat jejich akademický, profesní i osobní život.

2 TEORIE

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je v Mezinárodní klasifikaci nemocí (ICD-11) zařazeno pod kódem 6A05¹. Příčiny vzniku jsou multifaktoriální, kombinující biologické, neurologické, genetické a enviromentální faktory. Obecně se předpokládá, že člověk se s ADHD narodil, ale projevy se mohou objevit i později, např. po zlomové životní události. ADHD se často pojí s oslabením exekutivních funkcí, jako je plánování, rozhodování a úsudek. Tyto deficity mohou přetrvávat do dospělosti a mohou se projevovat (Brown, 2004; Maté, 2011) vnitřním neklidem, roztěkaností, špatným plánováním, workoholismem apod. Jednotlivé symptomy se však mohou stát výraznějšími a náročnějšími na zvládnutí. Mladí dospělí tyto projevy často kompenzují užíváním návykových látek, zálibou v rizikových sportech či hazardu, což vyžaduje nové strategie a přístupy. To potvrzují i studie, které se tomuto problému věnovaly (Green & Rabiner, 2012; Sedwick, 2018; Pirozzi, 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Klíčovým tématem výzkumné studie byla analýza případových studií vysokoškolských studentů s diagnózou ADHD. K analýze bylo podrobeno pět studií. Výzkumný soubor tvořili tři ženy (20, 24, 24 let) a dva muži (20, 23 let). Ke zjištění potřebných údajů byla použita sekundární analýza dat. Analýza byla prováděna tak, že získaný materiál byl podroben technice otevřeného kódování.

1 Více na 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) – ÚZIS ČR

Výsledkem bylo identifikování klíčových kategorií, které jsme následně začali deskriptivně zpracovávat, a to v souvislosti s cílem výzkumného šetření, což bylo identifikovat a analyzovat specifické výzvy a obtíže, kterým čelí studenti s ADHD během jejich studia na vysoké škole a jak je překonávají. V souladu s cílem byly formulovány výzkumné otázky: *Jak se ADHD projevovalo u těchto studentů v dětství? Jak jsou u nich aktuální symptomy ADHD? S jakými obtížemi či výzvami se potýkají studenti při studiu na vysoké škole? Které strategie se ukázaly při zvládání obtíží nejúčinnější?*

4 VÝSLEDKY

Při analýze dat bylo zjištěno, že v období dětství se u studujících kombinovaly projevy nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, což mělo vliv na jejich školní výkon a sociální interakci, ve které často selhávali. Tyto projevy se objevují u studujících i v současné době, ale v souvislosti s věkem studujících mají jinou podobu (jednání bez rozmyšlení, chaotické myšlení, potíže se spánkem a odpočinkem, workoholismus, depresivní stavy, skákání do řeči, neuznávání autorit, problémy s plánováním učiva, odevzdáváním seminárních úkolů aj.). Při studiu na vysoké škole mají studující často sklon k prokrastinaci a stresu. Potýkají se s výkyvy nálad a frustrací. Mají potíže s dokončováním úkolů, udržením pozornosti na přednáškách, a i s krátkodobou pamětí, což má vliv na úspěšné zvládnutí zkoušek, a tedy i celého studia. Studující si vytvořili různé strategie, které jim pomáhají překonat obtíže spojené s ADHD (vytvoření systému a pořádku ve věcech, multitasking, používání kalendáře či aplikace v mobilu, používání sluchátek, věnování se oblíbeným činnostem, zvýšená fyzická aktivita, spánková hygiena, aj.).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Závěrem lze říci, že studenti s ADHD na vysoké škole čelí mnoha výzvám jak v osobním, tak akademickém životě. Tyto výzvy mohou ovlivnit jejich celkovou pohodu. Výsledky studie ukazují, že je důležité poskytovat studujícím s ADHD adekvátní podporu a zdroje, které jim pomohou zvládat jejich specifické obtíže. Vysoké školy by měly zvážit zavedení programů a služeb zaměřených na podporu studentů s ADHD, jako jsou například workshopy na téma Time Managementu,

techniky zvládání stresu, podpůrné skupiny či různé mentoringové programy. Přítomnost ADHD u vysokoškolských studentů je téma, kterému se nedostalo ani zdaleka takového množství výzkumu jako dětskému ADHD, proto je dobré se k tomuto tématu vracet a zkoumat ho. Budoucí studie by mohly, např. zkoumat efektivitu různých intervencí a strategií, které mohou studentům s ADHD pomoci dosáhnout jejich plného potenciálu.

6 LITERATURA

- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559–568.
- Krmíček, V., & Drtílková, I. (2011). Dotazníková studie příznaků ADHD u studentů LF.
- Maté, G. (2011). *Scattered minds: The origins and healing of attention deficit disorder*. Vintage Canada.
- Miovský M. (2018). *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Grada Publishing as.
- Pirozzi, M. (2022). The Perception of the College Experience for Students with ADHD. *International Society for Technology, Education, and Science*.
- Sedgwick, J. A. (2018). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A literature review. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35(3), 221–235.

POŽADAVKY KLADENÉ NA UČEBNICE FYZIKY A JEJICH ZOHLEDNĚNÍ PŘI TVORBĚ NOVÉ UČEBNICE

REQUIREMENTS FOR PHYSICS TEXTBOOKS AND THEIR CONSIDERATION IN CREATING A NEW TEXTBOOK

Vojtěch Žák, Tereza Fürstová

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

Abstrakt

V souvislosti s tvorbou středoškolské učebnice fyziky je podstatou této studie řešení následující výzkumné otázky: Jaké jsou požadavky kladené na učebnice fyziky nebo obecněji na učebnice přírodních věd, které se opakovaně objevují ve studiích publikovaných v mezinárodním prostředí? K řešení této otázky byla využita systematická rešerše, obsahová analýza nalezených studií a jejich komparace. Nalezeno bylo šest relevantních studií. V nich bylo identifikováno 25 opakujících se požadavků, které byly sdruženy do tří základních skupin: i) obsahové požadavky, ii) formální požadavky, iii) požadavky kladené na strukturu učebnice. Na základě výsledků studie budou zkonstruovány nástroje, prostřednictvím nichž budou vznikající učebnici fyziky reflektovat žáci, učitelé a didaktikové fyziky.

Klíčová slova: *fyzika, fyzikální vzdělávání, přírodovědné vzdělávání, učebnice*

Abstract

In the context of developing a physics textbook for upper secondary schools, the focus of this study is to address the following research question: What are the requirements for physics textbooks, or more broadly for science textbooks that repeatedly appear in studies published in international context? To address this question, a systematic search, along with content analysis and comparison were conducted. Six relevant studies were identified. These studies revealed 25 recurring requirements which were grouped into three main categories: i) content requirements, ii) formal requirements, iii) structural requirements for the textbook. Based on the results of the study, tools will be developed through which pupils, teachers, and physics educators will be able to reflect on the physics textbook as it is being developed.

Keywords: *physics, physics education, science education, textbook*

1 ÚVOD

Tvorba středoškolských a základoškolských učebnic určitého oboru (předmětu) by měla patřit k podstatným činnostem, kterým se věnují oboroví didaktici. Bohužel v tuzemsku je tvorba učebnic akademickými a vědeckými pracovníky brána spíše jako „činnost navíc“ oproti stávajícím systémům preferovanému publikování článků v databázovaných časopisech. Učebnice jsou přesto odborně reflektovány. Svědčí o tom např. studie Vojíře a Ruska (2019), která předkládá přehled o výzkumu přírodovědných učebnic a dospívá ke zjištění, že výzkum v této oblasti je nevyvážený mezi jednotlivými státy a regiony.

2 TEORIE

Tvorba učebnic a jejich výzkum probíhají často odděleně. My se pokoušíme o jejich provázání v různých fázích její geneze. Pro kontext uvedme, že v současné době vzniká na MFF UK středoškolská učebnice fyziky, jejíž tvorba je vystavěna na výzkumu Žáka a Koláře (2023).

Učebnice bude pilotována, přičemž cílem pilotáže je získat podněty k její proměně tak, aby byla kvalitnější. Tato studie je přípravným krokem ke konstrukci výzkumných nástrojů, na základě kterých budou sbírána data při pilotáži. Hlavními skupinami respondentů budou žáci využívající vznikající učebnici, jejich učitelé a didaktici fyziky. Je ovšem nutné zabývat se otázkou, co mají respondenti reflektovat. Proto je výzkumná otázka stanovena takto: Jaké jsou požadavky kladené na učebnice fyziky nebo obecněji na učebnice přírodních věd (science), které se opakovaně objevují ve studiích publikovaných v mezinárodním prostředí?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

K řešení výzkumné otázky bylo přistoupeno zejména kvalitativně a byla využita systematická rešerše v databázi Web of Science, obsahová analýza nalezených studií a jejich komparace. Studie byly vyhledávány na základě strukturované volby různých kombinací klíčových slov. Další studie související s výzkumnou otázkou byly hledány v seznamech literatury již nalezených studií a jako doplňkový zdroj k databázi WoS byl použit vyhledávač Google. Zejména na základě

volby různých kombinací klíčových slov bylo nalezeno šest relevantních studií, z nich čtyři studie obsahovaly nástroje určené k hodnocení fyzikálních nebo přírodovědných učebnic (nebo k jejich analýze) a dvě studie obsahovaly kritéria, kterými se mohou učitelé při výběru učebnic řídit. Jedná se například o studie: Ogan-Bekiroglu (2007), Lepil (2010), McDonald (2016) a Çirakoğlu et al. (2022).

4 VÝSLEDKY

V nalezených studiích bylo identifikováno 25 opakujících se požadavků kladených na fyzikální nebo přírodovědné učebnice. Významově podobné požadavky bylo možné sdružit do tří základních skupin (a několika podskupin): i) obsahové požadavky (oborový obsah nezávislý na žákovi, oborový obsah orientovaný na žáka, kognice žáků, motivace žáků, různorodost), ii) formální požadavky (verbální stránka – přiměřenost jazyka žákům, vysvětlení neznámých slov, jasnost a srozumitelnost textu, dodržování terminologie, jazyková správnost, vhodná velikost písma; grafická stránka – ilustrace podporující učení, srozumitelnost ilustrací, vhodnost ilustrací, vhodné využití barev), iii) požadavky kladené na strukturu učebnice (rozložení ilustrací a textu, uspořádanost učebnice). Je zřejmé, že identifikované požadavky jsou relevantní i pro tvorbu jiných učebnic, nejen fyzikálních. Konkrétní oborový obsah komunikovaný učebnicí by pak měl reflektovat současně platné kurikulární dokumenty (zejména RVP).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Nalezené požadavky, které jsou cenné zejména díky své komplexnosti, můžeme sdružit s orientacemi přírodovědného kurikula, které rozlišují např. Cheung a Ng (2000). Požadavky na oborový obsah nezávislý na žákovi můžeme dát do souvislosti s akademickým kurikulem. Skupinu požadavků na oborový obsah orientovaný na žáka je možné sdružit s humanistickým kurikulem (motivace žáků a různorodost), zatímco požadavky na kognici žáků lze spojit s orientací kurikula na kognitivní procesy. V požadavcích je možné najít odraz také společensky zaměřeného a technologického kurikula.

Vzhledem k tomu, že bude ověřována elektronická verze učebnice, avšak ze šesti studií, které byly nalezeny, se pouze jedna věnuje problematice elektronických učebnic (Çirakoğlu et al., 2022), bude proto při tvorbě nástrojů pro

reflexi učebnice zvážena také možnost doplnit položky zaměřené specificky na elektronické učebnice.

6 LITERATURA

- Çırakoğlu, N., Toksoy, S. E., & Reisoğlu, İ. (2022). Designing, developing, and evaluating an interactive e-book based on the predict-observe-explain (POE) method. *Journal of Formative Design in Learning*, 6, 95–112.
<https://doi.org/10.1007/s41686-022-00071-3>
- Cheung, D., & Ng, P. -H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357–375.
<https://doi.org/10.1007/BF02461556>
- Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Univerzita Palackého.
<http://www.skolyprovenkov.ostrozsko.cz/prilohy/skola18/lepil.pdf>
- McDonald, C. V. (2016). Evaluating junior secondary science textbook usage in Australian schools. *Research in Science Education*, 46, 481–509.
<https://doi.org/10.1007/s11165-015-9468-8>
- 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.
- Vojíř, K., & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: a systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496–1516. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1613584>
- 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>

ZNALOSTI ŽÁKŮ 4.–9. ROČNÍKŮ ZŠ O FUNGOVÁNÍ INTERNETU

UNDERSTANDING OF INTERNET FUNCTIONING AMONG 4TH–9TH GRADE STUDENTS

Cyril Brom¹, Anna Drobná^{1,2}, Anna Yaghobová¹,
Daniel Šťastný¹, Marek Urban³

¹ Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

³ Psychologický ústav AV ČR, Praha

Abstrakt

Principy fungování internetu patří mezi klíčová témata tzv. nové informatiky, avšak „evidence-based“ výukové postupy pro tuto oblast neexistují. Studie zkoumá, jak se vyvíjí žákovské znalosti o internetu s věkem a zda cílená intervence postavená na modelu E-U-R může tento proces urychlit. Studie proběhla se 165 žáky (4.–9. ročník, 9–15 let; smíšený výzkumný design s experimentální a kontrolní skupinou). Experimentální skupina absolvovala individuální výuku na 60 minut, kontrolní nikoli. Výsledky ukázaly, že žáci mají vágní a neúplné představy, často pramenící z každodenních zkušeností (např. že data jsou „uvnitř aplikací v mobilu“). Intervence zlepšila znalosti na úroveň o dva roky starších vrstevníků. Z výsledků plyne, že intervence postavené na E-U-R modelu jsou vhodné pro tuto oblast.

Klíčová slova: internet, základní škola, konceptuální změna, E-U-R model, digitální technologie

Abstract

Understanding the functioning principles of the internet is a key topic of revised Czech computer science pre-tertiary curriculum, yet evidence-based teaching methods in this area are lacking. This study explores the evolution of internet knowledge among primary and lower secondary students and examines effects of a targeted intervention based on the E-R-R (Evocation – Realizing of meaning – Reflection) learning model. In a mixed methods study (N = 165; Grades 4–9, 9–15y), the experimental group received a 60-minute tutoring lesson while the control group did not. Initially, students held vague, everyday conceptions

of the internet. Following the intervention, their understanding advanced by the equivalent of two years. These findings show the promise of E-R-R model-based instruction for enhancing digital literacy among children.

Keywords: *internet, pre-tertiary education, conceptual change, the E-R-R learning model, digital technologies*

1 ÚVOD

Díky rozmachu digitálních technologií je důležité, aby již žáci ZŠ rozuměli principům internetu. Nová informatika v českých školách toto téma zahrnuje, v praxi však bývá opomíjeno – chybí učebnice i didaktické postupy. Z hlediska konstruktivistických přístupů, na nichž nová informatika staví, je třeba při výuce o internetu vyjít od dětských prekonceptů – intuitivních představ získaných mimo formální vzdělávání. Příspěvek shrnuje výsledky výzkumu (Brom a kol., 2025), jenž analyzoval prekoncepty žáků 4.–9. ročníků o principech internetu a jejich možnou změnu skrze vzdělávací intervenci.

2 TEORIE

Z hlediska prekonceptů tato studie staví na teoriích konceptuální změny („conceptual change“) a zjednodušeném Vygotského modelu (1987), který rozlišuje mezi každodenními („everyday“) a vědeckými („scientific“) představami o určitém konceptu (zde internetu). Každodenní představy vychází z osobní zkušenosti; děti si mohou například myslet, že internet je uložen v mobilním telefonu, protože se s ním takto setkávají. Vědecké představy reflektují hlubší a více abstraktní pochopení struktury a fungování internetu a typicky je pro jejich osvojení třeba verbální interakce s osobou disponující kýženými znalostmi.

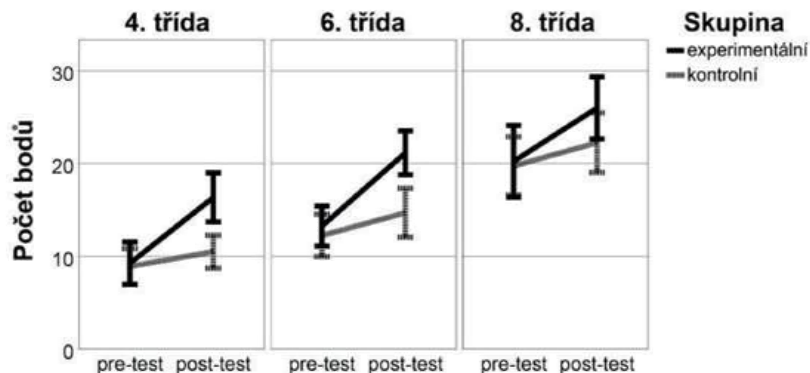
Intervence je vybudována na třífázovém didaktickém modelu E-U-R (Meredith a Steel, 2011), který kombinuje evokaci, kdy dochází k aktivaci prekonceptů; uvědomění si významu, kdy žák pracuje s novými informacemi v kontextu daném prekoncepty; a reflexi, kdy upevňuje nové znalosti.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum kombinoval kvantitativní a kvalitativní přístup. Studie se účastnilo 165 žáků z celé ČR ve třech věkových skupinách (4.–5., 6.–7. a 8.–9. ročník) náhodně rozdělených do experimentální a kontrolní skupiny. Před intervencí a 5 měsíců po ní proběhly individuální polo-strukturované rozhovory určené k mapování prekonceptů resp. zapamatovaných znalostí. Intervence sestávala z individuálního 60minutového online tutorování zaměřeného na porozumění principům internetu. Zejména jsme se soustředili na roli Wi-Fi routerů, serverů a síťových routerů, koncept digitální stopy, přizpůsobování obsahu internetu a chápání internetu jako decentralizované sítě. Kontrolní skupina se věnovala nesouvisející aktivitě. Rozhovory byly analyzovány pomocí tematické (Braun a Clarke, 2011) a frekvenční analýzy, výsledky byly kvantitizovány a analyzovány statisticky (ANOVA).

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Většina žáků měla vágní nebo nesprávné představy o fungování internetu. Prekoncepty často vycházely z každodenních zkušeností (např. „data jsou uložena v aplikaci“ či chápání internetu coby aktivit, které lze provádět online). Vědecké porozumění rostlo s věkem, ale nedostatečně. Jen zhruba polovina žáků 8. ročníků vnímala internet coby globální distribuovanou síť, a navíc její architekturu chápali vágně nebo chybně (například dominovaly satelity, výrazně byl podceněn počet serverů). Většina žáků ve všech ročnících souhlasila s tvrzením, že po nahrání dat na internet nad nimi ztrácí kontrolu. Znalosti pokročilejších konceptů týkajících se digitální stopy, jako jsou cookies nebo personalizace, však byly v průměru pouze střední. Výuková intervence skokově zlepšila znalosti na úroveň, která odpovídá dvěma rokům přirozeného vývoje, i když ne na úroveň požadovanou kurikulem. Efekt intervence byl dobře měřitelný i po půl roce, $F(1, 131) = 45.00, p < .001, \eta^2 = .26$



Obr. 1. Srovnání znalostí žáků z experimentální skupiny před tutorovacím sezením a po něm a spontánního rozvoje znalostí u kontrolní skupiny, která neprošla výukou. Chybové úsečky: 95% interval spolehlivosti. Škála je 0–38 a počet bodů reflektoval „obodovaný“ rozhovor. Převzato z Brom a kol. (2024).

5 ZÁVĚRY A DISKUZE

Znalosti žáků 4.–9. ročníků ZŠ o fungování internetu jsou nízké a převážně vychází z intuitivních, každodenních představ. Z hlediska e-bezpečí je to značný problém.

Individuální tutorování vedlo k významnému zlepšení znalostí, které se týkalo především vědeckého chápání klíčových principů, jako je distribuované ukládání dat nebo princip přenosu informací. Efektivní práce s prekoncepty se ukázala při výuce jako klíčová; model E-U-R, který zahrnuje aktivaci předchozích znalostí, jejich konfrontaci s novými informacemi a následnou reflexi, se osvědčil jako účinná strategie pro podporu konceptuální změny v oblasti principů internetu.

Intervence již byla úspěšně přenesena do výukového prostředí běžných tříd (Yaghobová a kol., 2025). Další výzkum by měl ověřit dlouhodobou udržitelnost dosažených znalostí a prozkoumat, jak znalosti žáků dále prohloubit na úroveň požadovanou RVP.

PODĚKOVÁNÍ

Primární financování: GA ČR 22-20771S. Dílčí financování: GA UK 360322 (AY), GA UK 484722 (AD), RVO 68081740 (MU). Autoři děkují A. diSessovi a K. Zábrodské za četné konzultace, K. Volné z divize Digitální služby ČT (web Děčko.cz) za pomoc s nábořem účastníků výzkumu, školám a učitelům zapojeným do výzkumu a všem asistentům za pomoc se sběrem dat a jejich analýzou.

6 LITERATURA

- Braun, V., Clarke, V. (2011). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brom, C., Yaghobová, A., Drobná, A., Urban, M., Šťastný, D., diSessa A. A. (2025). Learning about Abstract Systems: Understanding Children's Journey in Grasping Internet Principles Across Age Groups in a Mixed-Methods Experimental Study. *Computers in Human Behavior*, 108602.
- Meredith, K. S., Steele, J. L. (2011). *Classrooms of wonder and wisdom: Reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Problems of general psychology. In *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1). New York, NY: Plenum Press
- Yaghobová, A., Mazná, M., Drobná, A., Děchtěrenko, D., Brom. C. (2025). Principles of the Internet – Model Lessons for Lower Secondary School: Experience Report. In *Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE TS 2025)*, 26. 2. – 1. 3. 2025, Pittsburgh, PA, USA. ACM, New York, NY, USA, 7 stran.

JAK SOUVISÍ EPISTEMICKÁ ZVÍDAVOST MLADÝCH DOSPĚLÝCH S VÝSLEDKY TESTŮ OBECNÝCH STUDIJNÍCH PŘEDPOKLADŮ?

HOW IS YOUNG ADULT'S EPISTEMIC CURIOSITY RELATED TO THE TEST RESULTS OF GENERAL STUDY APTITUDE?

**Roman Lyach*, Helena Beranová, Daniela Hančlová,
Miroslava Hapalová, Matúš Kurian, Ondřej Šteffl**

Scio Research, Prague, the Czech Republic

Abstrakt

Studie zkoumala vztah mezi zvědavostí a výsledky v testech obecných studijních předpokladů (OSP) u uchazečů o vysokoškolské studium. Výzkum analyzoval data od 27 000 uchazečů (věk 18–21 let), přičemž u 9 300 z nich byla měřena zvědavost pomocí dotazníku 5DCR a u 500 růstový mindset pomocí EOQ. Výsledky ukazují slabou pozitivní korelaci mezi radostným objevováním a verbální částí OSP ($r = 0,13$), zatímco vztah s analytickou částí byl velmi slabý ($r = 0,08$). Deprivační senzitivita vykazovala velmi slabé korelace s oběma částmi testu ($r \approx -0,03$). Zjištění naznačují, že zvědavost je pouze jedním z mnoha faktorů ovlivňujících úspěšnost v přijímacích testech, přičemž její role je méně významná, než se původně předpokládalo.

Klíčová slova: *zvědavost, radostné objevování, deprivační senzitivita, výkonové testy, práce s chybou*

Abstract

This study examined the relationship between curiosity and performance in university admission tests (OSP) measuring verbal and analytical skills. The research analysed data from 27,000 applicants (aged 18–21), with curiosity measured using the 5DCR questionnaire in 9,300 participants and growth mindset measured using EOQ in 500 participants. Results show a weak positive correlation between joyous exploration and verbal test performance ($r = 0.13$), while the relationship with analytical performance was even weaker ($r = 0.08$). Deprivation sensitivity showed very weak correlations with both test sections ($r. -0.03$). The findings suggest that curiosity is just one of many factors influencing admission test success, with its role being less significant than initially hypothesized.

Keywords: *curiosity, joyous exploration, deprivation sensitivity, high-stakes tests, error management*

1 ÚVOD

Zvídavost je klíčovou vlastností moderního člověka pro 21. století. Radost z poznávání nových věcí a ochota přizpůsobit se neznámému budou podle odborníků klíčovými dovednostmi pro úspěch v našem rychle se měnícím světě. Zvídavost byla podle Ekonomického fóra OECD zařazena mezi čtyři nejdůležitější vlastnosti pro 21. století, což dále zdůrazňuje potřebu ji zkoumat a podporovat. Cílem naší studie bylo zjistit, zda dosahují zvídavější lidé lepších výsledků u verbální a analytické části v rámci přijímacího řízení na vysoké školy.

2 TEORIE

Zvídavost je definována jako touha po poznání za cílem dozvědět se nové informace bez potřeby získat konkrétní odměnu (Jirout, 2022). Má dvě hlavní složky – radostné objevování a deprivací senzitivitu (Kashdan et al., 2020). Zatímco radostné objevování znamená široký a nediferencovaný zájem o různá témata do šířky či o zajímavé téma do hloubky, deprivací senzitivita pramení z nepříjemného pocitu přijít na kloub věci, která člověku vrtá v hlavě (Kashdan et al., 2020). Zvídavost je spojena se schopností pracovat s vlastní chybou, vyšší inteligencí, lepšími akademickými úspěchy a také s vyšší kvalitou života (Jirout et al., 2022; Yow et al., 2022). Zvídavější lidé mají taktéž lepší schopnosti učit se (Yow et al., 2022). Proto jsme testovali hypotézu, zda souvisí zvídavost s výsledky testů obecných studijních předpokladů (OSP), které měří verbální a analytické schopnosti.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie analyzovala výsledky verbální a analytické části obecných studijních předpokladů (OSP) u 27000 uchazečů o vysokoškolské studium ve věku 18–21 let (60 % žen), kteří absolvovali test během sedmi termínů od prosince 2023 do května 2024.

Test OSP, vytvořený společností Scio, trvá 60 minut a zahrnuje verbální část (28 úloh) a analytickou část (28 úloh). Jedná se o spolehlivý a platný nástroj pro hodnocení studijního potenciálu (Chládková et al., 2021).

Zvídavost byla měřena pomocí sebehodnotícího dotazníku 5DCR (Kashdan et al., 2020) u 9 300 uchazečů před absolvováním testu OSP. Postoj k chybě (růstový mindset) byl hodnocen u 500 uchazečů prostřednictvím dotazníku Error Orientation Questionnaire (EOQ, Rybowski et al., 1999).

Data byla analyzována pomocí Pearsonových korelací na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ s využitím statistického software R.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Analýza odhalila silnou vzájemnou korelaci obou složek zvědavosti – radostného objevování a deprivační senzitivity ($r = 0,40$). Výsledky ukázaly slabě pozitivní vztah mezi radostným objevováním a verbální částí testu OSP ($r = 0,13$), zatímco u analytické části byla vazba podstatně slabší ($r = 0,08$). Deprivační senzitivita prokázala velmi slabý negativní vztah s oběma částmi testu – verbální ($r = -0,04$) i analytickou ($r = -0,03$).

Vztah práce s chybou a výsledků OSP byl slabý ($r = 0,02$).

Zajímavé zjištění představuje vzájemný vztah zvědavosti a práce s chybou. Radostné objevování negativně koreluje se strachem z chyb ($r = -0,08$) a pozitivně se schopností sebereflexe ($r = 0,40$). Deprivační senzitivita vykazuje pozitivní korelaci jak se strachem z chyb ($r = 0,13$), tak se schopností sebereflexe ($r = 0,19$).

Ukázalo se, že tyto vztahy zůstávají konzistentní mezi různými skupinami uchazečů – bez významných rozdílů v rámci kvartilů, dílčích částí testu nebo podle vzdělání rodičů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky naznačují, že vztah zvědavosti a výsledků přijímacích testů je složitější, než jsme původně předpokládali. Zvědavost představuje pouze jeden z faktorů ovlivňujících studijní výkon. Klíčovou roli hrají další proměnné, tedy např. inteligence, motivace, odolnost, připravenost, testová deprivace a schopnost vyrovnat se se stresem v testové situaci.

Přestože zvědavost zůstává zásadním hybatelem celoživotního učení, jedná se o dosud nedostatečně prozkoumaný koncept vyžadující další systematický výzkum. Naše studie odhalila potřebu komplexnějšího pohledu na faktory ovlivňující studijní potenciál.

Hlavním omezením výzkumu byla nemožnost použití behaviorální metody měření zvědavosti z důvodu praktických omezení. Současně je třeba zdůraznit, že použitý dotazník 5DCR (Kashdan et al., 2020) představuje nejvalidnější a nejpoužívanější nástroj pro měření zvědavosti u dospělé populace.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě chceme poděkovat všem studentkám a studentům, kteří se do výzkumu zapojili.

6 LITERATURA

- Chládková, H., Skýpalová, R., & Blašková, V. (2021). Strengthening the university competitiveness in the Czech Republic. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(1), 127–155. [https://doi.org/10.18543/tjhe-9\(1\)-2021pp127-155](https://doi.org/10.18543/tjhe-9(1)-2021pp127-155)
- Jirout, J. J., Zumbunn, S., Evans, N. S., & Vitiello, V. E. (2022). Development and testing of the curiosity in classrooms framework and coding protocol. *Frontiers in Psychology*, 13, 875161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875161>
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. *Personality and Individual Differences*, 157, 109836. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109836>
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., & Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 527–547. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199907\)20:4<527:AID-JOB886>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<527:AID-JOB886>3.0.CO;2-G)
- Yow, W. Y. J., Ramsay, J. E., Lin, P. K., & Marsh, N. V. (2022). Dimensions, measures, and contexts in psychological investigations of curiosity: A scoping review. *Behavioral Sciences*, 12(12), 493. <https://doi.org/10.3390/bs12120493>

VZTAH MEZI INTENZITOU VYUŽÍVÁNÍ GENERATIVNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE, KRITICKÝM MYŠLENÍM A SELF-EFFICACY U ČESKÝCH STŘEDOŠKOLSKÝCH ŽÁKŮ

THE RELATIONSHIP BETWEEN GENERATIVE AI USAGE INTENSITY, CRITICAL THINKING AND SELF-EFFICACY AMONG CZECH HIGH SCHOOL STUDENTS

**Helena Beranová[†], Miroslava Hapalová[†], Daniela Hančlová,
Matúš Kurian, Roman Lyach, Ondřej Štefl**

Scio Research, Praha

Abstrakt

V této práci zkoumáme vztah mezi intenzitou využívání nástrojů generativní umělé inteligence (GAI) a úrovní kritického myšlení a self-efficacy u středoškolských žáků v České republice. Výzkum reflektuje skutečnost, že až 80 % českých žáků aktivně využívá GAI ve škole i doma (Ipsos & Vodafone, 2025). Metodologie kombinuje standardizované psychometrické nástroje zjišťující kritické myšlení a self-efficacy s dotazníkem zjišťujícím intenzitu a způsob využívání GAI. Výzkumný soubor bude tvořen cca 4000 maturanty, kteří se zúčastní Národních srovnávacích zkoušek (NSZ). Výsledky studie poskytnou empiricky podložené poznatky pro formulaci doporučení ohledně efektivní integrace nástrojů GAI do vzdělávacího procesu.

Klíčová slova: *generativní umělá inteligence, kritické myšlení, self-efficacy, AI ve vzdělávání*

Abstract

This study examines the relationship between the intensity of generative artificial intelligence (GAI) tool usage and the level of critical thinking and self-efficacy among high school students in the Czech Republic. The research reflects that up to 80% of Czech pupils aged 12–17 actively use GAI at school and home (Ipsos & Vodafone, 2025). The methodology combines standardized psychometric instruments measuring critical thinking and self-efficacy with a questionnaire measuring GAI usage intensity and mode. The research sample

[†] Tito autoři se na této práci podíleli stejným dílem a sdílejí první autorství

will consist of 4,000 final-year high school students participating in National Comparative Exams. The study's findings will provide empirically-based insights for formulating recommendations regarding the effective integration of GAI tools into the educational process.

Keywords: *generative artificial intelligence, critical thinking, self-efficacy, educational technology*

1 ÚVOD

V posledních letech se GAI stala jedním z nejrychleji rostoucích technologických nástrojů, který si našel své místo ve vzdělávání. Nástroje jako ChatGPT mají na počátku roku 2025 více než 400 milionů uživatelů týdně napříč všemi věkovými skupinami. V ČR využívá GAI až 80 % žáků ve věku 12–17 let (Ipsos & Vodafone, 2025). Na jednu stranu GAI nabízí řadu příležitostí, včetně zvýšené efektivity učení a personalizovaného vzdělávacího prostředí, odborníci varují i před možnými negativními dopady na rozvoj studentů (Castro et al., 2024).

2 TEORIE

Současný výzkum vztahu mezi využíváním GAI, kritickým myšlením a self-efficacy u studujících je stále omezený. Období adolescence je přitom zásadní pro rozvoj schopností, jako je abstraktní uvažování, práce s informacemi či systematické řešení problémů, které tvoří základ kritického myšlení (Kuhn, 1999). V tomto období se rovněž významně formuje vnímání vlastní účinnosti (Bandura, 2006). Archila et al. (2024) upozorňují, že studenti často nerozumějí tomu, jak GAI generuje obsah, což vede k nekritickému přijímání výstupů. Cílem této práce je zjistit, zda existuje vztah mezi intenzitou používání nástrojů GAI a úrovní kritického myšlení a self-efficacy; a zda je tento vztah moderován způsobem využívání GAI, analytickými a verbálními dovednostmi studentů a jejich důvěrou v GAI.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Sběr dat proběhne 1. března 2025 v rámci Národních srovnávacích zkoušek (NSZ) společnosti Scio v České republice. Výzkumný vzorek bude tvořen maturanty přihlášenými k NSZ, přičemž očekáváme zapojení 4000 studentů s rovnoměrným zastoupením dívek a chlapců. Metodologie kombinuje standardizované psychometrické nástroje zjišťující kritické myšlení a self-efficacy s dotazníkem zjišťujícím intenzitu a způsob využívání GAI. Baterie dotazníků zahrnuje položky zachycující intenzitu využívání nástrojů GAI (pasivní-aktivní), dotazník zjišťující důvěru v technologie (Choung, 2022) a dotazník kritického myšlení (Payan-Carreira et al., 2022). Součástí je také škála General Self-Efficacy (Schwarzer & Jerusalem, 1992), adaptovaná do češtiny Křivohlavým (1993). Analytické a verbální schopnosti budou měřeny standardizovanými testy NSZ. Analýza dat bude spočívat v testování modelů pomocí regresní analýzy.

4 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Výzkum zatím přináší omezené výsledky o vztahu mezi GAI a kognitivními schopnostmi studentů. První studie upozorňují na riziko nekritického přijímání informací, jiné ukazují potenciál GAI pro rozvoj kritického myšlení při správném vedení. U self-efficacy (SE) výzkum naznačuje pozitivní korelaci s používáním GAI díky snížení úzkosti a okamžité podpoře, ale varuje před možným snížením důvěry ve vlastní schopnosti při řešení složitějších problémů bez GAI. Tato studie předpokládá existenci vztahu mezi intenzitou využívání GAI a kritickým myšlením a SE u středoškolských studentů. Prozkoumá, jak způsob využívání GAI (aktivní/pasivní) ovlivňuje tento vztah. Zaměří se také na to, jak jsou tyto vztahy ovlivněny verbálními a analytickými dovednostmi a důvěrou v technologie. Výsledky pomohou formulovat doporučení pro efektivní integraci GAI do vzdělávání.

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme všem zapojeným studentům, kteří se dobrovolně zapojili v rámci NSZ testování a kolegům ze společnosti Scio za konzultace nad dotazníky a umožnění sběru dat.

6 LITERATURA

- Archila, P. A., Ortiz, B. T., Truscott de Mejía, A.-M., & Molina, J. (2024). Thinking critically about scientific information generated by ChatGPT. *Information and Learning Sciences*, 125(11–12), 1074–1106.
<https://doi.org/10.1108/ILS-04-2024-0040>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–43). Information Age Publishing.
- Garcia Castro, R. A., Mayta Cachicatari, N. A., Bartesaghi Aste, W. M., & Llapa Medina, M. P. (2024). Exploration of ChatGPT in basic education: Advantages, disadvantages, and its impact on school tasks. *Contemporary Educational Technology*, 16(3), Article ep511. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14615>
- Choung, H., David, P., & Ross, A. (2022). Trust in AI and its role in the acceptance of AI technologies. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 39(9), 1727–1739. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2050543>
- Ipsos, & Vodafone. (2025). *Děti a AI: Report z dotazování mladých ve věku 12–17 let*. Vodafone Česká republika.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). Czech adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Československá psychologie*, 52(1), 1–19.
- Payan-Carreira, R., Sacau-Fontenla, A., Rebelo, H., Sebastião, L., & Pnevmatikos, D. (2022). Development and validation of a critical thinking assessment-scale short form. *Education Sciences*, 12(12), 938. <https://doi.org/10.3390/educsci12120938>
- Schwarzer, R. (1995). Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs/Nfer-Nelson*.

UVAŽOVÁNÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ O PLÁNOVÁNÍ VÝUKY V KONTEXTU KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

TEACHER TRAINING STUDENTS' PERCEPTIONS OF LESSON PLANNING IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE FRAMEWORK FOR TEACHER TRAINING GRADUATES

Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke

Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Príspevok rieši problematiku uvažovania študenta učiteľstva (pro 2. st. ZŠ), o plánovaní výuky, v podobe písomnej prípravy (Plán), a premýšľaní o ní. Po zpracovaní Plánu je realizované srovnávaním s profilom kompetencií v Kompetenčnom rámci absolventa a absolventky učiteľstva (Rámec).

Obsahovou analýzou 43 Plánů byly zjištěny trendy, které jsou zobecnitelné. Předběžné výsledky poukazují na zaměření Plánů na obsahy výuky, učivo a jeho didaktikou analýzu, méně či vůbec pak na žáka a jeho potenciál dosahování stanovených cílů při učení, a na prostředí k učení. Trend uvažování studentů neodpovídá požadavkům Rámce a je žádoucí ho ovlivňovat, najít a využívat v pregraduální přípravě nástroje pro vedení studenta k osvojování kompetencí Rámce.

Klíčová slova: *student, kompetence, plánování výuky, Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*

Abstract

This paper deals with the issue of teacher training students (for ISCED 2) thinking about lesson planning in the form of a Written Preparation (hereafter Plan). After the Plan is developed, the thinking is implemented by comparing it with the competency profile in the Competence Framework for teacher training graduates (hereafter Framework).

43 students' Plans showing trends that are generalizable were analysed. Results point to a focus of the Plans on the content of teaching and its didactic analysis, and less or not at all on the pupil and his/her potential to achieve the learning objectives. The trend of students' thinking doesn't correspond to the

requirements of the Framework. It is desirable to influence it, to find and use tools to guide the students to acquire the competences of the Framework.

Keywords: *student, competence, lesson planning, Competence Framework for teacher training graduates*

1 ÚVOD

Příprava studentů učitelství je téma praxí žité a diskutované. Učitelství je regulovaná činnost a regulátor, MŠMT, vydává Rámcové požadavky na studijní programy (MŠMT, 2024). Přílohou je i Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (Rámec) platný od roku 2024 (MŠMT, 2023).

Studenti jsou připravováni na povolání učitele prostřednictvím vzdělávacích programů na pedagogických fakultách vysokých škol. V oborových i v obecné (školní) didaktice jsou vedeni k získání kompetencí pro praxi (Švec, 2005). Jsou hledány vhodné strategie, jak je co nejlépe vzdělávat. Jednou z cest je reflexe příprav a plánů výuky.

2 TEORIE

Rámec představuje vizi pro nastavení kvality přípravy učitelů a má formativní funkci. Specifikuje požadavky v šesti oblastech (kráceno: Vyučované obory, Plánování, vedení a reflexe výuky, Prostředí pro učení, Zpětná vazba, Profesní spolupráce a Profesní sebepojetí).

Kompetencemi absolventa učitelství jsou i plánování, vedení a reflexe výuky, popsané v oblasti 2, Rámce. Na ni je výzkum zaměřen. Studenti se učí plánovat budoucí výuku, zpracovat podrobné přípravy svého vyučování pro společné interakce ve výuce a učení žáků.

Uvažují studenti vhodně v kontextu žádoucích kompetencí absolventa a budoucího učitele? Na co se v plánování a přípravách své výuky nejvíce zaměřují? Je možné vysledovat univerzální vzorce uvažování v těchto Plánech a následných diskusích? A pokud ano, jsou v souladu s Rámcem a požadovanými kompetencemi absolventa?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je realizován v designu případové studie (Hendl, 2016). Případem je plánování konkrétní výuky studentem (Plán), navazujícího magisterského studia učitelství.

Cílem je popsat, jak studenti uvažují o Plánu a následně vyvodit závěry či doporučení, jak ve výuce relevantního předmětu (primárně zaměřeného na kurikulum) ovlivňovat jejich uvažování o výuce tak, aby korespondovalo s očekávanými kompetencemi dle Rámce.

Data byla získávána analýzou 43 písemných Plánů studentů, ze záznamů diskusí a uvažování, v rámci vrstevnického učení, a srovnávána s očekávanými kompetencemi dle Rámce, v ohniskových skupinách. Zpracována byla obsahovou analýzou se snahou formulovat univerzální vztahy a vazby v případě. Interpretace je založena na fenomenologickém přístupu k individuální zkušenosti studenta a výzkumníka.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Průběžné výsledky ukazují, že studenti se v Plánech na svou budoucí výuku a při uvažování o ní zaměřují explicitně na oblast podrobného popisu práce učitele (vyučování), a méně či vůbec na popis činností žáků (učení) a na vytváření podmínek pro jejich učební činnosti. Uvažování o Plánech je zaměřeno téměř výhradně na učivo, jeho didaktickou analýzu, na expozici učiva žákům, případně na formulaci výukových cílů.

Chybí provázanost cílů na očekávané výstupy rámcových a školních vzdělávacích programů, a zejména na rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Studenti téměř vůbec nezahrnují plánování podmínek pro činnosti žáků, jejich vlastní aktivitu, podíl na učení, zohlednění rozdílného tempa i stylů učení žáků, minimálně odkazují na právo úpravy podmínek pro učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Studenti málo uvažují o sebehodnocení žáka a o formativním hodnocení výsledků učení. Chybí také práce s prostředím pro učení, málo jsou promyšleny časové dimenze jednotlivých fází výuky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Plány výuky jsou zpracovány téměř výhradně optikou logotropa (Čáp, Mareš, 2001) zaměřeného na učivo a učitelovu práci s učivem. V Plánech se studenti téměř nezabývají rozvojem klíčových kompetencí žáků, nastavováním výukových cílů a hodnocením jejich dosahování. Nejsou zvažovány kompetence absolventa, respektive: co chybí v uvažování studentů o jejich kompetencích a praxi (Korthagen, et al., 2011), to nevkládají do Plánu směrem k žákovi. Nekomparují své znalosti oboru a didaktiky s Rámcem.

Je žádoucí v pregraduálním studiu změnit uvažování i rétoriku budoucích učitelů, kteří by měli přejít od uvažování o vyučování žáka, působení na něj jako na objekt k uvažování o spolupracující výuce orientované na rozvoj potenciálu každého žáka a uzpůsobení podmínek tak, aby se mohl učit sám, aby byl *žák aktivním a vědomým subjektem svého učení*. Toto má vyplynout už z přípravy učitele na výuku.

6 LITERATURA

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- MŠMT (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (Rámec)*.
https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- MŠMT (2024). *Rámcové požadavky na studijní programy 2024*.
<https://msmt.gov.cz/file/62419/>
- Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31–43.

**„JAK SE UČÍ VÍCEJAZYČNÍ ŽÁCI?“:
ANALÝZA REPREZENTACÍ JAZYKOVÉHO PROSTŘEDÍ
ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ POMOCÍ STAVEBNICE LEGO**

**“HOW DO MULTILINGUAL STUDENTS LEARN?“:
AN ANALYSIS OF LEARNERS’ REPRESENTATIONS
OF THEIR LANGUAGE ENVIRONMENT USING LEGO**

Miroslav Janík¹, Jana Veličková²

¹ Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache,
Fachbereich II - Germanistik, Universität Trier

² Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Porozumění subjektivním reprezentacím jazykového repertoáru vícejazyčných žáků a žákyň může zlepšit jejich vzdělávání. Tato studie zkoumá, jak žáci a žákyňe osmých tříd na třech základních školách vnímají své jazykové prostředí a jak své jazyky využívají při učení. Na základě kvalitativní obsahové analýzy audiozáznamů jejich reflexí nad vlastními LEGO výtvary výsledky naznačují, že jejich jazykové prostředí je utvářeno spíše biografickými zkušenostmi, individuálními preferencemi a subjektivitou než školním jazykovým vzděláváním. Jazyk si často spojují s (ideálním) domovem a při učení využívají celý svůj jazykový repertoár. Tyto poznatky přispívají k diskusi o efektivnějším vzdělávání vícejazyčných žáků a žákyň s důrazem na jejich žité zkušenosti.

Klíčová slova: vícejazyčnost, subjektivní reprezentace jazyka, jazyková biografie, materiální kultura vícejazyčnosti

Abstract

Understanding multilingual pupils' subjective representations of their linguistic repertoire can enhance their education. This study explores how 8th-grade pupils in three schools perceive their linguistic environment and use their languages in learning. Using qualitative content analysis of audio-recorded reflections on their LEGO creations, findings suggest that pupils' linguistic environments are shaped by biographical experiences, preferences, and subjectivity rather than school learning. They associate language with an (ideal) home and use their full

linguistic repertoire in learning. These insights contribute to improving multilingual education by emphasizing pupils' lived experiences.

Keywords: *multilingualism, subjective representation of language, language biography, material culture of multilingualism*

1 ÚVOD

Jazyk lze označit jako médium, jehož prostřednictvím se žáci a žákyně učí. Z výzkumů víme, že nepoužívají pouze jeden jazyk, ale celý svůj dostupný jazykový repertoár (srov. Janík & Janíková, 2023), který je silně individuální a odvozený od jejich jazykové biografie (Busch, 2012). Z toho vyplývá, že je důležité se zabývat také jejich reprezentacemi jazyka, resp. jazyků. Aby bylo možné zkoumat jazyky žáků a žákyň z jejich subjektivní perspektivy, je třeba využívat kreativních postupů a chápat jazyky šířeji než jako „pouhé“ lingvistické koncepty, abychom získali lepší náhled na to, jak se žáci a žákyně učí.

2 TEORIE

Jako teoretický rámec příspěvku byl zvolen koncept *materiální kultury vícejazyčnosti* (Aronin & Ó Laoire, 2013), jež chápe jazyky šířeji než jen jako lingvistické kategorie. Ve vícejazyčné komunitě, kterou škola nepochybně je (např. dle Statistické ročenky MŠMT bylo na českých základních školách ve školním roce 2023/2024 7 % „žáků cizinců“), představuje materiální kultura vícejazyčnosti spojení hmotných předmětů či artefaktů, které takovou komunitu tvoří (např. předměty denní potřeby, potraviny, nábytek a umělecká díla), s individuálními zkušenostmi komunity školy. Pomocí zkoumání reprezentací *materiální kultury vícejazyčnosti* je možné nahlédnout jazykové praktiky žáků a žákyň v jejich reálném životě a získat vhled do jejich subjektivních perspektiv, vnímání či představ o vícejazyčném prostředí, které považují za relevantní.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem kvalitativně zaměřeného výzkumu bylo: (1) prozkoumat žákovské představy o jejich jazykovém prostředí a (2) zachytit subjektivní žákovské užívání jazyků v rámci jejich zkušeností s učením se. Výzkumný vzorek tvořilo 36 žáků a žákyň 8. třídy ze tří vybraných městských základních škol. Sběr dat byl realizován přímo ve škole a probíhal tak, že žáci a žákyně stavěli z LEGA místo, kde se cítí bezpečně a kde se jim nejlépe učí, a svojí kreaci následně komentovali. Žákovské kreace byly vyfoceny a byly pořízeny audionahrávky komentářů. Fotografie kreací ze stavebnice LEGO byly vyhodnoceny dle Purkarthoferové (2019), komentáře byly analyzovány pomocí kvalitativní obsahové analýzy, induktivní tvorby kategorií (Mayring, 2010). Kromě toho byly zjišťovány subjektivně vnímané jazyky, které žáci a žákyně užívají, dominantně jde o češtinu, následuje ukrajinština, vietnamština, méně zastoupená byla pak ruština, mongolština a arabština.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Předběžné výsledky ukazují, že ze stavebnice LEGO tvořili/y žáci a žákyně nejčastěji svůj (ideální) domov, ale také fantaskní kreace jako např. kosmickou raketu či pirátskou loď. Kreace komentovali/y žáci a žákyně v souvislosti s pocitem bezpečí a pocitem užívat jazyk svobodně. V komentářích dále uváděli/y, že k učení se používají všechny své jazyky, avšak uvědomují si, že škola po nich vyžaduje specifické užívání jazyků, zejména vnímají požadavek znalosti češtiny.

Dále pak výsledky poukazují na flexibilitu a situativnost žákovských jazykových praktik při učení se. To znamená, že žáci a žákyně v našem vzorku nevyužívají pro učení pouze jeden jazyk, ve kterém probíhá většina školní výuky, ale celý svůj repertoár, a to i v případech, kdy žák či žákyně jazyk výuky již solidně ovládá.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předběžné výsledky analýz komentářů a kreací ze stavebnice LEGO naznačují, že jazykové prostředí žáků a žákyň je konstruováno na základě biografických zkušeností, individuálních preferencí a subjektivní zkušeností a že je více spojeno

s jejich identitou než s jazykovým režimem škol (Coulmas, 2005) či jazykovou výukou a to včetně výuky češtiny jako druhému jazyku (někdy označovanému jako „čeština pro cizince“ či „čeština pro žáky s odlišným mateřským jazykem“).

Naše výsledky jsou rozporu se současným přístupem k jazykové „podpoře“ vícejazyčných žáků (např. NPI, n.d.). Ta je díky přístupům ukotvených v diskurzu integrace a inkluze orientována na udržení češtiny jako jediného jazyka vzdělávání, který má umožnit zapojení do výuky (Janík & Goldberger, 2024). Na základě našich výsledků by bylo však vhodnější uplatnění přístupů využívajících celý žákovský jazykový repertoár a ty představíme v rámci příspěvku.

6 LITERATURA

- Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 225–235. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679734>.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Coulmas, F. (2005). Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language*, (175–176), 3–15. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3>
- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations. New approaches to identities and audiences*. Routledge.
- Janík, M., & Goldberger, M. (2024). Homogenization through inclusion: Exploring language regimes at four multilingual schools in the Czech Republic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2192336>.
- Janík, M., & Janíková, V. (2023). Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole. *Studia Paedagogica*, 28(1), 113–138. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-5>.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- NPI (n.d.). Pomáháme školám zvládnout začlenění ukrajinských dětí. Metodická podpora. Učební materiály. Příklady dobré praxe. NPI ČR. <https://ukrajina.npi.cz>.
- Purkarthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 724–739. <https://doi.org/10.1177/1367006916684921>.

ZVÍDAVOST ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ: SROVNÁVACÍ STUDIE

CURIOSITY IN LOWER SECONDARY STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY

**Matúš Kurian, Helena Beranová, Daniela Hančlová,
Miroslava Hapalová, Roman Lyach, Ondřej Šteffl**

Scio Research, Praha

Abstrakt

Zkoumáme zvědavost žáků 7.–9. ročníku v síti ScioŠkol a mimo ní v dimenzích radostné objevování a deprivacní senzitivita. Data byla získána od 774 žáků (278 ze ScioŠkol, 496 z jiných škol). Výsledky ukazují významně vyšší míru obou typů zvědavosti u žáků ScioŠkol a výraznější tendenci k mezioborovému propojování informací. Rozdíly mohou souviset s častější expozicí situacím vyžadujících hledání alternativních řešení. Na základě dat jsme vyloučili vliv rodičovské podpory, wellbeingu, přístupu k chybám a růstového nastavení.

Sekundárně jsme zjistili genderové rozdíly v depresivitě, úzkostnosti a emocionálním diskomfortu při děláních chyb, se značně vyššími hodnotami u dívek. Rozdíly v emočním prožívání naznačují potřebu diferencovaného přístupu při podpoře explorativního chování.

Klíčová slova: zvědavost, wellbeing, pedagogické přístupy, genderové rozdíly

Abstract

We examine curiosity in grades 7–9 within and outside the ScioŠkoly network, focusing on Joyful Exploration and Deprivation Sensitivity. Data from 774 students (278 from ScioŠkoly, 496 from other schools) show significantly higher levels of both curiosity types in ScioŠkoly students and stronger cross-domain knowledge integration. These differences may relate to more frequent exposure to alternative solution seeking at ScioŠkoly. We found no differences in parental support, well-being, approach to errors, or growth mindset.

Gender differences emerged in depression, anxiety, and error-making-related emotional discomfort, with higher values in girls, suggesting the need for differentiated support of exploratory behavior.

Keywords: *curiosity, wellbeing, pedagogical strategies, gender differences*

1 ÚVOD

Literatura dokládá, že zvědavost pozitivně ovlivňuje akademické výsledky (von Stumm et al., 2011) a vykazuje pozitivní souvislost s psychickou pohodou (Kashdan et al., 2020). Pro pochopení vývoje zvědavosti a faktorů, které ji ovlivňují, jsme v roce 2024 zahájili longitudinální výzkum v síti základních ScioŠkol. S cílem verifikovat naše zjištění jsme sběr dat rozšířili i mimo síť ScioŠkol. Tato architektura nám jako vedlejší produkt umožňuje i analýzu rozdílů mezi oběma skupinami škol, kterou předkládáme čistě deskriptivně bez hodnocení efektivity jednotlivých vzdělávacích přístupů.

2 TEORIE

Engel (2015, s. 17, 53, 104) popisuje zvědavost jako osobnostní charakteristiku, která se vyvíjí v průběhu celého života. Současný výzkum rozlišuje dva základní typy zvědavosti: radostné objevování (I-typ) a deprivanční senzitivitu (D-typ) (Litman & Pezzo, 2007; Kashdan et al., 2020). Radostné objevování se projevuje zkoumáním neznámého prostředí bez očekávání prospěchu, zatímco deprivanční senzitivita popisuje chování vedoucí k eliminaci informační meze-ry (Litman & Pezzo, 2007; Kashdan et al., 2020). Tyto typy mají odlišné vztahy s kritickým myšlením – zatímco radostné objevování podporuje funkční epistemickou skepsi, deprivanční senzitivita vede naopak k otevřenosti vůči vágním tvrzením a misinformacím (Zedelius et al., 2022). Zvědavost také souvisí s úzkostností a depresivitou, které v období dospívání vykazují výrazně vyšší prevalenci a závažnější dopady u dívek (Klaufus et al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován u žáků 7.–9. ročníku ZŠ. V síti ScioŠkol (N=278, 15 škol) proběhl sběr dat na jaře 2024; zahrnuty byly všechny. Sběr mimo síť ScioŠkol (N=496, 14 škol) byl z logistických důvodů realizován na podzim. Tyto školy byly vybrány náhodným stratifikovaným výběrem (strata: velikost,

zřizovatel). Účast žáků byla podmíněna informovaným souhlasem rodičů. Data o zvědavosti byla měřena přeloženou a modifikovanou 5bodovou škálou 5DCR (Kashdan et al., 2020). Další škály měřily domény: vztahy, struktury (učební autonomie, pedagogické přístupy), návyky/postoje a wellbeing (úzkostnost, depresivita). Tyto konstrukty byly měřeny 4 a 5bodovými Likertovými škálami. Statistická analýza zahrnovala výpočet Pearsonových korelací s Benjamini-Hochbergovou korekcí a meziskupinové srovnání průměrů pomocí Welchova t-testu. Velikosti rozdílů mezi skupinami jsme vyjádřili pomocí Cohena d.

4 VÝSLEDKY

Ve srovnání s druhou skupinou dosahovali žáci ScioŠkol významně vyšších hodnot v radostném objevování ($d = 0,35$, $p < 1 \times 10^{-5}$) i v deprivaci senzitivitě ($d = 0,23$, $p < 0,005$). Žádné významné rozdíly se nezjistily ve sdílení mezi dětmi a rodiči, rodičovské podpoře zájmů, úzkostnosti, depresivitě, ani v postojích k chybění a růstovému nastavení. Významné rozdíly se ukázaly v tendenci propojovat informace napříč obory ($d = 0,44$, $p < 1 \times 10^{-6}$) a vystavení pedagogickým přístupům podporujícím hledání alternativní řešení ($d = 0,32$, $p < 1 \times 10^{-4}$). Radostné objevování korelovalo s rodičovským sdílením, podporou zájmů a pedagogickými přístupy ($r = 0,20$ – $0,30$). Depresivita vykazovala negativní souvislost ($r = -0,20$). Tyto vztahy byly konzistentní napříč typy škol. Korelace s deprivací senzitivitou byly obecně slabší ($r \approx 0,15$ – $0,22$).

Genderový rozdíl v depresivitě, úzkostnosti a diskomfortu při dělení chyb byly velmi vysoké ($p < 10^{-9}$, $d \approx 0,65$) v neprospěch dívek.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Žáci ScioŠkol vykazovali vyšší míru obou typů zvědavosti. Nenašli jsme rozdíly v podpoře rodiči, wellbeingu, přístupu k chybám ani v růstovém nastavení. Rozdíly se však ukázaly ve frekvenci hledání alternativních řešení a propojování poznatků napříč oblastmi. To naznačuje vliv pedagogických přístupů podporujících hledání alternativní řešení na rozvoj zvědavosti.

Korelace mezi zvědavostí a rodičovským zapojením, pedagogickými přístupy a indikátory wellbeingu jsou konzistentní napříč různými školami, což naznačuje spolehlivost těchto vztahů.

Genderové rozdíly ve wellbeingu odpovídají literatuře; rozdíly v prožívání chyb si vyžadují další pozornost.

Pokračování výzkumu v dubnu 2025 se zaměří na postoje k děláním chyb, učební autonomii a socioekonomický status. Výzkum v této oblasti by dále posílila existence spolehlivého nedotazníkového nástroje na měření zvědavosti.

PODĚKOVÁNÍ A DEKLARACE NEZÁVISLOSTI

Autoři deklarují, že Scio Research je dceřinou organizací společnosti Scio, která vlastní a provozuje síť ScioŠkol. V této situaci vidíme možné pochybnosti ohledně nezávislosti našeho výzkumu a reflektujeme je. V souladu s naším etickým kodexem pro zajištění transparentnosti a reprodukovatelnosti zpřístupníme dataset a zdrojový kód do srpna 2025.

6 LITERATURA

- Engel, S. (2018). *Hungry mind: The origins of curiosity in childhood*. Harvard University Press.
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The five-dimensional curiosity scale revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. *Personality and Individual Differences*, 157, 109836. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109836>
- Klaufus, L., Verlinden, E., van der Wal, M., Cuijpers, P., Chinapaw, M., & Smit, F. (2022). Adolescent anxiety and depression: Burden of disease study in 53,894 secondary school pupils in the Netherlands. *BMC Psychiatry*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03868-5>
- Litman, J. A., & Pezzo, M. V. (2007). Dimensionality of Interpersonal Curiosity. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1448–1459. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.021>
- von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574–588. <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>

Zedelius, C. M., Gross, M. E., & Schooler, J. W. (2022). Inquisitive but not discerning: Deprivation curiosity is associated with excessive openness to inaccurate information. *Journal of Research in Personality*, 98, 104227. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104227>

JAK SE MĚNÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ A ŽÁKYNĚ V CELOTŘÍDNÍ VS. SKUPINOVÉ INTERAKCI

HOW DOES STUDENT PARTICIPATION CHANGE IN WHOLE-CLASS VS. GROUP INTERACTION

Zuzana Šalamounová, Tomáš Lintner

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Existuje empirická evidence dokládající, že žáci a žákyně se učí prostřednictvím participace na výukové komunikaci. Výzkumy současně ukazují, že v míře participace žáků existují velké rozdíly. Příspěvek proto zachycuje, nakolik se mění míra participace jednotlivých žáků a žákyně v okamžiku, kdy se vyučující rozhodnou změnit uspořádání výuky a přejít z celotřídní interakce do upořádání v podobě skupinové práce. Data byla získána prostřednictvím videonahrávek participace 147 žáků a žákyně šesti šestých tříd základních škol během vyučovacích hodin literatury. Data byla analyzována prostřednictvím statistických metod. Výsledky naznačují, že použití skupinové práce je jedním z možných přístupů, které mohou učitelé využít ke snaze o dosažení rovnoměrnější participace na výukové komunikaci.

Klíčová slova: *participace, výuková komunikace, celotřídní interakce, skupinová práce*

Abstract

There is empirical evidence confirming that students learn through participation in classroom discourse. At the same time, research shows that there are significant differences in the level of student participation. This paper examines how individual students' participation changes when teachers decide to shift the instructional format from whole-class interaction to group work. Data were collected through video recordings of the participation of 147 students from six sixth-grade primary school classes during literature lessons. The data were analyzed using statistical methods. The results suggest that implementing group work is one possible approach that teachers can use in an attempt to achieve a more equitable distribution of student participation in classroom discourse.

Keywords: *participation, classroom discourse, whole-class interaction, group work*

1 ÚVOD

Existuje empirická evidence dokládající, že žáci a žákyně se učí prostřednictvím participace na výukové komunikaci. Výzkumy současně ukazují, že v míře participace žáků existují velké rozdíly. Příspěvek proto zachycuje, nakolik se mění míra participace jednotlivých žáků a žákyň v okamžiku, kdy se vyučující rozhodnou změnit uspořádání výuky a přejít z celotřídní interakce do upořádání v podobě skupinové práce.

2 TEORIE

Organizace výukové komunikace je úzce propojena s učením žáků (Galton et al., 2009; Webb, 2009). Jednou z cest, jak nabídnout studentům v omezeném čase výuky více příležitostí k participaci na výukové komunikaci, pak může být využívání skupinové práce (Le, Ha et al., 2018). Učitelé tak mohou skupinovou práci uplatňovat jako produktivní výukovou strategii s tím, že žáci mohou v menších skupinách hovořit paralelně, což může vést k nárůstu komunikačního času jednotlivce (Gillies et al., 2014). Z hlediska rovných vzdělávacích příležitostí by bylo ideální, aby se na skupinové práci podíleli všichni a míra participace jednotlivců nebyla výrazně rozdílná. Nicméně, mnoho autorů upozorňuje (Le et al., 2018; Lintner et al., 2024), že participace během skupinové práce je často nerovnoměrná. Nezodpovězená přitom zůstává otázka, zda tyto rozdíly v participaci kopírují participaci žáků v rámci celotřídní interakce, nebo se míra participace u jednotlivých žáků mění.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V tomto příspěvku si klademe otázku, zda participace v rámci celotřídní interakce predikuje participaci žáků v rámci skupinové práce. Data byla získána prostřednictvím videonahrávek participace 147 žáků a žákyň šesti šestých tříd základních škol během vyučovacích hodin literatury. Pro analýzu bylo zaznamenáno 12 hodin organizovaných v celotřídním uspořádání a 12 hodin zahrnujících

skupinovou práci (celkem bylo analyzováno 62 interakcí probíhajících v modu skupinové práce). Délka mluveného projevu každého studenta byla měřena pomocí speciálně vyvinuté aplikace EduCoM. Data byla analyzována prostřednictvím statistických metod, konkrétně analýzy z-scores jakožto standardizované míry participace žáka vzhledem k celkové participaci žáků v dané třídě.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky ukazují, že míra participace žáků a žákyň se přenáší z celotřídní interakce do skupinové práce, avšak v menší intenzitě. Zatímco někteří žáci zůstávají aktivní i ve skupinové práci, jiní, kteří byli v celotřídní interakci méně zapojeni, se v menší míře projevují i ve skupinovém uspořádání. Celkově však rozdíly v participaci mezi žáky nejsou tak výrazné, což znamená, že se během skupinové práce do určité míry redukují. Statistické analýzy ukázaly, že organizační uspořádání výuky vysvětluje přibližně 6 % variance participace jednotlivých žáků. Skupinová práce tedy představuje jednu z cest, jak učitelé mohou podporovat rovnoměrnější zapojení žáků do výukové komunikace, přestože rozdíly mezi jednotlivci zcela nemizí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky studie potvrzují, že participace žáků v celotřídní interakci predikuje jejich zapojení ve skupinové práci, i když v menší míře. Skupinová práce vede k mírnému vyrovnání rozdílů v participaci, avšak nerovnosti zcela nemizí. Tento závěr odpovídá poznatkům Blackové (2004), která ukazuje, že ve třídách existují vzorce participace, které zcela nemizí ani při změně organizačního uspořádání. Uspořádání v podobě skupinové práce je nicméně cestou k jejich oslabení. Zároveň je třeba reflektovat poznatky některých studií (Machemer and Crawford, 2007), podle kterých přechod od celotřídní interakce ke skupinové práci nemůže být univerzálně vnímán jako pozitivní změna, neboť žáci sice oceňují aktivní výuku, nicméně skupinovou práci nevnímají vždy jako přínosnou či žádoucí.

6 LITERATURA

- Black, L. (2004). Teacher–Pupil Talk in Whole-class Discussions and Processes of Social Positioning within the Primary School Classroom. *Language and Education*, 18(5), 347–360. <https://doi.org/10.1080/09500780408666888>
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119–140. <https://doi.org/10.1080/03057640802701994>
- Gillies, R. M., Nichols, K., Burgh, G., & Haynes, M. (2014). Primary students' scientific reasoning and discourse during cooperative inquiry-based science activities. *International Journal of Educational Research*, 63, 127–140. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.001>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lintner, T., Diviák, T., & Nekardová, B. (2024). Interaction dynamics in classroom group work. *Social Networks*, 79, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2024.05.002>
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross- disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9–30. <https://doi.org/10.1177/1469787407074008>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28. <https://doi.org/10.1348/000709908x380772>

**STUDIJNÍ CHOVÁNÍ VYSOKOŠKOLÁKŮ
V ONLINE PROSTŘEDÍ:
VÝZNAM SEBEREGULOVANÉHO UČENÍ**
**STUDY BEHAVIORS OF UNIVERSITY STUDENTS
IN ONLINE ENVIRONMENT:
THE IMPORTANCE OF SELF-REGULATED LEARNING**

Denisa Zimová, Libor Juhaňák

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tento příspěvek se zabývá vztahem mezi mírou seberegulovaného učení (SRL) a chováním studentů v online vzdělávacím prostředí. Výzkumu se celkem účastnilo 880 univerzitních studentů zapsaných do 76 různých kurzů. Na základě výpočtu vnitrotřídního koeficientu korelace (ICC) byla pro analýzu zvolena víceúrovňová lineární regrese. Moderační analýza následně zkoumala, zda se vztah mezi statisticky významnými SRL strategiemi a indikátory chování studentů liší v závislosti na typu kurzu (povinný, povinně volitelný, volitelný). Výsledky ukázaly, že orientace na vnější cíle, čas a prostředí k učení, kritické myšlení a spokojenost s kurzem významně souvisejí s chováním studentů. Analýzy ukázaly, že struktura kurzu je s těmito indikátory spojena a typ kurzu ovlivňuje vztah mezi SRL strategiemi a chováním studentů.

Klíčová slova: seberegulované učení, LMS, indikátory chování, vysokoškolští studenti

Abstract

This paper examines the relationship between the level of self-regulated learning (SRL) and students' behavior in the online learning environment. A total of 880 university students enrolled in 76 different courses participated in the study. Based on the calculation of the intraclass correlation coefficient (ICC), multilevel linear regression was chosen for the analysis. Moderation analysis then examined whether the relationship between statistically significant SRL strategies and student behavior indicators differs depending on the type of course (mandatory, compulsory elective, elective). The results showed that orientation towards external goals, time and study environments, critical thinking, and

course satisfaction are significant predictors of student behavior. The analyses showed that course structure is associated with these indicators, and the type of course moderates the relationship between SRL strategies and student behavior.

Keywords: *self-regulated learning, LMS, behavioral indicators, university students*

1 ÚVOD

Seberegulované učení (SRL) je jedním z klíčových prvků vzdělávání, který může vést k lepším akademickým výsledkům (Woottipong, 2020). Jedná se o proces, v němž jedinec aktivně monitoruje a reguluje svůj učební postup i související chování. Přestože jsou digitální technologie již pevně začleněny do vzdělávacího procesu, měření míry SRL u studentů stále probíhá převážně prostřednictvím sebehodnotících dotazníků, i když na tento přístup roste kritika (Ye & Pennisi, 2022). Výzkumníci proto stále častěji zdůrazňují potřebu kombinovat tato data s digitálními stopami studentů.

2 TEORIE

Zimmerman a Moylana (2009) definují SRL jako vědomý proces, při němž jedinec aktivně řídí své myšlenky, emoce a činnosti s cílem dosáhnout svých vzdělávacích plánů. Na základě konceptualizací učebního procesu je SRL strukturováno do tří fází (Panadero, 2017; Zimmerman a Moylan, 2009).

1. Přípravná fáze – jedinec se připravuje na svůj učební proces. Mezi strategie SRL v této fázi patří: stanovení cílů, plánování, očekávání výsledků aj.
2. Fáze výkonu – jedinec aktivně realizuje učební proces. Jako typické SRL strategie lze uvést: regulace úsilí, kritické myšlení, metakognitivní seberegulaci aj.
3. Fáze reflexe – jedinec hodnotí svůj pokrok a aktivitu v rámci projektu, a to i na základě svého předchozího výkonu. Jako příklady lze uvést: sebereflexi, spokojenost s výkonem/kurzem aj.

Pro zkoumání chování v online výukových systémech hraje klíčovou roli analytika učení (LA), která umožňuje práci s digitálními stopami studentů (Paavilainen et al., 2024).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

S cílem rozšířit stávající poznatky o vztahu mezi seberegulovaným učením a reálným chováním studentů byly formulovány následující výzkumné otázky:

- RQ1: Do jaké míry lze variabilitu ve studijním chování studentů v online vzdělávacím prostředí přičíst rozdílům mezi jednotlivými kurzy?
- RQ2: Do jaké míry ovlivňují procesy v různých fázích seberegulovaného učení studijní chování studentů v online vzdělávacím prostředí?
- RQ3: Do jaké míry je vliv seberegulovaného učení na studijní chování studentů v online vzdělávacím prostředí moderován typem studovaného kurzu?

K zodpovězení první výzkumné otázky byl použit výpočet ICC (vnitrotřídní koeficient korelace). Na základě výsledků ICC byla pro druhou výzkumnou otázku zvolena víceúrovňová lineární regrese. Pro třetí výzkumnou otázku byla použita moderační analýza zkoumající, zda se vztah mezi klíčovými SRL strategiemi a online chováním studentů liší v závislosti na typu kurzu (povinný, povinně volitelný, volitelný).

4 VÝSLEDKY

4.1 První výzkumná otázka

Jako indikátory chování v online vzdělávacím prostředí byly zvoleny čas prvního přihlášení, doba nejdelší neaktivity, počet kliknutí a celkový čas strávený v kurzu. Výpočet ICC ukázal, že více než polovina variability všech indikátorů souvisí se strukturou kurzu.

4.2 Druhá výzkumná otázka

Víceúrovňová lineární regrese ukázala, že ve fázi přípravy je jediným statisticky významným prediktorem orientace na vnější cíle. Ukázalo se, že vyšší míra orientace na vnější cíle je spojena s kratší dobou neaktivity. U zbylých dvou indikátorů vyšla pozitivně (počet kliknutí, celkový čas strávený v kurzu). Ve fázi výkonu vyšly jako prediktory čas a studijní prostředí a kritické myšlení. Výsledky ukazují, že s vyšší mírou kritického myšlení roste doba nejdelší neaktivity a snižuje se počet kliků a celkový čas strávený v kurzu. Naopak je tomu u strategie označované jako čas a studijní prostředí. V reflexní fázi vyšla jako

významný prediktor spokojenost s kurzem. Tedy s vyšší mírou spokojenosti rostl počet kliků a čas strávený v kurzu.

4.3 Třetí výzkumná otázka

Moderační analýza ukázala, že se vztah mezi strategiemi SRL a online chováním studentů liší na základě typu kurzu (povinný, povinně volitelný, volitelný).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tento příspěvek rozšiřuje poznání v oblasti vztahu mezi SRL a studijním chováním studentů v online prostředí, kde dosud převažují výzkumy založené pouze na sebehodnotících dotaznících (Winne a Perry, 2000). Výsledky ukazují, že struktura a typ kurzu souvisí se studijním chováním a měly by být v budoucím výzkumu zohledněny. Dosavadní studie však často směřují spíše k otázkám, jako je zvýšení atraktivity volitelných kurzů (Sun et al., 2017) či jejich začlenění do kurikula (Ghonim a Eweda, 2018), než ke zkoumání vztahu mezi typem kurzu, SRL a online chování studentů, kterému se věnuje tento příspěvek.

Výzkum má několik omezení – například zahrnuje pouze čtyři behaviorální indikátory, nebylo možné mít kontrolu nad výběrem studentů, což znamená, že někteří studenti si mohli kurzy zvolit na základě své motivace a výzkum zahrnuje pouze kurzy, jejichž vyučující souhlasili s účastí.

6 LITERATURA

- Ghonim, M., & Eweda, N. (2018). Investigating elective courses in architectural education. *Frontiers of Architectural Research*, 7(2), 235–256.
<https://doi.org/10.1016/j.foar.2018.03.006>
- Paavilainen, T., López-Pernas, S., Väisänen, S., Kontkanen, S., & Hirsto, L. (2024). Using learning analytics to support self-regulated learning in primary education – a learning design perspective. *Technology, Knowledge and Learning*.
<https://doi.org/10.1007/s10758-024-09808-4>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Sun, F., & Cai, Y. (2017). Get out of the difficulties of general education elective courses in colleges and universities. In *Proceedings of the 2016 7th International Conference on Education, Management, Computer and Medicine (EMCM 2016)* (pp. 194–198). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/emcm-16.2017.38>
- Woottipong, K. (2020). Investigation into thai high school learners' self-regulated learning skills, self- efficacy and writing performance. *Research in Pedagogy*, 1, 32–49. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=850961>
- Ye, D., & Pennisi, S. (2022). Using trace data to enhance students' self-regulation: A learning analytics perspective. *The Internet and Higher Education*, 54, Article 100855. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100855>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.

SEKCE 8

Posterová sekce (tematicky otevřená)

OD JISTOTY K POCHYBÁM?: SELF-EFFICACY UČITELŮ MATEŘSKÝCH, ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

FROM CERTAINTY TO DOUBTS?: SELF-EFFICACY OF PRESCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Jakub Pivarč

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty
Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Výzkum analyzoval prediktory self-efficacy (SE) učitelů v kontextu inkluзивního vzdělávání (IV) napříč různými typy škol. Data od 3013 učitelů z MŠ (N = 628), ZŠ (N = 1434) a SŠ (N = 951) byla analyzována pomocí lineární regrese. K měření SE byla použita standardizovaná česká verze dotazníku *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* ($\alpha \geq 0,92$). Výsledky ukázaly sestupný trend v úrovni SE v závislosti na typu školy, nejvyšší míru vykazovali učitelé MŠ, nejnižší učitelé SŠ. Pohlaví, zkušenost s podpůrnou pozicí a velikost obce neměly na SE významný vliv. Nejvýznamnějším prediktorem SE byl pocit připravenosti na IV, následovaný typem školy a délkou praxe. Analýza interakčních efektů odhalila nejvýraznější přínos speciálně pedagogické kvalifikace a délky praxe u učitelů ZŠ, zatímco připravenost na IV nejvíce přispívala k SE u učitelů SŠ. Výsledky implikují potřebu diferencované podpory učitelů podle typu školy.

Klíčová slova: *self-efficacy; inkluзивní vzdělávání; učitelé; komparace; školy*

Abstract

The study analyzed predictors of teacher self-efficacy (SE) in inclusive education (IE) across school types. Data from 3,013 teachers from pre-schools (N = 628), primary schools (N = 1,434), and secondary schools (N = 951) were analyzed using linear regression. SE was measured using a standardized Czech version of the *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* ($\alpha \geq 0.92$). Results showed a downward trend in SE levels by school type, with pre-school teachers showing the highest levels and secondary school teachers the lowest. Gender, support position experience, and municipality size had no significant effect on SE. The

most significant predictor was preparedness for IE, followed by school type and teaching experience. Interaction effects revealed that special education qualification and experience had the strongest impact for primary school teachers, while IE preparedness contributed most to SE among secondary school teachers. Results imply the need for differentiated teacher support by school type.

Keywords: *self-efficacy; inclusive education; teachers; comparison; schools*

1 ÚVOD

Self-efficacy (SE) učitele představuje klíčovou profesní charakteristiku a bývá spojována s kvalitou jeho pedagogické činnosti (Wray et al., 2022). Tato charakteristika nabývá na významu zejména v kontextu inkluzivního vzdělávání (IV), které se v českém vzdělávacím systému pozvolna etabluje. Učitelé různých typů škol jsou každodenně postaveni před výzvou pracovat s heterogenním kolektivem s cílem naplňovat různorodé vzdělávací potřeby a maximálně rozvíjet potenciál všech dětí, žáků a studentů, což představuje základní princip IV.

2 TEORIE

SE, nebo také vlastní vnímaná zdatnost, představuje v rámci sociálně kognitivní teorie (Bandura, 1997) míru přesvědčení učitele o vlastních schopnostech úspěšně realizovat výuku a dosahovat zamýšlených výsledků. Výzkumy poukázaly, že učitelé s vyšší SE efektivněji implementují principy IV a lépe zvládají výzvy spojené s heterogenitou žáků (Li & Cheung, 2021). Podle Bandurovy teorie (1997) má SE dynamickou povahu, která se v průběhu času může měnit v závislosti na různých zdrojích, jakými jsou zejména vlastní přímé zkušenosti z praxe, učení se od druhých, zpětná vazba od okolí či vnitřní psychické nastavení. V kontextu IV se proto zkoumá role různých faktorů – demografických charakteristik učitelů (např. vliv pohlaví), profesních charakteristik (dosažené vzdělání, délka praxe, stupeň školy) i kontextuálních podmínek (lokalita školy, dostupnost podpůrných pozic). Není však jednoznačně průkazné, které z těchto determinant a jejich vzájemných interakcí významně přispívají k úrovni SE, jak vyplývá ze zahraniční přehledové studie (Wray et al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo identifikovat přínos teoreticky významných prediktorů SE učitelů (Bandura 1997; Wray et al., 2022) v kontextu IV napříč různými typy škol (MŠ, ZŠ, SŠ) a analyzovat interakční efekty mezi nimi, což v českém prostředí nebylo dosud empiricky ověřováno. V rámci průřezového výzkumu byl pomocí vícenásobné lineární regrese analyzován vliv na SE učitelů z hlediska typu školy, pohlaví, délky praxe ve školství, dosaženého vzdělání, připravenosti na IV, velikosti obce a zkušenosti s podpůrnou pozicí.

Výzkumný soubor tvořilo 3013 učitelů ($N_{MŠ} = 628$; $N_{ZŠ} = 1434$; $N_{SŠ} = 951$) ze 160 mateřských, 138 základních a 75 středních škol. Zatímco výběr MŠ a SŠ byl dostupný, u ZŠ byl použit kvótní. Ve výzkumu převažovaly ženy (81 %) s průměrnou délkou praxe 21 let. SE učitelů ve vztahu k IV byla měřena standardizovanou českou verzí mezinárodně využívaného 18položkového dotazníku *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Pivarč, 2022, 2024) ($\alpha_{MŠ, ZŠ, SŠ} \geq 0,92$). Dotazníkové schéma tvořily dále individuální otázky zjišťující sociodemografické a kontextuální charakteristiky učitelů a škol.

4 VÝSLEDKY

Finální model regrese vysvětlil necelých 19 % variance v SE učitelů v kontextu IV (adj. $R^2 = 0,188$).

Z hlavních efektů se jako nejvýznamnější ukázal pocit připravenosti na IV ($\beta = 0,296$). Významné hlavní efekty tvořily také typ školy, kdy učitelé ZŠ ($\beta = -0,137$) i SŠ ($\beta = -0,273$) vykazovali nižší míru SE než učitelé MŠ, a délka praxe ve školství ($\beta = 0,145$). Naproti tomu se nepotvrdil statisticky významný vliv pohlaví ($p = 0,41$), zkušenosti s podpůrnou pozicí ($p = 0,38$) a jednotlivých kategorií velikosti obcí do 100000 obyvatel ($p > 0,05$).

Analýza interakčních efektů naznačila, že vztah mezi dosaženým vzděláním učitelů (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací v porovnání s jiným typem vzdělání – VŠ, VOŠ a SŠ) a SE nebyl přímočarý, protože jeho přínos se lišil podle typu školy. Ve srovnání s učiteli MŠ měl efekt speciálně pedagogické kvalifikace největší přínos pro učitele ZŠ ($\beta = 0,122$) a menší pro učitele SŠ ($\beta = 0,061$). Dále se zjistilo, že délka praxe měla výraznější pozitivní efekt na SE u učitelů ZŠ ($\beta = 0,082$) a nejslabší u učitelů SŠ ($\beta = -0,050$), zatímco připravenost na IV nejvíce přispívala k SE u učitelů SŠ ($\beta = 0,147$), u učitelů ZŠ byl tento efekt opačný

($\beta = -0,189$). Právě interakce typu školy s připraveností na IV přispěly k vysvětlené varianci nejvýrazněji ($\Delta R^2 = 0,053$).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že přesvědčení učitelů o vlastních schopnostech zvládat výzvy IV klesá v závislosti na typu školy. Zatímco učitelé MŠ si v této oblasti věří nejvíce, u jejich kolegů na ZŠ, a zvláště pak na SŠ, tato jistota klesá. Uvedená skutečnost může odrážet komplexitu požadavků na náročnost výuky včetně zvyšující se rozmanitosti vzdělávacích potřeb žáků na vyšších stupních vzdělávání (Pivarč, 2022). Zajímavým zjištěním pak je, že samotná zkušenost učitelů (napříč typy škol) s podpůrnou pozicí (asistent pedagoga, koordinátor inkluze, speciální pedagog apod.) nebyla významným prediktorem jejich SE. V souladu s Bandurovou teorií (1997) se naopak potvrdil význam přímých zkušeností reprezentovaných zde délkou praxe ve školství, přičemž nejsilněji se tento zdroj SE projevil u učitelů ZŠ. Taktéž v souladu s provedenou metaanalýzou (Wray et al., 2022) se v této studii prokázalo, že speciálně pedagogické vzdělání představuje významný zdroj zvyšující úroveň SE, zejména u učitelů ZŠ. Zásadní roli v kontextu analyzovaných prediktorů ovšem sehrává připravenost na IV. Ta má největší přínos pro učitele SŠ, což může pomoci kompenzovat jejich celkově nižší míru SE. Výsledky naznačují, že podpora rozvoje SE učitelů by měla být diferencována podle typu školy s důrazem na přípravu učitelů SŠ na IV a rozvoj speciálně pedagogických kompetencí učitelů ZŠ (a to včetně budoucích v rámci pregraduální vysokoškolské přípravy). Limitem této studie je její průřezový design, který sice umožňuje identifikovat prediktory SE učitelů, ale neumožňuje určit kauzální vztahy mezi zkoumanými proměnnými, proto by navazující výzkum měl této otázce věnovat pozornost.

6 LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Li, K., & Cheung, R. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and

- Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia Paedagogica*, 27(1), 125–152. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Pivarč, J. (2024). The Czech version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: validation and psychometric analysis of the instrument with primary school teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2371873>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

VNÍMANÉ POTŘEBY A REÁLNÁ PODPORA UČITELŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: ADAPTACE A VALIDACE ČESKÉ VERZE DOTAZNÍKU TEACHERS' PERCEPTION OF SUPPORT NEEDS SCALE

PERCEIVED NEEDS AND REAL SUPPORT FOR TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION: ADAPTATION AND VALIDATION OF THE CZECH VERSION OF THE TEACHERS' PERCEPTION OF SUPPORT NEEDS SCALE

Jakub Pivarč

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty
Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Studie představuje první adaptaci a validaci nástroje TPSN (Teachers' Perception of Support Needs Scale) pro české prostředí. TPSN je 9položková škála měřící vnímané potřeby podpory učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání, která hodnotí jednak důležitost různých forem podpory, jednak frekvenci jejich reálného poskytování. Psychometrické vlastnosti české verze TPSN byly ověřeny na vzorku 330 učitelů z 56 náhodně vybraných základních škol. Konfirmační faktorová analýza potvrdila dvoufaktorovou strukturu originálního nástroje: Podpora pro používání inkluzivních výukových strategií ($\omega = 0,90$) a Odborné vedení a podpora ($\omega = 0,92$). Model s korelovanými faktory vykazoval přijatelnou shodu s daty (CFI/TLI = 0,998; RMSEA = 0,017; SRMR = 0,067). Adaptovaný nástroj představuje validní a reliabilní metodu pro systematické hodnocení vnímaných potřeb podpory českých učitelů, využitelnou pro výzkumné účely i tvorbu vzdělávací politiky.

Klíčová slova: *validace; TPSN; potřeby podpory učitelů; inkluzivní vzdělávání*

Abstract

The study presents the first adaptation and validation of the TPSN (Teachers' Perception of Support Needs Scale) for the Czech environment. TPSN is a 9-item scale measuring teachers' perceived support needs in the context of inclusive education, which assesses both the importance of various forms of support and the frequency of their actual provision. The psychometric properties of

the Czech version of TPSN were verified on a sample of 330 teachers from 56 randomly selected primary schools. Confirmatory factor analysis confirmed the two-factor structure of the original instrument: Support for using inclusive teaching strategies ($\omega = .90$) and Professional guidance and support ($\omega = .92$). The model with correlated factors showed acceptable fit with the data (CFI/TLI = .998; RMSEA = .017; SRMR = .067). The adapted instrument represents a valid and reliable method for systematic assessment of Czech teachers' perceived support needs, applicable for both research purposes and educational policy development.

Keywords: *validation; TPSN; teachers' support needs; inclusive education*

1 ÚVOD

Tzv. inkluzivní novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.) společně s vyhláškou č. 27/2016 Sb. významně posílily systém podpory a opatření pro inkluzivní vzdělávání (IV) v českém školství. V návaznosti na tyto zásadní změny se u nás jen málo studií věnovalo tomu, do jaké míry učitelé hodnotí důležitost různých forem podpory a jak často se jim této podpory skutečně dostává. Dosud realizované výzkumy (např. Michalík et al., 2018; Pivarč, 2020) zachycovaly pouze dílčí izolované aspekty podpory, aniž by bylo možné identifikovat vzorce v potřebách podpory a tím systematicky a uceleněji posoudit rozdíly mezi vnímanou důležitostí potřeb a reálně poskytovanou podporou. Tento nedostatek řeší nástroj TPSN (*Teachers' Perception of Support Needs Scale*; Chow & Sharma, 2024), který byl v českém prostředí vůbec poprvé použit a v rámci tohoto výzkumu validován.

2 TEORIE

TPSN, do češtiny překládáno jako Škála učiteli vnímaných potřeb podpory, je nástroj, který se zaměřuje na subjektivní vnímání potřeb podpory v rámci IV z perspektivy učitelů, nikoliv na objektivní dostupnost zdrojů. Umožňuje identifikovat rozdíl mezi tím, co učitelé potřebují (důležitost) a co reálně dostávají (frekvence).

Škála byla vyvinuta v reakci na nedostatek podobně koncipovaných nástrojů, které by umožňovaly systematicky zkoumat adekvátnost a frekvenci podpory. Původní anglická verze nástroje vznikla na základě fokusních skupin s učiteli

a čerpala také z výsledků studií, které věnovaly pozornost výzkumu potřeb v kontextu IV (Chow & Sharma, 2024; Woodcock & Woolfson, 2019).

Psychometrické vlastnosti 9položkové škály byly ověřeny na dostupném vzorku učitelů z Hongkongu ($N = 1100$). Konfirmační faktorová analýza potvrdila dva faktory: 1. Podpora pro používání inkluzivních výukových strategií (5 položek, $\alpha = 0,91$): položky zahrnující např. čas na přípravu a úpravu materiálů, výukové pomůcky a asistenty pedagoga, a 2. Odborné vedení a podpora ($\alpha = 0,83$): položky popisující potřeby v oblasti metodického vedení a školení. Důležitost podpory je hodnocena na škále 1 (zcela nedůležitá) až 7 (extrémně důležitá), frekvence od 1 (nikdy) po 5 (vždy).

Cílem tohoto výzkumu bylo (1) adaptovat TPSN pro použití v českém prostředí a (2) analyzovat psychometrické vlastnosti české verze TPSN, konkrétně ověřit konstruktovou validitu (faktorovou strukturu) a vnitřní konzistenci nástroje.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro účely adaptace anglické verze TPSN do českého prostředí byla využita metoda zpětného překladu, na které se podíleli autor tohoto výzkumu a dva nezávislí rodilí mluvčí anglického jazyka (AJ), a metoda kognitivního debriefingu (pilotní testování přeložené verze z AJ do Č. J. na vzorku 9 českých učitelů). Překlad nástroje do češtiny byl písemně povolen autory originální verze (Chow & Sharma, 2024).

Psychometrická analýza české verze TPSN proběhla na datech získaných pomocí on-line dotazníku v roce 2024. Výzkumný vzorek tvořilo 330 učitelů z celkem 56 náhodně vybraných běžných ZŠ (z toho 59,7 % učitelů deklarovalo výuku na II. stupni). Struktura vzorku v této studii zhruba odpovídá složení učitelské populace v ČR z hlediska pohlaví (Nženy = 288; 87,3 %), věku ($M = 47,9$ let) i počtu let praxe ve školství ($M = 21,2$ let).

Konstruktová validita české verze TPSN byla ověřena pomocí konfirmační faktorové analýzy (CFA), která byla provedena separátně na datech hodnotících důležitost a frekvenci podpory¹. Vzhledem k leptokurtickému rozdělení a porušení multivariátní normality (Mardiův normalizovaný koeficient špičatosti = 65,431; $c.r. = 42,235 > 5,00$) byla použita robustní metoda vážených nejmenších čtverců

1 V tomto příspěvku jsou publikovány výsledky pro „důležitost podpory“. CFA pro „frekvenci podpory“ rovněž prokázala adekvátní shodu dvoufaktorového modelu s daty a vysokou vnitřní konzistencí škály.

s úpravou průměru a rozptylu (WLSMV). Pro orientační posouzení kvality testovaných modelů byly využity následující informační kritéria: RMSEA, SRMR ($< 0,08$), CFI, TLI ($> 0,90$) a χ^2 (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999). K analýze vnitřní konzistence škál byl využit koeficient McDonaldovo omega (ω).

4 VÝSLEDKY

Výsledky CFA provedené metodou WLSMV potvrdily (viz tabulka 1), že přijatý model s korelací mezi faktory a bez kovariance mezi chybovými složkami (M2) vykazuje podstatně lepší shodu s daty (CFI = 0,998, TLI = 0,998, RMSEA = 0,017, SRMR = 0,067) než model bez korelace faktorů (M1) (CFI = 0,649, TLI = 0,532, RMSEA = 0,238 a SRMR = 0,265). Faktorové zátěže položek M2 byly statisticky významné ($p < 0,001$) s rozsahem $\lambda = 0,67\text{--}0,90$.

Reliabilita testovaného nástroje TPSN ve smyslu vnitřní konzistence dosahovala přijatelných hodnot ($\omega = 0,87$). Pro faktor Podpora pro používání inkluzivních výukových strategií byla $\omega = 0,90$ a pro faktor Odborné vedení a podpora $\omega = 0,92$.

Výsledky analýzy potvrdily, že česká verze 9položkového TPSN vykazuje shodnou faktorovou strukturu s originálním nástrojem a vykazuje vysokou reliabilitu.

Tabulka 1: Srovnání indexů shody pro testované modely CFA české verze nástroje TPSN (důležitost podpory)

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
M1	530,27***	27	0,649	0,532	0,238	0,265
M2	28,34	26	0,998	0,998	0,017	0,067
Δ (M2–M1)	–501,93	–1	0,349	0,466	–0,221	–0,198

Pozn.: M1 = model bez korelace faktorů; M2 = model s korelací faktorů; CFI = komparativní index shody; TLI = Tucker-Lewisův index; RMSEA = odmocnina z průměrného čtverce chyby aproximace; SRMR = standardizovaná odmocnina z průměrného čtverce reziduí; Δ = změna v příslušném indexu; *** $p < 0,001$.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Cílem této studie byla adaptace dotazníku TPSN pro české prostředí a analýza jeho psychometrických vlastností. Výsledky potvrdily dvoufaktorovou strukturu po vzoru originálního nástroje a velmi dobrou vnitřní konzistenci obou škál.

Adaptovaný nástroj představuje validní a reliabilní metodu pro měření vnímaných potřeb podpory českých učitelů v kontextu IV. Jeho výhodou je stručnost a využitelnost pro hodnocení podpory učitelů. Na rozdíl od dosavadních výzkumů (Michalík et al., 2018; Pivarč, 2020) umožňuje systematicky identifikovat rozdíly mezi vnímanou důležitostí potřeb a reálně poskytovanou podporou, což je zvláště významné v kontextu legislativních změn posilujících prvky IV v českém školství. Data získána českou verzí TPSN dále ukázala (v tomto příspěvku nepublikovaná), že systém podpory v současné podobě plně neodpovídá potřebám učitelů. V obou dimenzích („Podpora pro používání inkluzivních výukových strategií“ a „Odborné vedení a podpora“) se projevuje stejný vzorec nesouladu – učitelé z českých ZŠ vnímají podporu jako velmi důležitou, ale v praxi ji dostávají výrazně méně často, než by potřebovali.

TPSN může sloužit nejen výzkumníkům, ale i tvůrcům vzdělávací politiky pro efektivnější alokaci zdrojů na základě skutečných potřeb učitelů, což může vést k lepším vzdělávacím příležitostem pro všechny žáky.

6 LITERATURA

- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd Ed.). Routledge.
- Chow, W. S. E. & Sharma, U. (2024). Are in-service teachers supported in Hong Kong? Teachers' perceived support needs in the implementation of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2546–2562.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., Kršková, M., Hruběšová, I., Maštalíř, J., Pastieriková, L., Pospíšilová, I., Kozáková, Z., Houšková, T., Bohanesová, A., Mužná, V., Vojtová, S., Hiršová, A., Kubecová, S., Vítková, S., & Pavlíčková, V. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova.
- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.

RYCHLOST ODPOVÍDÁNÍ V ŽÁKOVSKÉM DOTAZNÍKU PISA 2022: PŘÍPAD ČESKÝCH ŽÁKŮ Z RŮZNÝCH DRUHŮ ŠKOL

RESPONSE TIME IN THE PISA 2022 STUDENT QUESTIONNAIRE: THE CASE OF CZECH STUDENTS FROM DIFFERENT SCHOOL TYPES

Martin Boško, Hana Voňková, Ondřej Papajoanu

The Anchoring Center for Educational Research, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Časy odpovídání v dotaznících se stávají čím dál více důležitou součástí sběrů dat a následných analýz. Zde analyzujeme rozdíly v rychlosti odpovídání na položky ze žakovského dotazníku PISA 2022 u českých žáků z různých druhů škol (základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné školy s maturitou a střední odborné školy bez maturity). Položky se zabývaly přístupem k matematice, přírodovědným předmětům a českému jazyku a literatuře. Výsledky ukázaly, že nejrychleji v průměru odpovídali žáci ze středních odborných škol bez maturity. Na většině druhů škol odpovídali v průměru chlapci signifikantně rychleji než dívky. Pro analýzu časových dat českých žáků je tedy vhodné brát tyto rozdíly v úvahu.

Klíčová slova: *PISA 2022, žakovský dotazník, rychlost odpovídání, čeští žáci, druh školy*

Abstract

Response times in questionnaires are becoming an important part of data collection and following analyses. Here, we analyze differences in response times of Czech students from different SCHOOL types (basic schools, multi-year gymnasia, four-year gymnasia, vocational schools with Maturita exam and vocational schools without Maturita exam) for PISA 2022 student questionnaire items. The items dealt with the attitude to mathematics, science, and Czech language and literature classes. The results have shown that the fastest responding were, on average, students of vocational schools without Maturita exam. In most school types, males responded significantly faster than females.

As such, it is important to take these differences into consideration when analyzing data from Czech students.

Keywords: *PISA 2022, student questionnaire, response time, Czech students, school type*

1 ÚVOD

Údaje o rychlosti odpovídání v dotaznících mohou souviset s kvalitou získaných odpovědí (příliš rychlé odpovědi nemusí být validní), dále s mírou vynakládaného úsilí respondentů při odpovídání a též s kulturními a jazykovými rozdíly v odpovídání. Zde se zaměřujeme na to, jak rychle žáci z různých druhů škol odpovídají na položky ze žakovského dotazníku *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2022, které se zabývají přístupem k matematice, přírodovědným předmětům a českému jazyku a literatuře. Také analyzujeme časy odpovídání dívek a chlapců na různých druzích škol.

2 TEORIE

Analýza časů odpovídání je v literatuře spojována zejména s tzv. „nedbalým odpovídáním“, které může negativně ovlivnit kvalitu získaných dat (Goldammer et al., 2020). Častým problémem, který snižuje kvalitu dat v dotaznících, je tzv. „speeding“ (tj. odpovídání, které je příliš rychlé na to, aby si respondent stihl položku přečíst a validně na ni odpověděl). V praxi však není jednoduché určit čas, který by byl jasným indikátorem „speedingu“, neboť tento čas se může lišit pro každého respondenta (Zhang & Conrad, 2014). Předchozí výzkum ukázal, že se čeští žáci z různých druhů škol liší ve způsobu odpovídání na dotazníkové položky a že je tyto rozdíly nutné brát v úvahu při porovnávání skupin žáků (Voňková et al., 2022). Naš výzkum si klade za cíl rozšířit tyto poznatky o to, zda a jak se žáci z různých druhů škol liší v rychlosti odpovídání na vybranou dotazníkovou položku.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Využíváme národní data ze studentského dotazníku PISA 2022, doplněné o časy odpovídání na dotazníkové položky (ČŠI, n.d.; OECD, n.d.). Zaměřujeme se na sadu 9 položek (ST268) týkající se přístupu žáků ke třem předmětům – matematika, přírodovědné předměty a český jazyk a literatura (*Předmět je jedním z mých oblíbených předmětů, Předmět mi jde snadno, Chci mít dobré výsledky v předmětu*; časová proměnná ST268_TT). Analyzujeme pouze žáky, kteří zodpověděli všech devět položek za max. 3 min (tj. v průměru 20 s na položku; $N = 7439$). Žáci byli rozděleni na podskupiny dle pěti druhů škol – základní školy ($N = 2911$), víceletá gymnázia ($N = 1443$), čtyřletá gymnázia ($N = 904$), střední odborné školy s maturitou ($N = 1544$) a střední odborné školy bez maturity ($N = 637$) – a na dívky a chlapce (proměnná ST004D01T).

4 VÝSLEDKY

Výsledky ukázaly, že rychlost odpovídání na položky se lišila dle druhu školy. Nejrychleji v průměru odpovídali žáci ze středních odborných škol bez maturity (mean = 26,9 s; SD = 14,3) a dále žáci středních odborných škol s maturitou (30,5 s; 11,4). Nejpomaleji v průměru odpovídali žáci ze základních škol (33,2 s; 14,4). Průměrné časy žáků z víceletých gymnázií i z čtyřletých gymnázií byly prakticky totožné (32,6 s; 11,4). Rozdíly se projevily i mezi dívkami a chlapci. Dívky odpovídaly signifikantně pomaleji než chlapci na většině druhů škol. Největší rozdíl byl u žáků středních odborných škol bez maturity (dívky: 28,9 s; 13,2; chlapci: 25,4 s; 14,9) a dále mezi žáky základních škol (dívky: 34,4 s; 13,3; chlapci: 32,3 s; 15,2) a středních odborných škol s maturitou (dívky: 31,1 s; 9,8; chlapci: 29,8 s; 13,1). Nesignifikantní ($p > .1$) rozdíly byly u žáků čtyřletých (dívky: 33,0 s; 11,3; chlapci: 31,7; 11,5) a víceletých gymnáziích (dívky: 32,8 s; 10,8; chlapci: 32,4 s; 12,1).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky ukázaly, že druh školy souvisí s rychlostí odpovídání na zkoumané položky. Největší rozdíl byl nalezen mezi středními odbornými školami bez maturity a základními školami. Na všech druhů škol chlapci odpovídali rychleji

než dívky. Naše výsledky mohou indikovat, že u žáků středních odborných škol bez maturity a u chlapců častěji dochází ke speedingu. Toto by mělo být bráno v úvahu při časových analýzách. Tato studie prezentuje dílčí závěry, které jsou založeny na analýze časů odpovídání na jednu sadu položek v dotazníku s tím, že se zaměřuje na tři testované gramotnosti v PISA. Budoucí výzkum se může zaměřit na komplexní analýzu dalších položek v dotazníku či analyzovat vývoj rychlosti odpovídání v průběhu celého dotazníku. Dále se nabízí analyzovat rozdíly v časech odpovídání napříč zeměmi a světovými regiony (viz např. Vonkova et al., 2025).

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

- Česká školní inspekce (ČŠI). (n.d.). *PISA 2022 žákovský dotazník – národní data* [Data set]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/PISA-2022>
- 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>
- OECD. (n.d.). *PISA 2022 questionnaire timing data file* [Data set]. Dostupné z <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- Vonkova, H., Papajoanu, O., & Bosko, M. (2025). Response times and self-reporting: Response patterns across countries and world regions using data from a large scale computer-based assessment. *Social Science Computer Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/08944393251322160>
- Voňková, H., Papajoanu, O., & Boško, M. (2023). Heterogenita ve způsobu odpovídání na dotazníkové položky u českých žáků v PISA 2012 : analýza dle kraje, typu a velikosti školy. *Studia Paedagogica*, 27(3), 127–159. <https://doi.org/10.5817/sp2022-3-5>

Zhang, C., & Conrad, F. (2014). Speeding in web surveys: The tendency to answer very fast and its association with straightlining. *Survey Research Methods*, 8(2). <https://doi.org/10.18148/SRM/2014.V8I2.5453>

SPIRITUÁLNÍ WELL-BEING ŽÁKŮ A STUDENTŮ: SYSTEMATICKÝ PŘEHLED SOUČASNÉHO EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

SPIRITUAL WELL-BEING OF PUPILS AND STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW OF CURRENT EMPIRICAL RESEARCH

Jan Klokočka

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

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit výsledky systematické přehledové studie shrnující empirický výzkum spirituálního well-beingu žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu za posledních deset let. Ačkoliv je úloha, kterou spirituální well-being hraje v různých společenských kontextech dlouhodobě diskutována, přehledové studie, které by se mu věnovali v kontextu hlavního vzdělávacího proudu a u mladší populace chybí. Abychom zmapovali tuto výzkumnou oblast, zaměřuje se tato přehledová studie na (1) zkoumaná témata a výzkumný kontext, (2) výzkumné metody a (3) hlavní výzkumná zjištění zahrnutých studií. Na závěr studie diskutuje tyto oblasti i jejich implikace pro další výzkum.

Klíčová slova: spirituální well-being, žák, student, empirický výzkum, systematický přehled

Abstract

The aim of this paper is to present the results of a systematic review study summarising empirical research on the spiritual well-being of pupils and students in mainstream educational settings over the last ten years. Although the role that spiritual well-being plays in different social contexts has long been debated, review studies addressing it in mainstream educational contexts and in younger populations are lacking. To map this area of research, this review study focuses on (1) the research topics and research context, (2) the research methods, and (3) the main research findings of the included studies. Finally, the study discusses these areas and their implications for further research.

Keywords: *spiritual well-being, pupil, student, empirical research, systematic review*

1 ÚVOD

V oblasti vzdělávání je spirituální well-being dlouhodobě zkoumán a je patrný rostoucí zájem o jeho implementaci do národních kurikul napříč zeměmi (např. Brooker et al., 2019; Miller et al., 2005; Wane et al., 2011). Navzdory rostoucímu počtu studií o spirituálním well-beingu v současné době neexistuje systematický přehled literatury, který by se explicitně zabýval tímto konceptem v rámci hlavního vzdělávacího proudu a u mladší populace. Cílem tohoto systematického přehledu je proto shrnout empirický výzkum spirituálního well-beingu žáků a studentů za posledních deset let.

2 TEORIE

Konceptuální rámec této studie vychází z nejrozšířenějších konceptualizací spirituálního well-beingu (SWB) formulovaných Ellisonem (1983) a Fisherem (2011). Oba teoretické modely se shodují na konceptualizaci SWB skrze dělení do několika klíčových dimenzí. Ellison (1983) jej konceptualizuje na základě dvou dimenzí, horizontální, tj. pocitu smyslu života a životní spokojenosti, a vertikální, zachycující well-being ve vztahu k Bohu. Fisher (2011) naopak vytvořil model o čtyřech dimenzích, který zahrnuje osobní, komunální, environmentální a transcendentální dimenzi. Tyto čtyři dimenze tvoří široce přijímaný konceptuální rámec při definování a měření SWB, spirituálního zdraví i spirituality (Michaelson et al., 2016; Nye, 2009). Tato studie se tedy řídila především druhým modelem o čtyřech doménách. Výběr tohoto rámce pomohl při rozlišování mezi výše uvedenými koncepty.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Předložený systematický přehled literatury byl veden třemi hlavními výzkumnými otázkami: VO1) Jaká byla výzkumná témata a výzkumné kontexty studií o SWB žáků a studentů? VO2) Jaké výzkumné metody byly použity ke zkoumání SWB žáků a studentů? VO3) Jaká jsou hlavní zjištění studií o SWB žáků

a studentů? Pro jejich zodpovězení byla využita doporučení PRISMA. Témata výzkumu, kontexty, metody a hlavní zjištění jsou uvedeny pro 50 ze 468 studií, které byly identifikovány v databázích WoS a Scopus. Zahrnuty jsou empirické studie publikované v posledních 10 letech (tj. 2014 až 2024) v anglickém jazyce. Studie se zabývají tématem SWB, spirituálního zdraví nebo vztahem mezi spiritualitou a well-beingem žáků a studentů (subjektivním, psychologickým aj.) v běžném vzdělávacím prostředí (vyloučeny byly např. studie zaměřené na studenty v klinické zdravotní péči nebo studenty se zdravotním postižením).

4 VÝSLEDKY

V souvislosti s VO1 lze konstatovat, že v edukačním kontextu byl nejčastěji zkoumaným tématem vztah mezi SWB a psychologickými fenomény. Více než polovina všech studií byla provedena v zemích Středního a Dálného východu. Studie se zaměřovaly především na studenty středních (39 %) a vysokých škol (47 %) a v necelé polovině studií tvořily ženy více než 60 % vzorku.

Pokud jde o VO2, převažovala kvantitativní výzkumná metodologie s využitím dotazníkového šetření. Přitom téměř polovina studií používala k měření SWB nástroj Spiritual Well-Being Scale (Paloutzian & Ellison, 1982). Nejčastější metodou výběru vzorku byl nepravděpodobnostní výběr.

Co se týče VO3, zjištění studií potvrzují multidimenzionální model well-beingu. Dále poukazují na pozitivní projevy spirituálního well-beingu žáků a studentů, a to jak z hlediska celkového duševního zdraví, tak v rámci vzdělávacího procesu. Přímému srovnávání výsledků však brání nepřesná terminologie a problematická operacionalizace klíčových konceptů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Cílem tohoto systematického přehledu bylo shrnout empirický výzkum SWB žáků a studentů za posledních deset let. Přitom pomáhá systematizovat dosavadní výzkum, poukázat na jeho trendy a identifikovat jeho silné a slabé stránky.

Na základě zjištění tohoto přehledu lze formulovat tři doporučení pro další výzkum: 1) Zkoumání SWB žáků základních škol. 2) Vývoj, validace a používání výzkumných nástrojů založených na širších pojetích spirituality, tj. přesahujících

tradiční náboženský kontext, a zahrnujících více než dva faktory. 3) Jasně vymezení zkoumaných konceptů.

Souhrnně lze říci, že výzkum SWB žáků a studentů odhaluje důležitost spirituální dimenze života a jeho vliv na vzdělávací proces. Navzdory multidimenzionální povaze spirituality a různým sociokulturním kontextům se domníváme, že tento výzkum vede k efektivnějšímu a holističtějšímu vzdělávacímu přístupu.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek byl zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu Fakulty humanitních studií na UTB ve Zlíně „Spiritualita v rámci edukačního procesu žáků středních škol“ za finanční podpory IGA, u které je registrován pod číslem IGA/FHS/2023/001.

6 LITERATURA

- Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a Whole-of-Curriculum Approach to Student Wellbeing. *Student Success*, 10(3), 55–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1417>
- Ellison, C. W. (1983). Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement. *Journal of Psychology and Theology*, 11(4), 330–338. <https://doi.org/10.1177/009164718301100406>
- Fisher, J. (2011). The Four Domains Model: Connecting Spirituality, *Health and Well-Being*. *Religions*, 2(1), 17–28. <https://doi.org/10.3390/rel2010017>
- Michaelson, V., Brooks, F., Jirásek, I., Inchley, J., Whitehead, R., King, N., Walsh, S., Davison, C. M., Mazur, J., & Pickett, W. (2016). Developmental patterns of adolescent spiritual health in six countries. *SSM - Population Health*, 2, 294–303. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.03.006>
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Colallilo Kates, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Nye, R. (2009). *Children's Spirituality: What it is and Why it Matters*. Church House Publishing.

- Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being, and the quality of life. In *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. Wiley.
- Wane, N. N., Manyimo, E. L., & Ritskes, E. J. (2011). *Spirituality, education & society: An integrated approach*. SensePublishers.

KOMPETENCE UČITELŮ ČESKÉ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ

COMPETENCES OF CZECH SCHOOL TEACHERS ABROAD

Klára Krivánková, Martina Fasnerová

Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Cílem předkládané studie je analyzovat kompetence učitelů působících na české škole v zahraničí, resp. interpretovat, jaké kompetence považují zúčastnění vyučující za nejvíce důležité. Klíčovým dokumentem je Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství, který tvoří teoretické i výzkumné východisko předložené práce. Použitý metodologický rámec zahrnuje rozhovor s učiteli, analýzu dokumentů (kompetenční rámec) a pozorování výuky. Výsledky studie zdůrazňují význam učitelských kompetencí, a to zejména kompetence ke spolupráci se zákonnými zástupci žáků, kompetence k plánování, vedení, reflexi výuky a kompetence k didaktickému zprostředkování obsahu výuky dle vzdělávacích potřeb žáků. Výsledky této studie přispívají k lepšímu porozumění výzvám a potřebám učitelů pracujících v mezinárodním prostředí.

Klíčová slova: Česká škola bez hranic, Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, kompetence učitele

Abstract

The aim of the present study is to analyse the competences of teachers working in Czech schools abroad, or to interpret which competences the participating teachers consider most important. The key document is the Competency Framework for Graduate Teachers, which forms the theoretical and research basis of the presented work. The methodological framework used includes interviews with teachers, document analysis (competency framework) and observation of teaching. The results of the study emphasize the importance of teachers' competences, in particular, the competence to cooperate with pupils' legal representatives, the competence to plan, lead, reflect on teaching and the competence to didactically mediate the content of teaching according to pupils' educational needs. The results of this study contribute to a better understanding of the challenges and needs of teachers working in an international environment.

Keywords: *Czech School without Borders, Competence Framework for Graduate Teachers, Teacher Competence*

1 ÚVOD

Studie se zaměřuje na kompetence vyučujících působících na české škole v zahraničí. Absolvent studijního programu učitelství může svou pedagogickou činnost vykonávat také mimo území České republiky, v tzv. školách bez hranic. České školy bez hranic nabízejí výuku českého jazyka a literatury a českých reálií pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi ČR jako doplnění každodenního vzdělání, které děti českého původu získávají v zahraničních školách (Česká škola bez hranic).

2 TEORIE

České školy bez hranic vyučují podle vlastního vzdělávacího programu „Do nitra jazyků“ v rozsahu požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v ČR. Kromě kurikulárního dokumentu je důležitým teoretickým východiskem Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství (MŠMT, 2023), dále jen kompetenční rámec.

Učitel 1. stupně ZŠ vyučuje český jazyk a české reálie. Vzhledem k tomu, že ostatní vzdělávací oblasti nejsou vyučovány, žáci plní povinnou školní docházku v některé z místních škol v zahraničí. Na českého učitele, vykonávajícího tuto činnost, to klade vyšší nároky z hlediska výuky v souvislostech či práce s bilingvními žáky (někdy i vícejazyčnými). Příkladně některé české školy v zahraničí implementují metodu imerze (*vnoření/ponoření se*), při níž mají žáci možnost zažít český jazyk jako jediný jazyk v komunikaci s ostatními dětmi a dospělými (Schola ludus, 2023).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je analýza kompetencí učitelů primární školy v české škole v zahraničí (v Německu) v kontextu kompetenčního rámce. Empirická část výzkumu využívá zejména rozhovoru s učiteli, analýzy dokumentů a pozorování

výuky (Skutil, 2011). Byly uskutečněny dva polostrukturované rozhovory s učiteli a nashromážděny pozorování ve čtyřech ročnících. Pro potřeby pozorování byl vytvořen pozorovací arch, do kterého se zaznamenával jak průběh výuky, tak kompetence učitelů. V tomto archu byl sledován časový harmonogram, popis prostředí, pozorované kompetence (dle 6 oblastí z kompetenčního rámce) a poznámky pozorovatele, což doplnilo metodu rozhovoru. 18 kompetencí, které vymezuje kompetenční rámec, bylo během rozhovoru předloženo učitelům, což kromě kladení otázek vhodně rozvíjelo rozhovor. Na základě shromážděných dat a analýzy kompetenčního rámce byly interpretovány kompetence učitelů.

4 VÝSLEDKY

Vyučující působící na české škole v zahraničí akcentují kompetence týkající se rozvoje jejich znalostí o vyučovaných oborech. Tito učitelé se snaží znalosti zprostředkovávat žákům především písemnou formou, což zohledňuje potíže, které žáci mají s písemnou podobou českého jazyka. Dále je dle nich důležité ve výuce reflektovat potřeby žáků. Jelikož žáci navštěvují tuto školu v odpoledních hodinách nebo o víkendech, je zapotřebí volit různorodé vyučovací metody a organizační formy. Pro učitele je nezbytné spolupracovat se zákonnými zástupci žáků – vzájemná zpětná vazba probíhá bezprostředně před a po výuce. Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé v zahraničí považují za nejdůležitější kompetence uvedené v kompetenčním rámci pod označením 1.1, 1.2, 2.2, 5.2. Výsledky výzkumu budou prezentovány toliko formou posteru s grafickým znázorněním. Vizualizace znázorní, jak participant naplňují v praxi jimi označené čtyři nejdůležitější kompetence.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky ukazují, že učitelé České školy bez hranic čelí specifickým výzvám, které však přispívají k jejich profesnímu růstu a rozvoji. Dále učitelé uvádějí, že jejich práce jim dává smysl a vidí v ní přínos nejen pro své žáky, ale i pro šíření a udržování české kultury v zahraničí. Výzkum probíhal v rámci vědecko-výzkumné stáže během doktorského studijního programu na jedné ze zahraničních škol, což je limitem tohoto výzkumu. Škola je členem Českých škol bez hranic, ale nepodléhá kontrole České školní inspekce.

Předkládaný příspěvek je zpracován jako předvýzkum disertační práce na téma učitelských kompetencí. Je možno se domnívat, že učitelé českých škol v zahraničí jsou z hlediska vybavení profesními kompetencemi kategorií *sui generis*. Lze předpokládat, že výzkumná zjištění ohledně jimi preferovaných kompetencí se budou zřejmě odlišovat od učitelů vyučujících pouze v České republice.

PODĚKOVÁNÍ

Tento výstup vznikl za podpory projektu Specifického výzkumu – projekt č. *IGA_PdF_2025_002* název Učitelské kompetence a směřování vzdělávání ve vazbě na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.

6 LITERATURA

Česká škola bez hranic. (n.d.). *České školy bez hranic*.

<https://csbh.cz/ceske-skoly-bez-hranic/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. MŠMT ČR.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Schola ludus. (2023). *Česká škola*. Schola ludus – Tschechisch-deutsch-slowakischer Bildungsverein. <https://scholaludus.org/?nav=tschechschule&lang=cz>

SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ – UPRCHLÍKŮ Z UKRAJINY

SPECIFICITIES OF PRE-PRIMARY EDUCATION OF REFUGEE CHILDREN FROM UKRAINE

Anna Waloschková

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

Abstrakt

Začleňování dětí-uprchlíků z Ukrajiny do českých mateřských škol představuje výzvu i příležitost pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Příspěvek se zaměřuje na problematiku začleňování dětí-uprchlíků do mateřských škol po migrační vlně započaté v roce 2022. Cíle výzkumu spočívají v analýze adaptace a průběhu vzdělávání dětí-uprchlíků a ve zhodnocení pedagogických zkušeností učitelů s těmito procesy. Kvalitativní výzkum využívá metody polostrukturovaných rozhovorů, rozboru relevantních vzdělávacích dokumentů a zúčastněného pozorování. Očekávané výsledky přinesou zprávu o skutečné podobě začleňování ukrajinských-dětí uprchlíků do předškolního vzdělávání a o připravenosti a ochotě českých mateřských škol vzdělávat děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, inkluze, děti-uprchlíci, Ukrajina, adaptace

Abstract

Integrating refugee children from Ukraine into Czech preschools presents both a challenge and an opportunity for inclusive education. This paper focuses on the inclusion of refugee children in preschools following the migration wave of 2022. The aim is to analyze their adaptation and educational progress and to assess teachers' pedagogical experiences. The qualitative research uses semi-structured interviews, analysis of educational documents, and participant observation. Expected findings will provide insight into the actual inclusion of Ukrainian refugee children and the preparedness and willingness of Czech preschools to educate children from socio-culturally disadvantaged backgrounds.

Keywords: preschool education, inclusion, refugee children, Ukraine, adaptation

1 ÚVOD

Migrace vyvolaná válečným konfliktem na Ukrajině přivedla do českých mateřských škol tisíce ukrajinských dětí, jejichž adaptace a začlenění do vzdělávacího procesu představovalo a nadále představuje pro učitele velkou výzvu. Výzkum si klade za cíl analyzovat podmínky a procesy, které mateřské školy v souvislosti s integrací ukrajinských dětí-uprchlíků uplatňovaly a uplatňují. Dalším cílem je poznání zkušeností pedagogů, které se týkají adaptace a vzdělávání ukrajinských dětí-uprchlíků, a to prostřednictvím hodnocení vlastní pedagogické zkušenosti.

2 TEORIE

Výzkum vychází z teorie sociální reprodukce (Bourdieu & Passeron, 1990), která napomáhá objasnit, jak vzdělávací instituce ovlivňují šance dětí-uprchlíků na úspěšnou adaptaci a integraci, a z konceptu inkluzivního vzdělávání (Booth, 2006). V českém kontextu reaguje na Strategii vzdělávací politiky ČR 2030+ i Konceptci integrace cizinců (2022). Opírá se o výzkumy, které se zabývají jak inkluzivními přístupy a podmínkami, které školy uplatňují při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak zkušenostmi učitelů se vzděláváním těchto dětí (Agostinetto & Bugno, 2020; Franczak & Lutz, 2024; Klopota, et al., 2024). Poznatky těchto a dalších studií jsou porovnávány s výsledky vlastního výzkumného šetření, které tematizují vliv kulturních rozdílů, institucionální připravenosti a pedagogického přístupu učitelů na průběh adaptace a vzdělávání dětí-uprchlíků.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum má kvalitativní charakter a je realizován jako vícepřípadová studie, kdy jedním případem je rozuměna jedna třída mateřské školy. Předmětem zájmu je přímá zkušenost mateřských škol s integrací ukrajinských dětí-uprchlíků. Výzkum, který právě probíhá, počítá s opakovaným sběrem dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s experty, ředitelkami a učitelkami, zúčastněného pozorování a analýzy dokumentů. Výzkumný vzorek je vybírán podle kritéria typických případů (Hendl, 2007), vybraných na základě analýzy rozložení ukrajinských dětí-uprchlíků a dětí-cizinců v MŠ. Výzkum zahrnuje deset tříd ve

větších a středních městech s průměrným až mírně nadprůměrným zastoupením dětí-uprchlíků a dětí-cizinců a historickou zkušeností s jejich vzděláváním. Sledovány jsou třídy, do nichž byly začleněny alespoň dvě ukrajinské děti. Data jsou zpracovávána metodou otevřeného a tematického kódování.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Očekávané výsledky výzkumu zahrnují analýzu průběhu adaptace a dalšího vzdělávání ukrajinských dětí-uprchlíků v českých mateřských školách se zaměřením na faktory, které tento proces ovlivňují. V rámci svých výsledků dále přednese hodnocení zkušeností pedagogických pracovníků se vzděláváním dětí-uprchlíků a pojmenuje specifika, která podle nich tento proces charakterizují. Předběžné výsledky z realizovaných rozhovorů ukazují, že mezi klíčové faktory úspěšného začleňování patří otevřenost vedení škol, flexibilita pedagogů, spolupráce se zřizovateli a zajištění personální podpory (např. zapojení ukrajinských asistentek). Vliv na adaptaci i průběh vzdělávání mají i kulturní rozdíly projevující se ve výchovných stylech, očekáváních rodičů a komunikaci. Výzkum mapuje inkluzivní přístupy škol a analyzuje zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí-uprchlíků. Přinese doporučení pro podporu inkluzivního přístupu k dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Předběžné výsledky z předvýzkumu naznačují, že významnou roli v procesu začleňování dětí-uprchlíků do českých mateřských škol hraje vstřícný přístup vedení školy, schopnost pedagogického sboru flexibilně reagovat na potřeby dětí i rodin a zajištění personální podpory, stejně jako podpora ze strany zřizovatelů škol. Tato zjištění korespondují s poznatky mezinárodních výzkumů, které poukazují na význam otevřenosti škol, individuální citlivosti pedagogů a systémové podpory při implementaci inkluzivních přístupů (Agostinetti & Bugno, 2020; Klopota et al., 2024). Studie se soustředí na zmapování překážek, ale především prozkoumání strategií podpory a příkladů dobré praxe v prostředí rostoucí diverzity. Srovnáním s evropskými studiemi (např. Klopota et al., 2024) přispívá k hlubšímu porozumění možnostem, jak v českém kontextu účinněji rozvíjet inkluzivní vzdělávání v předškolních institucích.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé disertační práce doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a podporu při realizaci tohoto výzkumu. Dále bych ráda poděkovala konzultantce PhDr. Barboře Loudové Stralczynské, Ph.D. Jejich znalosti, podnětné připomínky a ochota vést odbornou diskusi výrazně napomáhají k rozvoji mé disertační práce.

6 LITERATURA

- Agostinetto, L., & Bugno, L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. *Intercultural Education*, 31(1), 54–67.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control (Vol. 4)*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běřáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.
- Hendl, J. (2007). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.
- Klopota, O., Klopota, Y., & Vojtová, V. (2024). Inclusion of Ukrainian schoolchildren seeking refuge from the war into the Czech education system. *European Education*, 56(2), 113–125.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

ANALÝZA ŘEŠENÍ KOMPLEXNÍCH GEOGRAFICKÝCH ÚLOH U ÚSPĚŠNÝCH ŘEŠITELŮ GEOGRAFICKÉ OLYMPIÁDY

ANALYSIS OF COMPLEX GEOGRAPHIC TASK-SOLVING AMONG SUCCESSFUL CONTESTANTS OF THE GEOGRAPHY OLYMPIAD

Petr Trahorsch¹, Hana Svobodová²

¹ Katedra geografie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

² Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Výzkum se zaměřuje na analýzu řešení komplexních geografických úloh u studentů, kteří jsou úspěšnými řešiteli celostátního kola Geografické olympiády. Cílem je identifikovat specifické postupy a překážky, které mohou ovlivnit úspěšnost studentů v mezinárodní geografické olympiádě. Pomocí eye-trackingu a think-aloud protokolu byla analyzována úspěšnost a délka řešení úloh i počet a délka fixací. Úlohy byly různě kognitivně náročné a vyžadovaly práci s mapami, schémata a texty. Výsledky ukazují na klíčové problémy spojené s úrovní odborné angličtiny a s faktografickými znalostmi. Příspěvek dále přináší doporučení pro úpravu přípravy studentů s cílem zvýšit jejich konkurenceschopnost v mezinárodním testování.

Klíčová slova: *eye-tracking, geografická úloha, Geografická olympiáda, think-aloud protokol*

Abstract

This study focuses on the analysis of geography task-solving by students who successfully competed in the national round of the Geography Olympiad. The aim is to identify specific approaches and obstacles that may influence students' success in the International Geography Olympiad. Using eye-tracking and the think-aloud protocol, the research analyzed task-solving success, response time, and the number and duration of fixations. The tasks varied in cognitive complexity and required working with maps, diagrams, and texts. The results highlight key challenges related to the level of domain-specific English proficiency and

factual knowledge. The study also provides recommendations for modifying student preparation to enhance their competitiveness in international testing.

Keywords: *eye-tracking, geographic task, Geography Olympiad, think-aloud protocol*

1 ÚVOD

Porozumění postupům úspěšných řešitelů geografických úloh je klíčové pro zlepšení jejich řešení v mezinárodním testování. Identifikace těchto postupů pomůže odhalit silné i problematické oblasti českých studentů. Cílem příspěvku je popsat postupy řešení komplexních geografických úloh u studentů, jež byli identifikováni jako úspěšní řešitelé oborové soutěže (Geografická olympiáda). Naplněním tohoto cíle nám může pomoci identifikovat kritická místa řešení úloh, na které mohou čeští studenti při řešení úloh v mezinárodním testování narážet.

2 TEORIE

Koncepty postupu řešení úloh s různými vizuáliemi jsou teoreticky ukotveny v kognitivní i pedagogické psychologii, ale i v oborových didaktikách. Vycházíme především z teorie multimediálního učení (Mayer, 2010). Tato teorie však může narážet na některé limity mezinárodního testování, jako je použití cizího jazyka, absence použitých konceptů v národním kurikulu aj. (Lane & Bourke, 2017).

Bylo dokázáno, že uživatelsky použitelné geografické vizuálie zlepšují úspěšnost při řešení úloh (Trahorsch & Bláha, 2022). Roussel et al. (2017) však zjistili, že nadměrná náročnost textu či použití jiného než rodného jazyka může zvyšovat kognitivní zátěž a úspěšnost řešení potom u respondentů klesá. Úspěšnost řešení potom závisí i na typu vizuálie, například respondenti odlišně pracují s kvantitativně a kvalitativně orientovanými vizuáliemi (srov. Dirx et al., 2021; Havelková & Gołębiowska, 2019).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumu se zúčastnilo 14 studentů středních škol (16–19 let), kteří uspěli v celostátní kole české Geografické olympiády (umístili se do 5. místa v této soutěži). Studenti řešili komplexní geograficky zaměřené úlohy vyžadující práci s různými typy vizuálií (mapa, schéma) i práci s textem. Tématem úloh byla energetika, která i v kontextu zadaných úloh měla značně interdisciplinární charakter. Úlohy v podnětovém materiálu byly různě kognitivně náročné, konkrétně zaměřené na zapamatování, aplikaci a analýzu. K analýze řešení úloh byl použit eye-tracking (Tobii pro Glasses 2) v kombinaci s think-aloud protokolem (reflexe postupů řešení zadaných úloh samotným respondentem). Při analýze dat byla hlavní pozornost věnovaná především úspěšnosti a času řešení úloh, délce fixací a oblastem, na které respondent soustředil svou pozornost.

4 VÝSLEDKY

Výsledky ukazují, že studenti dosahují nejnižší úspěšnosti v úloze vyžadující prokázání (faktografických) znalostí, naopak vyšší úspěšnosti dosahovali při práci s odborným textem v kombinaci se schématem. Poněkud překvapující může být méně než 50% úspěšnost při práci s mapou jako základním vyjadřovacím prostředkem geografie. Zde studenti selhávali především při přesné charakteristice prostorového uspořádání sledovaného jevu. Největší počet fixací stejně jako celková délka řešení úlohy byla logicky zaznamenána v úloze vyžadující práci s textem. Eye-tracking následně identifikoval i pasáže textu, které činily studentům problém v jejich pochopení (obecně se jednalo o odborné pojmy, které studenti v cizím jazyce neznali). Studenti v think-aloud protokolu potvrzovali, že v aktivním používání cizího jazyka si nebyli při řešení úloh jisti; naopak více než polovina respondentů uvedla, že snadná jim přišla úloha vyžadující práci s mapou, která však dosahovala nejnižší úspěšnosti.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky ukazují, že klíčovým kritickým místem pro efektivní řešení komplexní geografické úlohy je odborná znalost angličtiny. Ač soutěžící velmi často hovoří anglicky velmi dobře, odborné termíny jim činí potíže a v řadě případů

mohou být příčinou chybných řešení úloh (Roussel et al., 2017). Dalším kritickým místem z pohledu studentů jsou konkrétní faktografické znalosti, neboť v úloze vyžadující prokázání těchto znalostí, sledovaní studenti selhávali.

Po identifikaci uvedených kritických míst řešení modelového úlohy lze při přípravě studentů na mezinárodní soutěž doporučit částečnou proměnu koncepce národního kola Geografické olympiády (např. zařazení části úloh v anglickém jazyce, vyváženost úloh nižší a vyšší kognitivní náročnosti apod.). Tím by se zvýšila pravděpodobnost vhodnějšího výběru soutěžících, kteří by naplňovali dovednosti potřebné k úspěchu v mezinárodní soutěži.

6 LITERATURA

- Dirkx, K. J. H., Skuballa, I., Manastirean-Zijlstra, C. S., & Jarodzka, H. (2021). Designing computer- based tests: Design guidelines from multimedia learning studied with eye tracking. *Instructional Science*, 49(5), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09542-9>
- Havelková, L., & Gołębiowska, I. M. (2019). What went wrong for bad solvers during thematic map analysis? Lessons learned from an eye-tracking study. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.3390/ijgi9010009>
- Lane, R., & Bourke, T. (2017). Assessment in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1385348>
- Mayer, R. E. (2010). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007>
- Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2022). The Influence of Textbook Visual Quality of Geographical Phenomena on Children's Conceptions. *Journal of Geography*, 121(3), 100–114. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2088828>

ŽÁK A JEHO ROLE SUBJEKTU NEBO OBJEKTU VÝUKY, PŘÍPADOVÁ STUDIE

PUPILS AND THEIR ROLE AS SUBJECTS OR OBJECTS OF TEACHING, CASE STUDY

Jaroslava Ševčíková^{1,2}, Jitka Plischke¹, Anna Ševčíková³

¹ Ústav pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

² Střední škola Kostka, s. r. o., Vsetín

³ Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha

Abstrakt

Žák je jedním z činitelů výuky. Jak vnímá svou roli ve výuce a managementu třídy, a jaké je jeho pojetí role ve vazbě na osobní spokojenost? Problém je řešen prostřednictvím exploratorní případové studie tří žáků, v průběhu třinácti let jejich školní docházky, která sleduje, jak se mění žákem vnímaná role v závislosti na podmínkách výuky.

Cílem studie je popsat, jak žák vnímá své pojetí výuky v roli subjektu či objektu, jak se role generuje a mění v průběhu školní docházky, a která mu přináší vyšší spokojenost. Hledá obecné vzorce formování rolí a možnosti využít je tak, aby žák přijal žádoucí roli aktivního subjektu.

Obecné vzorce geneze se zviditelnily. Výsledky ukazují, že ovlivnění žákovy role je možné a že participace na výuce vede k vyšší spokojenosti žáka.

Klíčová slova: žák; žákovo pojetí výuky; výuka; žák subjekt; žák objekt; management třídy

Abstract

The pupil is one of the factors of teaching. How does he perceive his role in teaching and classroom management, and what is his concept of the role in relation to personal satisfaction? The problem is addressed through an exploratory case study of three students, over the course of thirteen years of their schooling, of how the student's perceived roles change depending on the conditions of instruction.

The aim of the study is to describe how the pupil perceives his concept of teaching in the role of subject or object, which role brings him satisfaction and how it is generated and changes during schooling. It seeks general patterns of

role formation and ways to use them so that the student adopts the desirable role of an active subject.

General schemes of genesis have become visible. The results show that influencing the pupil's perception of the role is possible and that participation in teaching leads to higher pupil satisfaction.

Keywords: *pupil; pupil's concept of teaching; teaching; pupil as a subject; pupil as an object; classroom management*

1 ÚVOD

Žákova role v managementu třídy (McDonald, 2013) je v edukační praxi trvale řešena.

Žák se učí, učitel vyučuje a spolu vytváří prostředí a podmínky pro výuku. Aktivní přístup žáka k učení je zásadním požadavkem, byť není vždy realizován (Petty, 2008), je však spojen s přijetím jedné z rolí. Žák přijímá roli objektu nebo subjektu a ta je ovlivněna řízením třídy, přístupem učitele i vlastní aktivitou žáka v učícím se společenství (Watson et al., 2012).

Fenomén role byl zvolen proto, že mu žák rozumí a je schopen téma diskutovat. Máme za to, že je žádoucí hledat nástroje, jak žakovu roli ovlivňovat.

2 TEORIE

Žákovo pojetí výuky je pojem inspirovaný modelem *učitelova pojetí výuky* (Mareš, et al, 1996). Model využíváme pro jeho srozumitelnost pro žáka. Vyjadřuje subjektivní, původně tacitní soubor postojů žáka k výuce a své ne/účasti na ní (Novotná, 2003). Přistupujeme k němu jako k fenoménu, tomu co je, popisovanému žákem, individualitou. Žákovo pojetí výuky a přijatá role spolu blízce interagují (Tauber, 2007).

Vývoj postoje žáka k roli subjektu nebo objektu výuky (Reeve, Jang, 2006) nebyl zatím pro praxi uspokojivě vyřešen. Na žáka v roli subjektu nahlížíme jako na aktivního participanta a spolutvůrce výuky, na žáka v roli objektu jako na pasivního příjemce hotového kurikula (Čáp, Mareš, 2007). V souladu s Křivohlavým (2001) vycházíme z předpokladu, že žák v roli aktivního subjektu bude vnímat vyšší spokojenost se svou rolí a zároveň vyšší sounáležitost s výukou a jejími cíli.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Exploratorní případová studie popisuje u 3 žáků vývoj individuálního pojetí jejich role ve výuce jako subjektu nebo objektu výuky.

Výběr respondentů je záměrný, jedná se o typické reprezentativní, intaktní žáky, dnes již absolventy střední školy, oborů s maturitou, dvě dívky a jednoho chlapce.

Sběr dat probíhal v reálném čase od 8. až do 13. ročníku jejich školní docházky, od 1. do 7. ročníku retrospektivně, ze vzpomínek žáků a rodičů, prostřednictvím rozhovorů a autonomního psaní.

Data byla analyzována, systematicky porovnávána, a byly hledány pravidelnosti generující obecné vzorce (Švaříček, Šedová, 2014), ale i odchylky, vztahy a vazby. Vyhledávány byly žáky vnímané změny role v časové linii školní docházky, a vlivy, které na roli působí z vnitřního i vnějšího prostředí. Sledována byla vazba na spokojenost žáka ve škole.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Výsledky ukazují, že žák je schopen na výzvu zvědomit svou roli subjektu či objektu výuky a popsat své pojetí výuky i přínosy a ztráty role.

Geneze žákova pojetí výuky a jeho role vykazuje dynamiku a zároveň obecné vzorce v čase, na základě zkušeností a osobnostního rozvoje.

V čase se vyvíjí:

- od pojetí role naivního subjektu se zdánlivou participace bez skutečného vlivu na výuku; 1. stupeň ZŠ;
- přes roli pasivního objektu až loutky, rezignovaného diváka; 2. stupeň ZŠ;
- k aktivnímu subjektu s vlivem na výuku;
- až k autonomnímu pojetí výuky žákem; SŠ.

Vliv spolužáků obecný vzorec nevykazuje, ale je dynamický.

Vliv učitele vykazuje obecné vzorce závislé na tom, jak on sám sebe žákům prezentuje v roli ne/autonomního učitele a jak na ně nahlíží, buď jako na subjekty či objekty svého působení.

Konkrétní výsledky vztahujeme pouze k tomuto případu, zobecnění považujeme za platné univerzálně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky výzkumu ukazují, že žák vnímá své pojetí role v managementu třídy i ve výuce. Je schopen zvědomit a vyjádřit popis své role subjektu nebo objektu a dokáže argumentovat její bezprostřední přínosy a ztráty.

Obecný vzorec vykazuje vývoj role v čase, na základě zkušenosti, osobnostního rozvoje a působení prostředí. Žák je schopen spojit svou aktuální roli s vyjádřením spokojenosti v ní.

Ukazuje se, že autonomní učitel, nahlízející na žáka jako na subjekt, ho vede k přijetí role subjektu, a poskytuje mu prostor pro uplatnění pravomocí a účasti na výuce, a naopak.

Zobecněné vzorce vývoje role žáka ve výuce plánujeme využít ke konstrukci nástroje, pro změnu žákova pojetí výuky a své role v ní, směrem k aktivnímu subjektu, až autonomnímu žákovi. Připravujeme model akčního výzkumu, kterým budeme tezi ověřovat v praxi.

6 LITERATURA

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.
- McDonald, T. (2013). *Classroom management*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Novotná, J. (2003, 10. září). *Výzkum studentova pojetí žákovy role*. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV, Masarykova univerzita Brno, Česká republika.
- Petty, G.(2008). *Moderní vyučování*. Portál.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and to Support Students' Autonomy during a Learning Activity? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387-403.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Policy Press.

VNÍMANÁ (PROFESNÍ) PŘIPRAVENOST STUDENTŮ UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZŠ NA VSTUP DO PROFESE

PERCEIVED (PROFESSIONAL) READINESS OF ELEMENTARY SCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS FOR ENTERING THE PROFESSION

Radka Durníková^{1,2}, Helena Picková¹

¹ Katedra primární a preprimární pedagogiky, Centrum pedagogické praxe, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

² Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Příspěvek představuje první zkušenosti a reflexi nového pojetí praxí studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v období před vstupem do profese. Na základě dotazníkového šetření zaměřeného na subjektivní vnímání profesních kompetencí budoucích učitelů se text snaží zmapovat jejich připravenost a poskytnout tak zpětnou vazbu vzdělavatelům v oblasti praktické přípravy. Výzkum je zasazen do kontextu aktuálního směřování české vzdělávací politiky, jak je vymezeno ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dílčím cílem je také porovnat vnímání připravenosti mezi studenty různých ročníků a prezenční a kombinované formy studia a identifikovat oblasti, ve kterých studenti pociťují profesní nejistotu či potřebu další podpory.

Klíčová slova: *pregraduální příprava učitelů, pedagogická praxe, reflektivní přístup, profesní připravenost, kompetence učitele*

Abstract

This paper presents initial experiences and reflections on a newly conceptualized approach to teaching practicum for primary school pre-service teachers prior to their entry into the profession. Based on a questionnaire survey focusing on students' subjective perceptions of professional competences, the study aims to map their perceived readiness and provide feedback to educators responsible for practical training. The research is set within the context of current developments in Czech educational policy, as outlined in the Strategy for Education Policy of the Czech Republic until 2030+. A partial aim is to compare the perceptions of readiness among students from different years and study modes and

to identify areas in which they experience professional uncertainty or a need for additional support.

Keywords: *initial teacher education, teaching practicum, reflective approach, professional readiness, teacher competences*

1 ÚVOD

Zavedení Rámcových požadavků MŠMT v roce 2017 vedlo ke zvýšení rozsahu pedagogických praxí i důrazu na jejich reflektivní charakter. Tento posun odráží snahu o komplexnější a hlubší přípravu budoucích učitelů. Reflektivní praxe napomáhá u studentů rozvoji jejich profesního úsudku, kritického myšlení a schopnosti učit se ze zkušenosti. Vnímání profesní připravenosti studenty poskytuje cennou zpětnou vazbu o kvalitě nastaveného systému praxí. Cílem příspěvku je analyzovat, jak studenti hodnotí svou připravenost a jak reflektivní praxe ovlivňuje jejich profesní sebevědomí a kompetence.

2 TEORIE

Profesní připravenost studentů učitelství souvisí s jejich vírou ve vlastní schopnosti zvládat výukové situace. Tento koncept profesního sebevědomí formuloval Bandura (1997) a představuje klíčový faktor ovlivňující kvalitu výuky (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Rozvoj profesního sebevědomí je podporován reflektivní praxí, která umožňuje propojit zkušenost s teorií a vést k uvědomělé profesní identitě (Beauchamp & Thomas, 2009).

V českém prostředí je reflektivní praxe systematizována skrze Kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2024). Tento rámec navazuje na dřívější koncepce (Tomková et al., 2012) a slouží jako nástroj pro posouzení připravenosti studentů.

Zkoumání vnímané profesní připravenosti studentů učitelství poskytuje důležitou zpětnou vazbu o kvalitě pregraduální přípravy a identifikuje oblasti vyžadující další podporu (Korthagen, 2004).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je analyzovat, jak reflektivní praxe ovlivňuje profesní sebevědomí studentů. Zvolen byl smíšený výzkumný design kombinující kvantitativní a kvalitativní přístup za účelem komplexního porozumění zkoumanému jevu a triangulace dat. Dotazník byl administrován v lednu 2025 mezi všechny studenty 4. a 5. ročníku prezenčního a kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na FP TUL s cílem umožnit srovnání těchto skupin mající odlišnou zkušenost s praxemi. Nástroj vycházel z oblastí Kompetenčního rámce (MŠMT, 2024) a využíval pětibodovou Likertovu škálu. Validita byla ověřena pilotním šetřením.

V březnu 2025 proběhnou dvě fokusní skupiny se studenty. K analýze získaných výpovědí bude využita tematická analýza podle Braun a Clarke (2006), která umožňuje identifikovat opakující se vzorce významu v datech a porozumět tomu, jak studenti chápou svou profesní připravenost.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Data od 119 studentů (4. a 5. ročník) ukazují, že reflektivní praxe posiluje především vnímání kompetencí spojených s vytvářením bezpečného prostředí a vztahy ve třídě – 93 % respondentů se zde cítí velmi jistě. Vysoké profesní sebevědomí vykazují studenti i v porozumění vyučovaným oborům (75 %). V plánování výuky a stanovování cílů se jistě cítilo 85 % respondentů. Nejistota se objevuje v individualizaci výuky (47 %) a zejména při práci se žáky se SVP, kde se připraveno cítilo jen 38 %. Všichni respondenti deklarovali, že průběžnou reflexi považují za nedílnou součást výuky a aktivně s ní pracují. Výsledky ukazují rozdíl mezi oblastmi, kde studenti čerpají ze silnější podpory během praxí (např. klima, plánování), a oblastmi, kde podpora chybí nebo je méně systematická. Fokusní skupiny plánované na březen 2025 by měly přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak reflektivní praxe ovlivňuje vývoj profesního sebevědomí a jak studenti zpětně nahlíží na formující momenty praxe.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky naznačují, že reflektivní praxe významně přispívá k budování profesního sebevědomí studentů. Nejvyšší jistotu vykazují v oblastech spojených

s vytvářením bezpečného a respektujícího prostředí ve třídě. Klíčovou roli sehraává průběžná reflexe, kterou většina studentů vnímá jako přirozenou součást profesního růstu.

Srovnání forem studia ukazuje, že studenti kombinovaného studia častěji uvádějí vyšší jistotu v plánování a řízení výuky vzhledem k jejich působení v terénu. Studenti prezenční formy častěji zmiňují nejistotu při přenosu teorie do praxe, zejména v individualizaci výuky a práci s žáky se SVP.

Rozdíly se ukazují i mezi ročníky. Studenti 5. ročníku, kteří mají většinu klíčových praxí za sebou, vykazují vyšší míru jistoty než studenti 4. ročníku, kteří na tyto zkušenosti teprve čekají. Výsledky potvrzují, že kvalita a struktura praxí hraje zásadní roli v profesním dozrávání.

6 LITERATURA

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Národní ústav pro vzdělávání. https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

SUBJEKTIVNÍ SEBEPOJETÍ SOCIÁLNÍ OPORY ŽÁKŮ NA 2. STUPNI ZŠ V MORAVSKOSLEZSKÉM KRAJI

THE SUBJECTIVE SELF-CONCEPT OF SOCIAL SUPPORT AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE MORAVIAN-SILESIAN REGION

Veronika Pavlíková, Štefan Chudý

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava

Abstrakt

Úspěch v moderní společnosti závisí na schopnosti člověka přizpůsobit se změnám vyvolaným technologickým pokrokem. V Moravskoslezském kraji je situace ovlivněna úpadkem důlního průmyslu a transformací dalších odvětví, což má dopad na společnost i jednotlivce. Tyto změny se promítají do subjektivního sebepojetí člověka, kde klíčovou roli v procesu adaptace hraje vzdělávací systém. Příspěvek se zaměřuje na vzdělávání, sociální integraci a školní úspěšnost dětí v regionu. Taktéž se zaměřuje na dílčí aspekty vzdělávání a sociální integrace, analyzuje míru společenské podpory a hledá strategie pro zlepšení školní úspěšnosti dětí v regionu. Příspěvek přispěje k navržení opatření podporujících adaptaci, odolnost a vzdělávací úspěšnost v kontextu regionálních změn.

Klíčová slova: transformace, sebepojetí, sociální opora, resilience, školní úspěšnost

Abstract

Success in modern society depends on people's ability to adapt to the changes brought about by technological progress. In the Moravian-Silesian region, the situation is affected by the decline of the mining industry and the transformation of other sectors, which has an impact on society and individuals. These changes are reflected in people's subjective self-conception, where the education system plays a key role in the adaptation process. This paper focuses on education, social integration and school achievement of children in the region. It also focuses on sub-aspects of education and social integration, analyses the level of social support and looks for strategies to improve academic success of children in the region. The submission will contribute to the design of interventions that promote adaptation, resilience and educational success in the context of regional change.

Keywords: *transformation, self-concept, social support, resilience, school success*

1 ÚVOD

Sociální opora (Mareš, 2001) je definována jako systém vztahů a interakcí, které poskytují jedinci emocionální, materiální nebo informační pomoc. Jde o proces, který pomáhá jednotlivcům zvládat stresové situace, adaptovat se na změny a zvyšovat jejich psychickou pohodu. Subjektivního sebepojetí sociální opory žáků se vztahuje k tomu, jak jednotliví žáci vnímají a hodnotí podporu, kterou dostávají od svého sociálního okolí, včetně rodiny, přátel a učitelů, což ovlivňuje jejich sebeúctu, sebedůvěru a celkovou psychickou pohodu.

2 TEORIE

Kontext sociální opory považujeme za klíčový v systému faktorů odolnosti a subjektivně preferovaných strategií zvládání situací. Dané faktory utvářejí úroveň sebepojetí, subjektivního vnímání a prožívání sociálních situací ve školním a rodinném prostředí. Projevují se přijetím nebo modifikací změn chování a životního stylu a podílejí se na adaptaci jedince při změnách ve společnosti. Jedná se zejména o proces, schopnost a výsledek úspěšné adaptace člověka navzdory nepříznivým nebo ohrožujícím podmínkám (Matějček, Dytrych, 1994) v souhrnu aktivit a chování zaměřených na dosažení odpovídající kvality života (kvalita života podle WHO) navzdory překážkám a nepříznivým životním okolnostem – resilience (Lacková, 2009).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem projektu je prozkoumat odolnost žáků a rodin v reakci na životní změny v kontextu sociální opory. Jedná se o kvantitativní výzkumný design, který zahrnuje analýzu, popis a vyhodnocení odolnosti žáků v reakci na změny v oblastech vzdělávání v kontextu sociální podpory, resilientního chování ve vztahu k proměnným: zvládání náročných situací ve škole a v rodině a subjektivní hodnocení sociální opory ve strategiích zvládání. Jedná se o pilotní studii (probíhajícího výzkumu). Zaznamenány jsou také faktory, které

identifikují úroveň resilience a kvality života dětí a jejich rodin. Metody sběru dat jsou kombinací dotazníkových testů: CD-RISC 10, SPAS, CASSS, upravených pro cílovou skupinu kohorty žáků 2. stupně základní školy. Vzorek čítá 130 žáků. Data byla sbírána pomocí platformy Qualtrics. Tahle pilotní studie slouží ke specifikaci validity a reliability dotazníků na poměry ČR.

4 VÝSLEDKY

Analýza dat ukázala, že žáci 2. stupně základní školy v Moravskoslezském kraji vnímají sociální oporu především ze strany rodiny a vrstevníků. Zatímco opora ze strany školy a samotných učitelů je hodnocena rozdílně. Dále se ukázalo, že dívky vykazují větší citlivost na sociální oporu než chlapci. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi žáky z různých socioekonomických skupin, kdy žáci z nižších socioekonomických vrstev vnímají menší dostupnost sociální podpory a vykazují vyšší míru stresu, nižší sebedůvěru a horší adaptaci na změny. Výsledky dále ukazují, že vyšší míra sociální opory pozitivně koreluje s lepšími strategiemi zvládání a vyšší školní úspěšností. Výzkum přispěl k lepšímu pochopení role sociální opory v procesu zvládání změn a jejího vlivu na vzdělávací úspěšnost žáků.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištěné výsledky potvrzují klíčovou roli rodiny a vrstevníků v poskytování sociální opory žákům, zatímco role školy zůstává oslabená. Tyto poznatky jsou v souladu s výzkumy Mareše (2001), Lackové (2019) i zahraničními výzkumy Troy (2023) Ye (2021), kteří zdůrazňují vliv sociální podpory na adaptaci a duševní pohodu. Na základě výsledků lze doporučit posílení spolupráce mezi školou, rodiči a komunitou, a zavést programy zaměřené na budování resilience žáků. Mezi limity výzkumu patří omezený vzorek a nutnost dalšího longitudinálního sledování pro hlubší pochopení vztahů mezi proměnnými. Výzkum bude rozšířen o kvalitativní studii (analýza faktorů, která identifikuje úroveň odolnosti a kvality života dětí a jejich rodin), která popíše faktory ve vztahu ke vzdělávacím potřebám dětí, bariérám vzdělávání v rodině (rekvalifikace) a vzdělávacím podmínkám regionu (těžký průmysl).

PODĚKOVÁNÍ

Naše poděkování patří především všem, kteří si našli čas a ochotu s námi sdílet nejen jejich zkušenosti, ale také názory. Díky této spolupráci bylo možné dosáhnout relevantních a smysluplných závěrů, které přispěly k celkovému přínosu této práce. Tento výzkum byl realizován s podporou Ostravské univerzity v rámci specifického výzkumu, za což velice děkuji.

6 LITERATURA

- Cuadrado, F., Lacková, L., Mikulajová, M., Antolí, A., Boleková, V., Gellen, M., & Vacas, J. (2023). Framing influence of emotions and attitudes towards Alzheimer's disease on Slovak and Spanish laypersons: A cross-cultural approach. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02198-5>
- Helus, Z., & Dytrych, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Portál.
- Lacková, L. (2019). *Longitudinálny výskum protektívnych faktorov resiliencie u vysokoškolských učiteľov*. Repronis.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí* (1. vyd.). Galén.
- Mareš, J. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Nucleus.
- Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual Review of Psychology*, 74(1). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854>
- Ye, Y. C., Wu, C. H., Huang, T. Y., & Yang, C. T. (2022). The difference between the Connor–Davidson Resilience Scale and the Brief Resilience Scale when assessing resilience: Confirmatory factor analysis and predictive effects. *Global Mental Health*, 9. <https://doi.org/10.1017/gmh.2022.33>

MAPOVÁNÍ PROFESNÍHO ROZVOJE STUDUJÍCÍCH UČITELSTVÍ – VÝVOJ A IMPLEMENTACE APLIKACE SEK

MAPPING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS – DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE SEK APP

**Julie Grombířová¹, Michal Doležel^{2,3}, Lucie Škarková¹,
Jan Jaroš², Jan Nehyba¹**

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Katedra informačních technologií, Fakulta informatiky a statistiky,
Vysoká škola ekonomická, Praha

³ Centrum pro softwarové inovace a výzkum digitální společnosti, z.ú.

Abstrakt

Systematické a smysluplné mapování profesního rozvoje studujících učitelství je současnou výzvou pro fakulty připravující ve svých studijních programech budoucí profesionály ve vzdělávání. Prezentovaný poster přináší výsledky aplikovaného výzkumu, který probíhal v rámci procesu vývoje a pilotní implementace mobilní aplikace pro sebehodnocení SeK (Sebehodnocení kompetencí studujících učitelství). Aplikace vznikla s oporou o dva nástroje, vytvořené na Katedře pedagogiky PdF MU. Jde o Standard kvality profesního rozvoje studenta učitelství a Mapu profesního rozvoje studentů učitelství. Mobilní aplikace přináší funkční a udržitelnou podporu učení pro studující a vzdělavatelům umožňuje personalizovat podmínky pro učení s ohledem na kompetenční kurikulum.

Klíčová slova: *profesní rozvoj, sebehodnocení, mapování pokroku, mobilní aplikace*

Abstract

Systematic and meaningful mapping of pre-service teachers' professional development is a challenge for faculties preparing future education professionals in their degree programmes. The poster presented here presents the results of applied research conducted as part of the development and pilot implementation of a mobile application for self-assessment of SeK (Self-Assessment of Pre-service Teachers' Competencies). The application was developed with the support of two tools, created at the Department of Education of the Faculty of Education of Masaryk University, namely the Standard of Quality of Professional Development

of Pre-service Teachers and the Map of Professional Development of Pre-service Teachers. The mobile application provides functional and sustainable learning support for learners and allows educators to personalise the learning conditions for the competency-based curriculum.

General schemes of genesis have become visible. The results show that influencing the pupil's perception of the role is possible and that participation in teaching leads to higher pupil satisfaction.

Keywords: *professional development, self-assessment, progress mapping, mobile application*

1 ÚVOD

Když se setkají dva akademici na konferenci, může z toho vzniknout spolupráce: Praha–Brno, informatika–pedagogika. A tak začal náš příběh, který vyústil v prototyp mobilní aplikace naplňující současné požadavky na mapování profesního rozvoje studujících učitelství. Mobilní aplikace SeK² provádí studující jejich cestou na pedagogické fakultě, umožní jim mapovat rozvoj profesních kompetencí a řídit vlastní proces učení.

Cílem našeho příspěvku je shrnout vývoj této aplikace a poukázat na její potenciál pro studující a jejich vzdělavatele. Na vývoji aplikace participovali akademici a studující informatiky a učitelství.

2 TEORIE

Sebehodnocení je důležitou dovedností, která významně podporuje autoregulované a celoživotní učení (Evropská komise, 2019). Záměrem je podpořit studující v rozvoji seberefektivní a sebehodnotící kompetence, personalizovat profesní rozvoj a vytvořit podmínky pro diferenciaci výuky. Budoucí učitelé tuto kompetenci budou rozvíjet u svých žáků. Potřebují tedy získat zkušenosti se sebehodnocením a systematickým mapováním pokroků, které je provedou jejich profesním rozvojem a zároveň podpoří přenos do vlastní praxe.

2 Sebehodnocení Kompetencí studujících učitelství

V našem případě je sebehodnocení a mapování profesního rozvoje úzce provázané s dvěma nástroji - Standardem kvality profesního rozvoje studenta učitelství (Kratochvílová, Svojanovský & et al., 2020) a Mapou profesního rozvoje studentů učitelství (MUNI PED Katedra pedagogiky, 2024), což umožňuje mapovat profesní rozvoj krátkodobě (jádrové výstupy předmětů) a dlouhodobě (SKPKS). Využívání mobilních aplikací ve výuce a vyzdvihování jejich potenciálu pro sebeřízené učení odpovídá požadavkům současných studujících po interaktivitě a efektivitě ve vzdělávání i bezprostřednímu sledování vlastního pokroku, což digitální zařízení a v nich používané aplikace přinášejí. Zároveň jejich používání připravuje budoucí učitele na využívání potenciálu digitální třídy (Haleem, et. al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Náš přístup k vývoji prototypu vycházel z principů návrhu zaměřeného na uživatele (User-centric Design, srov. Gulliksen et al., 2003). Návrh a vývoj aplikace proto probíhal iterativním způsobem, s průběžným zapojením zúčastněných stran, tzn. studujících i vzdělavatelů. Z pragmatických důvodů byla zvolena forma on-line schůzek. Původní softwarový prototyp mobilní aplikace byl realizován od září 2023 do dubna 2024, a to s využitím frameworku Flutter³.

Na podzim roku 2024 tým rozhodl o přepracování softwarového prototypu do finální formy (tzv. refaktoring), a to s využitím frameworku Compose Multiplatform⁴. Ověřování aplikace na vzorku studujících o velikosti čtyř seminárních skupin bylo zahájeno v druhé polovině února 2025 a bude trvat do konce letního semestru akademického roku 2024/25.

4 VÝSLEDKY

Konkrétní funkcionality aplikace (Obrázek 1) byly navrženy v souladu s formativním přístupem a provází studující jednotlivými semestry. V aplikaci jsou nastaveny předměty dle Pedagogicko-psychologického modulu včetně jejich jádrových výstupů a profesních kompetencí dle SKPKS. Jádrové výstupy jsou

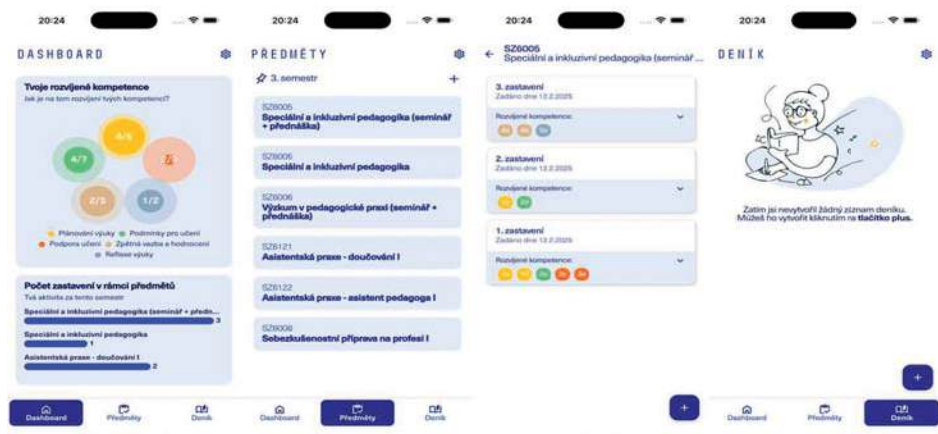
³ <https://flutter.dev/>

⁴ <https://www.jetbrains.com/compose-multiplatform>

během semestru několikrát sebehodnoceny. Sebehodnocení studující doplňují popisem či fotografií (důkazy učení). V případě kompetencí studující zaznamenávají, které kompetence jsou v předmětu rozvíjeny.

Dále aplikace obsahuje funkci deník, která slouží k reflektivním záznamům. Vývoj svého profesního rozvoje studující sledují na dashboardu, který skrze grafy znázorňuje jejich pokrok. Do aplikace je možné také vkládat další předměty a jejich jádrové výstupy. Na závěr studia si studující mohou data stáhnout do PDF, které se stane součástí jejich profesního portfolia. To je součástí státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie.

Aplikace SeK je licencována v režimu otevřeného kódu s odloženým uvěřejněním (Delayed Open Source Release).



Obrázek 1: Snímky obrazovky aplikace SeK

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Mapování procesu vytváření aplikace, její pilotování a ověřování u studujících učitelství přináší podnětné informace pro designery kurikula, kteří chtějí vhodně provázat obsah s ověřovanými výstupy učení např. v nově připravovaných studijních programech pregraduální přípravy učitelů. Mobilní aplikace přináší funkční a udržitelnou podporu učení pro studující a vzdělavatelům umožňuje personalizovat podmínky pro učení s ohledem na kompetenční kurikulum.

Další rozvoj aplikace bude cílit na využití potenciálu velkých jazykových modelů (LLM) a podporovat myšlenku tzv. „vzorkování zkušenosti“ (experience sampling, srov. Zirkel, Garcia, Murphy, 2015), tedy přístup směřující k zachycení „pocitů, myšlenek, činů, kontextu a/nebo aktivit účastníků“ (Van Berkel, Ferreira, & Kostakos, 2017) v průběhu profesního života.

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme studujícím podílejícím se na rozvinutí myšlenky aplikace SeK.

Analýza potenciálu využití technologie velkých jazykových modelů (LLM) byla podpořena v rámci řešení projektu IGA č. F4/44/2025 (FIS VŠE). Provoz a údržbu druhé generace aplikace SeK a správu autorských práv na neziskové bázi zajišťuje Centrum pro softwarové inovace a výzkum digitální společnosti, z.ú., ve spolupráci s akademickými pracovišti autorů.

6 LITERATURA

- Van Berkel, N., Ferreira, D., & Kostakos, V. (2017). The experience sampling method on mobile devices. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 50(6), 1–40.
- Evropská komise. (2019). Key competences for lifelong learning. Úřad pro publikace Evropské unie. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cdb7e527-21f4-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en>
- Gulliksen, J., Göransson, B., Boivie, I., Blomkvist, S., Persson, J., & Cajander, Å. (2003). Key principles for user-centred systems design. *Behaviour and Information Technology*, 22(6), 397–409.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*, 3, 275–285.
- Kratochvílová, J., Svojanovský, P., & et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational researcher*, 44(1), 7–16.

KVALITATIVNÍ STUDIE POROZUMĚNÍ CHATGPT A UMĚLÉ INTELIGENCI U ŽÁKA 9. TŘÍDY: PŘÍPADOVÁ STUDIE NADANÉHO STUDENTA

A QUALITATIVE STUDY OF CHATGPT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE UNDERSTANDING IN A 9TH GRADE STUDENT: A CASE STUDY OF A GIFTED STUDENT

Oldřiška Buchanan

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tato hloubková kvalitativní případová studie zkoumá porozumění a využití umělé inteligence (AI) u akademicky nadaného studenta 9. třídy, se zaměřením na ChatGPT při výuce anglického jazyka. Výzkum se soustředí na jediného účastníka, který vyhrál školní kolo Olympiády v anglickém jazyce, českém jazyce, zeměpisu a okresní kolo v chemii a aktivně využíval ChatGPT Premium při přípravě na soutěž v anglickém jazyce i ostatních předmětech. Série hloubkových rozhovorů bude provedena od února do května 2025. Tento výzkum zkoumá studentovo chápání funkcí ChatGPT, jeho schopností a role při výuce jazyka, přičemž se zaměřuje jak na přesné porozumění, tak na potenciální mylné představy. Analýza dat bude využívat otevřené a selektivní kódování k vytvoření detailního profilu vnímání a praktických aplikací AI v jazykovém vzdělávání u pokročilého dospívajícího uživatele.

Klíčová slova: ChatGPT, porozumění AI, kvalitativní případová studie

Abstract

This in-depth qualitative case study examines the understanding and use of artificial intelligence (AI) by an academically gifted 9th grade student, focusing on ChatGPT in English language instruction. The research concentrates on a single participant who won the school round of the English Language Olympiad, Czech Language Olympiad, Geography Olympiad, and the district round in Chemistry, and who actively used ChatGPT Premium when preparing for the English language competition and other subjects. A series of in-depth interviews will be conducted from February to May 2025. This research explores the student's understanding of ChatGPT's functions, capabilities, and role in language teaching,

focusing on both accurate understanding and potential misconceptions. Data analysis will utilize open and selective coding to create a detailed profile of an advanced teenage user's perceptions and practical applications of AI in education.

Keywords: *ChatGPT, AI understanding, qualitative case study*

1 ÚVOD

Umělá inteligence (AI) rychle mění prostředí jazykového vzdělávání a nabízí studentům nové nástroje a možnosti, jak zlepšit své jazykové dovednosti. S tím, jak se technologie umělé inteligence, jako je ChatGPT, stávají stále rozšířenějšími, je studenti stále častěji využívají v různých kontextech, včetně akademických soutěží.

Tato studie se zaměřuje na jedinečný případ: nadaného žáka 9. ročníku, který využíval placenou verzi ChatGPT s hlasovým modulem při přípravě na olympiádu v anglickém jazyce a v dalším předmětech. Cílem studie je získat poznatky o tom, jak nadaní studenti pracují s tímto nástrojem umělé inteligence a jak je vnímají v kontextu jazykového vzdělávání. Tento výzkum je obzvláště důležitý, protože reaguje na rostoucí potřebu porozumět tomu, zda-li umělá inteligence může formovat jazykové vzdělávání a jak se studenti, obzvláště ti s nadprůměrnými akademickými výsledky, přizpůsobují a využívají tyto nové technologie.

2 TEORIE

Umělá inteligence je stále více integrována do moderního života a ovlivňuje vše od přístupu k informacím po rozhodovací nástroje. Mladí lidé však často chovají mylné představy o schopnostech AI, často přeceňují její autonomii a inteligenci (Mertala et al., 2022). Výzkumy ukazují, že děti a dospívající mohou vnímat AI jako lidskou bytost, přičemž přehlížejí technické aspekty, jako je zpracování dat a algoritmické funkce (Bewersdorff et al., 2023).

Porozumění těmto mylným představám je klíčové, neboť mohou ovlivnit budoucí interakce studentů s AI technologiemi a jejich očekávání vůči nim. Stejně důležité je, aby učitelé těmto představám rozuměli, protože hrají zásadní roli v tom, jak studenty směřovat k přesnější AI gramotnosti.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato studie využívá přístup jedné případové studie a zaměřuje se na výjimečný případ: patnáctiletého studenta, který úspěšně zvítězil ve školním kole olympiády v anglickém jazyce a 3 dalších předmětů. Prostřednictvím několika hloubkových rozhovorů bude zkoumáno, jak student využívá ChatGPT Premium, zejména jeho pochopení jeho funkcionality, způsob, jakým jej používá k jazykovému vzdělávání, a jeho strategie při přípravě na soutěže i v běžné výuce.

Rozhovory budou polo-strukturované, což umožní detailní zkoumání objevujících se témat. Analýza bude zahrnovat otevřené a selektivní kódování, což umožní jak širokou identifikaci vzorců, tak cílené zkoumání specifických způsobů využití a porozumění. Rámec kódování bude vycházet z předchozích studií o vnímání AI, aby byla zajištěna konzistentní kategorizace (Marx et al., 2024).

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Předběžné výsledky naznačují sofistikovanější pochopení ChatGPT ve srovnání s běžnými studenty. Zatímco někteří studenti vnímají ChatGPT jako nástroj, který „myslí“ a činí nezávislá rozhodnutí (Mertala & Fagerlund, 2024; Marx et al., 2024), tento účastník vykazuje daleko hlubší porozumění.

Student vykazoval strategické využití tohoto nástroje k jazykovému vzdělávání, včetně pokročilého zadávání dotazů pro procvičování gramatiky, rozšiřování slovní zásoby a přípravy na mluvení. Na rozdíl od běžných mylných představ o schopnostech AI, které byly zaznamenány v předchozích výzkumech (Bewersdorff et al., 2023), tento student chápe omezení ChatGPT, zatímco zároveň efektivně využívá jeho potenciál nejen pro jazykové, ale i pro vzdělávání v oblastech přírodních a exaktních věd, včetně chemie, programování a matematiky.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Výsledky naznačují, že akademicky nadaní studenti mohou díky intenzivnímu a cílenému využívání AI rozvíjet pokročilejší AI gramotnost. V běžné populaci mediální zobrazování a každodenní interakce s digitálními technologiemi mohou utvářet nepřesné vnímání AI, což potenciálně vede k deformovanému chápání jejich skutečných funkcí a omezení (Bewersdorff et al., 2023).

Tato případová studie dokazuje, že studenti s vysokým akademickým výkonem mohou prostřednictvím přímé a cílené interakce s AI rozvíjet hlubší porozumění nejen daného předmětu, ale i také i samostatného fungování AI. Zkušenost účastníka naznačuje, že úspěšná integrace AI nástrojů do akademické přípravy vyžaduje nejen technické porozumění, ale i strategické myšlení, což odpovídá nejnovějším zjištěním o efektivním rozvoji AI gramotnosti (Marx et al., 2024).

6 LITERATURA

- Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J., & Nerdel, C. (2023). *Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100143. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>
- Marx, E., Witt, C., & Leonhardt, T. (2024). Identifying secondary school students' misconceptions about machine learning: An interview study. *Proceedings of the 19th WiPSCE Conference on Primary and Secondary Computing Education Research*, Munich, Germany. <https://doi.org/10.1145/3677619.3678114>
- Mertala, P., Fagerlund, J., & Calderon, O. (2022). Finnish 5th and 6th-grade students' pre-instructional conceptions of artificial intelligence (AI) and their implications for AI literacy education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100095>
- Mertala, P., & Fagerlund, J. (2024). Finnish 5th and 6th graders' misconceptions about artificial intelligence. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39, 100630. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100630>

SEKCE 9

Sympozia (spojená s tématem konference)

SYMPOZIUM

KDYŽ SE UČÍ VŠICHNI: INKLUZIVNÍ PRAKTIKY VYUČJÍCÍCH A JAK JE VIDÍ ŽÁCI

WHEN ALL STUDENTS LEARN: INCLUSIVE TEACHING PRACTICES AND HOW STUDENTS PERCEIVE THEM

**Jana Obrovská, Petr Svojanovský, Jana Navrátilová, Jan Nehyba,
Marek Matouš Bula, Jana Kratochvílová a Miroslav Jurčík**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt

Přestože jsou inkluzivní praktiky vyučujících považovány za klíčovou dimenzi inkluzivního vzdělávání, není jim na rozdíl např. od postojů věnováno dost výzkumné pozornosti. Cílem tohoto sympozia je představit jádrové praktiky a strategie vyučujících zaměřených na adresování různých charakteristik žáků a jejich individuálních vzdělávacích potřeb v heterogenních třídách hlavního proudu. Důležitou součástí je rovněž představení žákovských perspektiv na potenciál i výzvy při implementaci inkluzivních praktik jejich vyučujícími. Poznatky vychází jak z rozsáhlého etnografického datového korpusu (218 pozorovaných hodin, 51 rozhovorů s žáky, 96 rozhovorů s vyučujícími a 2 s asistenty pedagoga) sbíraného ve dvou základních školách s vyšší mírou inkluzivity (6 vyučujících, 2 asistenti pedagoga, 42 žáků), tak ze čtyř vln měření u 556 žáků v 6. až 8. třídách základních škol, kteří vyplnili dotazníky na vnímanou míru diferenciaci a personalizaci ve výuce svých vyučujících.

Klíčová slova: *inkluzivní praktiky vyučujících, hlasy žáků, etnografie, psychometrické sítě*

Abstract

The study focuses on a selected inclusive strategy – peer learning (PL). The aim was to determine how teachers involve students in PL and what students' experiences with this strategy are. Data were obtained through observations, interviews with students and teachers, group interviews. The results show that

teachers succeed in engaging students with diverse needs in PL. However, while PL is commonly used in the schools studied, finding the optimal level of use that suits both teachers and students remains a challenge. While teachers view PL as a key element of education, some students feel overwhelmed by it. This suggests that teachers often emphasize the technical aspects of collaboration, such as rules and skills, which can sometimes be at the expense of learners' needs.

Keywords: *peer learning, inclusive practices, teachers' perspective, student voice*

JÁDROVÉ INKLUZIVNÍ PRAKTIKY VYUČJÍCÍCH A PERSPEKTIVY ŽÁKŮ

TEACHERS' CORE INCLUSIVE PRACTICES AND STUDENTS' PERSPECTIVES

Jana Obrovská, Petr Svojanovský

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Inkluzivní praktiky vyučujících jsou považovány za klíčovou dimenzi inkluzivního vzdělávání. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké praktiky vyučující využívají k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků a jak všichni žáci vnímají tyto praktiky ve dvou školách s vyšší mírou inkluzivity v České republice. Na základě etnografického datového korpusu čítajícího stovky hodin pozorování výuky a rozhovorů s 6 vyučujícími, 2 asistenty pedagoga a 42 žáky vznikl model, který tvoří pět jádrových inkluzivních praktik a deset specifických praktik, jejichž prostřednictvím vyučující naplňují individuální vzdělávací potřeby všech žáků. Zachycením žakovských perspektiv jsme dále identifikovali výzvy při implementaci jádrových inkluzivních praktik.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní praktiky vyučujících, hlasy žáků, etnografie

Abstract

Teachers' inclusive practices are widely recognised as a key component of inclusive education. This study aimed to investigate the practices teachers employ to include all students and how these practices are perceived by students in two highly inclusive schools in the Czech Republic. Drawing on an ethnographic dataset, which includes hours of classroom observations and interviews with six teachers, two teaching assistants, and all 42 students across two classrooms, we propose a new framework for inclusive practices. This framework is built around five core inclusive practices and ten specific practices that teachers use to meet the diverse educational needs of their students. By incorporating student perspectives, we also identified key challenges in implementing these core inclusive practices.

Keywords: *inclusive education, teachers' core inclusive practices, students' voices, ethnography*

1 ÚVOD

S rostoucí žákovskou růzností se inkluzivní vzdělávání stalo důležitou politickou i zkoumanou agendou. Přestože tento koncept prošel vývojem od důrazu na začleňování určitých skupin žáků [typicky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)] po participaci všech žáků (Ainscow et al., 2006), výzkumně se autoři stále zaměřují zejm. na inkluzi žáků s SVP (Messiou, 2017). Méně pozornosti je věnováno inkluzivním praktikám vyučujících, které mají potenciál adresovat pestrou škálu žákovských potřeb (různá tempa, výkon, zájmy) v heterogenních třídách.

2 TEORIE

Ačkoliv jsou inkluzivní praktiky považovány za jednu z hlavních dimenzí inkluzivního vzdělávání (Nilholm, 2021), nebylo jim dosud věnováno tolik výzkumné pozornosti, na rozdíl od postojů vyučujících k inkluzi (Lindner et al., 2023). A to přesto, že efektivní inkluzivní praktiky se překrývají s obecnými efektivními výukovými postupy a z úspěšné realizace inkluze tak mohou těžit všichni žáci (Jordan et al., 2009). Inkluzivní praktiky chápeme jako záměrné a systematické strategie vzdělavatelů realizované během výuky a zajišťující, že se všichni žáci s různorodými potřebami mohou efektivně vzdělávat v heterogenních třídách (Finkelstein et al., 2019). Ještě méně poznatků máme o tom, jaké jsou perspektivy různých žáků na implementaci inkluzivních praktik jejich vyučujícími (Schwab et al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké praktiky využívají vyučující k adresování potřeb všech žáků a jak jsou tyto praktiky žáky vnímány. Následovali jsme etnografickou metodologií (Hammersley & Atkinson, 2007) charakteristickou triangulací dlouhodobého zúčastněného pozorování, různých typů rozhovorů

s žáky i vyučujícími (ne/formálních, individuálních, skupinových, rozhovory po výuce) i sběrem artefaktů. Výzkum probíhal ve dvou školách s vysokou mírou inkluзивity. Školy byly vybrány z celkem 24 fakultních škol jedné pedagogické fakulty dle průniku hodnocení míry individualizace a diferenciacie výuky dle zpráv České školní inspekce a hodnocení koordinátory z fakulty a zevnitř škol. Participanty výzkumu tvořilo 6 vyučujících, 2 asistenti pedagoga a 42 žáků. Shromáždili jsme terénní poznámky z 218 hodin pozorované výuky, 51 rozhovorů s žáky, 96 rozhovorů s vyučujícími a 2 s asistenty pedagoga.

4 VÝSLEDKY

Identifikovali jsme pět jádrových inkluзивních praktik, které jsou zpřesněny deseti specifickými praktikami, jejichž prostřednictvím vyučující ve zkoumaných třídách naplňovali vzdělávací potřeby všech žáků. Za jádrové jsme považovali takové praktiky, které byly: 1) bohatě saturované daty; 2) triangulované napříč různými datovými zdroji; 3) pravidelně používané všemi vyučujícími ve vzorku; 4) žáky považované za přispívající k naplňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Model jádrových inkluзивních praktik tvoří: 1) diferenciacie úrovně žáků; 2) podpora žákovské angažovanosti; 3) práce s bezpečím ve třídě; 4) zjišťování učebního pokroku žáků; 5) spolupráce s asistentem pedagoga. Dále jsme identifikovali výzvy při implementaci těchto praktik z pohledu žáků – např. přestože většina žáků oceňovala diferenciaci učebních úloh vzhledem k jejich úrovni znalostí, výkonů a rychlí žáci měli potřebu dalších kognitivně náročnějších výzev. Další úskalí inkluзивních praktik budou součástí příspěvku.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

V návaznosti na předchozí poznatky o inkluзивních praktikách (Finkelstein et al., 2019; Jordan et al., 2009) jsme vytvořili model, který může být užitečný pro vyučující, výzkumníky i další aktéry. Na rozdíl od předchozích modelů čítajících desítky inkluзивních praktik, považujeme představený rámec za praktičtější, neboť zdůrazňuje několik klíčových praktik. Na rozdíl od Finkelsteina et al. (2019) klademe větší důraz na diferenciaci a podporu žákovské angažovanosti, které jsou rovněž důležitými komponentami konceptu diferencované výuky (DI) a univerzálního designu pro učení (UDL), které jsou

v poslední době stále více rozpoznávány jako inkluzivní pedagogické modely (Griful-Freixenet et al., 2020) s potenciálem překonat přístup k výuce v duchu „one-size-fits-all“.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek byl podpořen Grantovou agenturou České republiky [číslo grantu GA23-04764S, Adresování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků: Etnografie tříd na druhém stupni základních škol].

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>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306
- Hammersley, M., & P. Atkinson. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. 3rd ed. Routledge.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184

- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547
- 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. doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121

ANALÝZA PROPOJENÍ MEZI STRATEGIEMI VRSTEVNICKÉHO UČENÍ UČITELŮ A PERSPEKTIVAMI ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍCH TŘÍDÁCH

ANALYSING THE INTERSECTION BETWEEN TEACHERS' PEER LEARNING STRATEGIES AND PUPILS' PERSPECTIVES IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Jana Navrátilová^{1,2}, Miroslav Jurčík¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Studie se zaměřuje na vybranou inkluzivní strategii – vrstevnické učení (VU). Cílem bylo zjistit, jak učitelé zapojují žáky do VU a jaké jsou zkušenosti žáků s touto strategií. Data byla získána pomocí pozorování, rozhovorů se žáky a učiteli, skupinových rozhovorů. Výsledky ukazují, že se učitelům daří zapojovat do VU žáky rozmanitých potřeb. Přestože je však VU na zkoumaných školách běžně užívané, hledání optimální míry používání, která vyhovuje učitelům i žákům, je výzvou. Zatímco učitelé považují VU jako klíčový prvek vzdělávání, někteří žáci jsou jím zahlceni. Z toho vyplývá, že učitelé mnohdy kladou důraz na technické aspekty spolupráce, jako jsou pravidla a dovednosti, a to může být někdy na úkor potřeb žáků.

Klíčová slova: *vrstevnické učení, inkluzivní strategie, učitelská perspektiva, hlas žáků*

Abstract

The study focuses on a selected inclusive strategy – peer learning (PL). The aim was to determine how teachers involve students in PL and what students' experiences with this strategy are. Data were obtained through observations, interviews with students and teachers, group interviews. The results show that teachers succeed in engaging students with diverse needs in PL. However, while PL is commonly used in the schools studied, finding the optimal level of use that suits both teachers and students remains a challenge. While teachers view PL as a key element of education, some students feel overwhelmed by it. This

suggests that teachers often emphasize the technical aspects of collaboration, such as rules and skills, which can sometimes be at the expense of learners' needs.

Keywords: *peer learning, inclusive practices, teachers' perspective, student voice*

1 ÚVOD

Žákovská diverzita je běžná na většině základních škol a vyžaduje, aby učitelé používali inkluzivní praktiky a strategie respektující odlišnosti žáků. Jednou z nich je vrstevnické učení (VU) využívající rozdíly mezi žáky jako příležitosti k učení (Topping et al., 2017). Účinky VU byly prokázány kvantitativními studiemi, které však opomíjejí citlivost kontextových faktorů a dynamiku interakcí mezi žáky, což může vést k povrchním výsledkům (např. Ain et al., 2023). Tato studie proto zkoumá: a) jak učitelé zapojují všechny žáky do VU, b) jak sami žáci tuto praktiku vnímají.

2 TEORIE

Vrstevnické učení (VU) je široce využívaná metoda ve všech oblastech kurikula. VU zahrnuje strategie, které podporují spolupráci žáků v malých skupinách s cílem optimalizovat vlastní učení a učení ostatních (Topping, 2017).

Poptávka po aktivitách VU vychází z výzkumy podložených důkazů o jejich pozitivním vlivu na akademické, sociální i emocionální potřeby žáků napříč předměty a vzdělávacími stupni (např. Cockerill et al., 2018). Tyto aktivity jsou považovány za zvláště přínosné pro inkluzivní vzdělávání a patří mezi deset nejefektivnějších inkluzivních strategií.

Ačkoli jsou přínosy VU vyzdvihovány pro všechny žáky, výzkumy zdůrazňují pozitivní dopad na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. Talbott et al., 2017). Vzhledem k omezeným výzkumům, které by zkoumaly VU jako metodu pro všechny žáky, jsme se rozhodli na tuto problematiku zaměřit.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumu se účastnily 2 základní školy. Výzkum probíhal na druhém stupni, v 7. a 8. třídě, a to v předmětech český jazyk, matematika a zeměpis, na ZŠ Slunečnicová a v českém jazyce, matematice a přírodopisu, na ZŠ Tulipánová v českém jazyce, matematice a přírodopisu. Výzkumu se celkově účastnilo 6 učitelů a 42 žáků.

Data byla získána prostřednictvím přímého pozorování výuky (218), skupinových (n = 9) i individuálních rozhovorů se žáky (n = 42), z individuálních rozhovorů s učiteli (n = 24), z rozhovorů s učiteli po výuce (n = 90).

Analýza dat týkajících se vrstevnického učení byla součástí širšího zkoumání inkluzivních praktik a strategií. Použili jsme standardní kódovací techniky v ATLAS.ti. Nejprve proběhlo induktivní kódování bez předem dané struktury, následované diskusemi a úpravami kódů. Kódovací strom zahrnoval 41 kódů, které byly dále rozčleněny na 210 subkódů. Pro vrstevnické učení jsme identifikovali 32 subkódů a zformulovali hlavní zjištění.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Vrstevnické učení je běžnou součástí výuky ve sledovaných školách. Žáci si cení akademických přínosů, jako je lepší porozumění látce díky podobným perspektivám vrstevníků a jejich přístupnému jazyku. Metody jako „Think-Pair-Share“ a „Peer tutoring“ umožňují aktivní zapojení a rozvoj schopností žáků rozmanitých charakteristik.

Výsledky dále ukázaly, že je pro učitele leckdy náročné sladit optimální míru používání VU, která by vyhovovala učitelům i žákům. Zatímco učitelé považují VU jako klíčový prvek vzdělávání, někteří žáci jsou jím zahlceni. Jeho nadměrné využívání vede k únavě, nerovnoměrnému zapojení a přetěžování vrstevnických expertů, což snižuje efektivitu této metody. Vedle toho méně výkonní žáci mohou vykazovat tendence k parazitování na práci svých spolužáků, čímž se vyhýbají odpovědnosti za vlastní učení. Tento pasivní přístup omezuje jejich zapojení a přispívá k nevyváženosti v rámci skupinové spolupráce.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

VU je dobře zvládnutou inkluzivní strategií na zkoumaných školách, neboť přispívá k akademickému i sociálnímu zapojení žáků (Talbot et al., 2017). Nicméně vyvážení jeho intenzity dle potřeb všech je náročné. Učitelé často spoléhají na pomoc vybraných výkonově zdatných žáků, což narušuje inkluzivitu a omezuje příležitosti pro ostatní (Heinimäki et al., 2021). Efektivita VU závisí na kompetencích učitelů, jako je plánování, monitorování, podpora a reflexe, přičemž reflexe bývá často nedostatečná. Žáci naopak preferují rovnováhu mezi spoluprací a individuální prací.

VU vyžaduje, aby učitelé využívali různé strategie a přizpůsobovali je potřebám žáků. Klíčové je pravidelně střídat role tutorů a tutees, aby se zabránilo přetěžování některých žáků a zajistila se inkluzivita. Naslouchání žákům a zohlednění jejich názorů pomáhá přizpůsobit výuku jejich potřebám a podporuje inkluzivní vzdělávání.

PODĚKOVÁNÍ

Tato práce byla podpořena Grantovou agenturou České republiky [číslo grantu GA23-04764S, Adresování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků: Etnografie tříd na druhém stupni základních škol].

6 LITERATURA

- Ain, Q. ul, Thurston, A., MacKenzie, A., & Ozkaya, C. (2023). What does previous research tell us about the effects of peer tutoring on metacognition in primary and secondary schools? *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100248>
- Cockerill, M., Craig, N., & Thurston, A. (2018). Teacher perceptions of the impact of peer learning in their classrooms: Using social interdependence theory as a model for data analysis and presentation. *International Journal of Education and Practice*, 6(1),14–27. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.14.27>

- Heinimäki, O.-P., Volet, S., Jones, C., Laakkonen, E., & Vauras, M. (2021). Student participatory role profiles in collaborative science learning: Relation of within-group configurations of role profiles and achievement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100539. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100539>
- Talbott, E., A. Trzaska, and J.L. Zurheide. 2017. "A Systematic Review of Peer Tutoring Interventions for Students with Disabilities." *In The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, edited by M. T. Hughes and E. Talbot, 321–356. West Sussex, UK: John Wiley and Sons.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>

PSYCHOMETRICKÉ SÍTĚ A DYNAMIKA ŽÁKY VNÍMANÝCH INKLUZIVNÍCH PRAKTIK UČITELE

PSYCHOMETRIC NETWORKS AND THE DYNAMICS OF INCLUSIVE TEACHER PRACTICES AS PERCEIVED BY STUDENTS

Marek Matouš Bula, Jan Nehyba

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi vnímanou mierou diferencovanej výuky žáků, obecným well-beingem žáků, jejich akademickým sebepojetím a sociometrickým statusem. Navrhovaný design kombinuje opakované měření žákovských percep-cí, měření well-beingu, zjišťování akademického sebepojetí a sociometrických nominací v průběhu několika vln sběru dat. Příspěvek také diskutuje metodolo-gické otázky spojené s analýzou psychometrických škál. Vzorek zahrnuje čtyři vlny měření u 556 žáků v 6. až 8. třídách základních škol. Analýza ukazuje, že inkluzivní výukové strategie pozitivně souvisejí s akademickým sebepojetím a studijní úspěšností žáků. Zjištění zdůrazňují význam inkluzivní pedagogiky pro akademický i sociální rozvoj žáků.

Klíčová slova: *inkluzivní praktiky, well-being, akademické sebepojetí, sociomet-rický status, psychometrické sítě*

Abstract

The present study examines the relationship between students' perceived level of differentiated instruction, their overall well-being, academic self-concept, and sociometric status. The proposed design integrates repeated measurements of students' perceptions, well-being assessments, academic self-concept evaluations, and sociometric nominations across multiple waves of data collection. The study also addresses methodological considerations related to the analysis of psycho-metric scales. The sample consists of four waves of measurement involving 556 students in grades 6 to 8. The analysis indicates a positive correlation between inclusive teaching strategies and students' academic self-concept and academ-ic success. The findings underscore the significance of inclusive pedagogy for students' academic and social development.

Keywords: *teacher's inclusive practices, well-being, academic self-efficacy, sociometric status, psychometric network*

1 ÚVOD

Inkluzivní praktiky umožňují přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků. S rostoucí heterogenitou tříd se zvyšuje důležitost diferenciac, individualizace a dalších podpůrných strategií. Výzkumy naznačují, že vnímaná diferenciac výuky pozitivně ovlivňuje well-being a akademické sebepojetí žáků (Pozas et al., 2021). Tento příspěvek představuje panelovou studii zkoumající vztah mezi inkluzivními výukovými praktikami, well-beingem, akademickými výsledky, akademickým sebepojetím a sociometrickými charakteristikami žáků.

2 TEORIE

Inkluzivní vzdělávání usiluje o kvalitní výuku pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální odlišnosti. Navzdory legislativní podpoře zůstává jeho realizace výzvou, zejména při naplňování individuálních vzdělávacích potřeb. Klíčovou roli hrají učitelé a jejich strategie, především diferencovaná výuka a personalizace (Lindner & Schwab, 2020). Diferencovaná výuka přizpůsobuje obsah skupinám, personalizace reflektuje potřeby jednotlivců (Bernacki et al., 2021). Příznivá percepce těchto přístupů může posilovat well-being žáků a jejich self-efficacy, která se formuje zkušeností s úspěchem. Zatím nebyly dohledány výzkumy potvrzující vztah inkluzivních praktik s prosociálním chováním a přijetím spolužáků.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Panelová studie probíhala ve čtyřech vlnách s tří až čtyřtýdenními odstupy. Zúčastnilo se jí 556 žáků z 6. až 8. tříd, kteří vyplňovali papírové dotazníky vždy přímo po výuce matematiky. K měření inkluzivních praktik byl použit Students' Inclusive Teaching Practices Scale (S-ITPS; Schwab et al., 2022; $\omega = 0.84$). Well-being žáků byl zjišťován pomocí sebehodnoticího nástroje WHO-5 (Bech et al., 2003; $\omega = 0.82$). Akademické sebepojetí bylo zjišťováno

prostřednictvím sebehodnotícího dotazníku Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths (Muris, 2001; $\omega = 0.81$), konkrétně jeho subškály zaměřené na akademické sebepojetí. Sociometrický status byl zjišťován pomocí vrstevnických nominací rozšířené o položky vybrané z Multidimensional Peer Nomination Inventory (Muñoz-Silva et al., 2020). Pro analýzu dat byla využita psychometrická síťová analýza, která pomocí grafu znázorňuje, jak spolu jednotlivé proměnné souvisejí. Tento přístup umožňuje detailně analyzovat strukturu vztahů mezi položkami napříč různými škálami v rámci jednoho společného modelu.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýzy potvrzují význam inkluzivních učitelských výukových strategií ve vztahu k akademickému sebepojetí a studijní úspěšnosti žáků. Personalizace ve všech vlách měření pozitivně signifikantně koreluje s akademickým sebepojetím ($r_1 = 0.421$, $p < 0.001$) i akademickými výsledky ($r_1 = 0.245$, $p < 0.001$). Žáci s nejlepšími známkami uvádějí vyšší spokojenost s naplněním vzdělávacích potřeb ($t = 3.06$, $p < 0.01$), a to bez rozdílů mezi žáky se specifickými potřebami a jejich vrstevníky.

Síťová analýza poukazuje důležitost diferenciované výuky, která je nejen přínosná pro akademický rozvoj žáků, ale celkově klíčová pro inkluzi. Dále výsledky popisují, že vnímání naplnění vzdělávacích potřeb učitelem v jednom období může předcházet následnému zlepšení akademických výsledků u žáka ($\beta = 0.183$, $p < 0.05$). Dále se ukazuje, že úspěšní žáci si více uvědomují variabilitu diferenciací výuky jejich učitele.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Dlouhodobé sledování inkluzivních výukových praktik a jejich dopadů na well-being, akademickou self-efficacy a sociometrický status poskytuje nový vhled do fungování žáků na druhém stupni ZŠ ve vztahu k práci učitele ve výuce. Diferencovaný přístup učitele může podporovat vztahy ve třídě a zároveň posilovat akademické sebepojetí a celkovou prožívanou spokojenost žáků.

Mezi limity studie patří riziko sociální žádoucnosti ve vrstevnických nominacích, efekt opakovaného měření, počet participantů vzhledem k analytickým metodám. Dále byla důležitá role učitelů v administraci výzkumu. V budoucích

krocích doporučujeme další kroky zaměřené na inovace v inkluзивní pedagogice a psychosociálním rozvoji žáků.

PODĚKOVÁNÍ

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu “Adresování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků: Etnografie tříd na druhém stupni základních škol” (GA23-04764S).

6 LITERATURA

- Bech, P., Olsen, L. R., Kjoller, M., & Rasmussen, N. K. (2003). Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: A comparison of the SF-36 Mental Health subscale and the WHO-Five Well-being Scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 85–91.
- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)?. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675–1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Muñoz-Silva, A., Lago-Urbano, R., & Sánchez-García, M. (2020). The mediating role of parental communication in the relationship between family conflict and cyberbullying perpetration. *Children and Youth Services Review*, 108, 104647.
- Muris, P. A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). The influence of differentiated instruction on students' well-being, academic self-concept, and social inclusion: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103407.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). Development and validation of the Students' Inclusive Teaching Practices Scale (S-ITPS). *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 745–758.

SYMPOZIUM

FINSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ: SDÍLENÝ PROSTOR PRO VLASTNÍ JEDNÁNÍ

FINNISH EDUCATION: THE SHARED ROOM FOR SELF-MANEUVERING

Denisa Denglerová¹, Radim Šíp²

¹ Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

² Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, UTB ve Zlíně

Abstrakt

Mäkiharju a Smeds-Nylund (2023) popsali víceúrovňový model leadershipu ve finském vzdělávacím systému, ve kterém klíčovou roli všech aktérů hraje autonomie. Ta se projevuje tzv. „prostorem pro vlastní jednání“ (room to maneuver). V rámci tohoto sympozia představíme tři zdánlivě nesouvisející jednotlivosti finského vzdělávání. Bude to riziková hra, ke které ve školním prostředí dochází, dále nakládání s diagnózou u žáků s SVP a nakonec partnerský model spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga. Každý z těchto prvků je však doprovázen právě vysokou úrovní autonomie jednotlivých aktérů, všichni dostávají dostatečný room to maneuver, v rámci něž spontánně zohledňují potřeby ostatních.

Klíčová slova: *finský vzdělávací systém, room to maneuver, autonomie, důvěra, riziková hra, diagnóza*

Abstract

Mäkiharju and Smeds-Nylund (2023) described a multilevel model of leadership in the Finnish education system in which autonomy plays a key role for all actors. This is manifested by the so-called 'room to maneuver'. In this symposium, we will present three seemingly unrelated individual aspects of Finnish education. It will be the risky play that occurs in a school environment, followed by handling the diagnosis in pupils with SEN and, finally, the partnership model of cooperation between teachers and teaching assistants. Each of these elements, however, is accompanied precisely by a high level of autonomy of the individual actors,

all being given sufficient room to maneuver within which they spontaneously take into account the needs of the others.

Keywords: *Finnish education system, room to maneuver, autonomy, trust, risk game, diagnosis*

KULTURA DŮVĚRY: FINSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A MOŽNOSTI JEHO PŘENOSU

CULTURE OF TRUST: FINNISH EDUCATION AND ITS TRANSFERABILITY

Radim Šíp^{1,2}

¹ Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

² Katedra občanské výchovy a filozofie, Pedagogická fakulta UK, Praha

Abstrakt

Príspevek je súčasťou sympozia Fínske vzdelávania: Sdílený prostor pro vlastní jednání; a jeho cílem je poskytnout syntetizující pohled na vnitřní podmínky a principy, které umožňují v rámci finského školství budovat na mnoha úrovních institucionální důvěru. Důvěra umožňuje vyvažovat aktuální společenské potřeby, které vyvolávají nutnost změn, a kontinuitu fungování instituce vzdělávání. Výsledky předcházejících příspěvků jsou identifikovány jako projevy celkového institucionálního nastavení. Tento přístup je završen porovnáním vzdělávacích systémů prostřednictvím ideálních typů „kultura důvěry“ a „kultura nedůvěry“ a návrhem způsobu strukturální přenositelnosti finského systému do našeho prostředí.

Klíčová slova: *Finsko, instituce, důvěra, komunitní spolupráce, kulturní přenos*

Abstract

The paper is part of the symposium Finnish Education: The Shared Room for Self-Maneuvering; and aims to provide a synthetic view of the internal conditions and principles that enable the Finnish education system to build institutional trust on many levels. Trust allows balancing current social needs and the need for change with the continuity of the functioning of the educational institution. The results of previous papers are identified as manifestations of the overall institutional setting. This approach is complemented by a comparison of educational systems through the ideal types of “culture of trust” and “culture of mistrust” and a proposal for a way to cultural transfer.

Keywords: *Finland, institution, trust, community cooperation, cultural transfer*

1 ÚVOD

Finské školství jako specifický příklad skandinávského modelu vzdělávání zaujímá v analýze vzdělávacích systémů specifické místo a stává se zdrojem inspirací (Gunnulfsen, Ärlestig & Storgaard, 2023). Hlavním důvodem je schopnost kombinovat úspěšnost v mezinárodních srovnávacích testech a vysokou míru inkluзивity (Thrupp et al., 2023). Pokud se však vzdělávací systémy jiných zemí mají inspirovat finským školstvím, nestačí vypůjčovat si a přenášet jeho jednotlivé rysy (Steiner-Kamsi, 2004), ale je nutné pochopit vnitřní souvislosti celého systému. Jeho celkové hodnotové a postojoyé zakotvení.

2 TEORIE

Jestliže detailně analyzujeme finské školství, jsme schopni detekovat dva výrazné rysy - dlouhodobou trajektorii jeho vývoje, která sdílí mnohé prvky s tzv. nordickým modelem vzděláváním (Gunnulfsen, Ärlestig & Storgaard, 2023), a specifickou schopnost úspěšně se vyrovnávat s aktuálními výzvami (Thrupp et al., 2023). Hlavním rysem finského školství je jeho holistický princip, v jehož centru hraje významnou roli přístup Response to Intervention (RTI, Björn et al., 2016) a specifické pojetí leadershipu, především ředitelů/ek škol, jejich „mediátorské“ role (Mäkiharju & Smeds-Nylund, 2023). Ovšem porozumět hlubším podmínkám jeho fungování vyžaduje pochopit kvalitu vnitřních procesů a hodnotové a postojoyé nastavení.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologický design je rámován propojením výsledků našich analýz s analýzami výsledků, které o finském školství předložili jiní autoři (Sahlberg, 2011; Suwalska, 2020; Mäkiharju & Smeds-Nylund, 2023 a další). Tak jsou naše výsledky zhodnoceny na pozadí širšího teoreticko-výzkumného materiálu, z něhož vyplývá, že způsoby implementace RTI, riziková hra, multidisciplinární spolupráce sdílejí obecnější rysy, pro něž je typická komunitní podstata probíhajících procesů (pedagogických, intervenčních, manažerských) umožněná institucionálně zakotvenou důvěrou mezi jednotlivými aktéry. V poslední fázi analýzy jsme využili metodu srovnání pomocí dvou ideálních typů (Weber, 2009), které jsme

zkonstruovali na základě jak výše zmíněné literatury, tak na základě našich předcházejících analýz (Šíp, 2019).

4 VÝSLEDKY

Finské školství je utvářeno kolem tzv. víceúrovňového modelu leadershipu ve vzdělávání, ve kterém klíčovou roli hraje specifická role ředitele/ky školy (Mäkiharju & Smeds-Nylund, 2023). Na všech pěti úrovních modelu je výrazným prvkem autonomie všech aktérů. Ta se projevuje tzv. „prostorem pro vlastní jednání“ (room to maneuver). Díky tomuto „prostoru“ dokáže systém balancovat požadavky nadnárodních a národních aktérů s potřebami lokálních komunit, jejich jednotlivých aktérů, včetně žáků. To je důvodem, proč je tento systém schopen obstát v mezinárodních měřeních a zároveň být vysoce inkluzivní. „Prostor“ vzniká a funguje díky institucionálně zakotvené důvěře, kterou identifikovali i další autoři (Sahlberg, 2011; Suwalska, 2020). Tuto atmosféru důvěry zapříčiňují specifické faktory, mezi nimiž hlavní roli hraje horizontální pojetí autority (autorita je sdílená a vzniká v rámci komunitní participace) a důraz na osobnostní a profesní rozvoj jednotlivých typů aktérů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Srovnáním ideálního typu „kultury důvěry“ a „kultury nedůvěry“ jsme dokázali charakterizovat dva klíčové aspekty procesu budování důvěry - horizontální pojetí autority a komunitní povahu interakcí. Tak bylo identifikováno jádro, které přes všechny možné podobnosti (deklarace o implementaci inkluze, důraz na vzdělání pedagogických pracovníků, význam spolupráce atd.) výrazně odlišuje finský systém vzdělávání od systémů anglosaských či střeoevropských. Existence tohoto jádra neumožňuje jednoduché přenesení jednotlivých rysů, nástrojů a postupů do jiných kulturních prostředí. Takové kulturní výpůjčky vždy narazí na omezení (Steiner-Kamsi, 2004). Na základě našich předcházejících výzkumů (Šíp et al., 2022; Denglerová et al., 2024) navrhuje postupy, které toto jádro kultury nedůvěry mohou postupně, ale systémově proměňovat.

6 LITERATURA

- Björn, P. M., et al. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Denglerová, D. et al. (2024). Benefity programu Začít spolu. Výzkumná zpráva. Available at: www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2024/05/vyzkumna-zprava_benefity-zas_2024.pdf
- Gunnulfsen, A. E., Ärlestig, H., & Storgaard, M. (Eds.) (2023). *Education and Democracy in the Nordic Countries*. Springer.
- Mäkiharju, A. & Smeds-Nylund, A. S. (2023) Findland: A Structure of Trust (29–44). In: Gunnulfsen, A. E., Ärlestig, H., & Storgaard, M. Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? The Series on School Reform*. Teacher College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (eds.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press, Columbia University Press.
- Suwalska, A. (2020) Professional Learning Communities in the Contemporary Basic Education in Finland. *Rocznik Pedagogiczny* 43.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. MUNIPress.
- Šíp, R. et al. (2022) *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. MUNIPress.
- Thrupp, M. et al. (Eds.) (2023). *Finland's Famous Education System* (pp. v–vii). Springer Nature Singapore.
- Weber, W. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. OIKOYMENH.

ROLE RIZIKOVÉ HRY VE FINSKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

THE ROLE OF RISKY PLAY IN THE FINNISH EDUCATION SYSTEM

Denisa Denglerová¹, Miroslav Bielik²

¹ Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

² Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Riziková hra je přirozenou součástí dětského vývoje s mnoha benefity pro fyzický, sociální, emoční i kognitivní vývoj. V tomto příspěvku mapujeme její výskyt v prostředí finských škol. Příspěvek vychází z etnografického výzkumu realizovaného ve finských vzdělávacích institucích v letech 2023–2025. Riziková hra napomáhá finským žákům riziko rozpoznat a zvážit, zda jej chtějí podstoupit. Tím rozvíjí kontrolu nad svým jednáním a následným řešením problémů, čímž zlepšují také kritické myšlení, sebevědomí a učí se samostatnosti. Takový přístup ke vzdělávání předpokládá velkou míru vzájemné důvěry mezi všemi aktéry vzdělávacího systému. Příspěvek je součástí symposia *Finské vzdělávání: Sdílený prostor pro vlastní jednání*.

Klíčová slova: riziková hra, finský vzdělávací systém, důvěra, samostatnost a zodpovědnost

Abstract

Risky play is a natural part of child development with many benefits for physical, social, emotional and cognitive development. In this paper we map its existence in Finnish school settings. The paper is based on ethnographic research conducted in Finnish educational institutions. Risky play helps Finnish pupils to recognize risk and consider whether they want to take it. In doing so, they develop control over their actions and subsequent problem solving, which also improves critical thinking, self-confidence and teaches independence. Such an approach to education requires a high degree of mutual trust between all actors in the education system. This paper is part of the symposium *Finnish Education: The Shared Room for Self-Maneuvering*.

Keywords: *risky play, Finnish education system, trust, autonomy and responsibility*

1 ÚVOD

Jedním z velmi výrazných rozdílů ve finském vzdělávacím systému je všude přítomnost vyššího stupně tzv. rizikové hry. Děti a mladiství od předškolního vzdělávání po střední školy si v průběhu času, kdy je za ně zodpovědná škola, hrají způsobem, který se dá z českého mainstreamového pohledu popsat jako rizikový. Z perspektivy finských pedagogů se však jedná o normální, ničím nevybočující dětskou hru, kterou považují za žádoucí. S rozvojem těchto převážně pohybových her jde ruku v ruce větší samostatnost dětí a převzetí zodpovědnosti za vlastní chování.

2 TEORIE

Riziková hra je přirozenou součástí dětského vývoje a je definována jako napínavá a vzrušující činnost, která zahrnuje riziko fyzického zranění. Tato hra poskytuje příležitost k výzvě, testování hranic, zkoumání hranic a učení se o riziku zranění (Sandseter, 2007; Little & Wyver, 2008). Rizikové hry vytvářejí základ pro to, aby se člověk naučil žít s vlastní chybovostí i chybovostí ostatních lidí v nepředvídatelném světě. Riziková hra je také důležitá pro proces budování rizikových kompetencí, které jsou potřebné pro bohatý a pestrý život v dospělosti a dává dětem příležitost připravit se na budoucí reálná rizika a nebezpečí (Kvalnes & Sandseter, 2023, Brown, 2014). Rizikovou hru je možné rozdělit do 6 kategorií - skvělé výšky, velká rychlost, nebezpečné nástroje, nebezpečné prvky, drsná a neohrabaná hra a zmizet nebo se ztratit.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek vychází z etnografického výzkumu realizovaného ve finských vzdělávacích institucích. Autoři v letech 2023 -2025 zrealizovali 18 pozorovacích dní v mateřských, základních a středních školách (s důrazem na školy základní) ve třech různých oblastech jižního Finska. Dále byly provedeny rozhovory s pedagogy, speciálními pedagogy, školními psychology, zaměstnanci školního zdravotnického zařízení a vedením škol. Využívána byla také data z webových

stránek zkoumaných škol. Z rozhovorů a pozorování byly pořízeny přepisy, které byly následně analyzovány. Otevřené kódování umožnilo identifikovat klíčové koncepty v datech. V tomto příspěvku se zaměřujeme na popsání a interpretaci kategorie Riziková hra a její začlenění do širšího kontextu vzdělávání.

4 VÝSLEDKY

Finský vzdělávací systém považuje za důležité rozvíjet fyzickou zdatnost dětí nejen pro ni samotnou, ale především pro vyrovnávání se s nepohodlím, překračováním komfortní zóny apod. (Sahlberg, 2021). Velký důraz je kladen na spontánní hru venku za každého počasí. Drobné mrholení, silný déšť, silný vítr, sněžení ani mrazy nejsou překážkou pro pobyt venku. Žáci ZŠ tráví každou přestávku venku povinně, studentům SŠ musí být tato možnost nabídnuta. Prostory kolem škol jsou přizpůsobeny, jedná se o velké plochy, různé druhy hřišť často přecházejících do parkových či lesních prostor. Prostory pro pobyt venku nebývají nijak fyzicky omezené, děti jsou si vědomi toho, kam mohou zajít. Na žáky při přestávce dohlíží pedagogičtí pracovníci, nicméně z českého pohledu ve velmi omezeném počtu (cca jeden dospělý na sto žáků). Nemohou a ani se nesnaží mít přehled o všech dětech. Hra dětí není nijak omezována včetně rizikových prvků, např. skákání v dešti po vlhkých kluzkých balvanech, chůze po hrazdě, šplhání do větví stromů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Riziková hra umožňuje testovat hranice svých schopností a posouvat je na vyšší úroveň. Děti jsou schopny riziko rozpoznat a zvážit, zda jej chtějí podstoupit. Rozvíjí tím kontrolu nad svým jednáním a následným řešením problémů, čímž zlepšují také kritické myšlení, sebevědomí a učí se samostatnosti, kdy se nespolehají pouze na dospělé (Little et al., 2012). Tento princip jistým způsobem reprezentuje přístup ke vzdělávání ve finských školách. Důraz na samostatnost, vlastní testování a objevování byl přítomen i při řízených aktivitách v rámci vyučování. Takový přístup ke vzdělávání předpokládá velkou míru vzájemné důvěry mezi všemi aktéry. Přítomen je latentní souhlas rodičů s rizikovými aktivitami ve školách a jejich důvěra ve vzdělávací instituce. K tomu přispívá také

odlišná role zdravotnického systému a zodpovědnost školy za úrazy dětí nejen ve škole, ale i cestou z ní a do ní.

6 LITERATURA

- Brown, F. (2014). *Play and playwork: 101 stories of children playing*. New York: Open University Press.
- Kvalnes, Ø. & Sandseter, E. B. H. (2023). Risky Play: An Ethical Challenge. *Critical Cultural Studies of Childhood*. Palgrave Macmillan.
- Little, H. & Wyver S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2). Macquarie University.
- Little, H., Sandseter, E. B. H. & Wyver S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*. SAGE Publications, 13(4), 300–316.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 9(1), 3–21.

PORADENSKÝ SYSTÉM FINSKÉHO ŠKOLSTVÍ: HOLISTICKÝ PŘÍSTUP K DIAGNOSTICE A PODPOŘE ŽÁKŮ

THE FINNISH SCHOOL COUNSELLING SYSTEM: A HOLISTIC APPROACH TO DIAGNOSING AND SUPPORT

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

Finské školství je mezinárodně uznávané nejen pro své výsledky v PISA testech, ale i pro svůj inkluzivní poradenský systém založený na přístupu Response to Intervention (RTI). Tento příspěvek vychází z etnografického výzkumu realizovaného ve finských vzdělávacích institucích, včetně rozhovorů s pedagogy, psychology a dalšími odborníky a pozorování výuky. Výsledky ukazují, že finský systém podpory funguje na třech úrovních a pro využívání podpory není nutná diagnóza. Důraz je kladen spíše na nalezení efektivní intervence než na stanovení diagnózy. Holistický přístup se projevuje i v existenci multidisciplinárních týmů, které se starají o well-being žáků. Finský poradenský systém tak efektivně využívá longitudinální data s vysokou ekologickou validitou a opírá se o holistickou perspektivu. Příspěvek je součástí symposia *Finské vzdělávání: Sdílený prostor pro vlastní jednání*.

Klíčová slova: *Finsko, poradenský systém, response to intervention, diagnostika*

Abstract

The Finnish school system is internationally recognised not only for its results in the PISA tests but also for its counselling system based on the Response to Intervention (RTI) approach. This paper is based on ethnographic research conducted in Finnish educational institutions, including interviews with teachers, psychologists, and other professionals, as well as classroom observations. The results show that the Finnish system of support works on three levels and that there is no need for a diagnosis in order to use the support. The emphasis is on finding effective interventions rather than diagnosis. The holistic approach is also apparent in the existence of multidisciplinary teams that address the well-being

of pupils. Thus, the Finnish counselling system effectively uses longitudinal data with high ecological validity and relies on a holistic perspective. This paper is part of the symposium Finnish Education: The Shared Room for Self-Maneuvering.

Keywords: *Finland, counselling system, response to intervention, diagnostics*

1 ÚVOD

Finské školství, proslulé svými úspěchy v PISA testech, se stalo předmětem intenzivního zájmu mezinárodní akademické komunity (Thrupp et al., 2023). Země byla považována i za průkopníka v oblasti inkluzivního vzdělávání. Tento příspěvek prezentuje výsledky etnografického výzkumu provedeného ve finských vzdělávacích institucích, se zaměřením na fungování jejich propracovaného poradenského systému.

2 TEORIE

Finské školství implementuje principy Response to Intervention (RTI, Björn et al., 2016), což je rámec vyvinutý odborníky v oblasti speciálního vzdělávání (Fuchs & Fuchs, 2006). RTI klade důraz na včasnou intervenci prostřednictvím třístupňového systému hodnocení a podpory. Tento přístup využívá data o dlouhodobém fungování žáků ve výuce. Úspěšnost žáků v daném systému instrukcí slouží jako „test“, jehož vyhodnocení vede k přehodnocování optimálního systému podpory. Jedná se v podstatě také o aplikaci principů dynamické diagnostiky na dlouhodobá data přímo z výukového procesu (Fuchs et al., 2007; Grigorenko, 2009). RTI tak představuje holistickou a longitudinální alternativu například k tradičnímu testování inteligence (Fiorello & Wycoff, 2018).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek vychází z etnografického výzkumu realizovaného ve finských vzdělávacích institucích. Byly provedeny rozhovory s pedagogy, speciálními pedagogy, školními psychology, zaměstnanci školního zdravotnického zařízení a vedením škol. Dále byly analyzovány rozhovory s pedagogy z pedagogických

fakult a studenty – budoucími pedagogy. Autoři rovněž uskutečnili přes 30 hodin pozorování ve třídách základních a středních škol. Z rozhovorů a pozorování byly pořízeny přepisy, které byly následně analyzovány. Otevřené kódování umožnilo identifikovat klíčové koncepty v datech. Pro účely tohoto příspěvku byla data znovu analyzována pomocí selektivního kódování se zaměřením na poradenský systém.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Finský poradenský, diagnostický a podpůrný systém funguje na principech RTI. Podpora je rozdělena do tří úrovní: obecná, intenzivní a speciální. První úroveň je dostupná pro všechny žáky. Druhá úroveň zahrnuje individuální studijní plán. Žáci třetí úrovně mají upravené vzdělávací výstupy a mohou být zařazeni do speciální třídy/školy.

Pro využívání podpory není nutné oficiální stanovení diagnózy. Školní psychologové jsou k dispozici pro konzultace a diagnostiku, avšak diagnostický proces nemusí nutně vést ke stanovení diagnózy. Mnoho pedagogů (včetně akademiků) si není vědomo, že psychologové pracují s IQ testy. Psychologové sice IQ testy používají, ale označují je jako „hodnocení učebních dovedností“ a jejich cílem není stanovení IQ.

Holistický charakter finského poradenského systému se projevuje nejen v systémové aplikaci RTI, ale i v existenci tzv. „pupil welfare services group“, jejímiž členy jsou speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, zdravotník (sestra/lékař), ředitel, zástupce rodičů a studentů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Finský poradenský systém využívá longitudinální data s vysokou ekologickou validitou a je založený na holistické perspektivě. Spolupráce různých aktérů je běžnou praxí a je systémově zakotvena například tím, že součástí školy je primární zdravotnické zařízení dítěte (alternativa obvodního lékaře). V systému je kladen velmi malý důraz na diagnózu – její stanovení není podmínkou pro nárok na podporu. To je umožněno také díky důvěře, že dostupná podpora nebude zneužívána. I v situacích, kdy proběhne například psychologická diagnostika, výsledkem často není stanovení diagnózy. Odborníci zabývající se intervencemi navíc upozorňují,

že procesy posuzování oprávněnosti nejsou vždy propojeny s následnou intervencí a nemusejí být pro tento účel validní (Fiorello & Wycoff, 2018). Stanovení diagnózy bez propojení na intervenci je méně důležité než nalezení efektivní intervence.

6 LITERATURA

- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Fiorello, C. A., & Wycoff, K. L. (2018). Cognitive hypothesis testing. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (4th ed., pp. 715–730). Guilford Press.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
<https://doi.org/10.1598/rrq.41.1.4>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Compton, D. L., Bouton, B., Caffrey, E., & Hill, L. (2007). Dynamic assessment as responsiveness to intervention: A scripted protocol to identify young at-risk readers. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 58–63.
<https://doi.org/10.1177/004005990703900508>
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111–132.
<https://doi.org/10.1177/0022219408326207>
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (2023). Preface and acknowledgements. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System* (pp. v–vii). Springer Nature Singapore.
<https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

SPOLUPRÁCE JAKO SÍŤ INTERAKCÍ PŘI IMPLEMENTACI TŘÍSTUPŇOVÉHO SYSTÉMU PODPORY VE FINSKÉ ŠKOLE

COOPERATION AS A NETWORK OF INTERACTIONS IN THE IMPLEMENTATION OF A THREE-TIER SUPPORT SYSTEM IN A FINNISH SCHOOL

Lenka Ďulíková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tento příspěvek vychází z etnografického výzkumu zaměřeného na spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga na finské základní škole. Výzkum, založený na pozorování a rozhovorech s pedagogy, asistenty a odborníky, ukazuje, že efektivně nastavená spolupráce mezi pedagogickými a podpůrnými profesemi je klíčová pro implementaci třístupňového systému podpory a umožňuje flexibilní reakce na diverzifikované potřeby žáků. Finský model vzdělávání integruje třístupňovou podporu přímo do každodenní pedagogické praxe, přičemž klade důraz na partnerskou spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga. Tento přístup nejen posiluje inkluzivní vzdělávací prostředí, ale také umožňuje poskytování podpory podle aktuálních potřeb žáků, aniž by bylo nezbytné primárně stanovovat formální diagnózu.

Klíčová slova: *Finsko, spolupráce, třístupňový systém podpory, inkluze*

Abstract

This paper is based on ethnographic research on collaboration between teachers and teaching assistants in a Finnish primary school. The research, based on observations and interviews with teachers, teaching assistants and professionals, shows that an effective collaboration between the teaching and support professions is essential for the implementation of a three-tiered system of support and enables flexible responses to the diversified needs of pupils. The Finnish model of education integrates three-tier support directly into everyday pedagogical practice, emphasising partnership between teachers and teaching assistants. This approach not only fosters an inclusive learning environment but

also allows support to be provided according to the actual needs of the pupils without the need for a formal diagnosis in the first place.

Keywords: *Finland, cooperation, three-tier support system, inclusion*

1 ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání představuje system myšlení, který akcentuje rovnost příležitostí pro všechny žáky. Tento přístup je hluboce zakořeněn ve finské vzdělávací politice, která se zaměřuje na poskytování podpory a zdrojů pro všechny jedince v rámci vzdělávacího systému (Sahlberg, 2021). Jedním z klíčových prvků systému je spolupráce mezi různými aktéry ve školním prostředí (Paju et al., 2022), ta umožňuje flexibilně reagovat na diverzitu žáků a poskytovat jim odpovídající podporu (Sundqvist, 2021).

2 TEORIE

Třístupňový systém podpory, zavedený v reakci na potřeby inkluzivního vzdělávání, umožňuje ve školách poskytovat flexibilní intervence (Sundqvist et al., 2019). Nezbytnou součástí podpůrného procesu je pravidelná výměna informací mezi členy multiprofesního týmu, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové, kurátoři, asistenti pedagoga a další odborníci. Klíčovým faktorem úspěšné implementace tohoto systému je důvěra, která vytváří stabilní základnu pro efektivní spolupráci mezi pedagogy a dalšími pracovníky školy (Sahlberg, 2021). Efektivní spolupráce, založená na jasně definovaných rolích, koordinaci, kooperaci a reflexivní komunikaci, umožňuje optimální využití potenciálu všech zapojených aktérů a zajišťuje plynulé fungování podpůrného systému (Paju et al., 2022; Paloniemi et al., 2023).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Příspěvek představuje část výsledků disertační práce zaměřené na spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga na prvním stupni finské fakultní základní školy. Cílem etnografického výzkumu bylo identifikovat a popsat mechanismy,

které formují tuto spolupráci. Výzkum, realizovaný v rámci dvou etap sběru dat, zahrnoval 150 hodin pozorování ve třídách a rozhovory s učiteli, asistenty pedagoga, ředitelem školy a dalšími členy multiprofesního týmu (psycholog, speciální pedagog, zdravotní sestra, kurátor). Dále byly vedeny rozhovory s finskými odborníky. Pro analýzu dat byl použit teoreticko- metodologický přístup situační analýzy (Clarke et al., 2018), který umožnil identifikovat klíčové vztahy a jejich vzájemné interakce, které formují výslednou spolupráci. Tato metodologie umožnila zachytit, jak se tyto vztahy podílejí na implementaci třístupňového systému podpory ve školní praxi.

4 VÝSLEDKY

Prostřednictvím přístupu situační analýzy byly identifikovány mechanismy, které formují spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga na prvním stupni finské základní školy. Vzájemná provázanost elementů, jako je učitel vysoce kvalifikovaným profesionálem, autonomie a otevřenost, asistenti pedagoga v aktivní podpůrné roli, přirozený tlak na týmovost ze strany vedení, bohatý multiprofesní tým s konzultační funkcí a důraz na individuální přístup zaměřený na potřeby žáků (namísto diagnostických kategorií), vytváří základ pro efektivní fungování třístupňového systému jako nedílné součásti školní praxe. Výsledky ukazují, jak vztahovost elementů podporuje transformaci vzdělávacího prostředí školy. Třístupňový systém není pouze formální strukturou, ale je zakotven v každodenní pedagogické praxi školy, která nejen podporuje inkluzivní vzdělávací prostředí, ale i zajišťuje soustavnou a vysoce kvalitní podporu žáků na všech úrovních.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga, konstruována specifickými mechanismy ve škole, zásadně přispívá k efektivní implementaci třístupňového systému podpory, neboť umožňuje flexibilně reagovat na diverzifikované potřeby žáků. Tento systém nefunguje izolovaně, ale jako komplexní síť interakcí a profesních vztahů, které posilují inkluzivní vzdělávací prostředí (Paju et al., 2022). Klíčovým prvkem finského vzdělávacího systému je právě koncept spolupráce a důvěry, které jsou pevně zakotveny v rámci finské kultury a vzdělávací politiky (Sundqvist, 2021; Sahlberg, 2021). Ukazuje se, že efektivně nastavená spolupráce

mezi pedagogickými a podpůrnými profesemi má tedy rozhodující roli v zajištění úspěšné aktivizace všech žáků do společného vzdělávacího procesu.

6 LITERATURA

- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn*. SAGE Publications.
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2023). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35-50.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sundqvist, C. (2021). Moving towards inclusive schools: Teacher collaboration as a key aspect of the development of inclusive practices. In N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén, & K. Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (pp. 203-217). <https://doi.org/10.4324/9780367810368>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., Ström, K., & Lindqvist, G. (2019). Primary school teachers' views of three-tiered support: A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Sborník je vydáván s podporou RVS ČR při AV ČR a ČAPV

**Sborník příspěvků z XXXIII. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu**

**VÝVOJ A PERSPEKTIVY:
VÝZKUM A VZDĚLÁVÁNÍ V 21. STOLETÍ**

Editori: Jakub Pivarč, Andrea Rozkovcová (eds.)

Vydalo MSD Brno pro Českou asociaci pedagogického výzkumu
1., elektronické vydání, 2025

Jazyková korektura anglických textů: Mgr. Petr Kovařík

ISBN 978-80-7392-439-3

