

TRANSDISCIPLINARITA V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

**XXVI. ročník konference České asociace pedagogického výzkumu
Sborník abstraktů**

 **Univerzita Tomáše Bati**
Fakulta humanitních studií



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Transdisciplinarita v pedagogických vědách : XXVI. ročník konference

České asociace pedagogického výzkumu : sborník abstraktů. – Vydání první.

– Zlín : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018. – 280 stran.

– (Pedagogika)

Částečně anglický text, anglická resumé

ISBN 978-80-7454-755-3 (brožováno)

37.0 * 37.091:061 * 37.01 * 37.011.3-051 * 37.012 * (062.534)

– pedagogika

– výchova a vzdělávání

– pedagogický výzkum

– vzdělávací instituce

– učitelé

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Transdisciplinarita v pedagogických vědách

© 2018 Adriana Wiegerová, Hana Navrátilová (eds.)

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ / EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7454-755-3

OBSAH

ÚVOD	13
ABSTRAKTY K PLENÁRNÍM VYSTOUPENÍM	15
KURIKULÁRNÍ VÁLKY, DEPARTMENTALISMUS A TRANSDIDAKTIKA	17
TRANSDISCIPLINARITA V MEZINÁRODNÍ A SROVNÁVACÍ PEDAGOGICE	19
ŠKOLA V DIGITÁLNO M VEKU – REZIDENT ALEBO NÁVŠTEVNÍK?	21
PREPARING INTEGRATIVE STEM EDUCATORS: IMPACTING CHILDREN AND COMMUNITIES	23
ODPOR UČITELŮ VŮČI ZMĚNÁM VE ŠKOLE A VE ŠKOLSTVÍ	25
DOKTORANDSKÁ ŠKOLA – CESTA K INTERDISCIPLINARITE BUDŮCICH VÝSKUMNÍKŮ	27
OBLASTI EDUKAČNÍ REALITY OPOMÍJENÉ ČESKÝM PEDAGOGICKÝM VÝZKUMEM	29
MULTIMEDIÁLNÍ UČENÍ – OD ENDOKRINOLOGIE PO VIRTUÁLNÍ REALITU	31
ABSTRAKTY K SYMPOZIÍM	33
SYMPOZIUM 1	
STRATEGIE ŘÍZENÍ TŘÍDY (STUDENTY UČITELSTVÍ A JEJICH PROVÁZEJÍCÍMI UČITELI)	35
AKTUÁLNÍ POHLED NA PROBLEMATIKU ŘÍZENÍ TŘÍDY	35

JAK ŘÍDÍ TŘÍDU STUDENTI UČITELSTVÍ A JEJICH MENTOŘI? DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	37
POTŘEBA KOGNITIVNÍ UZAVŘENOSTI JAKO RYSOVÁ CHARAKTERISTIKA OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ VÝUKOVÝCH SITUACÍ STUDENTY UČITELSTVÍ A JEJICH CVIČNÝMI UČITELI	39
„ZE STARÉ A Z NOVÉ ŠKOLY?\": DISKURS ŘÍZENÍ TŘÍDY PROVÁZEJÍCÍ UČITELKY A STUDENTKY UČITELSTVÍ	41
PROFESNÍ UČENÍ: PŘÍKLAD ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTEM UČITELSTVÍ	43
SYMPOZIUM 2	
VZTAH MEZI CHARAKTERISTIKAMI VÝUKOVÉ KOMUNIKACE A VZDĚLÁVACÍMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ	45
KDO MLUVÍ, TEN SE UČÍ: VZTAH MEZI PARTICIPACÍ ŽÁKŮ NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI A JEJICH VZDĚLÁVACÍMI VÝSLEDKY	45
„ZASE SE HLÁSÍ TI STEJNÍ ŽÁCI“ INTERAKČNÍ POJETÍ UČITELSKÉHO VYVOLÁVÁNÍ A ŽÁKOVSKÉHO HLÁŠENÍ SE VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	48
ZÁMĚRNÉ UČITELSKÉ AKTIVITY PŘI PRÁCI S NESPRÁVNOU ODPOVĚDÍ	51
JSOU ZNÁMKY UKAZATELEM ŠKOLNÍHO VÝKONU ŽÁKŮ?	54
SEKCE Č. 1: TRANSDISCIPLINARITA V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH	57
TRANSDISCIPLINÁRNÍ DIDAKTIKA VE SPOLUPRÁCI AKADEMIKŮ PŘI REALIZACI PROFESNÍCH UČITELSKÝCH ZNALOSTÍ OBSAHU PRO PRIMÁRNÍ EDUKACI	59
NEUROMÝTY U UČITELŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	61
ROZVOJ DIDAKTICKÉHO POTENCIÁLU VŠ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM DVOU DISCIPLÍN: JAK SE STŘETÁVAJÍ PEDAGOGIKA A PSYCHOLOGIE	63
NOVÁ VZDĚLÁVACÍ POMŮCKA V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ – CONCEPT CARTOONS JAKO REPREZENTACE PRAXE	65
SPOLEČENSKÁ RELEVANCE A PERCEPCE ZEMĚPISU A GEOGRAFIE V ČESKU	67
VYBRANÉ PRVKY OSOBNÍHO, RODINNÉHO A ŠKOLNÍHO KONTEXTU ŽÁKŮ, KTEŘÍ KRADOU VE ŠKOLE	69
POJEM NÁBOŽENSTVÍ V DĚTSKÉ KONSTRUKCI SVĚTA A V PROCESU VYUČOVÁNÍ	72
DIDAKTIKA POČIATOČNÉHO OSVOJOVANIA SI CUDZÍCH JAZYKOV Z PERSPEKTÍVY TRANS-DISCIPLINÁRNEHO PRÍSTUPU K EDUKÁCI	75

INTERDISCIPLINÁRNÍ PODSTATA A SOUČASNÉ DISKURZY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	77
SEKCE Č. 2: TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	79
PEDAGOGICKÝ PROCES OČIMA ŘEDITELŮ ŠKOL	81
STŘÍDAVÁ PÉČE O DÍTĚ JAKO NOVÝ ASPEKT VZTAHU MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	83
JAK MŮŽE ŠKOLA OVLIVNIT VYUŽÍVÁNÍ SOUKROMÉHO DOUČOVÁNÍ SVÝMI ŽÁKY?	85
KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ ZŠ: VÝSLEDKY OPAKOVANÉHO ŠETŘENÍ ŘEDITEL A JEHO UČITELSKÝ SBOR	87
SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ELEKTRONICKÉHO A PAPÍROVÉHO DOTAZNÍKU KLIMA UČITELSKÉHO SBORU	89
PŘÍSTUP VEDENÍ ŠKOLY KE KONFLIKTNÍM SITUACÍM S RODIČI	91
STANDARDY KOMUNITNÍCH ŠKOL: IMPLEMENTACE V DEVÍTI ZEMÍCH	93
RODIČEM VE ŠKOLSKÉ RADĚ	95
FENOMÉN OČEKÁVÁNÍ VE VZTAHU RODINY A ŠKOLY	97
SEKCE Č. 3: CÍLE A OBSAH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	101
KRIZE INSTITUTE ŠKOLY: AUTORITÁŘSTVÍ, NEBO DEMOKRACIE	103
RŮZNÉ CESTY K PODOBNÉMU CÍLI? PROCES TVORBY A IMPLEMENTACE KURIKULA V ČESKÉ REPUBLICE A SKOTSKU	105
VÝZKUM INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ZAMĚŘENÍM NA PROCESY VYHLEDÁVÁNÍ A HODNOCENÍ INFORMACÍ	107
POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RÁMCI REVIZÍ RVP	109
FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S VÝVOJEM ALTERNATIVNÍHO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU NA ČTYŘLETÉM GYMNAZIU V REFLEXI UČITELŮ	112
PROMĚNY FYZIKÁLNÍHO KURIKULA – VYBRANÉ VÝSLEDKY ANALÝZY MEZINÁRODNÍCH ZDROJŮ	114
POJETÍ GEOGRAFIE A GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V RVP ZV	116

SEKCE Č. 4: TEORIE A METODA V PEDAGOGICE **119**

PREDIKČNÍ VALIDITA TESTU STÁTNÍ Maturity z českého jazyka a literatury a přijímacích zkoušek na pedagogickou fakultu univerzity Karlovy	121
MEZIOBOROVÁ POVAHA VÝZKUMU INTERAKCE VE TŘÍDĚ	123
KVALITATIVNÍ VÝZKUM VZDĚLÁVACÍCH PROCESŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	125
MILNÍKY VÝVOJE VĚD O VÝCHOVĚ	127
MÝTY O FAKTOROVÉ ANALÝZE V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU	129
SKUPINOVÉ ROZHOVORY – ANALÝZY PREPISOV	131
ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE – APLIKOVATELNOST ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ	133
KONCEPTUALIZACE A MĚŘENÍ SOCIOEKONOMICKÉHO STATUSU JAKO KLÍČOVÉHO KONSTRUKTU VE VÝZKUMU VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ	135
OVERCLAIMING TECHNIQUE A JEJÍ APLIKACE V RŮZNÝCH OBLASTECH VÝZKUMU SEBEHODNOCENÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ: VÝSLEDKY PILOTNÍ STUDIE	137
LIMITY VE VÝZKUMU ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY: DECROLY A DECROLY DNES	139

SEKCE Č. 5: VYCHOVÁVANÝ A VZDĚLÁVANÝ JEDINEC **141**

ROZDÍLY VE VÝSLEDKÁCH VZDĚLÁVÁNÍ MEZI JEDNOTLIVÝMI TŘÍDAMI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČR	143
ROZHOVORY O ČÍTÁNÍ A ČITATELSTVE SO ŽIAKMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	145
INTENZITA POCIŤOVANÝCH BARIÉR A HROZBA NEDOKONČENÍ STUDIA VŠ	147
PRAVIDELNÉ HRANÍ POČÍTAČOVÝCH HER A DALŠÍ ZÁJMOVÉ AKTIVITY U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V KONTEXTU RODIČOVSKÝCH LIMITŮ	149
UŽ MĚ TO TAM NEBAVILO: ABSENTÉRSTVÍ U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	151
DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO AKTÉR V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	153
CHARAKTERISTIKY STUDENTŮ STŘEDNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VYUŽÍVAJÍCÍCH KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ	155
AKO UČITELIA VNÍMAJÚ TALENT ŽIAKOV	157
KOLONIE GORKÉHO A BOYS TOWN. ROZDÍLY A PODOBNOSTI	159

HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ZPŮSOBY JEHO UKONČOVÁNÍ NA VŠEOBECNÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE, V POLSKU A NA SLOVENSKU	161
--	-----

SEKCE Č. 6: PROCESY A VÝSLEDKY VÝCHOVY 163

UČENÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ A JEJICH ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST V ÉŘE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ (SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA VÝZKUMU PISA 2015)	165
KARIÉROVÁ ADAPTABILITA ŽÁKŮ ABSOLVENSTKÝCH ROČNÍKŮ VE STŘEDNÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU KARIÉROVĚ-SPECIFICKÉHO RODIČOVSKÉHO CHOVÁNÍ	167
POROZUMĚNÍ OBSAHU POLEMICKÉHO TEXTU U ŽÁKŮ V POLOVINĚ A NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	169
ATRAKTIVITA A NÁROČNOST ŽÁKOVSKÝCH SLOVNÍCH ÚLOH V MATEMATICE	171
REGIONÁLNÍ ROZDÍLY ZNALOSTÍ A POSTOJŮ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE: ABSENCE A PŘESTUPY MEZI ŠKOLAMI JAKO KONTEXTOVÝ FAKTOR	173
NARATIVNÍ PAMĚŤ A POHÁDKY	176
KLÍČOVÉ DETERMINANTY ÚČASTI DOSPĚLÝCH NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	178
ZKVALITŇOVÁNÍ VIZUÁLÍ V UČEBNÍCÍCH ZEMĚPISU – STUDIE KONSTRUKČNÍHO VÝZKUMU	180
ANALÝZA FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ METODOU OKAMŽITÉ ZPĚTNÉ VAZBY VE VÝUCE PŘÍRODOPISU	183
DIFERENCOVANÁ VÝUKA JAKO CESTA K ŽÁKOVSKÉ PARTICIPACI	185
PODPORA A BARIÉRY INKLUZE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	187
CHARAKTERISTIKA ÚČASTI DOSPĚLÝCH NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	189

SEKCE Č. 7: UČITELÉ A JINÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI 191

PÁD KARIERNÍHO SYSTÉMU PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY - ZKOUMÁNÍ PŘÍČIN JEHO NEPŘIJETÍ V ROCE 2017	193
STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU U UČITELŮ A UČITELEK ZŠ (VE VZTAHU K SYNDROMU VYHOŘENÍ)	195
KOMUNIKACE S RODIČI V KONTEXTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ	197
ŽÁCI S PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ Z POHLEDU UČITELE	199

JAK UČITELÉ A STUDENTI UČITELSTVÍ MONITORUJÍ PRÁCI VE DVOJICÍCH V HODINÁCH ANGLIČTINY? POHLED EYE-TRACKINGU	201
AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ HODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V DIALOGU MEZI PROVÁZEJÍCÍM UČITELEM A STUDENTEM	203
ADAPTACE UČEBNICOVÝCH MATERIÁLŮ UČITELI 1. STUPNĚ ZŠ	205
NÁZORY UČITELŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ NA SVOJI PEDAGOGICKOU PŘÍPRAVU A PŘIPRAVENOST	207
PEDAGOGICKÉ PORTFOLIO A JEHO VYUŽITÍ V REFLEKTIVNĚ POJATÉM VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ	209
ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEJICH UČITELÉ BĚHEM PRAŽSKÉHO JARA A ZAČÁTKU NORMALIZACE V ČESKOSLOVENSKU	211
NETRADIČNÍ STUDENTI PEDAGOGICKÝCH OBORŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE	213
PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH	215
UCHAZEČI O STUDIUM UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY: PŘEDBĚŽNÉ VÝZKUMNÉ SDĚLENÍ	217
PROFESNÍ MORÁLNÍ DISTRES U UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	219
FAKTORY MOTIVACE UČITELŮ V PRÁCI NA ŠKOLNÍCH PROJEKTECH	221
TRANSFER VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ MEZI AKADEMIKY A UČITELI: VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	223
SUBJEKTIVNÍ TEORIE ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY A UČITELKY-EXPERTKY	225
VSTUP DO PROFESE Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE - DESIGN VÝZKUMU A VÝSLEDKY PILOTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA FPE ZČU V PLZNI	227
KARIÉRNÍ PLÁNY ZAČÍNÁJÍCÍCH AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ Z POHLEDU VÝZKUMU	229
INKLUZÍVNE TÍMY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A ICH PRIJÍMANIE UČITEĽMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	231
DROP-OUT U ABSOLVENTŮ UČITELSTVÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY	234
UCHAZEČI O STUDIUM UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY: PŘEDBĚŽNÉ VÝZKUMNÉ SDĚLENÍ	236

POSTERY	239
POJEM „MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ“ V INTUITIVNÍCH PŘEDSTAVÁCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	241
VÝZNAM HRAČEK V EDUKAČNÍM PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	243
ZAVÁDĚNÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU UČITELŮ	245
ODPOVĚDNOST STUDENTŮ UČITELSTVÍ ZA ŽÁKOVSKÉ VÝSLEDKY: PILOTNÍ STUDIE	247
VLIV NÁVŠTĚVNOSTI CENTRA EKOLOGICKÉ VÝCHOVY NA POSTOJE K OCHRANĚ PŘÍRODY	249
PEDAGOGIKA OVIDA DECROLYHO: JAKO CESTA K TRANSDISCIPLINARITĚ VE ŠKOLE	251
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V PSANÍ V ANGLICKÉM JAZYCE	253
„SOCIOLOGIE JAKO PEDAGOGIKA“ V POJETÍ HALASZOVÉ A KAUFMANA - SYNERGIE TEORIE A PRAXE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	255
POHYBOVÁ GRAMOTNOST DĚTÍ V KONTEXTU MATEŘSKÉ ŠKOLY	257
SEBEOBRAZ (SELF-CONCEPT) KOORDINÁTORA PREVENCE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ A JINÝCH SOCIÁLNĚ-PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA SLOVENSKU	259
UČITEL A LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	261
TVORBA ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK V RÁMCI DIALOGICKÉHO VYUČOVÁNÍ	263
ABSTRAKTY WORKSHOPŮ	265
SEZNAM AUTORŮ ABSTRAKTŮ A ÚČASTNÍKŮ KONFERENCE	269

ÚVOD

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

v roce 2018 se poprvé konference České asociace pedagogického výzkumu koná na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Hostitelskou fakultou je Fakulta humanitních studií.

Je pro nás velkou ctí, že jsme byli požádáni Českou asociací pedagogického výzkumu (ČAPV) organizovat již XXVI. ročník každoročních setkání členů této organizace na výroční konferenci.

Pro tento ročník jsme zvolili téma, které do pedagogické komunity přinesli především kolegové z Masarykovy univerzity v Brně. Jsme rádi, že se ve Zlíně setkávají výzkumné týmy ze všech koutů České republiky, ale také i ze zahraničí, čímž konference získává mezinárodní význam. Konference každoročně dává možnost nahlédnout na práci výzkumných týmů na jednotlivých univerzitách, srovnávat pracoviště, ale také analyzovat vývoj české pedagogické školy.

Jsme velmi rádi, že se konference koná v roce, kdy si připomínáme 100. výročí společného Československého státu. V tomto roce taky oslavuje své životní jubileum paní prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., kterou právem můžeme považovat za odborníci mezinárodního významu. Jsme rovněž poctěni tím, že pozvání Fakulty humanitních studií účastnit se konference přijal jeden ze zakladatelů a první předseda ČAPV, pan prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. V dobách mnohých změn je důležité připomínat si historii a srovnávat to, co se podařilo, a také analyzovat nové možnosti rozvoje.

Konference se účastní více než 170 účastníků. Kromě vystoupení k vlastním i dalším příspěvkům mají možnost zúčastnit se také několika odborných seminářů, které vedou především interní pracovníci Fakulty humanitních studií UTB a její zahraniční spolupracovníci - prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., prof. Wiliam Havice a prof. Pamela Havice, Mgr. Jan Kalenda, Ph.D. a Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Věříme, že k pozitivnímu společenskému klimatu konference přispěje také několik dalších průvodních akcí, například prodejní výstavy knih, které dokládají snahu českých autorů o prezentaci svých výzkumných zjištění.

Přejeme vám příjemně prožité pracovní i společenské dny ve Zlíně.

Organizační tým konference

ABSTRAKTY K PLENÁRNÍM VYSTOUPENÍM

KURIKULÁRNÍ VÁLKY, DEPARTMENTALISMUS A TRANSDIDAKTIKA

CURRICULUM WARS, DEPARTMENTALISM, AND TRANSDISCIPLINARY DIDACTICS

Janík Tomáš, Slavík Jan

Klíčová slova: didaktika, kurikulum, učitelské vzdělávání, transdisciplinarita
Key words: didactics, curriculum, teacher education, transdisciplinarity

Příspěvek vychází z pohledu na situaci, v níž se na univerzitách vyhraňují vědní a studijní obory (disciplinarizace), a ukazuje, jak se v rámci tohoto procesu etabluje příprava na profese. Autoři stojí na stanovisku, že příprava na profese má být z povahy transdisciplinární, neboť pole i předmět výkonu jakékoliv profese je transdisciplinárně založené. Pro tvorbu kurikula profesní přípravy (např. učitelské) to předpokládá nutnost vybojovat některé bitvy v rámci kurikulárních válek, které se na univerzitách od pradávna vedou. V novějších teoriích organizačního rozvoje a učení je tato výzva uchopována jako problém departmentalismu. Ten odkazuje k tomu, kdy se určité skupiny lidí snaží shromažďovat zdroje pro sebe a upřednostňovat své zájmy před obecnými a celkovými cíli organizace. Ve vztahu k přípravě učitelů bude tento problém v příspěvku ilustrován pohledy do „rámcových“ koncepcí/požadavků pro učitelskou přípravu (Stuchlíková & Janík, 2017).

Cílem příspěvku je analyzovat povahu transdisciplinaritu v pedagogice a v přípravě na učitelskou profesi.

Transdisciplinární přístup je představen na tzv. obsahovém pojetí didaktiky založeném na sjednocení rozmanitosti oborových didaktik prostřednictvím teorie obsahových transformací ve výuce (Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

Představený přístup vede k některým metodologickým změnám v koncepci výzkumu výuky a hodnocení její kvality, které by se měly stát předmětem systematické odborné diskuse, k níž bude příspěvek vyzývat (Slavík et al., 2017).

Abstract: The paper aims at analyzing the nature of transdisciplinarity in Pedagogy and teacher education. It starts with the question, how scientific fields and study programmes evolve at universities (disciplinarity) and how education for professions is constituted. Authors argue education for professions should be transdisciplinary-based because professional work stems from various disciplines. The challenge of constructing curricula for professional (teacher)

education is to wage curricular wars at universities. In recent theories of organizational learning this is referred to as the challenge of departmentalism. In the paper, departmentalism is illustrated on the development of frameworks/standards for teacher education programmes. As a consequence, the transdisciplinary content-focused approach to teacher education is proposed. Based on the theory of content transformation, it calls for changes in how we conceptualize instruction and instructional quality.

Literatura/References:

- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). *Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry*. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.

TRANSDISCIPLINARITA V MEZINÁRODNÍ A SROVNÁVACÍ PEDAGOGICE

TRANSDISCIPLINATIVITY IN INTERNATIONAL AND COMPARATIVE EDUCATION

Walterová Eliška

Klíčová slova: srovnávací pedagogika, výzkumné pole, komplexnost globalizace, udržitelný rozvoj, diskurs

Key words: comparative education, research field, complexity, globalisation, sustainable development, discourse

Současná globalizovaná srovnávací pedagogika se profiluje jako komplexní a dynamicky se rozvíjející transdisciplinární obor. Objektem výzkumů je vzdělávání a učení jako světový fenomen a atribut civilizace v síti vztahů, determinant a procesů v interakcích úrovní existence na ose globální - lokální.

Cílem referátu je přispět k hlavnímu tématu konference kritickou analýzou vývoje transdisciplinarity ve srovnávací pedagogice se zaměřením na teoretický a metodologický diskurz rozvíjející se zejména od 90. let 20. století a aplikace v globální rozvojové agendě 2030.(UNESCO 2015)

Vychází především z a) rozlišení pojmů multidisciplinarita, interdisciplinarita, transdisciplinarita (Jantsch 1972, Klein 1990 aj, b) metateorie vědy a proměny oborů (Becher, Trowler, 2001 aj, c) teorie vzdělávací změn (Fullan, M, 2001), teorie globalizace (blíže Walterová, 2006), metateorie učení (Tickly, 2015).

Analýza relevantních teoretických a metodologických publikací rozvíjejících diskurz o povaze disciplin, oborů a pohybu ve vědě a specializovaných studiích sledujících vývoj transdisciplinarity obecně, ve vědách o vzdělání a srovnávací pedagogice zvlášť (Becher, Trowler 2001, Bray 2004, Manzon 2011, aj), metateorie učení (Tickly, 2015).

Abstract: In its classical phase, comparative education (CE) has been constituted as a multidisciplinary field. The contemporary globalised CE is profiled as a complex and dynamically developing transdisciplinary field. Education and learning, the object of CE, is researched as a world phenomenon in networks of relations, determinants and processes, in interactions of levels of its existence on the global – local axis. A fundamental feature is a cooperation academics and supranational, non-governmental organisations and stakeholders. In the focus of the research field theories and methodologies of social, science, and technology

disciplines are integrated, not avoiding real problems. The aim of the study is to contribute to the main conference theme by critical analysis of a development of transdisciplinarity in CE, particularly concentrating on recent theoretical and methodological discourse.

Literatura/References:

- Jantsch, E. (1972). *Toward Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation*. Paris: OECD-CERI
- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. CERC, Hong Kong: Springer.
- Mestenhauser, J. & Walterová, E. (1993). *Interdisciplinarita - vědecký problém nebo praktická potřeba?* *Alma mater* 3(6)357–366.
- Tikly, L. (2015). *What works, from whom, and in what circumstances? Toward a critical realist understanding of learning in international and comparative education*. *International journal of Educational Development* 40 (2015) 237–249.
- Walterová E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha, UK- Pedf.

ŠKOLA V DIGITÁLNOH VEKU – REZIDENT ALEBO NÁVŠTEVNÍK?

SCHOOL IN DIGITAL AGE – A RESIDENT OR AN IMMIGRANT?

Porubský Štefan

Klíčová slova: premeny školy, bázické inovácie, digitálny vek, pedagogika ako transdisciplinárna veda, nová profesionalita učiteľa

Key words: school changes, basic innovation, digital age, pedagogy as transdisciplinary science, new professionalism of the teacher

Cieľom príspevku je pokus o vymedzenie tých výziev, ktoré pre inštitúciu školy, pedagogické vedy a profesionalitu učiteľa prináša tzv. digitálny vek.

Škola ako inštitúcia čelila od svojho vzniku rozmanitým historickým výzvam, ktoré súviseli so spoločenskými a technologickými zmenami, ktoré na ňu kládli nové požiadavky. V súčasnosti sú to hlavne požiadavky, ktoré vyplývajú z dynamiky rozvoja a spoločenského uplatnenia digitálnych technológií a umelej inteligencie. Tieto môžu nastoliť úplne novú paradigmu školy, ale môžu byť aj príčinou jej inštitucionálneho zániku. Dôsledný scientizmus, ktorý v princípe jednoznačne identifikuje príčiny a následky sociálnych dejov, neposkytuje dostatočné metodologické východisko pre riešenie nastoleného problému. Preto volíme systémovú paradigmu, ktorá sa uchýľuje skôr k tzv. stochastickému pohľadu, kde sa už nedá jednoznačne identifikovať závislosť jednotlivých prvkov systému a procesy tu prebiehajúce majú výrazne pravdepodobnostný charakter. Systém (spoločnosť) má zároveň vlastnosti a správanie, ktoré sa líši od vlastností a správania jeho prvkov. Pri takomto pohľade na školu vychádzame z toho, že ako každý iný systém, je aj tento závislý na svojom okolí a zároveň svoje okolie do určitej miery determinuje. To, že tieto procesy vzájomného ovplyvňovania majú pravdepodobnostný charakter, ešte neznamená, že jeho systémové prvky strácajú svoju funkčnosť, len im nie je možné rozumieť bez ich vnímania v širších súvislostiach. Preto pri posudzovaní školy v digitálnom veku nevyhnutne potrebujeme metodologický nástroj, pomocou ktorého je možné takéto systémové vnímanie. Ako vhodný sa javí prístup, ktorý vychádza z cyklického charakteru vývoja, založenom na určitom systémovom opakovaní sa typových historických udalostí, kde kľúčovú úlohu v ich striedaní zohrávajú tzv. bázické inovácie. Digitálne technológie a technológie využívajúce umelú inteligencia predstavujú také bázické inovácie, ktorých uplatnenie v škole vytvára podmienky pre príchod úplne novej školskej a vzdelávacej paradigmy. Otázka je, či súčasná škola ako spoločenská inštitúcia a pedagogické vedy ako

východisko jeho funkčnej podstaty, dokážu na seba naviazať nové prvky spoločenského systému vytvoreného digitálnym vekom a či ich zároveň dokážu determinovať? Ak nie, je alternatívou ďalšieho spoločenského vývoja zánik školy ako inštitúcie?

Abstract: The institution of school in digital age faces the historical challenges based on digital technologies and artificial intelligence. These challenges could give to school many new possibilities to change its paradigm, but they could possibly make this institution extinct. The question is if the contemporary school is ready for these dramatical change of its paradigm?

Literatúra/References:

- Prensky, M. (2009) H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. In: *Innovate: Journal of Online Education*, 5/3-1-2009. Dostupné na: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>.
- Porubský, Š. (2012). *Škola v súčasnom svete – skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Tapscott, D. (2009) *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: The McGraw-Hill.

PREPARING INTEGRATIVE STEM EDUCATORS: IMPACTING CHILDREN AND COMMUNITIES

Havice William, Havice Pamela

Key words: STEM education, STEM educator, STEM Education Institute, community

Quality education is a key to the success of children and the communities in which they live. This statement is particularly true as it relates to integrative STEM education. Integrative STEM education refers to engineering design-based learning approaches that intentionally integrate science and mathematics education with technology and engineering education (Sanders, 2010, 2012, 2013; Wells, 2010, 2013). Integrative STEM education gives shape and meaning (relevance) to our human-made world and can open doors for “all kinds of learners”.

Children need to learn early in their school experience to explore the differences in the human-made world and the natural world. This approach to education makes school subjects personally meaningful. Students thrive through enriched, action-based, problem-based and project-based learning experiences and challenges.

Educators must assist elementary teachers and administrators to explore ways to engage creative minds and ignite young ideas. We developed and provided an Integrative STEM Education Institute to meet this need. Institute participants developed knowledge and skills to create and implement integrative STEM education activities for use in their classrooms. The purpose of this presentation is to share what we learned regarding the immediate and long-term effectiveness of the Institute.

The purpose of this text was to evaluate the immediate and long-term effectiveness of the Institute. Quantitative survey data from pre-post surveys immediately revealed a statistically significant increase in self-efficacy regarding the Institute’s learning objectives. In addition, a survey was sent to alumni from the 2012–2015 Institutes.

The results from this survey revealed that a significant number of alumni felt empowered through the Institute to implement integrative STEM education in their classrooms and build sustainable integrative STEM education programs at their schools following attendance at the Institute. Integrative STEM education may be enhanced through further integration with other subjects such as language arts, social studies, art, etc. Integrative STEM education involves problem-based and project-based learning that allows learners to explore

real-world problems, simultaneously developing cross-curriculum skills while working in small, collaborative groups.

References:

- International Technology Education Association (ITEA/ITEEA). (2000/2002/2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, VA: Author.
- Moye, J. J., Dugger, W. E., Jr., & Starkweather, K. N. (2014). "Learning by doing" research – Introduction. *Technology and Engineering Teacher*, 74(1), 24–27.
- Sanders, M. E. (2009). Integrative STEM Education: Primer. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Wells, J. G. (2013). *Integrative STEM Education at Virginia Tech: Graduate Preparation for Tomorrow's Leaders*. *Technology and Engineering Teacher*, 72(5), 28–35.

ODPOR UČITELŮ VŮČI ZMĚNÁM VE ŠKOLE A VE ŠKOLSTVÍ

RESISTANCE OF TEACHERS TO CHANGES IN SCHOOLS AND IN THE SCHOOL SYSTEM

Mareš Jiří

Klíčová slova: školství; škola; změna; odpor ke změně; učitelé; diagnostika

Key words: school system; school; change; resistance to change; teachers; assessment

V této přehledové studii jsme se pokusili shrnout názory domácích odborníků a výsledky zatím skromných domácích výzkumů. Současně jsme se zajímali, jak je tato problematika rozpracovávána v zahraničí a k jakým zjištěním badatelé dospěli v zemích, které jsou nám ze sociokulturního pohledu blízké. Rešerši jsme uskutečnili v těchto databázích: PsyARTICLE, Academic Search Complete, ERIC, OVID, EBSCO. Volili jsme časové období 1978–2018. Získané poznatky jsme analyzovali, roztrídili a okomentovali. Cílem studie je přiblížit pojem změna a na příkladech ilustrovat rozdílné úrovně školského systému, na nichž mohou změny ve školství probíhat, 2. upozornit na obtíže spojené s definováním pojmu „odpor učitelů vůči změně“ a ukázat nejen negativní, ale také pozitivní stránky takového odporu, 3. podat přehled faktorů, které posilují odpor učitelů vůči změnám, 4. přiblížit metody, jimiž se dá odpor učitelů vůči změnám zjišťovat.

Každá edukační realita zaostává za vývojem; nesplňuje současné požadavky na výchovu a vzdělávání. Každá edukační realita tedy může být zlepšena a měla by být zlepšována, tj. reformována. Protože reformování bývá považováno za správný počin, je skeptický postoj učitelů k reformě nebo dokonce jejich odpor považován za podezřelou záležitost (Terhart, 2013). Přitom se ví, že je edukační změna je de facto trvalým aspektem učitelské profese (Hargreaves, 1998). Náš přístup vychází z pojetí Bauera (1993), že odporování změnám představuje neoficiální, skryté jednání pracovníků dané organizace. Toto odporování nemůže být studováno s oporou o poznatky jednoho vědního oboru; jde o transdisciplinární záležitost. Podílejí se na něm: školský management, sociologie, sociální psychologie, psychologie práce a organizace, psychologie osobnosti a pochopitelně pedagogika. Odpor vůči změnám je multidimenzionální jev. V tomto sdělení akcentujeme psychologický pohled. Z pohledu aktérů prosazujících změny je odpor učitelů chápán jako hrozba dobře míněným snahám o zlepšení celkové situace; jako brzda pokroku, jako dysfunkční úsilí, na jehož překonání je třeba vynaložit práci navíc. Zatímco vnější tlaky se snaží přimět učitele k zavádění

změn, odpor vůči změnám tento pohyb vyrovnává s potřebou školy fungovat bez výkyvů. Odpor udržuje stabilitu systému, brání povrchním, nedomyšleným změnám, nekriticky přijímaným inovacím. Nelze ho ztotožňovat s úplnou negací, pokud se obě strany snaží dospět k nejlepší variantě pro dané podmínky.

Abstract: This review study notes that the implementation of changes in education usually results in refusal of part of teachers. The study stresses psychological view on resistance of teachers to changes in schools. The first part characterizes the different concepts of “change” in the school context. The second part describes the difficulties associated with defining the term “resistance to change”. It points out that the critical attitudes of teachers to change do not fully overlap with total negation of change. Not only teachers’ attitudes and behaviour are rather ambivalent and tend to change over time but they may also have a positive function: they maintain the stability of the system; prevent superficial, ill-conceived changes and uncritically accepted innovations. The third part gives an overview of factors that contribute to resistance of teachers to change. The fourth part focuses on methods used to assess the resistance to change.

Literatura/References:

- Bauer, M., (1993). *Resistance to change: A functional analysis of response to technical change in Swiss Bank*. London: University of London, Department of Sociology, 1993.
- Beran, J., Mareš, J. ml., & Ježek, S. (2007). *Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy*. Orbis Scholae, 2(1), 111–130.
- Berkovich, I. (2011). *No we won't! Teachers' resistance to educational reform*. Journal of Educational Administration, 49(5), 563–578.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Hargeaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education, 14(8), 835–854.
- Lazarová, B. (2005). *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně*. Pedagogika, 55(2), 102–118.
- Lunenburg, F.C. (2010). *Forces for and resistance to organizational change*. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 2010; 27(4): 1–10.
- Terhart, E. (2013). *Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth*. School Leadership & Management, 33(5), 486–500.

DOKTORANDSKÁ ŠKOLA – CESTA K INTERDISCIPLINARITE BUDÚCICH VÝSKUMNÍKOV

DOCTORAL SCHOOL – THE WAY TO INTERDISCIPLINARITY OF FUTURE RESEARCHERS

Kosová Beata, Hanesová Dana

Kľúčové slová: interdisciplinarita, doktorandská škola, vedecko-výskumné kompetencie, generické zručnosti

Key words: interdisciplinarity, doctoral school, scientific research competences, generic skills

Cieľom štúdie je ukázať jednu z ciest, ako prekonávať súčasnú odborovú uzavretosť slovenského pedagogického výskumu už pri príprave budúcich výskumníkov v podmienkach doktorandského štúdia.

Doktorandská škola vo svete je nadodborová forma rozvoja vedecko-výskumných a ďalších prenositeľných kompetencií všetkých doktorandov vysokej školy naprieč rôznymi odbormi v spoločnej tímovej práci a v spoločných výskumných aktivitách. Výsledky medzinárodných výskumov dokazujú, že umožňuje vzájomné učenie sa v teoretických prístupoch a metodologických postupoch z rôznych disciplín nielen doktorandov, ale aj ich školiteľov. Koncept doktorandskej školy, založenej na interdisciplinárnej spolupráci, zdieľaní medziodborového poznania a interdisciplinárnej spätnej väzby sa osvedčil ako efektívny nástroj rozvoja mladých výskumníkov.

V štúdií sú využité výsledky dotazníkového výskumu potrieb doktorandov a ich spokojnosti so štúdiom, obsahová analýza činností doktorandských škôl vo svete a spätná väzba z aktivít doktorandov v doktorandskej škole PF UMB. Výsledky dotazníkového výskumu ukázali potrebu zásadnejších zmien v doktorandskom štúdiu. Následné sústredenie doktorandov rôznych odborov do stálej spoločnej činnosti a predbežné výsledky ročných aktivít ukazujú pozitívny vplyv tejto formy na viaceré oblasti ich kognitívneho, sociálneho a osobnostného rozvoja a začali sa prejavovať aj v kvalite ich výstupov.

Abstract: The aim of the study is to present one of the ways of overcoming the current disciplinary incommunicativeness of Slovak pedagogical research already during the preparation of future researchers within their doctoral study. All over the world, post-graduate school is a transdisciplinary form of the development of scientific and other transferable competences of all doctoral students across

universities as well as different departments in a joint team work and joint research activities. The results of international research show that there is space for mutual learning in theoretical approaches and methodological practices from different disciplines not only in case of doctoral students, but their trainers as well. The concept of a doctoral school based on interdisciplinary cooperation, sharing interdisciplinary knowledge and interdisciplinary feedback, has proved to be an effective tool for the training of young researchers.

The study uses the results of a questionnaire survey on the needs of PhD students and their satisfaction with the study, the content analysis of the activities of PhD students throughout the world and feedback from PhD students' activities at the PF UMB. The results of the questionnaire survey showed a need for more fundamental changes in doctoral study. The subsequent concentration of doctoral students in various disciplines on permanent joint activity and the preliminary results of the year-long activities show a positive impact of this form on several areas of their cognitive, social and personal development, which have already become evident in the quality of their outcomes.

Literatúra/References:

- Bitušíková, A. (2011). *Rethinking and Reforming Doctoral Education in Europe: On the Road to Innovation Union*. In: Journal of the European Higher Education Area, [online] 3(2), 1-16. [http:// www.ehea-journal.eu](http://www.ehea-journal.eu)
- Bogle, D. et al. (2013). *Doctoral Degrees beyond 2010. Training talented researchers for society* [online] Oxford: League of European Research Universities. https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/263890/1/leru_doctoral_degrees_beyond_2010.pdf
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

OBLASTI EDUKAČNÍ REALITY OPOMÍJENÉ ČESKÝM PEDAGOGICKÝM VÝZKUMEM

SOME AREAS OF EDUCATIONAL REALITY DISREGARDED BY THE CZECH EDUCATIONAL RESEARCH

Průcha Jan

Klíčová slova: odborné školství; odborné vzdělávání; teorie učení; informální učení; sebereflexe výzkumu; výzkum a potřeby praxe

Key words: vocational schools; vocational education; theory of learning; informal learning, self-reflection of educational research

Příspěvek poukazuje na to, že kromě nesporného rozvoje českého pedagogického výzkumu existuje také nutnost vyhledávat to, co tento výzkum dosud zanedbává. Jsou připomenuty tři opomíjené oblasti: (1) Odborné školství a odborné vzdělávání, kterým prochází přes 60 % české mládeže po ukončení povinné školní docházky. Pedagogický výzkum se však zaměřuje pouze na problémy v oblasti všeobecného školního vzdělávání, převážně jen v základní škole. (2) Český pedagogický výzkum věnuje nedostatečnou pozornost zásadnímu jevu jakéhokoliv vzdělávání, a to procesům učení. Jde o oblast učení v širokém smyslu, zejména s ohledem na životní významnost informálního učení a jeho vztahů s formálním (3) Samotný pedagogický výzkum je také součástí edukační reality, a tudíž je jeho povinností jeho aktérů provádět sebereflexi. To se týká především toho, zda je český pedagogický výzkum ochoten vyhodnocovat svou schopnost být využitelný pro řešení problémů edukační praxe, resp. zda si tuto aplikovatelnost vůbec ukládá. Teoretickými východisky jsou subjektivní poznatky autora z jeho dlouholeté účasti v pedagogickém výzkumu, jeho teorii a metodologii.

Český pedagogický výzkum je dnes velmi rozvinut co do témat a počtu výzkumných prací. Avšak jeho další rozvoj vyžaduje, aby se zaměřoval také na dosud opomíjené, resp. ignorované součásti edukační reality, které jsou vymezeny výše.

Abstract: At present, educational research in the Czech Republic can be characterized as highly developed with respect to amount and quality of research works. Nevertheless, researchers should give attention also to those parts of educational reality which remain still as unworthy of consideration. (1) Problems of vocational education, which covers more than 60 % of adolescents graduating from compulsory basic education. (2) Problems of learning, which

creates the natural basis of all educational processes, especially of theory and research of informal learning. (3) What seems necessary is to accomplish continually a self-evaluation of educational research, i.e. to inspect if research activities and research results are somewhat useful for the solution of problems of real educational practice.

Literatura/References:

- Průcha, J. (2005). Český pedagogický výzkum: Problém využitelnosti produktů. In Vašátková, J. (Ed.), *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 11–16.
- Průcha, J. (1997). *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika: Vytváření mostů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Průcha, J. (2018). *Odborné školství a odborné vzdělávání: Výzkum a problémy praxe*. Praha: Wolters Kluwer (v tisku).

MULTIMEDIÁLNÍ UČENÍ – OD ENDOKRINOLOGIE PO VIRTUÁLNÍ REALITU

MULTIMEDIA LEARNING – FROM ENDOCRINOLOGY TO VIRTUAL REALITY

Brom Cyril

Klíčová slova: multimediální učení; motivace; počítače; kortizol; eyetracking; videohry; virtuální realita

Key words: multimedia learning; motivation; flow; computers; cortisol; eye-tracking; video games; virtual reality

Referát staví zejména na kognitivně-afektivní teorii multimediálního vzdělávání a teorii kognitivní zátěže. Přednáška představí multimediální učení jako transdisciplinární fenomén integrující koncepty a poznatky (mimo jiné) z percepční psychologie, neuropsychologie, endokrinologie, pedagogických věd, počítačových věd a mediálních věd. Stručně se zastavíme u aktuálních výsledků experimentálního výzkumu a představíme hlavní výzvy pro budoucí výzkum i praktické nasazení. Přednáška uvede různé metodiky výzkumu v oblasti multimediálního učení; počínaje klasickým experimentem a konče laboratorní analýzou hladiny kortizolu.

Abstract: The lecture introduces interdisciplinary research conducted within the field of multimedia learning. It will cover topics from perception psychology, neuropsychology, endocrinology, educational sciences, computer sciences and media sciences.

Literatura/References:

- Brom, C., Buchtová, M., Šisler, V., Děchtěrenko, F., Palme, R., & Glenk, L. M. (2014). *Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: A quasi-experimental study*. Computers & Education, 79, 69–100.
- Mayer, R. E. (Ed.) (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.): Cambridge University Press.
- Moreno, R. (2005). *Instructional technology: Promise and pitfalls. Technology-based education: Bringing researchers and practitioners together* (pp. 1–19): Information Age Publishing.

ABSTRAKTY K SYMPOZIÍM

SYMPOZIUM 1 STRATEGIE ŘÍZENÍ TŘÍDY (STUDENTY UČITELSTVÍ A JEJICH PROVÁZEJÍCÍMI UČITELI)

AKTUÁLNÍ POHLED NA PROBLEMATIKU ŘÍZENÍ TŘÍDY

CURRENT VIEW ON CLASSROOM MANAGEMENT

Lukas Josef

Klíčová slova: management třídy, řízení třídy, behaviorismus, humanismus, učitel, vztah učitele a žáků

Key words: classroom management, behaviorism, humanism, teacher, student-teacher relationships

Příspěvek se zabývá shrnutím poznatků ke konceptu řízení třídy (classroom management). Řízení třídy představuje jako komplexní fenomén vytváření podmínek pro učení v edukačním procesu, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků. Poznatky příspěvek strukturuje do tří obecných dichotomií: 1) přístupy k řízení třídy, které lze označit za behavioristické či humanistické; 2) oblasti řízení třídy, kterými jsou sociální (behavioral management) a didaktická dimenze (instructional management); 3) strategie řízení třídy, které jsou popsány skrze proaktivní a reaktivní přístupy učitele.

V behaviorálním přístupu k řízení třídy se často vychází ze základních psychologických přístupů k učení v podání behavioristů (Landrum & Kauffman, 2006). V humanistickém přístupu se pak jeví důležitým konstruktivismus, především se svým důrazem na podporu autonomie žáka. Řízení sociální dimenze třídy chápeme jako utváření vztahů mezi učiteli a žáky, přičemž pozitivní vztahy učitele a žáků jsou jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006). Didaktické řízení třídy (instructional management) zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky. Proaktivní strategie řízení třídy spočívají v budování klimatu třídy, které můžeme v tomto kontextu chápat jako sdílené

názory, hodnoty a postoje, které stanovují podobu přijatelného chování a norem (Mainhard et al., 2011). U reaktivních strategií řízení třídy se jedná o různé reakce na žákovskou nekázeň a nespolupráci ve výuce. Jak uvádí Fricke (2012) efektivní řízení třídy zahrnuje jak strategie proaktivní, tak i čistě reaktivní.

Příspěvek je koncipován jako přehled současných teorií, týkajících se řízení třídy.

Řízení třídy lze chápat jako učitelem zvládnuté diferencované, (převážně) vědomé vytváření podmínek pro učení se žáků, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků. Proces učení zahrnuje jak učivo, tak i sociální normy a hodnoty, které jsou prostředkem i výstupem řízení třídy. Řízení třídy na mikrosociální úrovni směřuje k podpoře příznivého klimatu třídy, na makrosociální úrovni k zapojení žáka do společnosti. S důrazem na aspekt facilitace optimálních podmínek lze považovat řízení třídy v širším pojetí téměř za totožné s výukou jakožto takovou.

Abstract: The contribution is conceived as an overview of contemporary theories concerning class management. Classroom management can be seen as a teacher's handled differentiated, (predominantly) conscious creation of conditions for learning and facilitating the learning process and evaluating its progress and results. The learning process involves both the curriculum and the social norms and values that are the means and output of class management. Classroom management at the micro-social level is designed to promote the classroom's favorable climate and then to involve the pupil in society at the macro-social level. With emphasis on the aspect of facilitating optimal conditions, classroom management can be viewed as almost identical to instructional process in a broader sense.

Literatura/References:

- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Fricke et al. (2012). *Students' perceptions of their teachers' classroom management in elementary and secondary science lessons and the impact on student achievement*. In Wubbels, T., Perry den Brok, Jan van Tartwijk and Jack Levy (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (s. 167–185). Rotterdam: Sense Publishers.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). *Behavioral approaches to classroom management*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 47–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

JAK ŘÍDÍ TŘÍDU STUDENTI UČITELSTVÍ A JEJICH MENTOŘI? DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES OF STUDENT TEACHERS ON THEIR MENTORS: A SURVEY STUDY

Vlčková Kateřina

Klíčová slova: řízení výuky, studenti učitelství, provázející učitelé, druhý stupeň základní školy

Key words: classroom management, student teachers, mentor teachers, lower secondary education

Cílem příspěvku je představit výsledky dotazníkového šetření strategií řízení výuky studentů učitelství na praxích na druhém stupni základních škol a jejich provázejících učitelů. Studie byla podpořena GA ČR v projektu Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“) na druhém stupni základní školy (GA16-02177S).

Řízení výuky lze nahlížet jako systém strategií používaných učitelem za účelem ovlivnění prostředí třídy tak, aby posilovalo učení (Christofferson et al., 2015) a žáci dosahovali dobrých výsledků. Řízení třídy a práce s disciplínou představují klíčové dovednosti učitele (Stronge et al., 2011) a především pro začínající učitele jsou velkou výzvou (Bromfield, 2006; Dickson et al., 2014). Rozlišovány bývají dvě dimenze řízení výuky: (a) behaviorální management – řízení chování, které se týká jak prevence nevhodného chování např. stanovením pravidel, tak reakcí na nevhodné chování; (b) didaktický management – řízení výuky, které je zaměřeno na plánování hodin, stanovování výukových cílů, používání výukových metod a podporu práce žáků. Tyto dvě dimenze jsme měřili on-line Škálou behaviorálního a didaktického managementu (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2018), která představuje českou adaptaci Behavioral and Instructional Management Scale – BIMS (Martin & Sass, 2010).

Škála BIMS-CZ se skládá z 6 položek měřících behaviorální management (BM) a z 6 položek měřících didaktický management (IM) na 6-bodové škále vyjadřující míru souhlasu. Obě škály vykazovaly adekvátní vnitřní konzistenci. Základní soubor tvořili všichni studenti učitelství v 1. ročníku navazujícího magisterského studia na PdF MU na prvních dlouhodobých praxích na 2. stupni ZŠ (231 studentů, úplný výběr). Stejně dotazníky vyplňovali v tištěné formě jejich provázející učitelé. Výzkumný vzorek zahrnoval 123 učitelů a 142 studentů (návratnost 53 a 61 %).

Učitelé reportovali silnější BM než studenti. Rozdíly v IM nebyly statisticky významné. Učitelé uváděli, že méně nechávají žáky si povídat, více přesazují při bavení, při vzdoru více vyžadují dodržení pravidel, důsledněji kontrolují věnování se úkolu, mají více rutinních postupů, přizpůsobují výuku více individuálním potřebám dětí, více zapojují žáky do diskuse o praktickém využití učiva, více je vedou k řešení problémů, více řídí přechody mezi aktivitami či důsledněji instruuji. Reportované výsledky ověřuje navazující kvalitativní studie reálného řízení výuky prezentovaná v sympoziu.

Abstract: Classroom management (CM) can be viewed as a system of strategies employed by a teacher to foster an environment where learning can occur. Teacher's effective CM leads to student's high achievement and contributes to (novice) teacher's remaining in the profession. Two dimensions of CM can be distinguished: (a) behaviour management is directed at both preventing misbehaviour and reaction to misbehaviour as well, whereas (b) instructional management is aimed at well planned lessons and includes aspects of classroom life such as establishing teaching goals, using instructional methods, and monitoring students' work. These dimensions can be measured by Behaviour and Instructional Management Scale (Martin & Sass, 2010). In our study we used Czech adaptation of BIMS administered to 142 student teachers at their long-term practice and their 123 mentor teachers in lower secondary schools. Teachers reported stronger BM than students. There were no differences in IM.

Literatura/References:

- Bromfield, C. (2006). *PGCE secondary trainee teachers and effective behaviour management: an evaluation and commentary*. Support for Learning, 21(4), 188–193.
- Dickson, M. et al. (2014). *Challenges faced by Emirati novice teachers*. Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 2014(1).
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). *Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness*. Psychology in the Schools, 52(3), 248–264.
- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010). *Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale*. Teaching and Teacher Education, 26(5), 1124–1135.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Journal of Teacher Education, 62, 339–355.
- Vlčková, K., Mareš, J., & S. Ježek (2018). *Adaptace Škály behaviorálního a didaktického managementu výuky*. Pedagogika (v přípravě).

POTŘEBA KOGNITIVNÍ UZAVŘENOSTI JAKO RYSOVÁ CHARAKTERISTIKA OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ VÝUKOVÝCH SITUACÍ STUDENTY UČITELSTVÍ A JEJICH CVIČNÝMI UČITELI

THE NEED FOR COGNITIVE CLOSURE AS A TRAIT CHARACTERISTIC INFLUENCING THE ASSESSMENT OF THE TEACHING SITUATIONS OF THE STUDENT TEACHERS AND THEIR TRAINING TEACHERS

Mareš Jan

Klíčová slova: kognitivní uzavřenost, výukové situace, pedagogické myšlení, studenti učitelství, cviční učitelé

Key words: need for cognitive closure, teaching, student teachers, training teachers, teaching situations

Jakým způsobem se liší učitelé a studenti učitelství na praxi s vyšší a nižší potřebou kognitivní uzavřenosti při vstupech do výukové praxe studentů a při hodnocení kritických situací ve výuce.

Potřeba kognitivní uzavřenosti (NfCC; Webster a Kruglanski, 1994) je konstrukt popisující mj. rozdíly ve vnímání a hodnocení výukových situací a ovlivňující konkrétní rozhodování o zásazích do výuky studentů na praxi.

Příspěvek pracuje se stejnými daty jako ostatní příspěvky v sympoziu doc. K. Vlčkové. Prezentované výsledky kombinují kvantitativní data v relaci k datům kvalitativním (srovnání šesti párů student na praxi - cvičný učitel) ve vztahu ke konkrétním vyučovacím situacím v šesti videonahrávkách hodin u každého páru.

Učitelé s vyšší potřebou kognitivní uzavřenosti výukové situace chápou jednoznačněji, což ovlivňuje jejich reakce v konkrétních výukových situacích.

Abstract: The paper focuses on the relationship between the need for cognitive closeness and concrete interventions in the teaching of teaching staff at school practice. The presented results relate to six pairs of student - training teacher. Teachers with a higher need for cognitive closure of the learning situation understand more shaply the learning situations.

Literatura/References:

DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2009). *The influence of need for closure on learning and teaching*. Educational Psychology Review, 21(4), 303–323.

- Rosman, T., Mayer, A. K., Peter, J., & Krampen, G. (2016). *Need for cognitive closure may impede the effectiveness of epistemic belief instruction*. *Learning and Individual Differences*, 49, 406–413.
- Širůček, J., Tápal, A., Linhartová, P. (2014). *Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání*. *Československá psychologie*, 58 (1) 52–61.

„ZE STARÉ A Z NOVÉ ŠKOLY?": DISKURS ŘÍZENÍ TŘÍDY PROVÁZEJÍCÍ UČITELKY A STUDENTKY UČITELSTVÍ

ONE OF THE OLD SCHOOL AND ONE OF THE NEW-SCHOOL? CLASSROOM MANAGEMENT DISCOURSE OF MENTOR TEACHER AND STUDENT TEACHER

Lojdová Kateřina

Klíčová slova: kritická diskursivní analýza (CDA), management třídy, řízení třídy, učitel, výuková interakce, vztah učitele a žáků

Key words: classroom interaction, classroom management, critical discourse analysis (CDA), discipline, students, student-teacher relationships

Cílem příspěvku je identifikovat diskurs řízení třídy studentky učitelství na praxi a její provázející učitelky a popsat jejich vzájemný vztah. Analýza diskursu se zaměřuje na dvě oblasti řízení třídy: didaktickou (instructional management) a sociální (behavioral management).

Řízení třídy (classroom management) lze chápat jako systém strategií učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). Rozlišujeme oblast behavioral managementu (řízení sociální dimenze třídy) a instructional managementu (řízení didaktické dimenze třídy). Řízení sociální dimenze třídy chápeme jako utváření vztahů mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem, přičemž pozitivní vztahy učitele a žáků jsou skutečným jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006). Didaktické řízení třídy obsahuje kompletní výstavbu výukové jednotky. Efektivita didaktického řízení je zásadním školním prediktorem školní úspěšnosti žáků (Banks et. al, 2005). V obou oblastech můžeme uvažovat o proaktivních a reaktivních strategiích řízení třídy. Proaktivní strategie řízení třídy spočívají v budování klimatu třídy, které přináší parametry přijatelného chování a norem ve školní třídě (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Je-li učitelem ve třídě detekováno žákovské chování, které se odchyluje od stanovených či předpokládaných norem, pak hovoříme o reaktivních strategiích řízení třídy.

Příspěvek je založen na kritické diskursivní analýze (CDA) videozáznamů výuky studentky učitelství a její provázející učitelky, rozhovorů se studentkou učitelství a provázející učitelkou a deníku studentky učitelství (Fairclough, 2010). Výzkumné otázky zněly: „Jaké interpretační repertoáry využívají studenti

učitelství a provázející učitelé v řízení třídy? Jak se tyto repertoáry vzájemně ovlivňují, legitimizují a udržují v jednání ve třídě?

Výsledky charakterizují interpretační repertoáry řízení třídy studentky učitelství a její provázející učitelky, funkce jednotlivých repertoárů v rámci výukových situací a umístění obou aktérek v tomto diskursu (identity position). Výzkum zachycuje reprodukci diskursu řízení třídy provázející učitelky, který pracovní nazýváme „učitel staré školy“ do diskursu studentky učitelství, který pracovní nazýváme „sympatie k učiteli staré školy“ a jejich vzájemný vztah.

Abstract: This paper is focused on classroom management discourse by mentor teachers and student teachers during long-term practice. It describes these discourses and how they mutually support or confront each other. To explore the student teachers' views classroom management discourse, the analysis paid particular attention to the interpretative repertoires, positionality within the discourse and identity position of both student teacher and mentor. As a result "old-fashioned" and "supporting old-fashioned" classroom management discourse is described.

Literatura/References:

- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., et al. (2005). *Teaching diverse learners*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 232–274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd ed). Harlow: Longman.
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). *Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness*. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248–264.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). *Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate*. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354.

PROFESNÍ UČENÍ: PŘÍKLAD ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTEM UČITELSTVÍ

PROFESSIONAL LEARNING: THE EXAMPLE OF CLASSROOM MANAGEMENT BY STUDENT TEACHER

Škarková Lucie

Klíčová slova: řízení výuky, studenti učitelství, provázející učitelé, rozvoj profesních dovedností

Key words: classroom management, student teachers, mentor teachers, development of professional skills

Cílem příspěvku je identifikovat charakteristiky profesního učení studentů učitelství v rámci praxe, kterou vykonávají ve spolupráci se cvičnými učiteli. Dílčí výsledky kvalitativního výzkumu poukazují na specifika profesního učení studentů učitelství v průběhu praxe. Profesní učení se mimo jiné odvíjí od podob profesních vztahů mezi cvičnými učiteli a studenty, které označujeme jako mentorský, spolupracující a partnerský.

Řízením třídy (classroom management) rozumíme systém strategií učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). Rozlišujeme oblast behavioral managementu (řízení sociální dimenze třídy) a instructional managementu (řízení didaktické dimenze třídy). Řízení sociální dimenze třídy chápeme jako utváření vztahů mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem, přičemž pozitivní vztahy učitele a žáků jsou skutečným jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006). Didaktické řízení třídy obsahuje kompletní výstavbu výukové jednotky. Obě oblasti lze nahlížet z hlediska proaktivních a reaktivních strategií řízení třídy. Zvládání strategií řízení třídy se u začínajících a zkušených učitelů liší a právě problematika NEzvládání třídy patří k jednomu z hlavních faktorů často zmiňovaného šoku z reality u začínajících učitelů, který vede k opouštění profese (srov. Dicke et al., 2015).

Příspěvek je založen na kvalitativní analýze dat získaných z rozhovorů se studenty učitelství (6) a jejich cvičnými učiteli (6). Doslovné transkripty byly kódovány a kategorizovány (Charmaz, 2006), interpretace se zaměřuje na charakteristiky profesního učení studentů na praxi, která probíhá ve spolupráci s cvičným učitelem.

Zvládání řízení třídy začínajícími učiteli je významné téma vyskytující se mezi indikátory nezdarů v začátcích učitelské kariéry. Příspěvek reflektuje

charakteristiky profesního učení studentů učitelství, kteří prožívají specifické profesní vztahy s cvičnými učiteli. Tyto vztahy označujeme jako mentorské, spolupracující a partnerské. V čem spočívá profesní učení studentů na praxi se ukazuje při studentské reflexi vlastního výkonu ve třídě v roli učitele i při samotné spolupráci s cvičným učitelem.

Abstract: Classroom management skills are crucial for teachers to create classroom settings where students can learn as an effective classroom management leads to high student's achievement (Stronge, Ward, & Grant, 2011) and contributes to teacher's remaining in the profession (Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D., 2015). Contemporary research about student teachers and novice teachers shows that teachers at the beginning of their career use reactive strategies more often than proactive (Reupert & Woodcock, 2010), and that student teachers also exercise strategies of giving punishment for misbehaviour and giving rewards to positive behaviours more often than experienced teachers (Sueb, 2013). Some results of research show how student teachers develop the professional competences during teaching practice in frame of three mode of cooperation with experienced teachers.

Literatura/References:

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). *Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers*. Teaching and Teacher Education, 48(X), 1–12.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). *Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies*. Teaching and Teacher Education, 26(6), 1261–1268.
- Sueb, R. (2013). *Pre-service Teachers' Classroom Management in Secondary School: Managing for Success in Teaching and Learning*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 90, 670–676.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Journal of Teacher Education, 62, 339–355.

SYMPOZIUM 2

VZTAH MEZI CHARAKTERISTIKAMI VÝUKOVÉ KOMUNIKACE A VZDĚLÁVACÍMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ

**KDO MLUVÍ, TEN SE UČÍ: VZTAH MEZI PARTICIPACÍ ŽÁKŮ
NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI A JEJICH VZDĚLÁVACÍMI VÝSLEDKY**

**THE ONE WHO SPEAKS LEARNS MORE: THE RELATIONSHIP
BETWEEN STUDENT CLASSROOM TALK AND STUDENT
ACHIEVEMENT**

Šed'ová Klára, Sedláček Martin

Klíčová slova: výuková komunikace, žákovská participace, vzdělávací výsledky
žáků, učení

Key words: Classroom communication, student talk, student achievement,
learning

V odborné komunitě je dnes poměrně široce sdílený předpoklad o vztahu mezi komunikací, myšlením a učením (Resnick et al., 2017). Empirická evidence podporující tento předpoklad je však dosud sporá. Cílem tohoto příspěvku je proto prozkoumat vztah mezi participací žáků na výukové komunikaci a jejich vzdělávacími výsledky.

Lefstein a Snell (2014) postulují, že žáci se učí nejlépe, pokud jsou zapojeni do bohaté a stimulativní výukové komunikace. Z tohoto předpokladu vychází celá řada koncepcí souhrnně označovaných jako „talk-intensive pedagogies“ (Wilkinson et al., 2015), jejichž základní sdílenou premisou je přesvědčení, že dobrá výuka je taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu. Dosud však bylo provedeno pouze několik studií na velkých vzorcích, které tuto tezi ověřují – Applebee et al., 2003; McElhone, 2012; Michener, 2014; Muhonen et al., 2017; Nystrand et al., 1997. Nálezy z těchto studií jsou velmi různorodé. Domníváme se, že kolísavosti výsledků může být způsobena tím,

že měření charakteristik výukové komunikace je vztaženo k celé třídě. Tím se ztrácí rozlišení mezi jednotlivými žáky ve třídě. Ti jednak podávají v testech různé výkony, jednak rozdílným způsobem rozdílným způsobem participují na výukové komunikaci. Jde o významný limit dosud realizovaných studií.

Provedli jsme korelační studii na vzorku 639 žáků ze 32 tříd 9. ročníku druhého stupně základní školy, kteří se účastnili testování čtenářské gramotnosti realizovaného Českou školní inspekcí. Výsledky žáků v testech jsme dali do souvislosti daty ze strukturovaného pozorování. V každé třídě jsme pozorovali dvě hodiny literatury, při nichž jsme pro každého žáka zaznamenávali celkový čas jeho promluv a počet promluv s argumentem. Statistickou analýzu jsme provedli prostřednictvím víceúrovňového modelování.

Výsledky prokázaly silnou souvislost mezi tím, jak dlouho konkrétní žák hovoří a kolik promluv s argumentem pronese, a jeho výsledky v testech. Co se týče času žakovských promluv, platí též souvislost na úrovni třídy – ve třídách, v nichž je celkově vyšší podíl žakovské řeči, si žáci vedou lépe. V případě promluv s argumentem však vztah na úrovni třídy neplatí. Žák sám musí ve výuce argumentovat, aby to pozitivně ovlivnilo jeho vzdělávací výsledky. Pozitivní souvislost mezi individuální participací a výsledky platí pro všechny žáky bez ohledu na jejich rodinné zázemí a gender.

Abstract: The aim of this paper is to investigate the relationship between student classroom talk and student achievement. A total of 639 Grade 9 students from 32 classrooms participated in the research project. We conducted a structured observation in language arts lessons (two lessons in each classroom). We measured talk time and number of utterances with reasoning for each student. The student achievement was measured through standardised reading literacy tests conducted by the Czech School Inspectorate. Multilevel modelling indicated that there is a strong association between for how long a particular student talks and how many utterances with reasoning he/she formulates and his/her achievement. In terms of talk time, there is also a relationship on the level of classroom – in talkative classrooms students do better. Positive association between individual participation and achievement works for all students, regardless of their socioeconomic background and gender.

Literatura/References:

Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., Gamoran, A. (2003). *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English*. American Educational Research Journal, 40(3), 685–730.

- Gollnick, & L. F. Qzinn (Eds), *Handbook of teaching and Learning*. Wiley. Wilkin-
son A. G., Murphy, P. K., Binici, S. (2015). In: L.B. Resnick, C.S.C. Asterhan &
S.N. Clarke (Eds), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*
(pp. 37–50). American Educational Research Association, Washington, DC.
- Lefstein, A., & Snell J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and
learning through dialogue*. London: Routledge.
- McElhone, D. (2012). *Tell us more: Reading comprehension, engagement, and
conceptual press discourse*. *Reading Psychology*, 33(6), 525–561.
- Michener, C. (2014). *Features of Dialogic Instruction in Upper Elementary Classro-
oms and their Relationships to Student Reading Comprehension*. Dostupné z:
<http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:103554>.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Putto-
nen, H. (2018). *Quality of educational dialogue and association with students’
academic performance*. *Learning and Instruction*, 55, 67–79.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue.
Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Class-
room*. New York, London: Teachers College Press.
- Resnick, L. B., Asterhan C. S. C., & Clarke S. N. (2017). *Student Discourse for
Learning*. In: G. E. Hall, D. M.

„ZASE SE HLÁSÍ TI STEJNÍ ŽÁCI“ INTERAKČNÍ POJETÍ UČITELSKÉHO VYVOLÁVÁNÍ A ŽÁKOVSKÉHO HLÁŠENÍ SE VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

“IT’S THE SAME STUDENTS RAISING THEIR HAND AGAIN” INTERACTIONAL CONCEPT OF TEACHER’S CALLING ON STUDENTS AND STUDENTS’ RAISING THEIR HAND IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

***Švaříček Roman, Navrátilová Jana, Majcík Martin,
Bruzlová Martina***

Klíčová slova: výuková komunikace, interakční pojetí, hlášení se, vyvolávání, druhý stupeň základní školy

Key words: classroom discourse, interaction, teacher’s calling on students, students’ raising their hand

Cílem etnografického výzkumu je popsat učitelské strategie při vyvolávání žáků a žákovské strategie používané žáky v situacích, kdy jim učitel přiděluje slovo. Vycházíme z kvalitativní mikroanalýzy výukové komunikace v předmětu český jazyk a literatura ve čtyřech 9. třídách ZŠ. Zajímá nás: 1) v jakých situacích dávají učitelé žákům slovo (turn-taking) a jak jim přidělují komunikační prostor; 2) kdy se žáci hlásí a jakým způsobem ovlivňují výuku. Výsledky prokazují, že žáci jsou aktivní aktéři ovlivňující obsah výukové komunikace, a to dokonce systematičtějším způsobem, než se doposud myslelo.

Vědecká komunita se shoduje, že žáci by měli hrát aktivní roli ve výukové komunikaci (Resick et al., 2015), a že dobrá výuka povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu (Lefstein, 2014). Oporu pro to je možné najít v sociokulturních teoriích učení (Vygotskij, 1970), které jsou rozvinuté v mnoha konceptech: dialogické vyučování (Šedřová, et al., 2016) či badatelský přístup (Nassaji, 2000). V ČR jsou známé např. filozofie pro děti (Bauman, 2008) nebo badatelsky orientované vyučování (Samková et al., 2015). Teprve nyní se objevují výzkumy prokazující spojitost mezi kvalitou výukové komunikace a výsledky žáků, ale stále absentují popisy produktivních učitelských strategií pro zvýšení aktivizace žáků. Podle zjištění našeho předchozího výzkumu se na 2. stupni ZŠ hlásí pouze 1/3 žáků, a naopak 40 % se snaží vyhnout vyvolání (Šedřová, 2010). Učitelé tak pracují pouze s menší částí třídy, což je v rozporu s požadavkem rovnosti podmínek vzdělávání (Greger, 2006) či příležitostí (Fennema, 1990).

Ústředním datovým materiálem jsou pro nás videonahrávky výuky (24 videonahrávek). Tato data podrobujeme vizuální etnografické mikroanalýze. Vedle toho pracujeme s rozsáhlými daty o žácích (známky z předmětu český jazyk, výsledky z testu čtenářské gramotnosti administrovaného Českou školní inspekcí, SES žáků, sociometrické dotazníky a rozhovory s vybranými žáky) a o učitelích (rozhovory, hodnocení žáků v několika kategoriích, jako např. nadání, snaha, motivace, atd.). Můžeme proto zjistit, kdy žáci mluví, kteří žáci to jsou, zda byli vyvoláni učitelem či jaká byla kvalita jejich výpovědí.

Výsledkem analýzy a interpretace dat bude interakční pojetí učitelského vyvolávání a žákovského hlášení se ve výukové komunikaci. Zprvce popíšeme funkce učitelského vyvolávání žáků a strategie používané učiteli v různých výukových situacích. Zadruhé popíšeme verbální a neverbální reakce žáků na učitelskou nabídku sdíleného komunikačního prostoru se zaměřením na typologizaci žákovského hlášení se. Zároveň hodláme s využitím komplexních dat o výsledcích žáků ukázat, které strategie používají různé skupiny žáků (žáci s vynikajícími výsledky versus žáci s podprůměrnými výsledky).

Abstract: The aim of the ethnographic research study is to describe teacher strategies for calling on students and strategies used by students in situations where the teacher assigns a turn to them. The study is based on qualitative microanalysis of educational communication in the subject of Czech language arts in four ninth grade lower secondary school classes. We are interested in: 1) the situations in which teachers allocate a turn to students and how they allocate the communication space; 2) when students raise their hand and how they influence teaching. There is agreement in the scientific community that students should play an active role in educational communication (Resick et al., 2015) and that good teaching encourages students to actively talk about the educational content (Lefstein, 2014). It is only now that research proving the link between the quality of educational communication and student achievement is emerging.

Literatura/References:

- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bauman, P., & Cvach, R. (2008). *Filosofie pro děti: Výukový dialog trochu jinak*. In R. Jandová (Ed.), *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství* (s. 131–145). České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.

- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). *Dialogic discussion and the paideia seminar*. American Educational Research Journal, 39(4), 907–941.
- Fennema, E. (1990). *Justice, equity, and mathematics education*. In E. Fennema, & G. C. Leder (Eds.), *Mathematics and gender* (pp. 1–9). New York, NY: Teachers College Press.
- Greger, D. (2006). *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–41). Praha: Academia.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). *What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher–student interaction*. Applied Linguistics, 21(3), 376–406.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. A. & Clarke, S. N. (Eds.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington: AERA.
- Sahlström, F. (2002). *The interactional organization of hand raising in classroom interaction*. Journal of Classroom Interaction, 37(2), 47–57.
- Samková, L., Hošpesová, A., Roubíček, F., & Tichá, M. (2015). *Badatelsky orientované vyučování matematice*. Scientia in Educatione, 6(1), 91–122.
- Shepherd, M. A. (2014). *The discursive construction of knowledge and equity in classroom interactions*. Linguistics and Education, 28, 79–91.
- Šedřová, K., Švaříček, R. (2010). *Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. Pedagogická orientace, 20(3), 24–48.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí?* Brno: MuniPress.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

ZÁMĚRNÉ UČITELSKÉ AKTIVITY PŘI PRÁCI S NESPRÁVNOU ODPOVĚDÍ

INTENTIONAL TEACHER ACTIVITIES TO DEALING WITH PUPILS' WRONG RESPONSE

Majcík Martin

Klíčová slova: výuková komunikace, žákovská chyba, nesprávná odpověď, práce s chybou

Key words: pedagogical communication, pupils' error, dealing with mistake, wrong response

Práce s chybným žákovským výkonem je nedílnou součástí aktivit, které učitel během výuky realizuje. Pro učitele je chyba důležitým fenoménem, protože představuje cenný zdroj informací o procesu žákovského učení a porozumění učivu (Brodie, 2014). Z pohledu výukové komunikace můžeme jako specifický chybný výkon definovat nesprávnou odpověď, které se žáci dopouštějí během výuky před učitelem a spolužáky v závislosti na učitelské iniciaci. Cílem výzkumného šetření je představit druhy činností, které učitel realizuje záměrně při práci s nesprávnou žákovskou odpovědí v hodinách Českého jazyka.

Během výuky dochází k řadě komunikačních výměn mezi jejími účastníky. Častým komunikačním aktem je žákovská odpověď na učitelskou otázku. Jako nesprávnou můžeme tuto repliku označit, pokud neodpovídá objektivně stanovené a očekávané normě (Grassinger & Dresel, 2015). Způsob přístupu k chybě se odvíjí od znalostí a přesvědčení konkrétního učitele. Vymezit v tomto ohledu můžeme kompetenci pro práci s chybou, jež je založena na znalosti typů chyb daného předmětu, strategií řešení a konstruktivním přístupu (Seifried & Wuttke, 2010). Svým působením učitel také ovlivňuje způsob, jak nesprávnou odpověď vnímají žáci. Dle Steuerové a Dresela (2015) můžeme chybu pojímat v rámci širšího kontextu klimatu školní třídy, protože její význam ve výuce je spoluutvářen všemi jejími účastníky. Práce s nesprávnou odpovědí tedy nepředstavuje jen učitelovu reakci na chybu, která může být pro učení žáků přínosná či nikoliv (Tulis, 2013), ale také komplexnější činnosti, které samotné chybě předcházejí.

Pro realizaci výzkumného šetření byl s ohledem na zkoumaný problém zvolen kvalitativní přístup. Sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a pozorování výuky. Datový materiál byl analyzován metodou otevřeného kódování. Výzkumné šetření probíhalo v devátém ročníku v rámci výuky Českého jazyka. Záměrně byly vybrány 4 školní třídy na čtyřech školách.

Od února do května 2018 bylo shromážděno celkem 24 záznamů vyučovacích hodin, které byly následně analyzovány. Dále byly pořizeny rozhovory se čtyřmi zapojenými učiteli ohledně jejich přístupu k žákovské chybě.

Na základě dat byly vymezeny čtyři typy činností, které učitelé realizují záměrně při práci s nesprávnou žákovskou odpovědí. Záměrná realizace vymezených aktivit je založena na přesvědčení učitelů o důležitosti chybného výkonu pro výuku. První dva typy činností předcházejí nesprávné odpovědi a jejich cílem je ovlivnit negativní význam chyby v prostředí třídy, aby žáci neměli obavu se chyby v komunikaci dopustit. Zbylé dva typy činností představují způsob reakce na nesprávnou odpověď. Jedná se o snahu učitele pracovat s chybou adaptivním způsobem a také relativizovat chybu v případě diskuze.

Abstract: Pupil mistake are a valuable source of information for teachers because it allows a reflection of a learning process (Borasi, 1994). Teachers do various activities which represent a reaction to mistakes (Tulis, 2013) or influence meaning of error in the classroom (Steuer & Dresel, 2015). A wrong response to teacher question is a specific type of error that arises during pedagogical communication. The research question is what activities the teachers do deliberately when they are dealing with pupils' mistake. The research is based on qualitative approach and data were collected in 4 classrooms of ninth grades. The data corpus consists of 24 video recordings of the Czech language and 4 interviews with teachers about dealing with errors. The results show 4 types of teacher activities. The first two types are preceded by an error and their aim is to minimize the negative meaning of incorrect response in the classroom. The other two types represent the teacher's reaction to the wrong response.

Literatura/References:

- Borasi, R. (1994). *Capitalizing on Errors as "Springboards for Inquiry": A Teaching Experiment* [Online]. *Journal For Research In Mathematics Education*, 25(2), 166–208. <https://doi.org/10.2307/749507>
- Brodie, K. (2014). *Learning about learner errors in professional learning communities* [Online]. *Educational Studies In Mathematics*, 85(2), 221–239. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). *Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation* [Online]. *Learning And Individual Differences*, 53, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.009>
- Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). *Handling errors as they arise in whole-class interactions* [Online]. *Research In Mathematics Education*, 17(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1098562>

- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Santagata, R. (2005). *Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons* [Online]. Teaching And Teacher Education, 21(5), 491–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.004>
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). *Student errors: How teachers diagnose and respond to them* [Online]. Empirical Research In Vocational Education And Training, 2(2), 147–162.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). *A constructive error climate as an element of effective learning environments*. Psychological Test And Assessment Modeling, 57(2), 262–275.
- Tulis, M. (2013). *Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes* [Online]. Teaching And Teacher Education, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>

JSOU ZNÁMKY UKAZATELEM ŠKOLNÍHO VÝKONU ŽÁKŮ?

DO GRADES INDICATE STUDENT PERFORMANCE?

Drexlerová Anna, Šedřová Klára, Sedláček Martin

Klíčová slova: hodnoticí úsudek učitele, známkování, vzdělávací výsledky žáků

Key words: teacher judgement, grading, student achievement

Cílem příspěvku je prozkoumat, jakým způsobem učitelé známkují. Záměrem je popsat, na základě čeho učitelé žákům známky přidělují, jinými slovy jaké aspekty školní práce žáků učitelé berou při klasifikaci v potaz. Důležitou součástí příspěvku je rovněž prezentace souvislostí, které existují mezi objektivně hodnoceným výkonem žáků a známkami přidělenými učitelem. Příspěvek je tak zaměřen na vzájemný vztah mezi hodnocením, známkováním a hodnoticím úsudkem učitele.

Hodnocení žáků představuje pro učitele činnost, která je permanentní součástí jejich každodenních povinností. Dané shromažďování informací o školní výkonnosti žáků je ukončeno přidělením určité klasifikační známky. Mnozí autoři upozorňují, že přestože existují snahy o systematizaci a objektivizaci procesu známkování, základní charakteristikou této procedury je vysoká individualizovanost, s jakou k ní učitelé přistupují. Přestože experti na hodnocení tvrdí, že by známky měly odrážet primárně a pouze výkon neboli míru naplnění určitého zadání (Green a kol., 2007; Randall, & Engelhard, 2010), reálná praxe učitelů je, jak napovídají mnohé studie, jiná. Učitelé běžně do známkování zahrnují kromě výkonu i mnoho jiných aspektů žakovské práce, jako je snaha, schopnosti či potenciál, chování, participace, plnění úkolů navíc apod. Empirické výzkumy rovněž ukazují, že různé výkonnostní skupiny žáků jsou známkovány různě.

Provedli jsme korelační studii na vzorku 639 žáků ze 32 tříd 9. ročníku druhého stupně základní školy, kteří se účastnili testování čtenářské gramotnosti realizovaného Českou školní inspekcí. Výsledky žáků v testech jsme dali do souvislosti se známkami žáků a hodnoticím úsudkem učitelů. Hodnoticí úsudek učitele byl zjišťován prostřednictvím výzkumného nástroje, který vznikl na základě kvalitativní analýzy předchozího projektu. Statistickou analýzu jsme provedli prostřednictvím lineární regrese.

Analýza dat ukázala, že výsledné známky, které žáci ve škole získávají, jen v malé míře odpovídají reálnému výkonu žáků, tj. výkonu, který je měřen testy. Je to spíše hodnoticí úsudek učitele, který predikuje, jakou známku žáci dostanou. Hodnoticí úsudek učitele vysvětluje v 72 % varianci známky. V hodnoticím

úsudku učitele se odráží především hodnocení výkonu a nadání žáků, v mnohem menší míře pak hraje roli snaha žáků a jejich komunikativnost. Lze tvrdit, že učitel se v hodnocení řídí těmi správnými faktory (výkon, nadání), ale ve známkování je výrazně nadsazuje.

Abstract: The aim of this paper is to investigate the relationship between students' achievement, their grades and teacher judgement. A total of 639 ninth grade students from 32 classrooms participated in the research project. The student achievement was measured by standardised reading literacy tests conducted by the Czech School Inspectorate. Teacher judgment was examined with a research tool that is based on a qualitative analysis of a previous project. Linear regression indicated that the grades students achieved corresponded only to a small extent to their real performance measured by tests. It is rather teacher judgement that predicts what grades students get. Teacher judgment explains the variance of the grade in 72 %. Teacher judgment reflects mostly the evaluations of students' performance, their talents and only to a much lesser degree their effort or communicativeness.

Literatura/References:

- Alm, F., & Colnerud, G. (2015). *Teachers' Experiences of Unfair Grading*. Educational Assessment, 20(2015), 132–150.
- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). *Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade*. Learning and Instruction, 23(2013), 1–9.
- Babad, E. (2005). *Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior*. Journal of Nonverbal Behavior, 29(2), 125–134.
- Biberman-Shalev, L., Sabbagh, C., Resh, N., & Kramarski, B. (2011). *Grading styles and disciplinary expertise: The mediating role of the teacher's perception of the subject matter*. Teaching and Teacher Education, 27(2011), 831–840.
- Bonesrønning, H. (2004). *Do the Teachers' Grading Practices Affect Student Achievement?* Education Economics, 12 (2), 151–167.
- Brookhart, S.M. (1994). *Teachers' Grading: Practice and Theory*. Applied Measurement in Education, 7(4), 279–301.
- Green, S.K., Johnson, R.L., Kim, D., & Pope, N.S. (2007). *Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes*. Teaching and Teacher Education, 23 (2007), 999–1011.
- Gustafsson, J., & Erickson, G. (2013). *To trust or not to trust? – teacher marking versus external marking of national tests*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25 (2013), 69–87.

- Higgins, C. S. (2011). *Teacher-student relationship development: A qualitative study of interpersonal connections in an early childhood classroom*. (Dissertation). Ohio: College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). *Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments*. *Learning and Instruction*, 28(2013), 73–84.
- Perry, T., Davies, P., & Qiu, T. (2017). *Great grade expectations? The role of pupil expectations in target setting*. *International Journal of Educational Research*. Article in press.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2010). *Examining the grading practices of teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010), 1372–1380.
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, Ch. (2018). *Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond*. *Studies in Educational Evaluation*, 56(2018). 164–181.
- Ready, D. D. & Wright, D.L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 335–360.
- Ross, J. A., & Kostuch, L. (2011). *Consistency of report card grades and external assessments in a Canadian province*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(2011), 159–180.

**SEKCE Č. 1: TRANSDISCIPLINARITA
V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH**

TRANSDISCIPLINÁRNÍ DIDAKTIKA VE SPOLUPRÁCI AKADEMIKŮ PŘI REALIZACI PROFESNÍCH UČITELSKÝCH ZNALOSTÍ OBSAHU PRO PRIMÁRNÍ EDUKACI

THE TRANSDISCIPLINARY DIDACTICS IN A COOPERATION OF ACADEMICS AND THE CREATION OF PROFESSIONAL TEACHERS' CONTENT KNOWLEDGE FOR PRIMARY EDUCATION AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Lukášová Hana

Klíčová slova: didaktika, transdisciplinarita, akademický učitel, poznatková báze učitelství, primární edukace, scénáře učitelského vzdělávání

Key words: didactics, transdisciplinarity, academic teacher, knowledge base for teaching, primary education, scenario making for teacher education

V uvedeném příspěvku se budeme věnovat pojetí transdisciplinárního přístupu v konkrétním kontextu spolupráce akademiků při tvorbě a realizaci profesních učitelských znalostí obsahu pro primární edukaci. Pokusíme se navázat na výsledky předchozích výzkumů učitelské profese (Lukášová 1998–2018) a seznámit s novými možnostmi aplikace principů transdisciplinární spolupráce v podmínkách tvorby a realizace studijního programu Učitelství pro první stupeň základní školy ve Zlíně na FHS UTB.

Pojem „transdidaktika“ nebo transdisciplinární didaktika byl v českých podmínkách vytvořen jako záměrná alternativa k současnému pojmu obecná didaktika. Autoři tím odlišili metodologické pojetí, které je zaměřeno na badatelský předmět výzkumu, který definují jako „*procesy nabývání, sdílení a uplatňování znalostí obsahu prostřednictvím vyučování a učení*“ (viz Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017, s. 13), jež v podmínkách přípravy učitelů pro primární edukaci je výzvou pro nový pedagogický výzkum. V zahraničí můžeme nalézt jednak pojem poznatková báze učitelství (knowledge base for teaching) od Shulmana nebo scénáře učitelského vzdělávání (scenario making for teacher education) od Snoeka, které představíme jako východiskové modely pro přeshraniční spolupráci akademiků, kteří participují na přípravě a realizaci kurikula učitelské přípravy pro primární edukaci.

Bude použita teoretická analýza východisek a procesů realizace, které byly součástí přípravy kurikula pro novou akreditaci studijního programu Učitelství pro první stupeň základní školy v podmínkách FHS ve Zlíně.

Příspěvek se pokusí motivovat budoucí participanty ke sdílení nového paradigmatu transdisciplinarity v oblasti budoucí spolupráce akademických pracovníků na celostním pojetí studenta učitelství a reflektivním modelu učitelské přípravy pro primární edukaci a pedagogickém výzkumu principu transdisciplinární didaktiky.

Abstract: In the present paper we will focus on the concept of transdisciplinary didactics in a particular context of academic cooperation during the creation and realization of professional teachers' content knowledge for primary education. We hope to follow up on the results of previous research on teaching profession (Lukášová, 1998–2018) and to find new possibilities of application of transdisciplinary didactics principles in the development of the primary school teacher training study programme at FHS TBU in Zlín.

Literatura/References:

- ATEE (2006). *The Quality of Teachers*, Policy paper – Recommendation on the development of indicators to identify teacher quality, ATEE – Asociacion for Teacher Education in Europe. October.
- Lukášová, H., Svatoš, T., Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a sebezvoji*. Zlín: ÚŠP Univerzita Tomáše Bati.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: ÚŠP FHS UTB.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika – o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: PdF MU.
- Snoak, M. (2003) The Use and Metodology of Scenario Making. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 2003, Vol. 26, Nu. 1, 9–20. ISSN 0261-9768.

NEUROMÝTY U UČITELŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

NEUROMYTHS IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER PRACTICE

Nehyba Jan, Kroutilová Marika

Klíčová slova: Neuromýty ve vzdělávání, neuropedagogika, mylné představy, učitel, základní škola

Key words: Neuromyths in education, neuropedagogy, misconceptions, teacher, elementary school

Cílem příspěvku je představit výsledky pilotní studie zaměřující se na přesvědčení učitelů ohledně neuromýtů. Cílem studie bylo zjistit, do jaké míry učitelé na základní škole věří neuromýtům v oblasti vzdělávání. Dále také srovnat, zda je rozdíl mezi mírou přesvědčení v neuromýty u učitelů v alternativních školách a v běžných základních školách.

Východiskem pro studii je dlouhodobé přes 50. let (srovnej Lederman, 1992) zkoumání mylných představ u učitelů. V tomto kontextu se příspěvek zaměřuje na zcela novou dynamicky se rozvíjející oblast v kontextu mylných představ, tím je problematika neuromýtů. V této souvislosti se opíráme o několik stěžejních zdrojů, které rámuji problematiku neuromýtu ve vzdělávání. Předně jde o jednu z prvních studií na toto téma, kterou je studie Dekker et al. (2012) a dále srovnávací studie Ferrera et al. (2016). Na základě těchto empirických studií formujeme východiska zkoumání pro tuzemský kontext.

Na základě teoretických zdrojů jsme formulovali seznam neuromýtů a obecných tvrzení z oblasti neuropedagogiky, které jsme následně předložili k hodnocení 200 učitelům na základních školách v Brně. Zaměřili jsme se jak na učitele, kteří působí na běžných základních školách, tak na ty, kteří působí na alternativní školách. Následně jsme využili základní statistické testy, abychom jednotlivé skupiny porovnali.

Více než 50 % učitelů věří deseti neuromýtům z osmnácti námi předložených. Náš výsledek je obdobný výsledkům ve Velké Británii, Nizozemí, Americe a Turecku, kde učitelé ve značné míře věřili nadpolovičnímu počtu neuromýtů. Nejistili jsme žádný statistický rozdíl v tom, zda učitelé na alternativních základních školách věří celkově všem neuromýtům více než učitelé na běžných základních školách, přesto jsme našli některé rozdíly mezi jednotlivými neuromýty u učitelů na základních a alternativních základních školách.

Abstract: The aim of this study is to explore teachers' beliefs in neuromyths in education. In the theoretical part we pay attention to various foreign researches on neuromyths. The empirical part is focused on teachers who are active at ordinary elementary schools and alternative elementary schools. The main aim of the work is to find out the extent of neuromyths in the beliefs of teachers at elementary schools in Brno. The results show that, on average, more than 50% teachers believed in 10 out of 18 neuromyths. We did not find general differences between the teachers in alternative and ordinary elementary schools.

Literatura/References:

- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). *Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers*. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. doi:10.3389/fpsyg.2012.00429.
- Ferrero, M., Garaizar, P., and Vadillo, M. A. (2016). *Neuromyths in education: prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation*. *Frontiers in Human Neuroscience*. *Neurosci.* 10, 496. doi: 10.3389/fnhum.2016.00496.
- Lederman, N.G. (1992). *Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research*. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.

ROZVOJ DIDAKTICKÉHO POTENCIÁLU VŠ UČITELŮ PROSTŘEDNICTVÍM DVOU DISCIPLÍN: JAK SE STŘETÁVAJÍ PEDAGOGIKA A PSYCHOLOGIE

DEVELOPING DIDACTIC POTENTIAL OF UNIVERSITY TEACHERS THROUGH TWO DISCIPLINES: HOW PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY MEET

Duschinská Karolina, High Radka

Klíčová slova: vysokoškolská didaktika, vývoj kurikula, konstrukční výzkum, vývojová studie, transdisciplinarita

Key words: academic didactics, curriculum development, design research, development study, transdisciplinarity

Příspěvek představuje proces návrhu a ověřování kurikula kurzu vysokoškolské didaktiky pro akademické pracovníky Univerzity Karlovy v rámci pilotního programu rozvoje pedagogických dovedností na UK. Cílem je analyzovat transdisciplinární vazby a interakce mezi pedagogickými a psychologickými východisky, reprezentovanými autorkami, ve dvou zatím realizovaných iterativních cyklech kurzu. Analýza bude strukturována do tří fází: návrhu kurikula, jeho realizace a průběžné a závěrečné evaluace.

Nový kurz VŠ didaktiky vychází z literatury zohledňující trend masifikace VŠ vzdělávání a proměny studentské populace. Základní práce (Biggs & Tang, 2011, Ramsden, 2003) kladou důraz na aktivní učení studentů, podporu hloubkových přístupů k učení, specifikování učebních cílů a podporou motivace studentů. Přístup založený na důkazech zdůrazňuje výběr učebních strategií, majících dopad na výsledky učení (Marzano, 2001, Hattie 2012). Centrální roli mají efektivní strategie výuky, např. aktivování vstupních znalostí, formativní hodnocení, kooperativní učební aktivity, podpora metakognice. Porozumění těmto přístupům je podmíněno osvojením znalostí z vybraných oblastí psychologie učení (Slavin, 2012), aplikovaných na konkrétních výukových situacích. Dalšími východisky jsou otázky individuálních charakteristik osobnosti učitele a osobnosti studenta, koncept vynořující se dospělosti (Arnett, 2006), styly učení a poznávání včetně způsobů, jakými mohou ovlivňovat výuku.

Metodologický přístup je založen na konstrukčním výzkumu (DBR Collective, 2003, Ellederová, 2017). Analýza dvou iterativních cyklů se soustředí na transdisciplinární vazby mezi pedagogickými a psychologickými východisky. Příspěvek poukazuje na přednosti a limity propojeného transdisciplinárního

přístupu při návrhu kurikula vzdělávacího didaktického kurzu a při jeho realizaci formou tandemového vyučování pedagogem a psychologem. Vyhodnocení evaluace dvou iterativních cyklů přináší návrhy na dílčí změny pro další plánovaný cyklus.

Abstract: The contribution points to the advantages and limitations of interdisciplinary approach in the curriculum design of a didactic course for university teachers and its implementation in the form of tandem teaching by a pedagogue and a psychologist. The evaluation of two iterative cycles brings suggestions for partial changes for the next scheduled cycle.

Literatura/References:

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4th ed.). Maidenhead [etc.]: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ellederová, E. (2017). *Konstrukční výzkum ve vzdělávání*. Pedagogická orientace, 27(3), 419–448.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). New York: RoutledgeFalmer.

NOVÁ VZDĚLÁVACÍ POMŮCKA V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ – CONCEPT CARTOONS JAKO REPREZENTACE PRAXE

A NOVEL EDUCATIONAL TOOL IN FUTURE TEACHERS' PREPARATION – CONCEPT CARTOONS AS A REPRESENTATION OF PRACTICE

Samková Libuše

Klíčová slova: Concept Cartoons; didaktické znalosti obsahu; reprezentace praxe; vzdělávání budoucích učitelů

Key words: Concept Cartoons; pedagogical content knowledge; representation of practice; future teachers

V příspěvku představím vzdělávací pomůcku zvanou Concept Cartoons a své pětileté zkušenosti s jejím inovativním využitím v přípravě budoucích učitelů. Na původně výukovou pomůcku určenou pro podporu žáků na základní škole pohlížím nově jako na reprezentaci praxe a využívám jí ke zkoumání znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Svě úvahy podpořím výsledky několika empirických studií kvalitativního designu, které jsem realizovala se studenty prezenční formy magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci kurzů matematiky.

Příspěvek propojuje 3 témata: Concept Cartoons (Samková, 2016), dekompozici praxe na dílčí komponenty dle Grossmanové a kol. (2009) a zkoumání (didaktických) znalostí obsahu dle Kleickmanna a kol. (2013). Concept Cartoons vznikly před 30 lety jako nástroj pro podporu diskuse ve třídě a staly se součástí výuky na mnoha základních školách ve Velké Británii. Jsou to obrázky znázorňující bublinové rozhovory 4–5 dětí nad situacemi známými z každodenního života. Prostřednictvím bublin děti vyjadřují alternativní názory na zobrazené situace. Některé názory jsou správné, jiné nesprávné, někdy je správnost nejasná. Žákům jsou Concept Cartoons nabízeny s otázkami „Co si myslíš ty?“, „Které z dětí na obrázku má pravdu?“, „Proč?“, apod. Pro potřeby přípravy budoucích učitelů chápu Concept Cartoons jako zjednodušené modely školní praxe, jako jednu z dílčích komponent praxe. Concept Cartoons také nepřímě připomínají některé testové otázky používané na zkoumání (didaktických) znalostí obsahu. Příspěvek shrnuje několik dílčích empirických studií realizovaných s budoucími učiteli jako respondenty. Studie zkoumaly následující otázky: 1) Jsou Concept Cartoons vhodné pro zkoumání (didaktických) znalostí obsahu? V jaké podobě? 2) Jaké komponenty (didaktických) znalostí obsahu je možné zkoumat

prostřednictvím Concept Cartoons? Data jsem sbírala v písemné podobě, budoucím učitelům jsem předkládala různé obrázky Concept Cartoons (originální i mé vlastní) s různými sadami doprovodných otázek. Data jsem zpracovávala kvalitativně s využitím otevřeného kódování a konstantní komparace.

Ukázalo se, že při vhodné kompozici obrázků (např. pokud jsou v bublinách uvedeny různé postupy řešení) a vhodné volbě doprovodných otázek je možno Concept Cartoons využít pro zkoumání znalostí obsahu (např. způsobů řešení úloh, argumentace, způsobů uvažování, správnosti uchopování úloh) i didaktických znalostí obsahu (znalostí žákových poznávacích procesů, učebních úloh, vyučování). Jako námět pro diskusi v sekci nabízím možnost využít práci s Concept Cartoons a sadou otázek pro zkoumání didaktických znalostí obsahu jako propedeutiku tvorby didaktických kazuistik metodikou 3A.

Abstract: The contribution will present an educational tool Concept Cartoons and my 5-year experience with the tool in future teachers' preparation. I employed the tool in a novelty role as a representation of practice, and used it for investigating (pedagogical) content knowledge of future teachers. My considerations will be accompanied by the results of several empirical qualitative studies which I performed with future teachers during their university mathematics courses. The studies sought answers to the questions: 1) Are Concept Cartoons suitable for investigating (pedagogical) content knowledge? In what form? 2) What components of (pedagogical) content knowledge could be investigated through Concept Cartoons? The studies showed that a suitable composition of Concept Cartoons with a suitable set of accompanying questions allowed investigating both content knowledge (e.g. solution procedures, reasoning) and pedagogical content knowledge (knowledge of pupils, tasks, instruction).

Literatura/References:

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). *Teaching practice: a cross-professional perspective*. Teachers College Record, 111(9), 2055–2100.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). *Teachers' content and pedagogical content knowledge: the role of structural differences in teacher education*. Journal of Teacher Education, 64(1), 90–106.
- Samková, L. (2016). *Didaktické znalosti obsahu budoucích učitelů 1. stupně základní školy před studiem didaktiky matematiky*. Scientia in educatione, 7(2), 71–99.

SPOLEČENSKÁ RELEVANCE A PERCEPCE ZEMĚPISU A GEOGRAFIE V ČESKU

SOCIAL RELEVANCE AND PERCEPTION OF GEOGRAPHY IN CZECHIA

Hána David, Řezníčková Dana, Marada Miroslav

Klíčová slova: společenská relevance; percepce oboru; geografie; Česko
Key words: social relevance; field perception; geography; Czechia

Tento příspěvek si klade za cíl představit společenskou relevanci zeměpisu a geografie pomocí sledování jejich percepce širokou veřejností a jejich srovnání s dalšími předměty vzdělávání i obory vědecké práce.

Společenská relevance školního předmětu či vědeckého oboru představuje koncept poukazující na jejich pozici ve vzdělávacím kurikulu, vědním systému či na jejich percepce širokou veřejností. Obor, který je považován za relevantní, může svými poznatky ovlivňovat dění ve společnosti, zapojovat se do řešení veřejných problémů, představovat vlastní poznatky širokému obecnstvu. Relevantnost má také praktické důsledky v nekonfliktním prosazování předmětu do vzdělávání, získávání financí na výzkum a tvorbě pracovních míst pro absolventy oboru. Odlišná schopnost různých oborů prosazovat se ve veřejném životě se pak odvíjí od stupně společenské relevance, který daný obor zastává.

Pro zjišťování percepce zeměpisu a geografie ve srovnání s ostatními předměty a obory bylo využito rozsáhlého reprezentativního šetření názorů na geografické otázky mezi obyvateli Česka. V letech 2013–2015 bylo prováděno Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM) AV ČR na základě zadání Katedry sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK. Odpovědi zhruba 3000 respondentů za celé období byly společně analyzovány pomocí standardních statistických metod.

Přestože není zeměpis a geografie vnímán jako jeden z nejvýznamnějších oborů, bylo v názorech obyvatel zaznamenáno několik pravidelností poukazujících na jeho nezanedbatelnou pozici. Pozitivní názor na zeměpis a geografii vyjadřovali především lidé, pro které je obecně důležité vzdělání (vzdělanější lidé). Šlo o lidi na kvalifikovanějších pracovních místech, názor pro tento obor nadějný vyjadřují také vedoucí pracovníci. Bylo zjištěno i několik zajímavých prostorových pravidelností, z nichž plyne otázka důsledku práce regionálních univerzit na zlepšování obrazu oboru geografie.

Abstract: Social relevance of a school subject or scientific field is a concept pointing to their position in the curriculum, the scientific system or their perception by public. A field that is considered as relevant can influence society, get engaged in solving public problems, and presents its own findings to a wide audience. Relevance has also practical implications in the non-conflictual inclusion of the subject to education, raising funding for research and creating jobs for graduates. This paper aims to introduce the social relevance of geography by monitoring its perception by public and its comparison with other subjects of education and fields of scientific work. This was surveyed through a large representative survey of opinions among the Czech population. Although geography is not perceived as one of the most important disciplines, there have been several regularities in the opinions of the population pointing to its non-negligible position.

Literatura/References:

- Dear, M. (1999): *The relevance of postmodernism*. Scottish Geographical Journal, 115(2), 143–150.
- Matlovič, R., & Matlovičová, K. (2012). *Spoločenská relevancia a budovanie značky geografie*. Geografie, 117(1), 33–51.
- Staeheli, L. A., & Mitchell, D. (2005). *The Complex Politics of Relevance in Geography*. Annals of the Association of American Geographers, 95(2), 357–372.

VYBRANÉ PRVKY OSOBNÍHO, RODINNÉHO A ŠKOLNÍHO KONTEXTU ŽÁKŮ, KTEŘÍ KRADOU VE ŠKOLE

CHOSEN ELEMENTS OF PERSONAL, FAMILY AND SCHOOL CONTEXTS OF PUPILS WHO STEAL AT SCHOOL

Richterová Bohdana

Klíčová slova: krádeže ve škole, teorie delikvence, regresní analýza, rizikové chování, žák

Key words: thefts at school, theories of delinquency, regressive analysis, risk behaviour, pupil

Představit na základě výstupů z regresní analýzy, jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků.

Základní škola by měla představovat bezpečné místo určené pro výchovu a vzdělávání. Krádeže ve škole jsou jedním z faktorů, které toto bezpečí narušují. Několik výzkumných studií z posledních let poukazuje na to, že pokud žáci nevnímají ve školách bezpečí, budou se omezeně zapojovat do procesu učení (Bosworth a kol., 2011; Milkowska, 2011; Goldstein a kol., 2008; Brookmeyer a kol., 2006). Berger a Luckmann (1999) popisují, že v okamžiku kdy dochází ke konfliktům primární a sekundární socializace, k čemuž v případě krádeží ve školách často dochází, potřebuje učitel tzv. zvláštní pedagogické postupy. Pro nastavení těchto postupů je důležité znát klíčové prvky osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků.

Příspěvek představuje dílčí část výstupů z první empirické fáze výzkumu z disertační práce. Sběr dat pro tyto výstupy proběhl prostřednictvím self-reportového dotazníku 377 žáků na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji. Dotazník se skládal ze čtyř částí, 25 položek bylo rozděleno do dalších podpoložek. Dotazník zahrnoval 20 nezávisle proměnných (7 z oblasti osobních specifik, 7 z oblasti rodinného kontextu a 6 z oblasti školního kontextu), které byly zařazeny na základě 11 vybraných teorií delikvence. Pro zjištění odpovědi na výzkumnou otázku byla použita logistická regrese. Výzkum se zabýval validitou i reliabilitou. Byly popsány také limity výzkumu.

Do výsledného modelu logistické regrese bylo zahrnuto deset proměnných, které v prvotním modelu se všemi dvaceti proměnnými dosáhly hladinu významnosti 10 %. Na hladinu významnosti 5 % se dostaly čtyři proměnné; vazba ke škole, sebekontrola, napětí v rodině a další projevy rizikového chování,

které je možné z hlediska kontextu krádeží ve škole považovat za nejdůležitější. Na zvolené hranici významnosti se ocitli také proměnné sociální učení v rodině a delikventní kamarádi. Z úhlu pohledu teorií delikvence se pro krádeže ve škole, které realizují žáci, stávají klíčovými dle významnosti tyto teorie: Syndrom problémového chování (Jessor, 1991), Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990), Obecná teorie napětí primárně zaměřená na rodinný kontext (Agnew, 2009) a Teorie sociální vazby a kontroly (Hirschi, 1969).

Abstract: Drawing on the outputs of regressive analyses, the paper presents how committing risk thefts by pupils in schools in the Moravian-Silesian Region depends on chosen elements of personal, family and school context of these pupils. It is important to know the personal, family and school context as key elements of these pupils to be able to set appropriate educational procedures in the teachers' work. The data were collected by means of a self-report questionnaire of 377 pupils in middle schools (11–15 years) in the Moravian-Silesian Region. The questionnaire was composed of four parts, 25 entries were divided into sub entries. It covered 20 independent variables (7 personal specifics, 7 family context and 6 school context), which were included on the basis of the 11 chosen theories of delinquency. The ten variables which had the 10 % significance level in the first model with all the 20 variables were included in the outcome model of logistic regression. Four variables had the significance level of 5 %: relationship to school, self-control, tension in family and other demonstrations of risk behaviour which can be regarded as the most important for the thefts in school context. The variables social learning in family and delinquent friends were on the set significance threshold. From the point of view of theories of delinquency the following theories have key significance in thefts at schools committed by pupils: Problem behaviour theory (Jessor, 1991), General theory of crime (Gottfredson a Hirschi, 1990), General strain theory mainly focused on family context (Agnew, 2009) and Social control theory and Social bond theory (Hirschi, 1969).

Literatura/References:

- Abdulkarim, S. A. & Ramisetty-Mikler, S. (2015) *Student, school, parent connectedness, and school risk behaviors of adolescents in Saudi Arabia*. International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine. Publishing Ethics Resource Kit Support, 2015(2), 128–135.
- Barberete, R., Bowling, B. & Junger-Tas, J. (2010). *Self-report: Studie delikvence mládeže v Anglii a Walesu, v Nizozemí a ve Španělsku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

POJEM NÁBOŽENSTVÍ V DĚTSKÉ KONSTRUKCI SVĚTA A V PROCESU VYUČOVÁNÍ

THE CONCEPT OF RELIGION IN THE CHILDREN'S CONSTRUCTION OF THE WORLD AND IN THE EDUCATION PROCESS

Bruzlová Martina

Klíčová slova: dětské pojetí; náboženství; žák; esej; rozhovor; základní škola
Key words: child's concept; religion; pupil; essay; interview; elementary school

Ráda bych představila výsledky výzkumu dětského pojetí pojmu náboženství a jeho změn v procesu vyučování. Výzkum zachytil žákovské pojetí pojmu náboženství pomocí eseje a následného nestrukturovaného rozhovoru. Pozorováním dvou metod výuky (tradiční a alternativní) bylo zjištěno, jakým způsobem jsou žákovská pojetí zapojována v rámci odlišných výukových přístupů. Výsledky výzkumu ukazují příklady dětského pojetí pojmu náboženství, jež jsou u každého jedince velmi specifické a individuální. Ve způsobech vyjádření žáků byly nalezeny podobnosti v používání pojmu věc, věci, který se objevoval v případech konkretizování vlastních představ, jež nejdou jednoduše vysvětlit, ale pro žáka v jistém smyslu existují. Další pojem, který se objevuje téměř u všech zkoumaných, je pojem něco, a to nejčastěji v kontextu víry v něco. Dále bylo zjištěno, že přímá výuka tématu náboženství neměla v obou zkoumaných typech škol na dětská pojetí velký vliv.

Diplomová práce se zaměřila na zjištění dětského pojetí pojmu náboženství a na jeho změny v procesu vyučování. Výzkum zachytil žákovské pojetí pojmu náboženství pomocí eseje a následného nestrukturovaného rozhovoru. Zúčastněným pozorováním dvou metod výuky (tradiční a alternativní) bylo zjištěno, jakým způsobem jsou žákovská pojetí zapojována v rámci odlišných výukových přístupů. Dětské pojetí je nedílnou součástí vzdělávacího procesu a je nutné s ním počítat jako s přirozeným nástrojem, který dítě do výuky přináší.

Výzkumný projekt pracuje s mechanismem tzv. žákovských pojetí. Dětské/žákovské pojetí označuje dynamický systém znalostí, zkušeností, emocí, jehož složky jsou dítětem využívány při procesu chápání a poznávání. Lze ho chápat jako komplexní mechanismus, který zpracovává informace ve vzájemných vazbách, jako nástroj v procesu poznávání, tvořící v jistém smyslu představu o daných informacích. (Bertrand, 1998, str. 68–70). Výzkum zachycuje dětské pojetí pojmu náboženství. Pojem náboženství není uzavřenou kategorií a užívá se v mnoha oblastech vědy, ale také mimo ni. V religionistice neexistuje jednotná

formulace definice pojmu náboženství. Nedává si za úkol sjednotit myšlenky, snažící se objasnit pojem, nebo je omezit na ty „pravdivé“. Práce tedy pracuje s definicí pouze implicitně a zjišťuje, jaké myšlenkové procesy pojem vyvolá u dítěte, které pracuje s vlastními konstrukty a zároveň je ovlivňováno svým okolím.

Celý výzkum byl rozvržen na tři fáze. Výchozí data pro zjištění žákovského pojetí pojmu náboženství byla získána analýzou školních vzdělávacích programů dvou vybraných základních škol. Dále byla zvolena byla kombinace metod psaní eseje a nestrukturovaného rozhovoru. Dalším krokem se stalo zúčastněné pozorování výuky obsahující téma náboženství.

Výsledky ukazují příklady dětského pojetí pojmu náboženství, jež jsou u každého jedince velmi specifické a individuální. Ve způsobech vyjádření žáků byly nalezeny podobnosti v používání pojmu věc, věci, který se objevoval v případech konkretizování vlastních představ. Další pojem, který se objevuje téměř u všech zkoumaných, je pojem něco, a to nejčastěji v kontextu víry v něco. Pojem náboženství žáci nevyužívají při sdělování vlastních zkušeností a emocí. Přímá výuka tématu náboženství neměla v obou zkoumaných typech škol na dětská pojetí velký vliv.

Abstract: I would like to show the results of the exploration of children's concept of religion and its changes in the process of teaching. The research has captured pupils' concept of religion through the essay and the subsequent unstructured interview. By observing two teaching methods (traditional and alternative), it was found out how pupils' concepts are involved in two different learning approaches. The results show examples of children's concepts of religion as very specific and individual. In the ways of pupils' expression there were found the similarities in the use of the concept of the thing, things, occurring in the cases of the concretization of one's own ideas, which cannot be explained in a simple way, for they in a certain sense exist for the pupil. Another concept that occurs almost in case of all participants is the word something, most often in the context of belief in something. Furthermore, it has been shown that direct teaching of the subject of religion does not have a great influence on children's concepts.

Literatura/References:

- Dickinson, J., & Emler, N. (2004). *Children's understanding of social class and occupational groupings*. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow. *Children's understanding of society*. New York.
- Forťová, I. (2015). *Dětská porozumění sociální stratifikaci u žáků 2. stupně ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/>

handle/20.500.11956/71898/DPTX_2012_2_11410_0_387375_0_134372.
pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Gavora, P. (1992). *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, 42(1).

DIDAKTIKA POČIATOČNÉHO OSVOJOVANIA SI CUDZÍCH JAZYKOV Z PERSPEKTÍVY TRANS-DISCIPLINÁRNEHO PRÍSTUPU K EDUKÁCII

METHODOLOGY OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF THE TRANS-DISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION

Pokrivčáková Silvia

Kľúčové slová: predškolské vzdelávanie, lingvodidaktika, počiatkové osvojovanie si cudzích jazykov, transdisciplinárny prístup

Key words: pre-school education, language pedagogy, early foreign language learning, trans-disciplinary approach

Narastajúce nároky na ovládanie cudzích jazykov vo svete vedie k postupnému znižovaniu vekovej hranice povinného začiatku vyučovania cudzích jazykov v rámci inštitucionalizovaného edukačného kontextu. Po ustanovení povinného začiatku vyučovania cudzích jazykov na 1. stupni základných škôl vo väčšine európskych krajín vrátane Českej republiky a Slovenska sme v súčasnosti svedkami ďalšieho posunu, a to k inštitucionalizovanému počiatkovému osvojovaniu si cudzích jazykov na úrovni materských škôl. Aby sa však predišlo možným rizikám a vážnym škodám, pred ktorými varujú skúsenosti z viacerých krajín, je v tejto súvislosti potrebné ustanovenie systematickej didaktiky počiatkového osvojovania si cudzích jazykov, ktorá by bola založená nie na populárnych mýtach (napr. „čím skôr s cudzím jazykom detí začnú, tým lepšie ho budú ovládať“), ale na overených výsledkoch vedeckých výskumov.

Cieľom príspevku je kriticky analyzovať súčasný stav poznania v danej oblasti a na základe posledných výskumov načrtnúť teoretický rámec pre konštituovanie didaktiky počiatkového osvojovania si cudzích jazykov ako pedagogickej (trans)disciplíny, ktorá je nevyhnutne budovaná na prieniku viacerých pedagogických a lingvistických vied (napr. všeobecná lingvodidaktika, didaktika cudzích jazykov, didaktika počiatkového rozvoja gramotnosti, neurolingvistika, sociolingvistika, kognitívna lingvistika a i.).

Abstract: Growing demands to speak foreign languages throughout the world lead to a gradual lowering of the age limit for the compulsory beginning of teaching foreign languages within the institutionalised educational context. Having set the compulsory beginning of foreign language teaching at the 1st level

of primary schools in most European countries, including the Czech Republic and Slovakia, we are currently witnessing another shift, that is, the attempts at institutionalised initial acquisition of foreign languages in kindergartens. To prevent possible risks and serious damage, warned against by the experience from several countries, it is necessary to adopt a systematic methodology of the initial acquisition of foreign languages which would not be based on popular myths (e.g. “the sooner the kids begin with a foreign language, the better command they will get later”), but on verified results of scholarly research.

The aim of the paper is to critically analyse current situation in the field and, drawing on recent research, to outline a theoretical framework for the constitution of the methodology of the initial acquisition of foreign languages as a pedagogical (trans)discipline, which would necessarily build on the interpenetration of several pedagogical and linguistic sciences (e.g. general pedagogy of language, methodology of foreign language teaching, methodology of the initial development of literacy, neurolinguistics, sociolinguistics, cognitive linguistics, etc.).

Literatúra/References:

- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children of Europe*. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study (October 2006).
- European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- European Commission (2011). *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020): Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: A Policy Handbook*. Brussels: European Commission. Dostupné na: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Lambelet A., Berthele R. (2015). *Age and Foreign Language Learning in School*. London: Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137525901_2

INTERDISCIPLINÁRNÍ PODSTAT A SOUČASNÉ DISKURZY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

INTERDISCIPLINARY CONTENT AND CONTEMPORARY DISCOURSES OF SOCIAL PEDAGOGY

Jůvová Alena, Chudý Štefan

Klíčová slova: interdisciplinarita, sociální pedagogika, diskurz, paradigma sociální pedagogiky

Key words: interdisciplinarity, social pedagogues, discourse, social pedagogues paradigm

V přehledové studii se budeme zabývat současným pojetím sociální pedagogiky jako disciplíny se širokým potenciálem k řešení aktuálních společenských problémů, které často vyžadují přístup založený na interdisciplinárním transferu poznatků a využití strategií týmové spolupráce.

Interdisciplinarita sociální pedagogiky je dána jejím zaměřením, které vyžaduje v rovině teoretické pohled holistický a v rovině aplikační (terénní) individuální přístup reflektivního praktika.

Při definování předmětu zkoumání sociální pedagogiky se uplatňuje teoretická báze založená na teoriích věd humanitních a sociálních – pedagogiky, psychologie, integrální antropologie, sociologie, ekonomie, ale také, jako v případě sociálního konstruktivismu na poznatcích věd přírodních – zde např. zapojení neurovědy, etologie, ekologie, environmentalistiky, geografie, vždy s interdisciplinárními přesahy, které se pak promítají do specifických disciplín jako je např. sociální geografie, sociální a hlubinná ekologie, sociální ekonomie apod. Podobně se etabluje také metodologická základna sociální pedagogiky, když pro svá zkoumání volí kvantitativní, kvalitativní, popř. smíšený design, který vychází z odlišných přístupů filozofických.

Na základě komparativní obsahové, případně sekundární analýzy dostupných prací, které zahrnují současné teorie se pokusit o syntézu současného paradigmatu sociální pedagogiky jako interdisciplinárního oboru.

Představíme aktuální diskurzy, kterými sociální pedagogika reaguje na změny všeobecného paradigmatu ve výchově a vzdělávání, a to nejen v České republice, ale také v mezinárodních souvislostech.

Abstract: The interdisciplinarity of social pedagogy is determined by its focus, which requires a holistic point of view (theory) and individual approach of a reflective practitioner (application – practice).

In a review study, we will look at the current concept of social pedagogy as a discipline with a wide potential to address current social problems that often require an approach based on the interdisciplinary transfer of knowledge and the use of team collaboration strategies.

On the basis of a comparative content, or secondary analysis of available works that include contemporary theories, we attempt to synthesize the current paradigm of social pedagogy as an interdisciplinary field.

We introduce the current discourses by which social pedagogy responds to the changes of the general paradigm in education, not only in the Czech Republic, but also in the international contexts.

Literatura/References:

Cameron, C. et al. (2011). *Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

SEKCE Č. 2: TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ

PEDAGOGICKÝ PROCES OČIMA ŘEDITELŮ ŠKOL

EDUCATIONAL PROCESS AS VIEWED BY SCHOOL HEADMASTERS

Trojan Václav

Klíčová slova: základní škola, ředitel školy, podpora, pedagogický proces

Key words: elementary school, headmaster of the school, support, educational process

Ředitel školy je klíčovou osobou každé školy. V českých i v zahraničních prame-
nech je kladen důraz na jejich profesionální přípravu (Schratz, 2011; Lhotková
et al., 2012; Veteška, 2016). Procesy vedení jsou významnou determinantou
kvality a efektivity školní práce (Lazarová et al., 2015, s. 5). Ředitelé škol jsou
klíčovými aktéry změny ve vzdělávacích systémech (Pont et al., 2008; Benhabani,
2011; Huber, 2009), Briggs et al., 2007; Leithwood et al., 2017). Přitom tlak na
změny ve vzdělávání je stále větší (Kaarina et al., 2011; Moree, 2013). Je nutné
analyzovat pojetí ředitele školy v měnících se podmínkách a hledat inovované
přístupy k jejich vzdělávání, profesnímu rozvoji a podpoře (Lazarová, Pol,
Poláchová Vašátková, Trojan, & Bouda, 2016; Trojan, 2016). Podle legislativ-
ního vymezení je to skutečně ředitel, kdo zodpovídá za pedagogický proces ve
všech jeho aspektech.

Cílem příspěvku je poukázat na rozpor v zásadní oblasti práce ředitelů škol.
Výzkumné šetření se zabývalo názory této důležité skupiny respondentů s cílem
hledat ovlivňující faktory i konkrétní formy podpory, kterou by sami ředitelé
potřebovali pro svoji práci.

Výzkum probíhal ve dvou základních etapách. V první z nich byly realizovány
dvě ohniskové skupiny složené z ředitelek a ředitelů základních a středních škol.
Ohniskové skupiny byly realizovány s cílem plasticky zmapovat subjektivní
názory účastníků a hledat klíčová slova pro následující dotazníkové šetření.
Ve druhé etapě šetření byl sestaven dotazník a elektronicky administrován
pouze ředitelům základních škol. S ředitelkami a řediteli účastných v těchto
skupinách byl veden hloubkový skupinový rozhovor mapující jejich současné
podmínky v oblasti pedagogického procesu.

Teoretická východiska, mezinárodní doporučení i výstupy ČŠI hovoří o tom,
že ředitel školy musí být především lídrem pedagogického procesu. Z výsledků
autorova šetření vyplývá, že základním pozitivním faktorem pedagogického
vedení je pro ředitele jejich vlastní pedagogická praxe, jejich vlastní profesní
rozvoj a pedagogický sbor. V oblasti preferované podpory ředitelů škol bylo

respondenty nejvíce akcentováno snížení byrokratické zátěže a potřeba dalších pedagogických pracovníků. Ze závěrů však vyplývá, že situace je znepokojivá a samotní ředitelé školy nevěří, že jim stávající systém pomůže.

Abstract: The study presents results of a survey focused on possible linkages between teacher's and headmaster's view on conditions for creating social climate of teaching staff. The main question was what leadership styles and what headmaster's attitudes were connected to positive or negative social climate characteristics. Results show a significant correlation between social climate of teaching staff and the applied leadership style. In schools which show positive social climate characteristics, teaching staff stability is based on mutual trust between the headmaster and teachers. On the contrary, headmasters from schools with adverse social climate characteristics associate teaching staff stability more with external factors. Teachers from these schools have less opportunities to participate on decision-making concerning their schools.

Literatura/References:

- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: the four parhs framework*. Berlin - Heidelberg : Springer.
- Pavlov, I. (2017). *Kontexty podpory profesijného rozvoje učitelstva*. Banská Bystrica: Belianum.

STŘÍDAVÁ PÉČE O DÍTĚ JAKO NOVÝ ASPEKT VZTAHU MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY

JOINT CUSTODY AS THE NEW ASPECT OF PRESCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP

Majerčíková Jana, Liška Petr

Klíčová slova: střídavá péče o dítě, vztah mateřské školy a rodiny, zkušenosti učitelů

Key words: joint custody, nursery school-family relationship, teacher experience

Již 20 let mají rozcházející se rodiče v ČR možnost dohodnout se na střídavé péči o dítě. Jedná se o formu porozvodového uspořádání péče o nezletilé dítě, v rámci které má být veškerá péče a výchova dítěte rozložena mezi oba rodiče. Vychází se z toho, že rodiče, kteří nejsou schopni zabránit rozpadu rodiny a dále spolu žít ve společné domácnosti, mají z titulu své rodičovské odpovědnosti povinnost hledat model, který bude tím nejpříznivějším pro rozvoj jejich dítěte. Střídavá péče je první možností, kterou soudy zvažují, pro stanovení výlučné péče jednoho z rodičů je potřeba pádných argumentů. Problematika týkající se střídavé péče je doposud v našich podmínkách pertraktována především skrze stanoviska psychologická, legislativní či sociálně-právní, zatímco hlediska pedagogická jsou opomíjena. Životní styl dítěte ve střídavé péči se mění, narušuje se jeho postavení ve škole, rozvíjí se rovněž nová kvalita diferencované spolupráce učitele s jeho rodiči, případně s učiteli druhé školy, do které dochází.

Cílem příspěvku je objasnit koncept střídavé péče o dítě v podmínkách předškolního vzdělávání s ohledem na vztahy mateřské školy a rodiny. Záměrem výzkumného šetření, kterého výsledky jsou jádrem příspěvku, je odkrýt pohled učitelek mateřských škol na koncept střídavé péče o dítě a odhalit jejich zkušenosti s dítětem ve střídavé péči v mateřské škole. Ambicí výzkumného šetření je zároveň popsat charakter spolupráce s rodiči s dítětem ve střídavé péči v mateřské škole.

Pro naplňování výzkumných cílů byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkumný postup. Realizováno bylo 9 polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Kromě 9 přepisů interview tvořilo zdrojový materiál i 17 písemných produktů učitelek mateřských škol, ve kterých sdělovaly své názory na koncept střídavé péče a zkušenosti s dítětem ve střídavé péči v mateřské škole a s jeho rodiči. Všechny učitelky měly zkušenost s dítětem ve střídavé péči, vybírány byly tedy záměrně. Data byla analyzována metodou otevřeného

kódování, generované kategorie byly následně deskribovány a vysvětlovány. Učitelky percipovaly koncept střídavé péče jako prospěšný, zároveň však těžko aplikovatelný lidmi po rozvodu a často setrvávajícími v konfliktu. Jejich deklarované zkušenosti s dětmi ve střídavé péči potvrzují, že realizovatelnost tohoto konceptu je plně závislá na schopnostech rodičů se dohodnout a společně naplňovat skutečný zájem svých dětí. Spolupráci s rodiči s dítětem ve střídavé péči hodnotily učitelky mateřských škol jako zátěž spojenou s duplicitou při poskytování informací oběma rodičům, selhávající komunikací s druhou školou, do které dítě dochází, ale i s emočním vypětím v případech, že jsou vyzvány k odbornému vyjádření a zapojení o rozhodování o dalším osudu dítěte.

Abstract: The aim of this paper is to reveal the opinions and experience of teachers with a child in joint custody and to describe the characteristics of the cooperation with its parents in the setting of preschool education. The issues connected with the topic of joint custody have up to this date been mainly discussed through psychological or legislative viewpoints whilst the viewpoints of pedagogy have been omitted. In order to achieve the research goals, qualitative research approach was chosen. Nine semi-structured interviews with nursery school teachers were conducted which, together with other seventeen written assignments, created the source material for data analysis. The results revealed that the nursery school teachers perceive the concept of joint custody as beneficial, but also hardly applicable by parents who underwent a divorce whilst maintaining the mutual conflict. The cooperation with parents is perceived by teachers as a burden due to the issues of duplicating the process of providing information to both parents, failing communication with other school which the child attends, but also emotional stress should they be called upon to make a professional assessment.

Literatura/References:

- Bauserman, R. (2002). *Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements*. Journal of Family Psychology, 16(1), 91–102.
- Novák, T. (2013). *Střídavá péče o dítě*. Praha: Portál.
- Trávníček, M. (2015). *Střídavé péče*. Praha: C. H. Beck.

JAK MŮŽE ŠKOLA OVLIVNIT VYUŽÍVÁNÍ SOUKROMÉHO DOUČOVÁNÍ SVÝMI ŽÁKY?

HOW CAN THE SCHOOL INFLUENCE THE USE OF PRIVATE SUPPLEMENTARY TUTORING BY ITS PUPILS?

Šťastný Vít, Walterová Eliška

Klíčová slova: soukromé doučování, stínové vzdělávání, škola, přehledová studie
Key words: private supplementary tutoring, shadow education, school, review study

Soukromé doučování (angl. private supplementary tutoring) je globální fenomén, který je někdy pro svoji provázanost s formálním vzdělávacím systémem v odborné literatuře označován jako stínové vzdělávání či dokonce stínový vzdělávací systém (Bray, 2009). Z odborného hlediska jde o fenomén natolik komplexní, že jeho výskyt není možné přičítat jen jednomu (hlavnímu) faktoru, který by jej zapříčiňoval, důvody pro jeho využívání žáky mohou souviset přímo s nimi, jejich rodinou, školou, vzdělávacím systémem či širšími společenskými vlivy (Jokić, 2013). Faktory související se školou a vzdělávacím systémem v literatuře zabývající se stínovým vzděláváním patří mezi málo prozkoumané, o vztahu mezi soukromým doučováním a formálním vzdělávacím systémem dosud i v zahraniční literatuře máme spíše jen útržkovité a nepřiliš systematické informace a empirické doklady.

Cílem přehledové studie je na základě dostupných empirických nálezů z českého i zahraničního prostředí analyzovat působení školy a roli učitelů ve vytváření/snižování poptávky žáků po soukromém doučování a utřídit dosavadní empirické poznatky o souvislostech mezi stínovým a formálním vzdělávacím systémem, a přispět tak k lepšímu porozumění právě tomuto propojení.

Autoři kriticky přečetli a analyzovali přes 50 studií (počet není v okamžiku přihlášení na konferenci konečný) zabývajících se tématem soukromého doučování jak z Evropy, tak i jiných koutů světa. Do vzorku byly vybrány relevantní studie v anglickém, francouzském, německém, polském a českém jazyce, které byly publikovány v mezinárodních recenzovaných časopisech v letech 1998–2018.

Analýzou dostupných empirických dokladů byla identifikována více než desítky proměnných souvisejících se školou (resp. učiteli), u nichž byla empirickým výzkumem potvrzena souvislost s rozhodnutím využít soukromé doučování. Jednalo se například o kvalitu výuky (a s ní související kvalitu učitelské přípravy), počet žáků ve třídě, nabídku bezplatného doučování, doporučení

ze strany učitelů využít soukromé doučování žákům, způsob zařazování žáků do tříd, partnerství škol s poskytovateli soukromého doučování a další.

Abstract: The contribution presents the results of a review study focused on the relationships between mainstream and shadow education (the term denotes the phenomenon of private supplementary tutoring, that is, the tutoring in academic school subjects provided for a fee and in addition to regular school instruction). More than 50 studies related to the topic, originating in Europe and elsewhere, were analysed. Having analysed available empirical findings, we identified more than ten variables related to school which were empirically found to correlate with the decision to use private supplementary tutoring. The output of the review study is a diagram systematising the identified factors within two dimensions (to what extent the school/teachers can influence these factors and how “directly” these factors can influence the decision to use private tutoring).

Literatura/References:

- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO.
- Jokić, B. (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC.

KLIMA UČITELSKÝCH SBORŮ ZŠ: VÝSLEDKY OPAKOVANÉHO ŠETŘENÍ

THE SOCIAL CLIMATE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: REPEATED SURVEY RESULTS

Urbánek Petr, Pícek Jan, Rozkovcová Andrea, Picková Helena, Novotová Jitka, Jursová Jitka

Klíčová slova: základní škola, sociální klima učitelského sboru, dotazník OCDQ-RS; opakované šetření

Key words: primary school; Teaching Staff Social Climate; OCDQ-RS questionnaire; Repeated Measures Design

Sociální klima je v různých organizacích, jejichž fungování je založeno zejména na lidském potenciálu, považováno za významný fenomén, který může v důsledku determinovat i výkonové efekty organizace. Vyjadřuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se uvnitř organizace odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (např. Mareš 2001, 583). Školní organizace se opírá významně o lidský faktor, v souvislosti se smyslem vzdělávání je navíc výrazně specifickou organizací (Pol 2007, 14–21). Fenomén sociálního klimatu školy, zvláště specifikován k učitelskému sboru, lze považovat za relevantní atribut diagnostiky sboru a školy. Přesto, že výzkumné uchopení fenoménu klimatu je vzhledem ke složitosti konceptualizace nejednoduché (Ježek 2003, 2–31), svým atributem stability prokazuje značný výzkumný potenciál. Opakovaná šetření mohou stabilitu klimatu potvrzovat a současně disponují značným interpretačním potenciálem.

Příspěvek seznamuje s aktuálními daty opakovaného šetření klimatu učitelských sborů. Cílem je popsat, analyzovat a porovnat nálezy dvou kvantitativních šetření, která byla realizovaná s časovým posunem dvou let (2016; 2018) na témže souboru základních škol.

Využívanou metodou zjišťování kvality sociálního klimatu je především dotazování. V šetřeních byl využit dotazníkový nástroj OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern & Hoy 1987) u nás přeložen a pilotně administrován Laškem (1995). Sledovaný soubor učitelských sborů (N = 125) byl vygenerován náhodným statistickým výběrem ze základního souboru 4 115 ZŠ (2016). Dotazníky byly ve školách z důvodu vnitřní anonymity a dostatečné návratnosti administrovány kontaktně; opakovaně v roce 2016 a 2018. Sledovány byly charakteristiky sborů ZŠ, komparace dat opakovaného šetření zjišťovala stabilitu klimatu sborů.

Získaná data z obou šetření představují hutnou databázi sledovaného fenoménu sociálního klimatu včetně dalších charakteristik českých učitelských sborů základních škol. Zjištěné výsledky prokazují vysoký stupeň stability sociálního klimatu mezi oběma šetřeními u jednotlivých učitelských sborů základních škol. Současně se v obou šetřeních potvrzují značné individuální rozdíly mezi školami v kvalitě i ve stabilitě sociálního klimatu učitelských sborů. Případná další šetření, kvalitativně orientovaná, by mohla odkrýt příčiny těchto rozdílů.

Abstract: The article deals with measuring teaching staff social climate in Czech primary schools (elementary and lower-secondary levels) (N = 125). Two measurements were conducted on a randomly selected sample within two years (2016 and 2018) using OCDQ-RS questionnaire administered in terrain with the aim to increase anonymity level and ensure a sufficient questionnaire return. Collected data create a rich database of the researched phenomenon – social climate – and other characteristics of the Czech primary school teaching staffs. The results indicate high individual stability of the teaching staffs with high variance among schools in the sample concerning the stability as well as social climate parameters. The causes of these variances could be revealed in part using qualitative research design in the schools selected from the original sample.

Literatura/References:

- Ježek, S. (Ed.) (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A. & Hoy, W. K. (1987). *Secondary School Climate – a Revision of the OCDQ*. Educational Administration Quarterly, 23(3), 31–48.
- Lašek, J. (1995). *Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore*. Pedagogická revue, 47(1,2), 43–50.
- Mareš, J. (2001). *Sociální klima školy*. In: Čáp, J. & Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 581–596.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

ŘEDITEL A JEHO UČITELSKÝ SBOR

HEADMASTER AND HIS/HER TEACHING STAFF

Jursová Jitka, Novotová Jitka; Picková Helena, Rozkovicová Andrea, Urbánek Petr

Klíčová slova: učitelský sbor, sociální klima, styl vedení, suportivita, direktivita vedení, angažovanost učitelů

Key words: teaching staff, social climate, leadership styles, supportiveness, directive leadership, involvement

Česká škola jako instituce se svébytnou kulturou prochází v posledních 20 letech výraznou proměnou (Pol, 2007). Klíčovým faktorem fungování školy a jejího vývoje je její personální potenciál, a to především vedle vedoucích pracovníků školy také všichni učitelé působící na dané škole ve smyslu individuálních kvalit jednotlivých učitelů, a zejména pak ve smyslu učitelského sboru jako specifické sociální profesní skupiny. Ukazuje se, že potenciál učitelského sboru je výrazný a zásadně ovlivňuje chod školy a kvalitu její práce (Dvořák a kol., 2010). Zároveň lze hovořit o významném vztahu mezi klimatem učitelského sboru a styly jeho vedení ze strany ředitele školy (Urbánek, Dvořák, Starý, 2014; Novotová, Rozkovicová, 2018). Nabízí se pak otázka souladu či nesouladu mezi postoji ředitele k učitelskému sboru a jeho zásahy do činnosti sboru na straně vedení, a na druhé straně vnímání fungování sboru z pohledu učitelů.

Cílem příspěvku je identifikace možných souvislostí v pohledu učitelů a ředitele školy k podmínkám utváření sociálního klimatu učitelského sboru. Hledány jsou kontexty specifických charakteristik sociálního klimatu učitelského sboru, postojů ředitele školy k učitelskému sboru a jeho stylu vedení ve školách s extrémními parametry sociálního klimatu.

Studie vychází z výsledků kvantitativního šetření učitelských sborů základních škol (2016) v první fázi tříletého projektu GAČR (N = 125, Urbánek a kol. 2017). Na základě výsledků dotazníkového šetření provedeného v učitelských sborech byla pomocí shlukové analýzy provedena klasifikace základních škol do pěti základních shluků. Pro prezentovaný dílčí výzkum byly vybrány dva shluky s extrémními hodnotami výsledného indexu otevřenosti (v pozitivním i negativním smyslu). Byla provedena hlubší analýza a komparace dat z dotazníků pro učitele a pro ředitele vybraných škol.

Kvantitativní výzkum ukázal, že silným faktorem, který zásadně ovlivňuje sociální klima v učitelských sborech, je vedení školy. Sonda byla proto

směřována do škol s extrémními hodnotami indexu otevřenosti (IO), který významně koreluje s hodnocením vedení učitelským sborem. Ukazuje se, že na ZŠ s vysokými hodnotami IO je stabilita učitelského sboru postavena na důvěře ředitele k učitelům a umožnění jejich participace na fungování a řízení školy, zatímco ředitelé škol s nejnižšími hodnotami IO vidí stabilitu sboru především ve vnějších faktorech (zřizovatel, rodiče...). Byl tedy zaznamenán podstatný rozdíl v odpovědích ředitelů dvou protichůdně hodnocených skupin škol.

Abstract: The study presents the results of a survey focused on possible linkages between teachers' and headmasters' view of conditions for the creation of social climate for teaching staff. The main question was what leadership styles and what headmasters' attitudes were connected to positive or negative social climate characteristics. The results show a significant correlation between the social climate of teaching staff and the applied leadership style. In schools which show positive social climate characteristics, teaching staff stability is based on mutual trust between the headmaster and teachers. On the contrary, headmasters from schools with adverse social climate characteristics associate teaching staff stability more with external factors. Teachers from these schools have less opportunities to participate in the decision-making concerning their schools.

Literatura/References:

- Dvořák, D. et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Novotová, J., & Rozkocová, A. (2018). *Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol*. Orbis Scholae (v tisku).
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). *Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy*. Orbis Scholae, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Novotová, J., Picková, H., & Rozkocová, A. (2017). *Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu*. In: Sborník konference ČAPV, České Budějovice.

SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ELEKTRONICKÉHO A PAPIROVÉHO DOTAZNÍKU KLIMA UČITELSKÉHO SBORU

COMPARISON OF THE RESULTS OF THE ELECTRONIC AND PAPER QUESTIONNAIRE ON SOCIAL CLIMATE OF TEACHING STAFF

Součková Monika

Klíčová slova: učitelský sbor, sociální klima učitelského sboru, dotazník KUS, elektronický dotazník

Key words: teaching staff, social climate of teaching staff, KUS questionnaire, electronic questionnaire

Dotazník Klima učitelského sboru (dále jen dotazník KUS) měří klima učitelského sboru v pěti dimenzích: podpora sboru vedením školy, pevnost vedení školy, angažovanost učitelů, frustrace učitelů a přátelské vztahy ve sboru. Dotazník má celkem 40 otázek, nejvíce otázek, 11, se vztahuje k dimenzi angažovanosti učitelů, nejméně, 4 položky, k dimenzi přátelských vztahů ve sboru (Chvál & Urbánek, 2014). Dotazník KUS je svými autory koncipován a zadáván primárně jako elektronický dotazník (Chvál & Urbánek, 2014).

Cílem příspěvku je porovnání výsledků stejného dotazníku při zadávání elektronickém a formou papírového dotazníku. Otázkou je, zda se nějak liší výsledky, které získáme, pokud učitel vyplňuje dotazník v elektronické formě ve srovnání s tím, když dotazník vyplňuje klasicky v papírové podobě. Toto téma se v naší odborné literatuře netěší přílišné pozornosti (Pol & kol., 2004).

Pro srovnání jsme dotazník zadali v papírové podobě na šesti základních školách. Dotazník celkem vyplnilo 98 učitelů. Pro elektronickou verzi dotazníku jsme použili data, shromážděná autory dotazníku v rámci projektu Cesta ke kvalitě Národního ústavu pro vzdělávání, který byl realizován v letech 2011 až 2014 (Chvál & Urbánek, 2014). Z těchto dat jsme vybrali skupinu 35 základních škol, kde byla návratnost dotazníku alespoň 85 %.

Při zpracování jsme se věnovali otázkám, které byly vyplňujícími učiteli nejčastěji vynechávány, neboť elektronický dotazník neumožňuje vynechat odpověď na otázku. Statisticky jsme vyhodnotili rozdíl v odpovědích u těchto otázek. Různorodost vynechaných otázek neukazuje na nějakou problematickou otázku, na kterou by učitelé nechtěli odpovídat. Počet vynechaných otázek u jednotlivých dimenzí se nijak statisticky neliší. Odpovědi jiných učitelů ze stejné školy na otázku, kterou některý z učitelů vynechal, neukazují, že by vynechání otázky ukazovalo na nějaký problém v klimatu.

Abstract: The aim of the contribution is to compare the results of the same questionnaire administered in the electronic as well as paper form. The question is whether the results of the electronic questionnaire and the paper one are different. This topic does not attract too much attention in our scholarly texts. For comparison, we have administered the questionnaire in paper form at six elementary schools. The questionnaire was completed by 98 teachers. To compare the results with the electronic version of the questionnaire, we used the data collected by the authors of the questionnaire as part of the Quality Assurance Project of the National Institute for Education that was implemented between the years 2011 and 2014. From these data we chose a group of 35 elementary schools where the return of the questionnaire was at least 85 %. The variety of omitted questions does not indicate any problematic question that teachers would not like to answer. The number of omitted questions for each dimension is not statistically different. The responses of other teachers from the same school to a question that some of the teachers missed do not show that skipping the question would point to a climate problem.

Literatura/References:

- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*. Pedagogická orientace 24(5), 778–803.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2004). *Elektronické dotazování jako účinná technika v současném pedagogickém výzkumu*. Pedagogika, 54(4), 67–75.

PŘÍSTUP VEDENÍ ŠKOLY KE KONFLIKTNÍM SITUACÍM S RODIČI

THE APPROACH OF SCHOOL LEADERS TO CONFLICT SITUATIONS WITH PARENTS

Svobodová Zuzana

Klíčová slova: konflikt, řešení, komunikace s rodiči

Key words: conflict, solution, communication with parents

Příspěvek se opírá o práce J. Plamínka (především Plamínek, 2012), který chápe konflikt jako faktor, který deekvilibrizuje a destabilizuje systémy, čímž ale zároveň může podněcovat změny v zavedených systémech. Může působit zároveň pozitivním i negativním způsobem. Konfliktní situace a jejich řešení patří standardně do náplně práce vedení škol, nicméně jejich přístup je často výrazně odlišný. Způsob, který ředitelé ke konfliktům zvolí, ovlivňuje další dění ve škole a celkovou atmosféru a naladění aktérů školního života (Pol & Novotný, 2005).

Cílem příspěvku je identifikovat slovní vyjádření, která vedou k rozvinutí nebo naopak k řešení či eliminaci konfliktů v komunikaci mezi školou a rodiči žáků a popsat přístup vedení školy k těmto potenciálně konfliktním situacím. Příspěvek se opírá o kvalitativní metodologický přístup, konkrétně o obsahovou analýzu (Hendl, 2005) mailové komunikace a následné písemné návrhy patnácti respondentů (ředitelů nebo zástupců školy), jakým způsobem by bylo možné konflikty řešit. Identifikuje klíčová sdělení, která přispívají k rozvoji konfliktu a která naopak vedou k řešení či eliminaci konfliktu.

Respondenti poměrně shodně identifikují v předkládané a analyzované mailové komunikaci místa a vyjádření, která vedou ke konfliktu. Návrhy, které by mohly vést k řešení, se liší, a to konkrétně především v tom, v čem spatřují členové vedení školy cíl dalšího vývoje komunikace a podle toho volí další komunikační strategie. Je tedy možné říci, že z pohledu vedení školy je cíl zásadní pro způsob řešení a zvládání konfliktů s rodiči školy.

Abstract: The aim of the paper is to identify verbal expressions that lead to the development or elimination of conflicts in communication between the school and the parents of pupils and to describe the attitude of the school management towards these potentially conflicting situations. The qualitative based research shows that the aim is the most important factor in the conflict resolution process and influences the choice of communication strategies.

Literatura/References:

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál* (3., upr. a dopl. vyd.). Praha: Grada.
- Pol, M., & Novotný, P. (2005). *Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií)*. In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity (s. 49–65). Brno.

STANDARDS KOMUNITNÍCH ŠKOL: IMPLEMENTACE V DEVĚTI ZEMÍCH

STANDARDS OF COMMUNITY SCHOOLS: IMPLEMENTING ACROSS NINE COUNTRIES

Viktorová Ida, Lauermann Marek, Smetáčková Irena

Klíčová slova: komunitní škola; standard; implementace; mezinárodní srovnání
Key words: community school; standards; implementation; international comparison

Komunitní školy představují jeden z tradičních modelů organizace vzdělávání, které vychází z blízkého vztahu s lokální komunitou, uplatňuje proinkluzivní principy a v učení využívá názornost spojenou s bezprostředními zkušenostmi v nejbližším prostředí. Zahraniční výzkumy naznačují, že klíčové pedagogické principy, které uplatňují (mimo jiné) komunitní školy, přináší vyšší efektivitu žákovského učení i profesní spokojenost vyučujících (Stockard & Mayberry, 1992; Schneider, 2003). Otázkou však je, zda tyto pedagogické principy školy označované jako komunitní skutečně naplňují. Pro podporu rozvoje komunitních škol byly formulovány Standardy komunitních škol, které definují komplexní sadu pedagogických principů, jejichž souhrnné naplňování odlišuje komunitní školy od ostatních. Posouzení toho, zda škola SKŠ realizuje, může být založeno na objektivních a externích informacích, nebo na sebehodnocení aktérů. V naší studii jsme zvolili druhou cestu.

Označení „komunitní škola“ je využíváno řadou škol, ačkoliv se tyto školy od sebe v mnoha ohledech liší. To může znamenat, že je označení slouží pouze jako „nálepka“, bez reálného následování existujících principů, nebo že výchozí podmínky škol, které zavádějí komunitní principy, se natolik liší, že ve výsledku i pedagogická realita pod hlavičkou „komunitní školy“ silně variiuje. Naše studie si kladla za cíl zjistit míru shod a rozdílů mezi 18 školami v 9 zemích, které jsou označovány za komunitní školy. Školy byly porovnávány na základě Standardů komunitních škol (dále jen SKŠ). Vyučující jednotlivých škol hodnotili, nakolik se podle nich daří ve škole naplňovat principy definované v SKŠ. Studie tedy zjišťuje, učitelský konsenzus při hodnocení realizace principů vyplývajících ze SKŠ.

Studie zahrnovala 18 škol z 9 zemí. Školy se označují za komunitní. Sběr dat probíhal prostřednictvím rozhovorů a dotazníku, jehož součástí byla baterie 21 výroků, které byly formulovány na základě Standardů komunitních škol. U každého výroku měli vyučující určit, do jaké míry odpovídá realitě jejich

školy. Baterie tedy ukazuje, nakolik škola podle jejích vyučujících naplňuje SKŠ. Analýza sledovala míru shody mezi hodnocením vyučujících uvnitř každé školy, dále porovnávala výsledky mezi dvěma školami z jedné země a nakonec porovnávala devět zúčastněných zemí. Rozdíly na národní a mezinárodní úrovni byly interpretovány s ohledem na historický kontext, který osvětluje důvody, proč se v některých lokalitách nedaří SKŠ naplňovat.

Studie prokázala, že mezi školami existuje velký rozdíl v míře naplňování principů definovaných Standardy komunitních škol. Uvnitř škol přitom panuje relativně vysoká shoda mezi vyučujícími v hodnocení toho, zda jednotlivé principy jsou či nejsou reálně ve škole realizovány. Rozdíly mezi školami do velké míry korespondují s rozdíly mezi zeměmi či většími regiony a odrážejí tak kulturní a ekonomicko-politické faktory. Při implementaci univerzálně formulovaných SKŠ je tedy nutné zohledňovat specifika jednotlivých zemí.

Abstract: Community Schools (CS) are found across the globe. They build strong links with parents and a wider community, form partnerships with other agencies to enhance learning provision and offer support to students and their families, to overcome the effects of inequality, and to build a relevant curriculum which would allow skills as well as knowledge to flourish. It is these characteristics, which are encapsulated in the International Quality Standards for Community Schools. Our study was focused on 18 schools across nine countries, which have recently adopted the concept of CS. All teachers fulfilled the questionnaire focused on the evaluation of 21 statements representing the Standards and items referring to professional satisfaction. Interviews with principals and NGOs were conducted too. The study showed that differences among the countries with regard to political, cultural and economic context are higher than differences among the individual schools and within schools.

Literatura/References:

- Schneider, M. (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480552.pdf>
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury: Corwin Press.
- Smetackova, I., & Viktorová, I. (2017). *Study on Implementing the Concept of Community Schools across nine countries. The International Standards for Community Schools: Dissemination of Community Schools Concept - internal project document. MIOS - International association "Interactive open schools"*. Tuzla, Bosnia and Herzegovina.

RODIČEM VE ŠKOLSKÉ RADĚ

A PARENT IN A SCHOOL BOARD

Chaluš Petr

Klíčová slova: školská rada, participace rodičů, demokracie

Key words: school board, parent's participation, democracy

Teoretický a konceptuální rámec tvoří teorie vzdělávání vztahující se k demokracii, koncepty demokratického vedení a participace. Výzkum vychází z širší demokratické teorie vzdělávání (Gutman 1987). Vychází také z oblasti správy školy a výzkumu této problematiky. Sleduje i kontext legislativního ukotvení školských rad. Koncepce participace umožňují zachytit zapojení rodičů. Výzkum školských rad zakotvil Stelmach (2016) v teoretickém modelu Arsteina (1969) popisujícího úroveň a kvalitu participace veřejnosti.

Cílem příspěvku je představit výsledky první fáze výzkumu participace rodičů prostřednictvím školských rad realizovaného v rámci dizertačního projektu. Příspěvek se zaměří na případ jedné školské rady české základní školy, zejména na zkušenost rodičů jako členů školské rady. Autor si klade otázky, jaké je podílení se na správě školy z pohledu rodiče, jak rodič vnímá participaci, její rozsah, limity, přínosy školské rady a potenciál rozvoje školských rad.

Design výzkumu je kvalitativní případová studie, která může pomoci nalézat interpretace v kontextu školské rady i širšího kontextu školy, zachytit příběhy školských rad vyprávěné členy rad. Sami aktéři svými interpretacemi vytvářejí realitu školských rad, zejména pokud školskou radu v našem prostředí nedoprovázejí oficiální interpretace. Výzkum se zejména zajímá o to, jak se rodiče prostřednictvím školských rad podílejí na správě školy, jak participují? V první fázi byl využit autobiografický a etnografický přístup v rámci jednoho případu, rozhovory a pozorování, kvalitativní analýza dat.

Jako přínosné z první fáze výzkumu se ukazuje pozorování dialogu během jednání rady. Každé jednání přináší svá specifická témata a úkoly. Interpretace každého člena školské rady je důležitá, ani základní mise rady nemusí být sdílena všemi členy shodně. Zajímavým tématem pro další výzkum jeví, jak je nastavena agenda jednání rady a jak členi v nastaveném rámci mohou být hlasem rodičů školy. Dalším zajímavým tématem z realizovaných rozhovorů a pozorování je vnímání odpovědnosti rodičů, členů školských rad.

Abstract: A case study of a school board will be presented. Pilot investigation is currently conducted in one public elementary school with the tradition of democratic values and openness to parents. The collection of data is carried out by the author in a environment using ethnographic design, observation of the dialogue during the council meeting, analysis of online communication, field notes. Each school board meeting brings its specific topics and tasks, and deeper understanding requires the researcher to have confidence of all board members and school director. It is a very interesting experience to be part of sensitive negotiations, quiet boundaries between school and parents. The interpretation of each school board member is the key to the understanding of the reality behind democratic expectations from school boards. Parents' interpretations could lead to the exploration of the ways of their participation.

Literatura/References:

- Gann, N, (2016). *Improving school governance*. Routledge.
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1996). *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido.
- Stelmach, B. (2016). *Parents' participation on school councils analysed through Arnstein's ladder of participation*. *School Leadership & Management*, 36:3, 271–291.
- Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Sage.

FENOMÉN OČEKÁVÁNÍ VE VZTAHU RODINY A ŠKOLY

THE PHENOMENON OF EXPECTATIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL

Dačevová Radmila

Klíčová slova: očekávání, rodina, základní škola, učitel, kvalitativní výzkum, rozhovor, rámcová analýza

Key words: expectation, family, primary school, teacher, quality research, interview, frame analysis

Termín očekávání v psychologii zavedl představitel experimentální psychologie Wilhelm Wundt, který ho chápal jako předjímání určitých procesů, dějů nebo jevů, které teprve nastanou. Sociologické publikace odkazují při definici pojmu očekávání též k pojmu role. Součástí role je určitý způsob chování, který se očekává od jedince. Za jediný den každý člověk sehraje řadu rolí. Některé jsou dlouhodobé, jiné krátkodobé. Promítá se do nich řada aspektů, dosavadních zkušeností, vzdělání či kvalifikace. V roli rodiče jsou to též očekávání ve vztahu ke škole, k učiteli, k hodnocení, která mohou mít různou intenzitu.

Cílem mého příspěvku bylo zjistit, jaká jsou očekávání rodičů ke škole před vstupem jejich dítěte do základní školy. Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci předvýzkumu mé disertační práce zaměřené na fenomén očekávání ve vztahu rodiny a školy. Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala následovně: Jaká je reálná podoba očekávání rodičů ke škole před vstupem dítěte do základní školy? Ke zjištění výsledků jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory jsem realizovala v lednu–červnu 2017 se 7 rodiči (matkami) dětí předškolního či mladšího školního věku a trvaly 15–45 minut. Pro zpracování a vyhodnocení získaných dat z rozhovorů jsem využila rámcovou analýzu, kdy jsem si předem stanovila oblasti - výběr a kritéria výběru školy, informace o škole, typ školy, očekávání od školy, nenaplněná očekávání, ideální učitelka a ideální rodič.

Průměrný počet dětí v jedné rodině byl 2 děti. Výběr školy probíhal společně s manželem. Kritéria výběru byla - vzdálenost, kamarádi, starší sourozenec, doporučení. Při výběru školy rodiče vycházeli z informací na webových stránkách škol a upřednostňovali státní školu. V případě vzdělávacího programu se většina přiklání ke „klasické výuce“. Očekávání rodičů od školy byla různá a promítala se v kritériích pro výběr školy. Nenaplněná očekávání vedla u dvou rodin ke změně školy. Ideální učitelku si představovali různě, věk nerozhodoval.

Ideální rodič by měl mít dle zjištění zájem o školu.

Abstract: The aim of my contribution was to find out what parents expect from the school before their child enters primary school. The examined sample was the parents of children of preschool and younger school age. To get the data I chose a semi-structured interview. I used a dictaphone to record the conversation. The recordings were then rewritten, data analysed and evaluated using a framework analysis. I used the data from the areas I set myself (school choices and criteria, school information, school type, school expectation, unfulfilled expectations, ideal teacher, ideal parent). Based on these topics and subtopics I created a table for each area into which I recorded the data units. The research was carried out in the framework of the pilot investigation of my dissertation focused on the phenomenon of expectations in the relationship between the family and the school.

Literatura/References:

- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer. Rabušicová, M., et. al. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: MU.
- Walterová, E. et al. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: UK Karolinum.

SEKCE Č. 3: CÍLE A OBSAH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

KRIZE INSTITUTE ŠKOLY: AUTORITÁŘSTVÍ, NEBO DEMOKRACIE

SCHOOL INSTITUTION IN CRISIS: AUTHORITARIANISM OR DEMOCRACY

Šíp Radim

Klíčová slova: hierarchický dohled, homogenizace; instituce školy, kultura uznání, odlišnost;

Key words: hierarchical surveillance, homogenization, school institution, the culture of recognition, diversity

Pomocí ideálních typů autokratické a demokratické školy příspěvek popíše každodenní zkušenosti žáka a učitele v běžné třídě školy v hlavním vzdělávacím proudu. Tyto zkušenosti budou následně porovnány s výsledky sociologických (viz níže) a historických (viz níže) analýz. Na základě toho bude zřejmé, že moderní instituce školy vznikla jako instituce, která je z principu založena na úřednických hodnotách hierarchického dohledu, normalizace a homogenizace jedinců. Dohled, normalizace a homogenizace obyvatel moderních států byla prostředky, jakými stát utvářel z masy loajální a ovladatelné jednotlivce podřízené dohledu státu. Tyto inherentní tendence jsou dodnes přítomny hlavním proudu vzdělávání na úrovni organizace výuky i na úrovni obsahů výuky. Přestože v současnosti dochází v hlavním proudu k mnoha proměnám, tyto proměny se většinou odehrávají „na povrchu“ instituce, nikoli v jejím „jádro“. Proto instituce školy prochází vleklou krizí. Proto je zavádění inkluze do škol, tak velkým problémem.

Historiografie vzniku a vývoje státního školství: Tento přístup je založen na analýze vztahu organizace masového vzdělávání a sociálním vývoji moderních států, případně vývoji státu 19. století.

Foucaultovská archeologie vědění: Ta je založena na analýze diskurzu – specifikaci objektů diskurzu, vztahů mezi objekty diskurzu, a tak mohou být sledovány projevy diskurzu jak na ideové, tak materiální rovině. Foucault tento přístup použil při analýze generálních institucí moderního státu. Jednou z generálních institucí je i škola. Weberovské ideální typy: IT jsou pojmové konstrukty, které umožňují orientaci ve složité žité realitě, kterou nelze jednoduše popsat vyčerpávající teorií. Většina pojmů sociálních věd včetně pedagogiky jsou ve své podstatě IT. Ovšem pedagogický mainstream s nimi pracuje, jako by se jednalo o exaktní termíny přírodních věd. Tím se dopouští „naturalistického předsudku“ (Weber).

Analýza sociologie vědění a sociologie institucí, historiografický výzkum. Soudobá podoba školy je utvářena skrytými mechanismy, které vedou k normalizaci a homogenizaci žáků. Tento nepostižitelný základ je příčinou chronické krize instituce školy.

Abstract: The contemporary form of the school is shaped by hidden mechanisms that lead to the normalization and homogenization of pupils. This invisible foundation is the cause of the chronic crisis of the school institution.

Literatura/References:

- Alexander, T. (1918). *The Prussian elementary schools*. New York: The Macmillan company.
- Beck, U. (2007). *Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky*. Praha: Slon.
- Foucault, M. (2005). *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia.

RŮZNÉ CESTY K PODOBNÉMU CÍLI? PROCES TVORBY A IMPLEMENTACE KURIKULA V ČESKÉ REPUBLICE A SKOTSKU

SIMILAR GOALS, DIFFERENT PATHS? CURRICULUM MAKING IN THE CZECH REPUBLIC AND SCOTLAND

Holec Jakub, Dvořák Dominik

Klíčová slova: kurikulární reforma, post-socialismus, policy borrowing, Česká republika, Skotsko

Key words: curriculum reform; Post-socialism; Policy borrowing; Czech Republic, Scotland

Příspěvek porovnává vznik a implementaci podobných reformních kurikulárních dokumentů ve dvou vzdělávacích systémech – ve Skotsku a v České republice. Obě země v první dekádě nového tisíciletí provedly kompetenčně orientovanou reformu kurikula. V Česku to byly rámcové vzdělávací programy, ve Skotsku se jednalo o Curriculum for Excellence, jehož popis uvádějí Holec & Dvořák (2017). Tento příspěvek se snaží poukázat na některá možná vysvětlení, proč se v České republice se mluví o doznívající či vyhaslé reformě (Janík et al., 2016), zatímco ve Skotsku je reforma i po deseti letech stále živá.

Dvě hlavní teoretické pozice, z nichž vychází současný výzkum ve srovnávací pedagogice, jsou nový institucionalismus a teorie policy borrowing. Institucionalismus (Meyer & Rowan, 2006; Meyer, 2010; Ramirez & Meyer, 2002; Wiseman, Astiz, & Baker, 2014) nachází obdobné, globálně působící trendy ve vzdělávání; i když v různých zemích může být jejich recepce více či méně povrchní. Teorie policy borrowing (Steiner-Khamsi, 2012, 2014, 2016) mimo jiné studuje, jak je recepce globálních trendů podmíněna lokální politickou a ekonomickou agendou, například snahou legitimizovat čerpání evropských fondů v post-socialistických zemích (Kosová & Porubský, 2011). Je také možné, že vztah nadnárodních a národních procesů a výsledná kurikulární změna probíhá odlišně v různých vzdělávacích oblastech. Předkládaná komparativní studie umožňuje porovnat nejen dvě reformy, ale také relevanci obou výkladových rámců.

Vycházíme ze standardního komparativního postupu – popis kontextu, určení strukturních i funkčních ekvivalentů v systému a návrh vysvětlení nalezených shod a rozdílů. Je založena především na analýze dokumentů, ale využívá také rozhovorů s experty z obou systémů. V příspěvku argumentujeme, že přes zdánlivou odlišnost národních kontextů i vzdělávacích systémů existují i významné podobnosti obou případů, které umožňují komparaci. Uvažujeme rovněž časový

aspekt, tj. kdy je vhodné porovnávat průběh a výsledky reforem, a rovněž to, jaká kritéria mají pro hodnocení (ne)úspěchu reformy být použita.

Základním zjištěním vztahujícím se k procesu tvorby obou sledovaných kurikul je zjištění, že zdánlivě shodný postup tvorby obou kurikul ve skutečnosti probíhal dosti odlišně: V Česku autoři předložili veřejnosti již v první fázi k diskusi velmi detailní a obsáhlý dokument, který byl opakovaně revidován; ve Skotsku naproti tomu byly v prvních fázích předmětem diskuse velmi stručné materiály, které byly až dalších fázích rozpracovány do větších detailů. Na druhou stranu, po zavedení do praxe čelily oba materiály obdobným problémům řešeným podobnými korektivními opatřeními.

Abstract: The paper compares the adoption, implementation and modification of new curricula in two jurisdictions: in a Western nation with a long democratic tradition – Scotland; and a post-socialist Central European country – the Czech Republic. Both countries in 21st century introduced profound curricular reforms using the opportunity window after major political change (devolution, democratisation). The two curricula were based on very similar principles: competencies (capacities) as aims of education; cross- and interdisciplinary learning, and teachers as agents of change. We show that there were significant differences in the phase of curriculum making, but soon after the implementation similar changes and amendments to the curricula have been made in both countries. Different theoretical explanations for this phenomenon are suggested.

Literatura/References:

- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). *Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace*. Pedagogika, 67(1), 56–77.
- Janík, T., Pešková, K., Janko, T., Spurná, M., & Knecht, P. (2016, September). *Vnímání kurikulárních změn učiteli ZŠ: shrnutí výsledků dotazníkového šetření*. Příspěvek prezentovaný na XXIV. konferenci České asociace pedagogického výzkumu, České Budějovice.
- Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

VÝZKUM INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ZAMĚŘENÍM NA PROCESY VYHLEDÁVÁNÍ A HODNOCENÍ INFORMACÍ

RESEARCH OF THE INFORMATION LITERACY OF PUPILS IN ELEMENTARY SCHOOL WITH FOCUS ON THE PROCESSES OF SEARCHING AND EVALUATING INFORMATION

Mazáčová Pavlína, Malá Lenka

Klíčová slova: informační gramotnost, vyhledávání a hodnocení informací, pedagogika, žáci základní školy

Key words: information literacy, information seeking and evaluating, pedagogy, pupils of elementary school

Učící se, informační či znalostní společnost je ve všech rovinách ovlivněna expandujícím množstvím informací. Soubor integrovaných kompetencí uplatňovaných při práci s informacemi, pro který je ustáleno označení informační gramotnost, se stává klíčovým pro zvládání každodenních životních situací jedince už od raného dětství. Navzdory významu informační gramotnosti i jejímu rozvíjení ve formálním i neformálním vzdělávání v zahraničí není tomuto fenoménu v tuzemské vzdělávací politice, pedagogické teorii, výzkumu a praxi věnována dostatečná pozornost. Dokladem toho jsou absence pojmu informační gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a útržkovité rozptýlení kompetencí tvořících informační gramotnost do dílčích obsahů vzdělávacích oblastí a oborů.

Cílem příspěvku je zmapovat, do jaké míry mají informační gramotnost rozvinutou v dovednostech vyhledávat a hodnotit informace žáci na začátku 2. stupně základní školy. V první části je text věnován ukotvení fenoménu informační gramotnosti v českém edukačním prostředí i jejímu aktuálnímu výzkumnému poli. Druhá, stěžejní část příspěvku, je zaměřena na prezentování výzkumu informační gramotnosti žáků 2. stupně základní školy, který byl zaměřen na kompetence vyhledávání a hodnocení informací. Výzkum byl proveden kvalitativní metodologií ve dvou třídách jedné základní školy. Stěžejní výzkumnou strategií sběru a vyhodnocení dat byla analýza učebních úloh, které byly žákům zadány se záměrem zjistit, do jaké míry mají žáci osvojeny strategie při vyhledávání a hodnocení informací a zdrojů, v jakých zdrojích vyhledávají a jakým způsobem při školních činnostech hodnotí zdroje a informace v nich obsažené. Doplňujícími metodami sběru a vyhodnocení výzkumných dat byly etnografické pozorování a evaluační skupinové interview se žáky.

Prezentovaný kvalitativní výzkum přinesl tři významné závěry týkající se informační gramotnosti žáků 2. stupně základní školy při vyhledávání a hodnocení informací a zdrojů. Prvním závěrem je skutečnost, že žáci v této fázi školní docházky nemají potíže s vyhledáváním informací a při vyhledávání upřednostňují elektronické zdroje před zdroji tištěnými. Za druhé z výzkumu vyplynulo, že žáci nedostatečně ověřují vyhledané informace ve více než jednom zdroji a nemají osvojené strategie ověřování informačních zdrojů. Za třetí přinesl výzkum zjištění, že žáci, kteří byli cílovou skupinou výzkumu, mají nízkou úroveň informační gramotnosti v oblasti hodnocení informací. Výsledky výzkumu sice nejsou zobecnitelné, otevírají však příležitosti k odborné reflexi a inovaci výuky směrem k cílenější podpoře rozvoje informační gramotnosti žáků základní školy.

Abstract: The paper aims at the theoretical grasp of information literacy, especially on the presentation of research, mapping the level of information literacy of primary school pupils, namely in the search and evaluation of information. Information literacy has become key to managing the everyday life of an individual since the childhood. In Czech curriculum documents, work with information is not firmly anchored pilot investigation in the educational areas and disciplines. The presented research therefore maps the information literacy of the pupils, by qualitative methodology. In the triangulation of the methods, a combination of the analysis of teaching tasks, ethnographic observation and evaluation group interview with the pupils is used. Research shows that pupils do not have difficulty finding information, but have failed to use the resource verification strategy, and the level of information literacy of pupils is low in the area of information evaluation.

Literatura/References:

- Jochmann-Mannak, H., Huibes, T., & Sanders, T. (2008). *Children's information retrieval: beyond examining search strategies and interfaces* [online]. British Computer Society, Dostupné z: http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic_fd08_paper8.pdf
- Goldman, S. R. (2012). *Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content. The Future of Children* [online]. 22(2), 89–116. DOI: 10.1353/foc.2012.0011. ISSN 1550-1558. Dostupné z: http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/future_of_children/v022/22.2.goldman.html
- McEven, K. (2010). *Learning and Literacy Styles in Government Documents for Kids and Educators. Indiana Libraries* [online]. 29(1), 11–16. ISSN 0275777X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz/login.aspx?direct=true&db=lls&AN=502995038&lang=cs>

POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RÁMCI REVIZÍ RVP

THE CONCEPT OF READING LITERACY WITHIN THE NATIONAL CURRICULA REVISION

Koubek Petr

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, RVP, revize RVP, Evropský rámec klíčových schopností

Key words: reading literacy, FEP, national curricula revision, European Framework of Key Competences

Příspěvek představí východiska vymezení čtenářské gramotnosti v rámci revizí RVP a jeho zahrnutí do revizí cílů a obsahů vybraných předmětů (vzdělávacích oborů) jako průřezového vzdělávacího obsahu. Dílčím cílem příspěvku bude poukázat na specifika fungování národního projektovaného kurikula v systému řízení vzdělávání v ČR a související důvody jeho úprav 13 let po změně způsobu řízení kurikula. Druhým dílčím cílem bude představit budoucí formu národního kurikula včetně odpovídající metodické a didaktické podpory, kterou budou učitelé moci čerpat z výsledků revize RVP.

Podoba upravených rámcových vzdělávacích programů je definována strategickými dokumenty vzdělávací politiky a upřesněna na webových stránkách NÚV. Koncepce změn byla podrobena veřejné oponentuře a široké veřejné diskusi v roce 2016 a 2017. Hlavním principem úprav státního kurikula je to, že mají tyto dokumenty od nynějška mandát vymezit základy vzdělávacího obsahu (závaznou vzdělávací nabídku). Vyučování vedoucí k utváření tohoto obsahu u dětí/žáků má být realizováno ve zhruba dvou třetinách rozsahu časové dotace určené RVP. Zbytek časové dotace mají školy využívat pro vlastní profilaci či pro podporu dětí/žáků podle místních podmínek. Nové dokumenty vymezí nově také to, jak může vzdělávací nabídka realizující „základní“ vzdělávací obsah napomáhat rozvoji průřezových schopností, jako jsou měkké dovednosti nebo základní funkční gramotnosti. A právě doménou průřezového obsahu „čtenářská gramotnost“ se zabývá tento příspěvek.

Průřezový vzdělávací obsah čtenářská gramotnost bude vymezován v úzké součinnosti Národního ústavu pro vzdělávání a odborného panelu čtenářské gramotnosti systémového projektu PPUČ, který má napomáhat utvářet „sdílenou představu o základních gramotnostech“. V projektu vymezovaná čtenářská gramotnost se rozvíjí ve dvou směrech a čtyřech komplementárních liniích. Tradiční směry rozvoje čtenářské gramotnosti sdílené globálně jsou základní

a kritická čtenářská gramotnost. PPUČ nově vymezuje linie: (1) vztah ke čtení; (2) porozumění text a interpretace; (3) posuzování obsahu a formy text (neoddělitelně!); a (4) čtenářskou nezávislost. Projekt PPUČ v úzké spolupráci s učiteli 36 mateřských a základních škol a tematicky zaměřenými projekty nevládních organizací a vysokých škol adaptuje na místní poměry definici a operacionalizace ČG z mezinárodních a národních šetření úrovně gramotnosti žáků. Jeho cílem je rozpracovat vývojová kontinua dovedností, které sytí vymezené základní linie ČG.

Změna řízení kurikula po 13 letech od zavedení dvou úrovní jeho řízení v českém vzdělávacím systému je iniciována zejména aktuální kurikulární teorií (Michael Young a jeho škola; Young, 2008). Vzdělávání má utvářet takové obsahy žákovy mysli - znalosti a dovednosti, aby byly funkční, ucelené, vědomé a reflektované. Takovými obsahy jsou podle pojetí, na němž je shoda v rámci pracovních skupin připravujících revize RVP gramotnost a to v její základní a kritické úrovni. Obtíž při revizi je v tom, že národní kurikulární dokumenty nepracují s pojmem gramotnost jako soubor základních cílů a obsahů vzdělávání. Dokumenty přejala evropské pojmy k vymezení kurikulárních kategorií: klíčové kompetence (key competences), dílčí kompetence (competences) formulované jako cíle učení (learning outcomes). Tento systém nelze z hlediska akceptace reformy (Janík, 2013) násilně měnit; gramotnosti se tak stanou základem vymezení vzdělávacího obsahu, aniž by byl tento pojem v kurikulu zaveden. Obsahová komparace výchozích dokumentů s vyvozením závěrů pro formulaci vzdělávacího obsahu „gramotnostní domény“ v národním projektovaném kurikulu od předškolního vzdělávání po maturitní stupeň vzdělání. Závěrem představení východisek a řešení v rámci tvorby kurikula bude položení si otázek k adekvátnosti navrženého postupu úprav vzhledem k východiskům a aktuální teorii řízení kurikula.

Abstract: The paper will present the basis of the current curricular reform in the Czech Republic and the concept of reading literacy, which will be newly elaborated in the curriculum. The paper will make a comparison of the definition of literacy in national and European documents and evaluate them in terms of current curricular theory. In conclusion, the paper will present a proposal for the form of a national curriculum in the Czech Republic, which is designed to contribute to promotion of main reform ideas of productive culture in school education. The conclusions are to initiate a discussion of the participants in the section.

Literatura/References:

- Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.* (2018). Brussels: European Commission. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_cs.
- Janík, T. (2013). *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení.* Pedagogická orientace, 23(5), 634–663.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education* (London, Routledge).

FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S VÝVOJEM ALTERNATIVNÍHO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU NA ČTYŘLETÉM GYMNÁZIU V REFLEXI UČITELŮ

TEACHERS' REFLECTION OF FACTORS CONNECTED WITH THE DEVELOPMENT OF THE NEW INNOVATIVE SCHOOL-BASED CURRICULUM IN FOUR-YEAR GYMNASIA

Simonová Jaroslava

Klíčová slova: kurikulum, reforma vzdělávání, ŠVP

Key words: curriculum, educational change, school-based curriculum development (SBCD)

Cílem příspěvku je představit výsledky výzkumného šetření zaměřeného na vnímání procesu tvorby alternativního školního vzdělávacího programu (ŠVP) učiteli čtyřletého gymnázia. Šetření se zaměřilo na první rok přípravy kurikula v devítičlenném kolektivu vedeném ředitelkou školy a koordinátorem tvorby alternativního ŠVP. Proces vývoje bude popsán na základě reflexe zúčastněných členů pedagogického sboru prostřednictvím modifikované metody životního příběhu.

Tvorba školního kurikula získala v mezinárodním kontextu pozornost v již ve 20. století. Vývoj školního kurikula může mít různé podoby - od úpravy výuky vybraného předmětu jednotlivými učiteli až po společné vyvíjení komplexních kurikulárních materiálů v dlouhodobém horizontu učiteli, žáky a rodiči (March et al. 1990). V ČR byla tvorba školního kurikula uzákoněna až v r. 2005 a od všech učitelů se očekávalo, že se budou na vývoji školních vzdělávacích programů aktivně podílet. Ne všichni však byli připraveni na takovou úroveň autonomie a decentralizace, pouze menšina vyjádřila přesvědčení, že mají potřebné dovednosti a zájem aktivně se účastnit (Straková, 2007). Učitelé také negativně hodnotili posun ke kurikulu založenému na kompetencích (Vrabcová & Pazlarová, 2016).

Ve školním roce 2016/2017 osm učitelů (asi osmina pedagogického sboru) pod vedením ředitelky zahájila vývoj alternativního ŠVP. Na konci roku jsem vedla rozhovor s ředitelkou a šesti učiteli s cílem analyzovat jejich hodnocení procesu vývoje. Rozhovor měl formát modifikovaného rozhovoru o životním příběhu (life-story interview) (McAdams, 2001, 2008), přičemž osnova byla upravena tak, aby mapovala příběh kurikula. Při analýze dat jsem použila kvalitativní přístup vycházející ze zakotvené teorie (Charmaz, 2014), který umožnil v datech induktivně identifikovat jednotlivá témata.

Předběžné výsledky ukazují několik klíčových faktorů, které se uplatnily v průběhu tvorby nového alternativního ŠVP. Důležitou roli hrála především otevřenost. Ta umožnila učitelům vnímat posun očekávání od rodičů a studentů a při vývoji kurikula pracovat s novými koncepty přinášnými do školy zvenčí. Ředitelce a koordinátorovi tvorby kurikula otevřenost poskytla příležitost úspěšně získávat a využívat četné zdroje externí podpory, bez kterých by vývoj alternativního kurikula nebyl možný.

Abstract: The paper describes the process of the voluntary change of the curriculum in the public general upper secondary school. The research addressed two main questions: What key factors influenced the development of the school-based curriculum? Which crucial moments have shaped the process of development? After one school year of the development, I interviewed six teachers and a head teacher in order to obtain their assessment of the developmental process. For the interviews, I chose a life story approach. The preliminary results show that a key factor that triggered the new school-based curriculum development was openness. The openness enabled some teachers to perceive the shift in expectations from parents and students. Above that, the openness of the head teacher turned her attention to external sources and helped her to find a new person who brought new energy and experience and was able to approach the members of the team, fill them with enthusiasm, and lead them in their efforts.

Literatura/References:

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- March, C., Day, C., Hannay, L., & Cutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. Bristol: The Falmer Press.
- McAdams, D. P. (2008). *The Life Story Interview*. Retrieved from <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>

PROMĚNY FYZIKÁLNÍHO KURIKULA – VYBRANÉ VÝSLEDKY ANALÝZY MEZINÁRODNÍCH ZDROJŮ

CHANGES IN PHYSICS CURRICULUM – SELECTED RESULTS OF ANALYSIS OF INTERNATIONAL LITERATURE

Žák Vojtěch, Kolář Petr

Klíčová slova: kurikulum, didaktika fyziky, fyzikální vzdělávání, výzkum fyzikálního vzdělávání, střední škola

Key words: curriculum, didactics of physics, physics education, physics education research, secondary school

Cílem této studie je prezentovat vybraná výzkumná zjištění, která jsou využitelná při proměnách fyzikálního kurikula střední školy. Cílem rešerše v databázích SCOPUS a Web of Science bylo vyhledání studií, které popisují proměny fyzikálního (resp. science) kurikula, a identifikování metod, které jsou používány při tvorbě nových kurikul.

Pojem kurikulum nabývá různých významů. O významech a složitosti tohoto pojmu vypovídají jeho dimenze – ideová, obsahová, organizační a metodická. Kurikulum existuje také v různých formách – koncepční, projektové, realizační, rezultátové a efektové.

Z metodologického hlediska byl použit kvalitativní přístup. Data byla sbírána na základě analýzy odborných publikací. Záměrem je analyzovat publikace, které se zabývají problematikou proměn (reformování) kurikula a speciálně metodami, kterými byl vymezen příslušný kurikulární obsah, zejména ideová a obsahová dimenze. Protože předpokládáme, že studie zabývající se kurikulem jsou ve většině případů nakonec publikovány časopisecky, omezili jsme se zatím na mezinárodní databáze SCOPUS a Web of Science, kde jsou zahrnuty významné časopisy z oblasti physics education research.

Výsledkem rešerše je především zjištění, že výše zmíněných studií existuje v mezinárodním prostředí velmi omezený počet. Přesto rešerše přinesla některá zjištění, která mohou být využitelná při případných proměnách fyzikálního kurikula: chybí systematická diskuze na mezinárodní úrovni o obsahu fyzikálního vzdělávání; nedostatečné matematické znalosti a dovednosti žáků jsou vnímány jako omezení při fyzikálním vzdělávání; převládá velmi tradiční pojetí kurikula; komise tvořící nová kurikula nevyužívají transparentní metodologii; důležité jsou všechny dimenze kurikula (včetně organizační).

Abstract: The aim of the review was to search for studies in databases of SCOPUS and Web of Science that describe changes of physics (or science) curriculum and to identify methods that are used when creating new curricula. The result of the review was, among others, the finding that the number of such studies is very limited in international environment. Another identified problem is, for example, the low level of pupils' mathematical knowledge, which limits their education in physics. The investigated studies point out that the core of curriculum reforms lies only in minute changes of the existing curriculum. All these findings and some others may be used in prospective changes of physics curriculum.

Literatura/References:

- Carlone, H. B. (2003). *Innovative science within and against a culture of "achievement"*. Science Education, 87(3), 307–328.
- Cheung, D. & Ng, P. H. (2000). *Science teachers' beliefs about curriculum design*. Research in Science Education, 30(4), 357–375.
- Schulz, R. M. (2009). *Reforming science education: Part I. The search for a philosophy of science education*. Science and Education, 18(3–4), 225–249.

POJETÍ GEOGRAFIE A GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V RVP ZV

CONCEPTIONS OF GEOGRAPHY AND GEOGRAPHICAL EDUCATION IN CZECH NATIONAL CURRICULUM

Spurná Michaela, Knecht Petr, Svobodová Hana

Klíčová slova: geografické vzdělávání, kurikulum, pojetí geografie, obsahová analýza

Key words: geography education, curriculum, conceptions of geography, content analysis

Cílem prezentovaného výzkumu je zjistit, jaká pojetí geografie a geografického vzdělávání jsou zahrnuta v oddílech RVP ZV vymezujících cíle a obsahy vzdělávacího oboru zeměpis.

Zkoumání pojetí geografie a geografického vzdělávání z pohledu učitelů má v zahraničí poměrně dlouhou tradici (Catling, 2014). Vycházíme z předpokladu, že pojetí geografie a geografického vzdělávání je možné zkoumat také pomocí analýzy kurikulárních dokumentů, které stanovují očekávané a upřednostňované pojetí geografie a geografického vzdělávání. Teoretickým nástrojem pro zkoumání pojetí geografie a geografického vzdělávání v Česku byla Catlingova typologie (Catling, 2004), která vychází z historických tradic geografického myšlení a operuje s následujícími kategoriemi pojetí geografie: obecná/popisná geografie, tematická/vysvětlující geografie, geografie studující vztahy mezi člověkem a přírodou, geografie zaměřená na studium míst a environmentální geografie. Pro potřeby analýzy pojetí geografického vzdělávání v Česku je Catlingova typologie rozšířena také o další kategorie, jež budou podrobněji představeny při prezentaci příspěvku. Analyzovány byly oddíly RVP ZV, které vymezují cílové a obsahové pojetí oboru zeměpis. Konkrétně se jednalo o analýzu výroků vymezujících charakteristiku vzdělávací oblasti člověk a příroda a očekávané výstupy vzdělávacího oboru zeměpis. Obsahová validita byla zaručena deduktivním postupem tvorby výzkumného nástroje (vycházejícím z teorie) a postupným iterativním zpřesňováním obsahového vymezení jednotlivých kategorií. Reliabilita námi použitého výzkumného nástroje byla dosažena triangulační shodou tří kódovatelů, autorů této studie. Postupovali jsme dle doporučení Mayringa (2008).

Výsledky výzkumu odhalily nesoulad v cílovém a obsahovém vymezení geografického vzdělávání v RVP ZV. Zatímco charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a příroda víceméně reflektuje moderní trendy v geografickém vzdělávání

(akcentované především důrazem na tematickou/vysvětlující geografii a geografii studující vztahy mezi člověkem a přírodou), očekávané výstupy vzdělávacího oboru zeměpis dominantně akcentují tradiční a v mnoha ohledech překonanou obecnou/popisnou geografii. Příspěvek je dílčím výstupem projektu GAČR Pojetí geografie a geografického vzdělávání: pohled učitelů (GA18-08315S).

Abstract: The aim of the presented research is to find out what conceptions of geography and geographical education are reflected in the Czech national geography curriculum. The theoretical background for the deductive content analysis of the selected parts of the document is based on the Catling's typology (Catling, 2004). The typology follows geographic thinking tradition and mainly defines the following perspectives: Globalist, Earthist, Interactionist, Placeist and Environmentalist. The findings show inconsistency of conceptions of geography and geographical education within different parts of the analysed Geography curriculum.

Literatura/References:

- Catling, S. (2004). *An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers*. *GeoJournal*, 60(2), 149–158.
- Catling, S. (2014). *Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: A review*. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 4(3), 235–260.
- Mayring, P. (2008). *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse*. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (s. 7–19). Weinheim: Beltz.

SEKCE Č. 4: TEORIE A METODA V PEDAGOGICE

PREDIKČNÍ VALIDITA TESTU STÁTNÍ MATUREITY Z ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY A PŘIJÍMACÍCH ZKOUŠEK NA PEDAGOGICKOU FAKULTU UNIVERZITY KARLOVY

THE PREDICTIVE VALIDITY OF THE STATE FINAL EXAM (MATURITA) FROM CZECH LANGUAGE AND LITERATURE AND ENTRANCE EXAMS AT THE FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY

Bartáková Irena, Chvál Martin

Klíčová slova: přijímací zkoušky, maturitní zkoušky, predikční validita, akademický úspěch

Key words: entrance exams, final exams, predictive validity, academic success

Predikční validitu, která je předmětem našeho zkoumání, chápeme jako schopnost testu předpovídat budoucí úspěch a je jednou z jeho důležitých vlastností. Pro její výpočet se používá regresní a korelační analýza. Mezi nejužívanější prediktory patří přijímací testy a hodnocení ze středních škol, přičemž porovnávání jejich vlivu je jedním z nejčastěji diskutovaných témat. Ačkoliv existuje několik možností pro vymezení akademického úspěchu, jako jeho kritéria se většinou uvádějí studijní průměr během prvního ročníku studia, postup do druhého ročníku a úspěšné dokončení studia.

Cílem příspěvku je nejprve představit proces přijímacího řízení na Pedagogické fakultě UK, v rámci toho popsat společné znaky a také specifika jednotlivých oborů. Dále budou prezentována data nashromážděná od studentů oboru Český jazyk se všemi kombinacemi a budou představeny první výsledky analýzy predikční validity uskutečněné na tomto vzorku.

Celkově jsme shromáždili data od 96 studentů oboru Český jazyk se všemi kombinacemi, kteří se aktuálně nacházejí ve svém druhém roce studia. Jako prediktory úspěšného studia nás především zajímaly výsledky testů společné části maturitní zkoušky, maturitní známky a body u přijímacích zkoušek. Predikční validita bude počítána několika statistickými analýzami. Za kritéria úspěchu bude vzato několik hodnot průměrného prospěchu podle vhodně zvolených kombinací klíčových předmětů během studia.

Data jsou aktuálně (květen 2018) shromažďována od studentů oboru Český jazyk, následovat budou data studentů dalších oborů, např. Psychologie a Pedagogika. Odhad počtu studentů, na jejichž datech by byly analýzy uskutečněny, je 200. Statistické analýzy budou provedeny v následujících měsících a jejich výsledky budou známy a prezentovány na konferenci ČAPV v září 2018.

Abstract: The data are presently (May 2018) being collected from students of the Czech language and literature, followed by data from students of other fields of study, such as Pedagogy and Psychology. The estimate of the final number of students is approximately 200. The statistical analyses will be done in the following months and their results will be presented at the conference ČAPV in September 2018.

Literatura/References:

- Bartáková, I., Chvál, M., & Martinková, P. (2018). *Predikční validita zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy*. *Pedagogika*, 68(1), 66–85.
- Burton, N. W., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studie sof classes graduating since 1980. College Board Research Report 2001-2*. New York: College Board.

MEZIOBOROVÁ POVAHA VÝZKUMU INTERAKCE VE TŘÍDĚ

INTERDISCIPLINARY NATURE OF RESEARCH IN CLASSROOM INTERACTION

Tůma František

Klíčová slova: interakce ve třídě, mezioborovost, lingvistika, pedagogika, psychologie, oborová didaktika

Key words: classroom interaction, interdisciplinarity, linguistics, education, psychology, subject didactics

Příspěvek se zaměřuje na přehled české a zahraniční odborné literatury věnující se interakci ve třídě a vychází v lingvistické rovině ze tří tradičně rozlišovaných pohledů na diskurs, z nichž staví především na pojetí „řeč v akci“, tedy sociální úkony, které mluvčí v interakci realizují (např. Schiffrin, Tannen, & Hamilton, 2001). V rovině pedagogicko-psychologické pak příspěvek vychází především z pedagogické kategorie cílů a z různých pohledů na učení ve vztahu k interakci, z nichž je nejrelevantnější sociokulturní pohled na učení se v interakci. Důležitým východiskem pro studium interakce ve třídě jsou rovněž obsahová specifika vyučovaného předmětu a probírané látky. Z uvedeného vyplývá mezioborový charakter interakce ve třídě a s ním související potřeba mezioborového výzkumu. V české pedagogické tradici může k integraci těchto pohledů docházet v jednotlivých oborových didaktikách (k tomu srov. Tůma, 2017, s. 17–23).

Cílem příspěvku je pojednat o mezioborové povaze výzkumu v oblasti interakce ve třídě. V příspěvku pojednám především o lingvistických, pedagogických, oborovědidaktických a psychologických aspektech interakce ve třídě. Příspěvek vychází z toho, že pokud se tato různá východiska přehledně představí, výzkumníci mohou porovnat různé teoretické a metodologické perspektivy a následně posoudit, jak tyto různé pohledy přispívají k hlubšímu porozumění interakci (Skukauskaite et al., 2015, s. 44). Referát tak vybízí k propojování jazykových, pedagogických, oborovědidaktických a psychologických aspektů výzkumu interakce ve třídě.

Příspěvek má teoreticko-metodologický charakter. Po stručném představení výše uvedených východisek přehraji krátký datový úryvek, na jehož podrobném rozboru vedeném v duchu konverzační analýzy budu ilustrovat teoretická východiska a související metodologické aspekty. Konkrétně na příkladu ukážu relevanci lingvistických východisek, hlavně pojetí diskursu (jako „řeč v akci“, které odliším od dalších pojetí), pedagogických východisek (zejména reprodukce

cílů v interakci, zaměření účastníků na cíle a institucionální činnosti v interakci), oborovědidaktických východisek (souvislost cílů s oborovými obsahy a jejich manifestace v interakci) a v neposlední řadě též psychologických východisek (sociální/sociokulturní pojetí učení se v interakci, které budu kontrastovat s více kognitivisticky pojatým učením).

Z přehledu lingvistických, pedagogických, psychologických a oborovědidaktických východisek a z diskuse o krátké datové ukázce vyplýne, že ve výzkumu interakce ve třídě existuje několik tradic, které staví na různých teoretických předpokladech a které využívají různé postupy. Bude vyslovena teze, že aby se výzkum interakce ve třídě mohl dále rozvíjet, jeví se jako nezbytné vědomě přihlížet (přinejmenším) k lingvistickým, pedagogickým, oborovědidaktickým/předmětovým a psychologickým aspektům zkoumané interakce.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the interdisciplinary nature of research in the field of classroom interaction. Linguistic, educational and psychological as well as subject specifics of such research will be discussed and illustrated on a short classroom data extract. It will be argued that the consideration and articulation of linguistic, educational, psychological and subject aspects is crucial for further development of research in classroom interaction.

Literatura/References:

- Skukauskaite, A., Rangel, J., Rodriguez, L. G., & Krohn Ramón, D. (2015). *Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative perspectives*. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 44–59). Chichester: John Wiley & Sons.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). *Introduction*. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Ed.), *The handbook of discourse analysis* (s. 1–10). Oxford: Blackwell.
- Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova univerzita.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM VZDĚLÁVACÍCH PROCESŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

QUALITATIVE RESEARCH OF EDUCATIONAL PROCESSES AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Hejlová Helena, Tomková Anna

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, strukturovaný rozhovor, základní škola, společné vzdělávání

Key words: qualitative research, structured interview, primary and secondary school, inclusion education

Společné vzdělávání je spjato se sociálním a hodnotovým cílem – odstranit diskriminaci pro společenství vyznačující se koexistencí rozmanitostí. Škola má být místem vzdělávací podpory pro všechny děti a nabízet všem cestu k úspěchu. V ČR je podpořena zákonem, který vede školy k neustálým adaptacím, diferenciacím, různorodosti v pedagogické práci učitelů.

Cílem výzkumu bylo vyvinout validní výzkumný nástroj pro zjišťování reakcí školy na zavedení společného vzdělávání a následně induktivním způsobem zpracování dat popsat typové reakce a situace škol.

Metodologickým východiskem realizovaného výzkumu jsou postupy zakotvené teorie pro kvalitativní šetření reálně probíhajících procesů na školách a postojů pedagogů ke společnému vzdělávání. Základní metodologie je kvalitativní. Jedná se o induktivní zjišťovací výzkum, jehož předmětnou oblastí jsou proměny edukačních procesů a jejich podmínek subjektivně reflektovaných učiteli 1. a 2. stupně a vedením základní školy. Zpráva referuje za prvé o vývoji metody strukturovaného rozhovoru určeného pro pedagogy škol, za druhé o využití metodologického rámce zakotvené teorie pro zpracování a interpretaci dat.

Zpráva předkládá ve shodě s vytyčenými cíli zaprvé závěr metodologický, za druhé závěr předmětný. Výzkum na 5 základních školách potvrdil funkčnost, prověření v reálné sociální situaci, a obsahovou validitu vyvinuté metody – strukturovaného rozhovoru. Potvrdilo se, že lze takto získat údaje o reálných procesech na škole, o postojích pedagogů k nim a o vizi školy. Za druhé zpracováním dat do podoby strukturovaných případových studií lze rozpoznat, jak se hierarchizovaly různé vlivy působící na práci školy a jak reálně působily a působí na organizaci vzdělávání a na péči o žáky. Toto zpracování založilo rozlišení typových reakcí škol na zavedení společného vzdělávání, které pracovně nazýváme vzorce uvažování škol.

Abstract: Inclusion in education is aimed at removing of any form of diskrimination to live in society with variety of life styles. In our republic it is a relatively great change and task for schools. The topic of the contribution is to identify how basic schools can implement this idea into educational processes and how to create conditions for it. It describes a qulalitative research realised by grounded theory. It brings two kinds of information. First, about development of a research method – the structured interview with teachers of schools. Second, about case studies of schools and about formulas of teachers'subjective opinions of educational conditions, organisation and processes during implementation of inclusion.

Literatura/References:

- Hendl, J. (2006). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Podané ruce.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

MILNÍKY VÝVOJE VĚD O VÝCHOVĚ

MILESTONES IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

Dopita Miroslav, Poláchová Vašátková Jana

Klíčová slova: vývoj, vědy o výchově, lídři, milníky

Key words: development, educational sciences, leaders, milestones

Vývoj věd o výchově u nás byl v posledních dekadách ovlivněn různými vlivy a faktory. Počátek těchto změn je možné identifikovat od poloviny 80. let a jejich projevy lze vysledovat z měnící se dikce článků publikovaných například v časopise *Pedagogika* (Váňová, 2000; Průcha, 2000). Následně změny souvisejí se změnou politické situace a i vzdělávací politiky (změny v legislativě i ve financování ovlivňující fungování vysokých škol i v procesech akreditace studijních programů, demografické změny atd.), tedy s procesy odehrávajícími se především na národní úrovni. Řada změn se ale odehrávala i na jednotlivých univerzitách, fakultách. Postupně dochází k rekonstituování věd o výchově skrze významná pracoviště a význačné osobnosti (Wallernstein, 1996), skrze jejich narace a metanarace (Lyotard, 1979).

Cílem příspěvku je interpretovat vývoj směřování věd o výchově po roce 1989 z pohledu lídrů věd o výchově v ČR, tedy těch, kteří zásadním způsobem ovlivňovali jejich vývoj.

Data byla sbírána s pomocí rozhovorů s lídry věd o výchově, tj. s osobnostmi české pedagogiky a andragogiky (kteří jsou v současné době profesory nebo docenty), které významně a různými způsoby ovlivnily vývoj těchto věd u nás v posledních desetiletích. Rozhovory zachycují, jak aktéři sami interpretují tento vývoj, proměnu pojetí akademické práce a rolí akademika působícího v těchto vědách.

Interpretace získaných dat umožňuje stanovit milníky vývoje věd o výchově a charakterizovat faktory zásadně ovlivňující jejich vývoj na makro i mikro úrovni.

Abstract: The aim of the paper is to interpret the development of educational sciences from the point of view of the leaders of education in the Czech Republic, i.e. those who fundamentally influenced their development after 1989. The data was collected by means of interviews with these actors and they capture how this development is being interpreted as well as the transformation of the concept

of academic work and the role of the academic in these sciences. The interpretation of the acquired data allows to set milestones of the development of the educational sciences and to characterize the factors that fundamentally influence their development on the macro micro level.

Literatura/References:

- Dopita, M. & Poláchová Vašátková, J. (2017). *Institucionalizace české andragogiky a mezinárodní vědecký diskurz*. *Studia paedagogica*, 22(1), 37–54.
- Průcha, J. (2005). *Česká pedagogická věda v současnosti: pokus o pozitivní reflexi stavu*. *Pedagogika*. 55 (3), 230–247.
- Váňová, R. (2000). *Vědy o výchově na stránkách Pedagogiky*. *Pedagogika*. 50 (4), 313–339.

MÝTY O FAKTOROVÉ ANALÝZE V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

MYTHS ABOUT FACTOR ANALYSIS IN EDUCATIONAL RESEARCH

Soukup Petr

Klíčová slova: faktorová analýza, rotace faktorů, škálování

Key words: factor analysis, factor rotation, scaling

Faktorová analýza je technikou, která je rozvíjen zejména v psychologii již od 20. let 20. století. Postupně se tato technika rozšířila i do ostatních oborů a zejména v pedagogice je poměrně oblíbená. Jde o techniku, která je vykládána i v populárních učebnicích statistiky v SPSS (Field, 2009; Mareš, Rabušic, & Soukup, 2015). I přes poměrně jasné výklady v učebnicích a bohatou nabídku v software (zejména SPSS) dochází při použití faktorové analýzy k mnoha chybám (mýtům), jak na to např. poukazují např. autoři knihy o statistických mýtech ve třetí kapitole (Lance & Vandenberg, 2008).

Cílem příspěvku je teoreticky a prakticky poukázat na některé mýty, které panují v českém a slovenském pedagogickém výzkumu ohledně faktorové analýzy.

Základní metodologií bude upozornění na dva mýty o faktorové analýze: 1. Vždy mám užít baterii otázek a faktorovou analýzu. 2. Vždy mám rotovat kolmou rotací a toto řešení interpretovat a použít. Mýty budou ukázány a vyvráceny na analýze dvou datových souborů (jednoho z národního a jednoho z mezinárodního pedagogického kvantitativního výzkumu). Součástí vyvrácení mýtů bude i ukázka dobré praxe.

Závěrem příspěvku je poznání, že faktorová analýza se v mnoha situacích nehodí, resp. nelze jí požívat. Pokud již tuto techniku používáme, měli bychom ve většině případů volit místo kolmé rotace volit rotaci šikmou.

Abstract: The aim of the paper is to theoretically and practically point out some myths that exist in Czech and Slovak educational research regarding factor analysis. Specifically, two myths will be pointed out: 1. I always use factor analysis for set of questions. 2. I always rotate orthogonal and interpret and use this solution. Factor analysis is a technique that is discussed in textbooks of statistics in SPSS (Field, 2009; Mareš, Rabušic, Soukup, 2015). In spite of fairly clear textbooks and a rich options in software (SPSS), factor analysis usage include many errors (myths), as exemplified, for example, by the authors of the book on Statistical Myths in Chapter 3 (Lance & Vandenberg, 2008). The conclusion

of the paper is the knowledge that factor analysis is not suitable in many situations. If we already use this technique, we should, in most cases, choose an oblique rotation instead of an orthogonal one.

Literatura/References:

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Third edition. London: Sage.
- Lance, Ch. E., & R. J. Vandenberg. (2008). *Statistical and Methodological Myths and Urban Legends: Doctrine, Verity and Fable in Organizational and Social Sciences*. Routledge.
- Mareš, P., L. Rabušic, P. Soukup. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. muniPRESS, Brno.

SKUPINOVÉ ROZHOVORY – ANALÝZY PREPISOV

FOCUS GROUPS – TRANSCRIPTS ANALYSIS

Trnka Marian, Vančíková Katarína, Sabo Robert

Kľúčové slová: skupinové rozhovory, prepis, obsahová analýza textu, syntax, analytická jednotka

Key words: focus groups, transcripts, content analysis, syntax, analytical unit

Interview patrí k základným metódam ako v kvantitatívnom, tak aj v kvalitatívnom výskume. Na metódu interview sa dá nazerať buď ako na štruktúrovaný text medzi výskumníkom a účastníkom alebo ako na voľný text účastníka samotného. Tradičný pohľad na skupinové rozhovory chápe skupinu ako diskusiu medzi malým počtom účastníkov ako tzv. focus groups. Novšie pohľady však počty účastníkov rozširujú. Vzniká tak obsahovo menej konzistentný, avšak diverzitou obsahov rozsiahlejší diskurz.

Príspevok je opisom použitej metodológie v projekte VEGA: „Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia“. Jeho cieľom je publikovať rôzne prístupy k obsahovej analýze prepisov rozhovorov, realizovaných v rámci fokusových skupín.

V príspevku sa snažíme ponúknuť možnosti analýzy prepisov takéhoto diskurzu. Opierame sa o základné východiská skupinových rozhovorov, formulované ich zakladateľom R. K. Martonom a tiež o diskurzívne pohľady na jazyk účastníkov (Harré, Gillet, u nás napr. Bačová a i.).

Analýzu skupinových rozhovorov ponúkame cez obsahovú analýzu prepisov diskusií ich účastníkov. Tu sa zameriavame na kvalitatívnu metodológiu, opretú o syntaktické a tiež lexikálne stránky textov (prepisov). Obsahovo nám to ponúka členenie sémantiky textov do rôznych obsahových rovín, ktoré sa metódou analytickej indukcie postupne vynárajú. Popri tom sa zameriavame aj na kvantitatívnu analýzu textov, ktorú analyzujeme pomocou indexov.

Obsahová analýza prepisov diskusií viacpočetných skupín je vhodná cesta k získaniu predstavy o názoroch členov skupín. Veľkým problémom je ale parametrizácia týchto názorov. Často dochádza k dezinterpretovaniu váhy, ktorú účastníci svojim myšlienkam kladú a ešte častejšie k prenášaní názoru jedného na ostatných členov. Príspevok ukazuje, že indexovanie a tiež analýza syntaxe je vhodnou cestou k zmierneniu týchto problémov.

Abstract: Content analysis of transcripts of multiple group discussions is a good way to gain insight into the views of group members. But a big problem is the parameterization of these views. Frequently, the misinterpretation of the weight the participants place on their ideas and even more often to transfer the opinion of one to the other members. The contribution shows that indexing and syntax analysis is a good way to alleviate these problems.

Literatúra/References:

- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Domin, D. S. (1999). *A Content Analysis of General Chemistry Laboratory Manuals for Evidence of Higher-Order Cognitive Tasks*. Journal of Chemical Education. 76(1), 109–112.
- Gavora, P. (2015). *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*. Pedagogická orientace, 25(3), 345–371.

ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE – APLIKOVATELNOST ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ

ENVIRONMENTAL LITERACY OF SECOND GRADE'S PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CZECH REPUBLIC – THE APPLICABILITY OF FOREIGN RESEARCH TOOLS

Svobodová Silvie

Klíčová slova: environmentální gramotnost; reliabilita; validita; NEP; 2-MEV; NRS; EBS; RPJ

Key words: Environmental literacy; reliability; validity; NEP; 2-MEV; NRS; EBS; RPJ

Environmentální gramotnost lze dnes považovat za stěžejní cíl environmentální výchovy souhrnně pojímající její dílčí aspekty. Aktuální definice představuje její široké multidimenzionální pojetí, které lze shrnout do tří dimenzí, a to kognitivní, afektivní a konativní.

Komplexní výzkumy environmentální gramotnosti jsou spíše výjimkou. Naši i zahraniční výzkumníci se při jejím mapování a analýze nejčastěji orientují na afektivní dimenzi. Mezi nejznámější a opakovaně verifikované zahraniční nástroje pokrývající afektivní dimenzi patří NEP, unidimenzionální škála určující pozici respondenta mezi novým environmentálním a dominantním společenským pojetím světa, 2-MEV, dvoudimenzionální škála analyzující hodnoty dvou environmentálních postojů k životnímu prostředí, tj. antropocentrického a biocentrického, a NRS, škála zaměřená na problematiku vztahu člověka a přírody. Konativní dimenzi nebývá věnována příliš velká pozornost, případně jsou využívány škály EBS a RPJ.

Stěžejním cílem příspěvku je demonstrovat výsledky analýzy psychometrických vlastností zahraničních nástrojů pro zjišťování afektivní a konativní dimenze environmentální gramotnosti žáků 2. stupně základních škol. Na referenčním vzorku žáků českých škol byla verifikována validita a reliabilita nástrojů a identifikován vztah mezi oběma dimenzemi.

Sběr dat proběhl od podzimu 2017 do jara 2018 napříč republikou. Cílovou skupinou byli žáci 2. stupně ZŠ v ČR. Testována byla aplikovatelnost, validita a reliabilita, zahraničních výzkumných nástrojů NEP, 2-MEV, NRS, EBS a RPJ pro zjišťování vybraných aspektů environmentální gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ v ČR. Data byla zpracována a analyzována standardními statistickými

metodami. Reliabilita škál byla testována výpočtem koeficientu Cronbachova α , pouze u škály EBS pomocí vzorce Kuder-Richardson 20. Souběžná kritériální validita nástrojů byla zjišťována jejich vzájemnou korelací.

U nástrojů pro afektivní dimenzi environmentální gramotnosti bylo dosaženo přijatelných hodnot reliability. Zatímco u těch pro konativní lze považovat za reliabilní pouze škálu RPJ na rozdíl od EBS. Obsahovou a konstruktovou validitu nástrojů lze s ohledem na jejich opakovaně úspěšné použití v mnoha výzkumech pokládat za prokázanou. Souběžnou kritériální validitu zaručují středně silné pozitivní korelace mezi škálami měřícími blízké konstrukty. Nástroje lze tedy s výjimkou škály EBS považovat za aplikovatelné pro zjišťování vybraných aspektů environmentální gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ v ČR.

Abstract: This contribution demonstrates results of analysis of the foreign tool for detection of the affective (NEP, 2-MEV, NRS) and conative (EBS, RPJ) dimension of the environmental literacy of pupils at the second grade at the elementary schools in the Czech Republic, which were successfully verified both in our country and abroad. The data was collected from autumn of 2017 until spring of 2018 across all Czech Republic. The total number of respondents counted 2094. Standard statistical methods were used for data analysis and for detection of reliability and validity. All tested research tools may be considered valid and their reliability, except of the EBS scale, as acceptable, especially for tools aimed to affective dimension. So the tools may be considered applicable for detection of affective and conative dimension of the environmental literacy of pupils at the second grade at the elementary schools in the Czech Republic.

Literatura/References:

- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). *Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: a revised NEP scale*. The Journal of Social Issues, 56(3), 425–442. doi: 10.1111/0022-4537.00176.
- Johnson, B., & Manoli, C. C. (2008). *Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to measure the impact of an earth education programme on children's environmental perceptions*. Environmental Education Research, 14(2), 115–127. doi: 10.1080/13504620801951673.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). *The Nature relatedness scale. Linking individuals' connection with nature to environmental concern and be-havior*. Environment and Behavior, 41(5), 715–740. doi: 10.1177/0013916508318748.

KONCEPTUALIZACE A MĚŘENÍ SOCIOEKONOMICKÉHO STATUSU JAKO KLÍČOVÉHO KONSTRUKTU VE VÝZKUMU VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ

CONCEPTUALIZATION AND MEASUREMENT OF SOCIOECONOMIC STATUS AS A KEY CONSTRUCT IN EDUCATIONAL INEQUALITY RESEARCH

Potužníková Eva

Klíčová slova: socioekonomický status, měření, CLoSE

Key words: socioeconomic status, measurement, CLoSE

Všeobecně se uznává, že rozdíly ve vzdělávacích výsledcích lze z největší části vysvětlit rozdílným socioekonomickým zázemím žáků. Socioekonomický status (SES) se používá jako důležitý prediktor v řadě výzkumů z oblasti vzdělávání, ale i dalších oborů, např. psychologie, medicíny, kriminologie. Studie, které používají SES jako vysvětlující proměnnou, však nejsou příliš provázány se studiemi, které vyhodnocují různé způsoby měření (Berzofsky et al., 2014), ani s přijímanými koncepty sociální stratifikace (Kreidl & Hošková, 2008). Výzkumníci používají různé přístupy nejen v závislosti na svých teoretických východiscích, ale i na dostupnosti dat. SES může být operacionalizován jako sada jednotlivých proměnných nebo jako kompozitní proměnná. Často se používají proměnné popisující vzdělání, povolání a příjem rodičů žáků (Berzofsky et al., 2014; Cowan et al., 2012). Zjišťování těchto informací je spojeno problémy různého charakteru.

Cílem příspěvku je poukázat na některé problémy spojené s konceptualizací a měřením socioekonomického statusu v pedagogickém výzkumu na základě analýzy literatury a sekundární analýzy dat z výzkumu CLoSE.

První část příspěvku uvede nejčastější způsoby měření SES v pedagogických výzkumech na základě analýzy odborné literatury a dokumentace k mezinárodním srovnávacím výzkumům. Druhá část porovná shody a rozdíly v odpovědích žáků a jejich rodičů na dotazníkové otázky týkající se vzdělání rodičů, povolání rodičů a majetku domácnosti na datech z výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education) sesbíraná ve 4., 6. a případně 9. ročníku. Budou porovnány četnosti odpovědí a zařazení žáků do skupin podle úrovně socioekonomického statusu.

Srovnání bylo zkomplikováno použitím různých klasifikačních schémat, především odlišným zařazením drobných podnikatelů, kteří v 6. ročníku nebyli

rozlišování jako samostatná kategorie. Celková korelace mezi odpověďmi žáků a rodičů je poměrně vysoká, ale ve skupině žáků s nižším SES je shoda menší a také je zde více chybějících dat. Je vhodné usilovat o co nejjednodušší indikátor SES, ale také o větší propojení pedagogického výzkumu s aktuálním vývojem ve výzkumu sociální stratifikace.

Abstract: The aim of this paper is to draw attention to some issues related to socioeconomic status (SES) in educational research. SES is used as an important predictor in educational research and other disciplines. However, studies that employ SES as independent variable are only loosely related to studies that focus on conceptualization and measurement of SES. The paper will present the most common approaches to SES measurement in educational research. Then it will compare students' and parents' responses to questionnaire items indicating SES using data from the Czech Longitudinal Study in Education (CLOSE). Overall correlation between students' and parents' responses is relatively high, but the consistency is lower among low SES students. This group had also more missing data. It is advisable to strive for a simple indicator of SES, but also for a closer contact between educational research and recent developments in social stratification research.

Literatura/References:

- Berzofsky, M., Smiley-McDonald, H., Moore, A., & Krebs, C. (2014). *Measuring socioeconomic status (SES) in the NCVS: background, options, and recommendations*. Bureau of Justice Statistics, U.S. Department of Justice.
- Cowan, C. D., Hauser, R. M., Kominski, R. A., Levin, H. M., Lucas, S. R., Morgan, S. L., ... Chapman, C. (2012). *Improving the measurement of socioeconomic status for the National Assessment of Educational Progress: a theoretical foundation*. Dostupné z https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/socioeconomic_factors.pdf
- Kreidl, M., & Hošková, L. (2008). *Strategie měření socioekonomického statusu a zdraví v sociologických publikacích*. Data a výzkum – SDA Info, 2(2), 131–154.

OVERCLAIMING TECHNIQUE A JEJÍ APLIKACE V RŮZNÝCH OBLASTECH VÝZKUMU SEBEHODNOCENÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ: VÝSLEDKY PILOTNÍ STUDIE

THE OVERCLAIMING TECHNIQUE AND ITS APPLICATION IN VARIOUS FIELDS OF RESEARCH IN SELF-ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS: THE RESULTS OF A PILOT STUDY

*Štípek Jiří, Králová Kateřina, Hrabák Jan, Černochova Miroslava,
Papajoanu Ondřej, Voňková Hana*

Klíčová slova: overclaiming technique, sebehodnocení, sociálně žádoucí odpovídání, ICT, anglický jazyk

Key words: overclaiming technique, self-assessment, socially desirable responses, ICT, English language

Příspěvek seznamuje s podstatou overclaiming technique. Jedná se o metodologický přístup užívaný k identifikaci zkreslení vznikajícího jako důsledek tendence respondentů k sociálně žádoucímu odpovídání. Příspěvek se zabývá hlavními aspekty aplikace této metody, které konkretizuje na příkladu aplikace v oblasti znalostí anglického jazyka a ICT. Seznamuje s dosavadními výsledky pilotního šetření týkajícího se sebehodnocení v uvedených oblastech na středních školách v ČR, které realizoval autorský kolektiv.

V rámci výzkumů, jejichž součástí jsou dotazníková šetření, se může objevit zkreslení tzv. biasem. Podstata biasu spočívá v tom, že změřené rozdíly mezi respondenty neodpovídají reálným rozdílům mezi nimi. U dotazníkových šetření, kde respondent mj. vypovídá o své osobě, popř. hodnotí sama sebe, je jedním z hlavních zdrojů biasu tzv. sociálně žádoucí odpovídání, jinými slovy tendence respondenta působit sociálně žádoucím dojmem. Overclaiming technique je jedním z metodologických přístupů, který tyto tendence indikuje a současně umožňuje provedení korekce získaných dat.

Overclaiming technique jako metoda pro měření spolehlivosti výpovědí respondenta pracuje se seznamem pojmů, který předkládá respondentovi k posouzení. Převážnou část seznamu představují pojmy z určité oblasti (např. z fyziky, historie). Menší část seznamu je však tvořena položkami, které neexistují. Úkolem respondenta je vyjádřit míru (např. na škále), s jakou je s daným pojmem obeznámen. K vyhodnocování jsou zásadní dva parametry – accuracy index (schopnost odlišit existující pojmy od neexistujících pojmů) a exaggeration index (celková tendence říkat „ano“).

Výsledky ukazují, že hodnoty accuracy index (IA) a exaggeration index (IE) souvisí s řadou faktorů. V případě znalostí ICT studenti SŠ se zaměřením na ICT vykazují vyšší hodnoty IA a IE než studenti bez tohoto zaměření. IA v oblasti ICT má současně kladnou korelaci s prospěchem z matematiky. V oblasti znalostí anglického jazyka i ICT se objevily rozdíly mezi studenty prvních a čtvrtých ročníků. Čtvrté ročníky mají vyšší hodnoty IA a IE. V oblasti znalostí ICT je u čtvrtých ročníků nárůst IA výrazně vyšší než nárůst IE.

Abstract: This article presents the overclaiming technique (OCT) and shows up to date results of the application of this method in a pilot study realized by the authors in the Czech Republic. The OCT as a procedure for measuring the respondents' accuracy works with a list of terms which is presented to the respondents for assessment. However, a minor part of the list consists of non-existing words. Their task is to express the certainty of being familiar with these terms. Two parameters are needed for the data evaluation – IA (the accuracy index - the ability to distinguish between the existing and non-existing words) and IE (the exaggeration index - the overall tendency to express "yes"). The IA data and the IE data show significant association with a number of factors. As far as the ICT knowledge is concerned, the ICT students show higher values of the IA and the IE than the non-ICT students. At the same time, there is a positive correlation in ICT between the IA and the maths grades.

Literatura/References:

- Paulhus, D. L., Harms, P. D., Bruce, M. N., & Lysy, D. C. (2003). *The over-claiming technique: Measuring self-enhancement independent of ability*. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 890–904.
- Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Voňková, H., Papajoanu, O., & Štípek, J. (2018). *Enhancing the cross-cultural comparability of self-reports using the overclaiming technique: An analysis of accuracy and exaggeration in 64 cultures*. Journal of Cross-Cultural Psychology, v tisku.

LIMITY VE VÝZKUMU ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY: DECROLY A DECROLY DNES

RESEACH OF ALTERNATIVES AND ITS LIMITS: DECROLY AND DECROLY ACTUALLY

Černá Jana

Klíčová slova: pedagogika O. Decrolyho, výzkum na alternativních školách, reformní pedagogika

Key words: pedagogy of O. Decroly, research of alternatives, reform pedagogy

Pedagogika O. Decrolyho (1871–1932) se řadí mezi klasické reformní směry z počátku 20. století. Decrolyho pedagogika je zejména charakterizovaná projektovou metodou a globálním přístupem ke čtení, k učivu, k životu, a heslem „par la vie pour la vie“, „životem pro život“, tedy přirozeným zájmem dítěte. Decroly původně pracoval s dětmi se specifickými potřebami a později seznal, že metody, které užívá u těchto dětí, budou ještě lépe fungovat u dětí bez specifických potřeb. Zejména pro pedocentrismus z reformní pedagogiky nyní čerpáme inspiraci pro současnou školu a nacházíme tak odpovědi na otázky např. v oblasti inkluze.

Příspěvek poukazuje na obtíže při zkoumání alternativních škol, a to na příkladu Decrolyho pedagogiky. Klasické reformní směry představují inspiraci pro současnou školu a jejich popularita stoupá. Vznikají pak různé směry, některé se snaží o naprosté dodržování zásad jejich zakladatelů, jiné školu přizpůsobují současnému světu. Autorka měla jedinečnou možnost strávit 3 měsíce studiem Decroly pedagogiky z různých rolí: jako návštěvník, jako výzkumník, jako začínající učitel. Cílem příspěvku je ukázat na limity pozice výzkumníka a otevřít otázku, zda jsme schopni zkoumat alternativní směry. Přes inspiraci, kterou nám Decroly pedagogika poskytuje, se ji však (stejně jako ostatní alternativy) snažíme aplikovat na podmínky v roce 2018. Při zkoumání těchto škol se tak pohybujeme mezi stoletím dítěte a současností.

Pro pochopení Decrolyho metody byla užita kvalitativní metodologie: zúčastněné pozorování (strukturované a s pořizováním terénních poznámek) a rozhovory s různými aktéry (ředitelé, učitelé). Decrolyho metoda je popsána v díle Hamaide a jako taková byla viděna v průběhu prvních pozorování, kdy autorka byla na školách v roli hosta „výzkumníka“, či studenta na observaci. Pozorování ukázala metodu přesně dle knihy. Následně autorka strávila měsíc v Decroly škole, zejména v roli začínajícího učitele, ale stále s pořizováním

poznámek a pozorováním kolegů. Teprve v ten moment přišla možnost pozorovat skutečnou praxi na Decroly školách dnes, nikoli vzorovou ukázkou Decrolyho metody.

Příspěvek nabídne kromě stručného přehledu Decroly pedagogiky otázky, kterým musíme čelit při výzkumu alternativních škol obecně. Jak lze zkoumat alternativní (klasickou reformní) pedagogiku, která chce být viděna jako čistý a původní odkaz svých zakladatelů? Jak se podobné školy vypořádají s otázkami, které nově přináší dnešní svět? Kdo se dnes vzdělává na alternativních školách? Pro jaké žáky byly školy R. Steinera, M. Montessori či O. Decrolyho původně určeny a jací žáci tyto školy navštěvují dnes? Kdo jsou rodiče volící tyto alternativy pro své děti a jak složení žáků ovlivňuje pedagogickou práci na těchto školách? Zůstávají tedy klasické reformní směry stále inspirací pro na dítě orientovanou pedagogiku (či inkluzivní pojetí vzdělávání)?

Abstract: Observation in Decroly schools confirmed what I theoretically learn: I saw in practise all these wonderful tools, using alternative methods, using decrolien facilities.

This might happen because alternative schools desire to be seen as pure alternatives. But what alternatives really are? These schools deal with actual problems of today's world and they have to adapt the curriculum to correspond to the school of 2018. Also some alternative schools are frequented by pretty specific public. If Decroly was meant for all children, how can we research about Decroly school today when schools are frequented by a specific public? Are these schools still inclusive as meant in the epoch? The paper describes a Decroly method, fascinating pedagogy of 1920 when a child was in the center of the interest. This paper brings general questions about how to make a research about alternative pedagogy with a goal to open a discussion.

Literatura/References:

- De Ketele, J. M. (1993). *Pedagogie experimentale*. Louvain – la Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Hamaide, A. (1992). *La méthode Decroly*. Paris: Delachaux, Niestlé S. A.
- Houssaye, J. (2006). *Ovide Decroly*. In *Le nouvel éducateur* – n. 182.

SEKCE Č. 5: VYCHOVÁVANÝ A VZDĚLÁVANÝ JEDINEC

ROZDÍLY VE VÝSLEDKÁCH VZDĚLÁVÁNÍ MEZI JEDNOTLIVÝMI TRÍDAMI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČR

DIFFERENCES IN EDUCATIONAL ACHIEVEMENT BETWEEN INDIVIDUAL CLASSES AT BASIC SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

Straková Jana, Simonová Jaroslava

Klíčová slova: vzdělanostní nerovnosti, vnější diferenciaci, základní škola, výsledky vzdělávání, socioekonomický status

Key words: equity, tracking, basic school, educational achievement, socioeconomic status

Výzkumy v anglosaských zemích (např. Gamoran, Mare 1989, Ireson et al. 2002) ukázaly, že diferenciaci systému na výběrové a nevýběrové třídy zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska rodinného zázemí. Diferencovaný systém nevede k celkově efektivnějšímu vzdělávání, ve výběrových třídách však prospívají žáci lépe a v nevýběrových třídách hůře než v případě společného vzdělávání. Na této skutečnosti se podílejí také odlišné vzdělávací zkušenosti žáků. Zatímco žáci v nevýběrových třídách rozdělením trpí, žáci ve výběrových třídách z něj profitují. Mají více akademických předmětů, více entuziastické a erudované učitele, lepší výukové klima, lépe vybavené třídy (např. Oakes 2005). I v ČR platí, že učitelé ve třídách s žáky s lepšími výsledky a s žáky z rodin s vyšším socioekonomickým statusem mají pozitivnější přístup k žákům i k výuce, který výsledky žáků dále pozitivně ovlivňuje (Straková, Simonová, Greger 2018).

V ČR vzbudil pozornost nárůst počtu soukromých škol. Stranou pozornosti zůstává diferenciaci ve veřejném školství, která má mnoho rozmanitých podob. Nejčastěji se setkáváme s výběrovými třídami s rozšířenou výukou angličtiny, k dispozici je ovšem i řada jiných zaměření. Za nadstandardní služby v těchto třídách rodiče platí. Živelná diferenciaci probíhá ve školách i dalšími způsoby. Cílem příspěvku je kvantifikovat rozdíly ve výsledcích jednotlivých tříd na základních školách v ČR a zjistit, nakolik jsou tyto rozdíly konsistentní v čase a nakolik odpovídají odlišnému sociálnímu složení žáků.

Analýza bude provedena na datech agentury SCIO a projektu Kalibro z testování žáků 5. a 9. ročníků v matematice a českém jazyce. V datech SCIO jsou testové výsledky z let 2013–2017, 362 066 případů. Z dat je nutno extrahovat informaci o školách, které mají více tříd a účastnily se opakovaně. Budeme vyhodnocovat

rozdíly v jednotlivých letech a školách. V datech Kalibro jsou výsledky pro školy s více třídami z roku 2017, 10764 případů včetně informace o vzdělání rodičů. Budeme vyhodnocovat rozdíly ve výsledcích a ve složení žáků. Výsledky budou prezentovány formou deskriptivních statistik.

O diferenciaci uvnitř základních škol máme dosud málo informací. Analýza dat z projektů SCIO a Kalibro poskytne představu o podílu škol, ve kterých jsou významné rozdíly ve výsledcích jednotlivých tříd, a tím umožní provést první kvantifikaci sledovaného jevu. Výběry v rámci projektů SCIO a Kalibro nejsou reprezentativní. Výsledky týkající se prvního stupně ZŠ ověříme na souboru dat z mezinárodního výzkumu PIRLS, ve kterém je v některých školách testováno rovněž více tříd.

Abstract: In the Czech Republic, there is a growing differentiation of public education, which has many varied forms. There are classrooms with extended English teaching as well as a number of other specializations. The above-standard services in these classes are paid by the parents. Research in Anglo-Saxon countries has shown that tracking strengthens inequalities between students coming from different backgrounds. The aim of the paper is to quantify the differences in mathematics and Czech language achievement between individual classes in basic schools in the Czech Republic, and to determine the extent to which these differences are consistent in time and to what extent they correspond to the different socioeconomic composition of the classes. The analysis will be performed on data from SCIO (362 066 cases) and Kalibro (10764 cases) projects from the 5th and 9th grades.

Literatura/References:

- Gamoran, A., & Mare, D. R. (1989). *Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality?* The American Journal of Sociology, 94(5), 1146–1183.
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). *Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice*. School Leadership and Management, 22(2), 163–176.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. 2nd edition. New Haven: Yale University Press.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). *Improving mathematics results: does teachers' academic optimism matter? A study of lower secondary schools*. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI10.1080/09243453.2018.1446449

ROZHOVORY O ČÍTANÍ A ČITATELSTVE SO ŽIAKMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

INTERVIEWS ON READING AND READING ENTHUSIASM WITH PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL

Cabanová Mariana, Babiaková Simoneta

Kľúčové slová: čítanie, čitateľstvo, žiak základnej školy

Key words: reading, reading enthusiasm, pupils of elementary school

V teoretických východiskách štúdie rozoberiame problematiku rodiaceho sa čitateľstva detí/žakov a jeho rozvíjania na predprimárnom a primárnom stupni školy. Pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide na jednej strane o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, na druhej strane o rozvíjanie emocionálnej stránky podporované receptívno-zážitkovými procesmi. Tieto procesy sa podieľajú na rozvíjaní čitateľstva. Poukážeme na problémy spojené so stratou záujmu o čítanie a čitateľstvo s rastúcim vekom žiakov pri prechode na druhý stupeň základnej školy.

V štúdii predstavíme zámery, ciele a metodologickú platformu vedeckého projektu VEGA 1/0455/18 Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku.

Prezentujeme výsledky flexibilných pološtruktúrovaných rozhovorov so žiakmi štvrtého a siedmeho ročníka ZŠ, realizovaných so snahou vniknúť do ich jazykových štruktúr pre jednoduchšie metodologické zvládnutie tvorby a spresnenie štruktúry výskumného nástroja - dotazníka. V spolupráci s učiteľmi slovenského jazyka sme zámerne vybrali ohniskové skupiny žiakov „čitateľov“ a „nečitateľov“. Konkrétne školy sme oslovili na základe dostupného výberu, žiaci boli do ohniskových skupín nominovaní učiteľmi a ohniskovú skupinu tvorilo sedem až desať žiakov, prevažne chlapci. Rozhovory boli nahrávané, následne prepísané a analyzované. Výsledky rozhovorov interpretujeme kvalitatívnou procedúrou konštatnej komparácie v troch skúmaných oblastiach: ja ako čitateľ; sociálne pozadie čítania a čitateľstva; obsah čítaného deťmi/žiakmi.

Z výsledkov rozhovorov je najzaujímavejší fakt, že žiaci, ktorých učitelia považujú za nečitateľov, vôbec nečitateľmi nie sú. Sú ale čitateľmi textov, o ktorých sa na výučbe nerozpráva, pretože nie sú súčasťou obsahov vzdelávania. Kým čitatelia čítajú najmä dobrodružné knihy, detektívky, dievčenské romány a fantasy príbehy, nečitelia čítajú najmä texty z internetu kvôli domácim úlohám, SMS správy, vtipy a knihy o počítačoch. Čítajú, keď sa nudia a nemajú čo robiť.

Ukázalo sa, že majú niečo rozčítané, ale nie sú to knihy pre literárny zážitok, typické pre ich vek. Tiež je zaujímavé, že štvrtáci v porovnaní so siedmakmi viac v rozhovoroch spomínali iné média ako knihy a časopisy. Záverečné zhrnutia budú základom pre tvorbu hlavného výskumného nástroja v projekte.

Abstract: The study will present the aims, objectives and methodological platform of the scientific project VEGA 1/0455/18 entitled Research And Development Of Reading Enthusiasm With Younger School-Age Learners. In the theoretical background of the study, we discuss the issue of reading enthusiasm and its development at pre-primary and elementary school. We present the results of flexible semi-structured interviews with pupils of the fourth and seventh year of elementary school. The most interesting fact from the interview results is that the pupils whom teachers regard as non-readers are not at all impersonal.

Literatúra/References:

- Babiaková, S. (2015). *Children's Preconcepts of Linguistic and Literary Literacy at the Threshold of Education*. In Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla: IATED, 2015.
- Kasáčová, B. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Levy, R. (2011). *Young children reading*. University of Sheffield, UK: Sage Publishing.

INTENZITA POCÍŤOVANÝCH BARIÉR A HROZBA NEDOKONČENÍ STUDIA VŠ

THE INTENSITY OF PERCEIVED BARRIERS AND THE THREAT OF NOT COMPLETING UNIVERSITY STUDIES

Harvánková Klára, Novotný Petr

Klíčová slova: studijní neúspěšnost, bariéry, vysokoškolský systém

Key words: drop out, barriers, higher education system

Determinanty úspěchů vysokoškolského vzdělávání jsou intenzivně zkoumány vědci z oblastí psychologie, ekonomie a vzdělávání již několik desítek let. Švec a Kolářková (2013) ve své studii vyjmenovávají specifické důvody, proč studenti opouštějí studia. Teoretické modely navazující na práce Beana a Tinta rozdělují důvody způsobující odchod studentů do několika obecných skupin: Zázemí studentů vytváří např. podpora rodičů, zkušenosti z předchozího vzdělávání. Organizačními důvody jsou např. orientační kurzy, stipendia, poradenství. Mezi pedagogické důvody jsou zařazeny např. nabízené předměty či způsob výuky. Mezi sociální důvody patří např. blízcí přátelé studující na VŠ. Důvody okolního prostředí pak v sobě zahrnují např. finanční zdroje studenta, nebo nástup do pracovního poměru. Mezi psychologické důvody lze zařadit vnímání vlastní výkonnosti ve studiu, pocit vlastního rozvoje, nebo cíl dokončit studium (Švec a Kolářková 2013, s. 58–59).

Tématu nedokončených studií, resp. předčasným odchodům ze vzdělávání (drop-out) je v posledních letech věnováno více pozornosti v českém i mezinárodním prostředí. Přestože je možné pozorovat odlišnou míru studijní neúspěšnosti v různých fázích studia a v různých studijních programech, ze statistických dat vyplývá, že nejvyšší míra studijní neúspěšnosti je v prvních letech studia bakalářského studijního programu, kdy předčasně odchází více než 30 % studentů (Švec, Vlk, & Stiburek, 2015). Cílem příspěvku je poukázat na vztah mezi vnímáním bariér pro studium a nedokončením studií na VŠ.

Příspěvek je postaven na sekundární analýze dat z šetření „Na cestě“, realizovaného Masarykově univerzitě ve spolupráci několika součástí univerzity včetně Ústavu pedagogických věd. Tento výzkum je zamýšlen coby longitudinální studie jedné kohorty studentů, konkrétně studentů nastupujících do studia v roce 2017. Je rovněž inovativní ve využití longitudinálního designu a především ve využití možnosti propojení dotazníkových dat s anonymizovanými daty z informačního systému, což umožní nové interpretace.

Studenti netvoří homogenní skupinu. Vykazují rozmanité charakteristiky, které lze spojovat se studijní neúspěšností, obtížně se však prokazuje kauzalita. O to se příspěvek pokouší. Realizovaný výzkum je unikátní nejen svou komplexností a interdisciplinárním přístupem, ale i zaměřením na studenty bakalářského studia a kombinované formy studia, kteří jsou v českých výzkumech opomíjenou skupinou.

Abstract: The paper deals with the relation of the intensity of perceived barriers and the threat of not completing university studies. The research design is based on a survey managed by the Masaryk University in order to determine – among others – the reasons for leaving the studies before completion. The paper focuses on students in the first year of their studies, since the first year is a period of highest drop-out. The research is unique not only through its complexity and interdisciplinary approach, but also by focusing on students of bachelor study and students of combined form of study who are neglected in the Czech research.

Literatura/References:

- Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). *Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií*. AULA, 22(1), 24–54.
- Švec, V., & Kolářková, G. (2013). *Teoretická východiska problematiky retence vysokoškolských studentů*. AULA, 2013, 21(2), 56–69.
- Švec, V., Vlk, A., & Stiburek, Š. (2015). *Dropout policy in Czech higher education: can universities serve several masters?* Central European Journal of Public Policy, 9, 126–147.

PRAVIDELNÉ HRANÍ POČÍTAČOVÝCH HER A DALŠÍ ZÁJMOVÉ AKTIVITY U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V KONTEXTU RODIČOVSKÝCH LIMITŮ

REGULAR PLAYING OF COMPUTER GAMES AND OTHER INTEREST ACTIVITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF PARENTAL RESTRICTIONS

Mrázek Michal, Basler Jaromír

Klíčová slova: počítačové hry, zájmové aktivity, žáci střední školy, rodičovské limity

Key words: computer games, video games, interest activities, secondary school students, parental restrictions

Fenomén hraní počítačových her u dětí a dospívajících ovlivňuje směřování vývoje jejich osobnosti v souvislosti s volbou volnočasových aktivit (Király, Demetrovics, 2017). Světová zdravotnická organizace uvádí, že hráčská porucha bude implementována v plánované revizi mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11 v průběhu roku 2018 (WHO, 2018). Zásadní roli ve výchově mladých jedinců zastupují rodiče, kteří mohou ovlivňovat zájmy svých potomků, včetně hraní počítačových her (Gray, 2014). V roce 2016 proběhl výzkum v oblasti identifikace rizik sociálních sítí a počítačových her u žáků středních škol (přesný název v Chráska, Basler, 2016).

Cíle výzkumného šetření jsme rozdělili do dvou částí. V první části jsme se zabývali zjištěním, zda žáci středních škol, kteří hrají pravidelně počítačové hry, mají i jiné zájmové aktivity a zda tuto skutečnost ovlivňuje stanovení limitů hraní na počítači ze strany rodičů. Druhým cílem jsme si stanovili zjistit, zda mezi dalšími zájmovými aktivitami žáků figuruje oblast sportovních aktivit a jaké je zastoupení této oblasti mezi ostatními zájmy žáků.

V příspěvku se zabýváme další analýzou získaných dat při hledání souvislosti mezi zájmy žáků, hrajících pravidelně počítačové hry a stanovenými limity hraní počítačových her ze strany rodičů. Zjištěné výsledky budou následně komparovány s výsledky opakovaného šetření v rozšířené verzi, která probíhá v roce 2018.

V rámci výzkumného šetření jsme využili kvantitativní metody sběru a vyhodnocení dat. Sběr dat byl proveden dotazníkem v tištěné podobě. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 32 středních škol, 10 středních škol odmítlo (nebo nereagovalo) pozvání do dotazníkového šetření, celkový vzorek

činil 22 středních škol v Olomouckém, Zlínském, Moravskoslezském, Jihomoravském a Pardubickém kraji. Celkový počet respondentů činil 1393. Školy byly typologicky zastoupeny v podobě oborů gymnázií, maturitních oborů středních odborných škol a nematuritních oborů středních odborných škol a učilišť. Vyhodnocení sesbíraných dat jsme provedli pomocí odpovídajících statistických metod, a to testem nezávislosti chí-kvadrát.

Z výsledků je patrné, že 30 % žáků středních škol hraje pravidelně alespoň půl hodiny denně na počítači hry a zároveň tito žáci uvedli, že mají mimo hraní počítačových her i další zájmové aktivity. Hodnota mediánu, uvedeného času stráveného u počítačových her, je mezi těmito žáky 90 minut, tedy hodinu a půl denně. Tyto aktivity nesouvisí se stanovením limitů hraní na počítači rodiči, neboť ti stanovují tyto limity v nízkém počtu případů. Při analýze otevřených položek dotazníku se ukázalo, že sport hraje významnou roli v zájmových aktivitách i u žáků hrajících často počítačové hry, a to v 73 % případech.

Abstract: The research study was carried out by means of a quantitative questionnaire method. The main objective was to identify the correlation between leisure activities and parental restrictions on playing computer games. The sample of respondents included secondary school students who regularly play computer games and have other leisure activities. This was 30 % of the total number of all respondents addressed. The hypothesis was assessed by means of the chi-squared test of independence. At a level of significance of 0.01 the correlation was not confirmed. Parents set restriction in a small number of cases. The research revealed that among the students who regularly play computer games and have other leisure activities, the sport activities of various types were represented in 73 % of cases.

Literatura/References:

- Gray, P. (2012). *The Many Benefits, for Kids, of Playing Video Games*. Psychology Today. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201201/the-many-benefits-kids-playing-video-games>.
- Chráská, M., & Basler, J. (2016). *Research of computer game addiction among the 18-year-old students of upper secondary schools in the Czech Republic*. Conference: 9th International Conference of Education, Research and Innovation: Sevilla. 9(1), 69–78.
- Király, O., & Demetrovics, Z. (2017). *Inclusion of Gaming Disorder in ICD has more advantages than disadvantages: Commentary on: Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal*. Journal of Behavioral Addictions, 6(3), 280–284.

UŽ MĚ TO TAM NEBAVILO: ABSENTÉRSTVÍ U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

I GOT TIRED OF IT: ABSENTEEISM AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Šlapalová Klára, Hlad'o Petr

Klíčová slova: školní absentérství, záškoláctví

Key words: absenteeism, truancy

Absentérství (absenteeism) označuje nepřítomnost žáka na základní či střední škole. Jeho zvláštním případem je záškoláctví (truancy), při němž žák neplní školní docházku úmyslně a zameškané hodiny nemá omluvené (Birioukov, 2016). Přestože vysoká absence žáků na středních školách představuje jeden z hlavních problémů českého středního školství a nejčastější rizikové chování žáků, česká odborná literatura tuto oblast opomíjí. Absentérství negativně ovlivňuje úspěch žáka a jeho budoucnost a lze jej považovat za první indikátor skutečnosti, že si žák nezvolil vhodnou vzdělávací dráhu (Öder, 2017). Je-li žák se svou volbou natolik nespokojen, že se rozhodne pro změnu školy či oboru, toto rozhodnutí bývá často vyústěním procesu odpoutávání se od školy (fall out). Jedná se o proces, který je zpravidla doprovázen nízkou identifikací se školou a třídou či školní neúspěšností spolu s rebelií a negativním postojem ke škole (Finn, 1989).

Cílem studie je zjistit, jak žáci středních odborných škol vnímají své absentérství. V centru zájmu se tedy nachází problematika absentérství, na niž je nahlíženo optikou samotných aktérů, kteří reflektují své vlastní zkušenosti se zameškáváním školní docházky.

Studie je součástí zastřešujícího výzkumu zaměřeného na školní mobilitu žáků. Sběr kvalitativních dat proběhl v říjnu 2017 na čtyřech odborných školách v Jihomoravském kraji. Za jeho účelem byly realizovány čtyři ohniskové skupiny o počtu 5–7 žáků a osm hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Z celkového počtu respondentů, který činil 31 žáků, byli vybráni jedinci potvrzující svoji zkušenost s absentérstvím. Toto kritérium splňovalo 12 žáků, kteří tvoří výzkumný vzorek předložené studie. Při analýze byla všechna nasbíraná data podrobena technice otevřeného kódování a dále kategorizována.

Vyšlo najevo, že ačkoliv žáci považují absentérství za přirozenou reakci na svůj negativní postoj k výuce, toto jednání představuje rizikový faktor školní neúspěšnosti a může vést k odchodu žáka ze školy. Jako problematická se zde

jeví především kultura školy a její pravidla, jelikož i přesto, že si je škola vědoma vysokého počtu zameškaných hodin žáka, chybí z její strany důslednost při kontrole dodržování pravidel docházky a dostatečná primární či sekundární prevence v této oblasti. Z toho důvodu se důsledky absentérství projevují až s delším časovým odstupem, což je pro žáka kritické.

Abstract: The aim of this study is to describe students' reflection of absenteeism which is a serious issue among high school students in the Czech Republic. The qualitative data was obtained from 4 focus groups and 5 semi-structured in-depth interviews with 12 vocational high school students who were absentees. The analysis of the data collected in October 2017 shows that absenteeism, which is a part of gradual disengagement from school context, may lead to school failure and withdrawal from school. The school and its questionable rules for dealing with absences seem to be the key issue. Despite being aware of student's high absenteeism, the school doesn't take any necessary measures, nor does it try to find a solution to prevent higher absenteeism. Due to the lack of intervention, critical consequences of absenteeism are discovered at a very late stage with serious effects on student's educational performance.

Literatura/References:

- Birioukov, A. (2016). *Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework*. Educational Review, 68(3), 340–357.
- Finn, J. (1989). *Withdrawing from school*. Review of Educational Research, 59(22), 117–142.
- Öder, E. (2017). *Student absenteeism in secondary education, absenteeism-related school practices and recommended policies*. Education and Science, 42(190), 361–378.

DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO AKTÉR V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

PRESCHOOL CHILDREN AS AGENTS IN SCIENCE EDUCATION

Trávníčková Petra

Klíčová slova: dětské aktérství, dítě předškolního věku, přírodovědné vzdělávání, nová sociologie dětství

Key words: children's agency, preschool children, science education, new sociology of childhood

V současné době dochází k rozrůstání literatury o dětství ve snaze autorů teoretizovat, členit a třídit toto období. Nové pohledy na koncept dítěte a dětství pod záštitou nové sociologie dětství staví dítě do rovnocenné pozice s dospělým. Dětské subjekty jsou strukturálně a kulturně ovlivňovány a formovány jako sociální aktéři se specifickými sociálními úlohami - jako děti. Jsou aktéry sociálních vztahů, zapojují se do relačních procesů a mají tedy samozřejmě právo na svůj vlastní názor (James, 2007, Mayall, 2002). Koncept aktérství je obvykle spojen s atributem člověka. Osobní aktérství odkazuje na schopnost člověka organizovat a řídit svou aktivitu. Aktérství také zdůrazňuje, že lidé nejsou pouze produkty prostředí, ale aktéři, kteří interagují s prostředím, činí volby a samostatná rozhodnutí (Gavora, 2016). Bandura (2001) definuje 4 rysy člověka jako aktéra: úmyslnost, předvídání, sebereaktivita a sebereflexivita. Právě přírodovědné vzdělávání vytváří vhodnou platformu pro sledování dětského aktérství. S využitím badatelsky orientované, projektové, nebo například kooperativní výuky je možné dát dítěti prostor, aby se stalo aktivním mechanismem edukačního procesu a mohlo tak organizovat a řídit své vlastní učení.

Cílem této výzkumné sondy bylo popsat, jak se projevuje aktérství dětí v přírodovědném vzdělávání v mateřské škole. Výzkumným nástrojem byla metoda participačního pozorování, které se uskutečnilo v jedné mateřské škole ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek tvořili dvě třídy 24–26 dětí předškolního věku. Pozorování bylo realizováno v rámci dopoledního programu mateřské školy. Jednalo se o činnosti z přírodovědné oblasti. Například témata: počasí, rostliny, zvířata atd. Uskutečnilo se 10 pozorování, přičemž každé z nich trvalo přibližně hodinu.

Výsledky ukazují, že aktérství dětí se v přírodovědném vzdělávání vyskytuje pouze v dílčích oblastech. V první ze dvou pozorovaných tříd aktérství není součástí přírodovědného vzdělávání, se kterou učitelka pracuje. Děti mohou

rozhodovat pouze o dílčích úkolech: výběr barvy, materiálu, manipulace s hotovým materiálem atd. Ukazuje se ale také, že v této třídě dominuje organizační forma řízená činnost, která neumožňuje dětem činit samostatná rozhodnutí, ani organizovat svou činnost, i když mají děti motivaci k vlastní akci. Ve druhé z pozorovaných tříd bylo možné pozorovat rysy aktérství. V rámci badatelsky orientované výuky, měly děti možnost vytvářet hypotézy a reflektovat svou činnost. Děti mohly navrhnout řešení problémových úloh a realizovat je. Aktivita dětí byla podporována učitelkou mateřské školy. Aktérství se tedy ve sledovaných třídách objevilo v různé míře. Ukázalo se, že děti projevují znaky aktérství. Tyto projevy jsou ovlivňovány jejich možnostmi v rámci realizace edukační činnosti.

Je třeba poznamenat, že výsledky této výzkumné sondy nelze globalizovat. Tato sonda slouží jako jeden z dílčích kroků k hlubšímu výzkumu fenoménu dětského aktérství.

Abstract: This study presents the knowledge of the agency concept and preschool children as agents in science education. The aim of the study was to describe agency of children in science education. The paper explores how children act in specific activities through participatory observation. The study highlights the importance of children agency.

Literatura/References:

- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52(1), 1–26.
- Gavora, P. (2016). *Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory*. Studia paedagogica. 21(4), (pp 99–116).
- James, A. (2007). *Giving voice to children's voices: Practises and Problems, Pitfalls and Potentials*. Department of Sociological Studies, University of Sheffield.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives* by Berry Mayall Buckingham: Open University Press.

CHARAKTERISTIKY STUDENTŮ STŘEDNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VYUŽÍVAJÍCÍCH KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF VOCATIONAL UPPER – SECONDARY SCHOOLS USING CAREER COUNSELLING

Hloušková Lenka

Klíčová slova: kariérové poradenství, studenti středního odborného vzdělávání, předčasný odchod ze studia

Key words: career counselling, students of vocational upper – secondary schools, early school leaving

Podpora sociální soudržnosti je dnes považována za jeden z hlavních cílů kariérového poradenství a jednou z možností, jak lze tohoto cíle dosahovat u studentů středních škol, je předcházet jejich předčasným odchodům ze studia (např. CEDEFOP, 2010). Předpokladem, aby služby kariérového poradenství mohly uvedený cíl naplňovat, je jejich využívání. Podle výsledků výzkumu NÚV (Šťastnová & Drahoňovská, 2012, s. 19) se o své budoucnosti po ukončení studia s odborníky radilo 48 % studentů absolventských ročníků středního odborného vzdělávání. O tom, kteří studenti to jsou, se výzkum nezmiňuje. Předčasné odchody ze studia v posledním roce studia nejsou sice rozšířeným jevem v ČR, ale mezi hlavní rizika patří: změna školy či studijního oboru během studia, špatné vzdělávací výsledky, nízké vzdělávací aspirace a do jisté míry i nespokojenost s volbou studijního oboru (Hloušková, 2014). Využívají tedy služby kariérového poradenství studenti ohrožení předčasným odchodem ze studia?

Cílem příspěvku je představit skupinu studentů středních odborných učilišť a středních odborných škol, kteří využili jeden z typů služeb kariérového poradenství, konkrétně kariérové poradenství zaměřené na budoucnost po ukončení střední školy. Studenti, kteří tento typ služby využili, budou popsáni souborem demografických znaků (pohlaví, věk, typ ukončení středního odborného vzdělávání, dosažené vzdělání rodičů) a souborem znaků, které jsou považovány za rizikové faktory předčasného odchodu ze studia.

Příspěvek je jedním z výstupů projektu „Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition“ podporovaného GA ČR (GA18-07537Sa). Vychází z dat sbíraných v březnu až květnu 2018 mezi studenty posledních ročníků středního odborného vzdělávání. Data byla sebrána prostřednictvím elektronických i tištěných dotazníků na 48 středních odborných učilištích a odborných školách v Jihomoravském

a Moravskoslezském kraji. Charakteristiky studentů využívajících jeden z typů kar. poradenství jsou výsledkem testování rozdílů četností a analýz rozptylu.

Podle charakteristik studentů, kteří využili službu kariérového poradenství, bude diskutován potenciál kariérového poradenství předcházet předčasným odchodům ze studia v posledním roce studia odborného vzdělávání.

Abstract: The aim of the paper is to describe a group of students of vocational upper-secondary schools who use one of the types of career guidance services, in particular career counselling. This group of students is described by a set of demographic features (gender, age, the level of school-leaving exam of upper-secondary vocational education, education achieved by their parents) and a set of features that are considered risk factors of early school leaving (change of school/field of study during studies, low educational aspirations, bad school achievement of students, dissatisfaction with the choice of field of study of a vocational upper-secondary school). The paper is based on the data collected during March-May 2018 by questionnaires for students of the last years of studies in the field of vocational education and training in the South Moravian and Moravian-Silesian Regions answering the question of which students use career counselling.

Literatura/References:

- Cedefop (2010). *Guiding at-risk youth through learning to work. Lessons from across Europe*. Luxembourg. Dostupné z file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/5503_en.pdf.
- Hloušková, L. (2014). *Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání*. *Studia paedagogica* 19(2), 11–38.
- Šťastnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru*. Praha: NÚV.

AKO UČITELIA VNÍMAJÚ TALENT ŽIAKOV

HOW TEACHERS PERCEIVE ARTISTIC GIFTS AND TALENT OF PUPILS

Valachová Daniela

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, talent, žiak, učiteľ, proces, dotazník

Key words: artistic gifts, talent, pupil, teacher, process, questionnaire

Vo výtvarnom prejave nevieme presne čo je to nadanie a talent, skôr to tušíme. V súvislosti s umeleckým nadaním nám najviac vyhovuje sociálno-kultúrny prístup k štúdiu nadania. Najvýznamnejšími autormi, ktorí sa zaslúžili rozvoju tohto prístupu sú H. Gardner svojou teórií rozmanitých inteligencií, ďalej A. J. Tannenbauma, M. Csikszentmihalyi a R. E. Robinson. Keďže aj v súčasnosti sú kritériá na odlíšenie termínu nadanie a talent stále vágne, v našom projekte budeme tieto termíny používať ako synonymá. Podobne ako celý rad autorov, ako V. Dočkal, L. Hříbková, F. J. Mönks, A. J. Tannenbaum a pod.

Problematika nadania a talentu sa rieši skôr v iných oblastiach ako výtvarné nadanie a talent, preto sa náš záujem obrátil aj na výtvarné nadanie. Cieľom textu je prezentovať výsledky z výskumu zameraného na identifikátory výtvarného nadania a talentu u detí a mládeže. Pre tento text sme vybrali jeden výskumný nástroj – dotazník pre učiteľov, cieľom ktorého bolo zistiť názory učiteľov na predmetnú oblasť. V príspevku prezentujeme komplexné výsledky s použitím uvedenej metódy, nie výsledky a závery celkového výskumu.

V rámci prezentovaného textu sme využili dotazníkovú metódu. Dotazník bol zameraný na skúmanie názorov a preferencií učiteľov k problematike výtvarného nadania a talentu. Bol štruktúrovaný celkom do ôsmich otázok, z ktorých prvé dve boli zamerané na identifikačné údaje (vzdelanie a počet rokov pedagogickej praxe), ďalšie dve sa dotýkali možnosti vzdelávania v skúmanej oblasti. Nasledovali štyri otázky, ktoré boli zamerané na skúmanie názorov a preferencií respondentov v oblasti výtvarného nadania a talentu. Otvorené otázky boli vyhodnocované prostredníctvom obsahovej analýzy a kódovania.

Na základe obsahovej analýzy dotazníkov výskumu sme formulovali nasledovné závery vyplývajúce s odpovedí a ich obsahovej analýzy: respondenti v jednotlivých skupinách prezentujú svoje názory na problematiku výtvarného nadania a talentu v súvislosti s rozvojom výtvarnej tvorivosti; skúmaný pojem skupiny respondentov považujú za dôležitý; zdá sa ako učelia v súvislosti nadaním a talentom videli aj iné druhy nadania, nielen výtvarné; vo výskume

bude zaujímavé zistenie odlišností v názoroch na pojem vzhľadom k jednotlivým kategóriám respondentov.

Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže je širšie koncipovaný výskumný projekt. Cieľom výskumu je prostredníctvom niekoľkých rokov a rôznorodých výskumných metód skúmať fenomén výtvarného nadania a talentu detí a mládeže. V príspevku prezentujeme výsledky s využitím jednej výskumnej metódy – dotazník pre učiteľov. Cieľom dotazníkového výskumu bolo zistiť názory učiteľov na predmetnú problematiku. Výsledky boli vyhodnocované rôznymi postupmi od klasických až po obsahovú analýzu a kódovanie otvorených odpovedí. Z odpovedí sme zistili zaujímavé zistenia a rozdiely v názoroch vzhľadom na pôsobenie učiteľa na stupni školy. Výsledky dotazníkového šetrenia budú komparované aj s ďalšími výskumnými metódami.

Abstract: The research into the identifications of artistic gifts and talent of pupils is a widely conceived project. Its goal is to explore the phenomenon of artistic gifts and talent of children and youth through several years with diverse research methods. In the paper we present results using one research method - a questionnaire for teachers. The aim of the questionnaire survey was to find opinions of teachers on the subject matter. The results were evaluated by various methods ranging from classical to content analysis and coding of open responses. In responses, we found interesting findings and differences in opinions regarding the education level of teachers. The results of the questionnaire survey will be compared with other research methods.

Literatura/References:

- Czikszentmihályi, M. (1988). *Society, culture, person: a systems view of creativity*. In. Sternberg, R. J. (Ed.): *The nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyon IQ: A triarchic theory of humen intelligence*. New York: Cambridge University Press.

KOLONIE GORKÉHO A BOYS TOWN. ROZDÍLY A PODOBNOSTI

GORKY COLONY AND BOYS TOWN. DIFFERENCES AND SIMILARITIES

Hessová Lenka

Klíčová slova: kolonie Gorkého, Boys Town, převýchova

Key words: Gorky Colony, Boys Town, re-socialisation

Příspěvek se zabývá převýchovními modely užívanými v Kolonii Gorkého (bývalý SSSR) a Boys Town (USA). Oba projekty vznikly ve 20. letech 20. století a pracovaly s mládeží vykazující rizikové chování. KG byla založena Makarenkem opovrhujícím teoriemi o psychologii dítěte. Převýchovu postavil na formulaci jasných požadavků a zákonu o pohybu vpřed. KG zanikla r. 1928, v té době měla 300 chovanců. BT založil katolický kněz Flanagan vyzdvihující individualitu každého dítěte. Výchovnou metodou mu byl respekt k druhým a křesťanská láska. BT funguje dodnes a pomohlo 32 000 dětem. V případě KG i BT byla silným motivačním faktorem hra (v KG hra na armádu, v BT hra na město). Prostřednictvím hry se mohl každý chovanec podílet se na organizaci celého projektu.

Cílem studie je porovnání obou převýchovních modelů. Při komparaci postupují podle Hilker (Hilker, 1962 in Walterová, 2006). Popisují oba modely v kontextu prostředí a doby. Uvádím politické, sociální a kulturní souvislosti ve 20. letech 20. století a představuji vůdčí osobnosti obou projektů. Vymezuji významové jednotky (např. aspekty převýchovy) a stanovují ukazatele (např. koedukované zařízení – nekoedukované zařízení). Po definování významových jednotek a ukazatelů stavím oba modely do juxtapozice, aby mohly být objektivně interpretovány a porovnány s důrazem na podobnosti a odlišnosti.

Studie dokazuje, že i přes některé rozdíly oba modely vykazovaly velké množství shodných prvků. O udržitelnosti projektů do současnosti rozhodla geografická poloha a politické zázemí.

Abstract: In this paper I compare and contrast two experimental models concerning re-socialisation of youth at risk. Both experiments were initiated by enthusiastic individuals and were set in the 1920s in very different locations. I will use Hilker's comparison method, which means that I will first describe the background of the two models focusing on location, political situation and socio-cultural atmosphere. I will also briefly introduce the founders of Gorky Colony and Boys Town. I will define content units and their markers which I will

then place in juxtaposition to objectively observe and analyse similarities and differences. The study shows that there were many identical aspects in both experiments and their future life was mainly determined by the political background and location.

Literatura/References:

Pecha, L. (1999). *Krutá poema. Makarenko - jak ho neznáme*. Brno: Doplněk.

Stevens, C. (2013). *I remember father Flanagan*. Bloomington: iUniverse, Inc.

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha.

HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ZPŮSOBY JEHO UKONČOVÁNÍ NA VŠEOBECNÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE, V POLSKU A NA SLOVENSKU

MUSIC EDUCATION AND POSSIBLE WAYS OF ITS TERMINATION AT GENERAL SECONDARY SCHOOLS IN CZECH REPUBLIC, POLAND AND SLOVAKIA

Černá Libuše

Klíčová slova: hudební vzdělávání, učitel hudební výchovy, kurikulární dokumenty

Key words: musical education, music teacher, education programmes

Na hudební vzdělávání je nahlíženo z různých hledisek, jsou řešeny např. kurikulum hudební výchovy v primárním a sekundárním vzdělávání, teoretická východiska hudební výchovy, koncepce hudební výchovy v evropském kontextu, pregraduální příprava učitelů hudební výchovy aj. Problematika může být řešena v rámci různých vědních disciplín (pedagogika, psychologie, hudební estetika, multikulturní výchova, sociologie aj.).

Příspěvek prezentuje studii, která se zabývá problematikou hudebního vzdělávání na všeobecně-vzdělávacích středních školách v České republice, Slovenské republice a v Polsku. Studie byla realizována v letech 2016–2017.

Cílem výzkumného šetření byla komparace názorů učitelů HV všeobecně-vzdělávacích středních škol na konkrétní aspekty hudební edukace – byla sledována a porovnávána podoba realizace hudebně-výchovného procesu (cíle, obsah, metody, formy aj.) a také podoba (či možnost) ukončování hudebního vzdělávání (maturitní zkouška z hudební výchovy) na všeobecně-vzdělávacích středních školách ve vybraných zemích. Vzhledem k povaze výzkumného šetření byl uplatněn kvantitativní přístup.

Teoretické obsahové analýze byly podrobeny následující kurikulární dokumenty: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie a Podstawa programowa dla liceum ogólnokształcące. Studie dále zahrnuje výzkumné šetření, jehož cílem je komparace názorů učitelů hudební výchovy všeobecně-vzdělávacích středních škol ve vybraných zemích, a to na konkrétní aspekty hudební edukace a podobu ukončování hudebního vzdělávání na všeobecně-vzdělávacích středních školách. Elektronické dotazníky byly distribuovány učitelům hudební, potažmo estetické výchovy ve všech krajských

městech v České republice (13), na Slovensku (8) a v Polsku (16). Získané údaje byly primárně zpracovány statistickými metodami programu Statistica.

Realizace výzkumného šetření prostřednictvím zvolených výzkumných metod (teoretická obsahová analýza kurikulárních dokumentů a dotazníkové šetření) poskytuje komplexní pohled na zkoumanou problematiku. V tomto kontextu lze hovořit o přínosu celé studie, která může z hlediska synchronního, tj. zkoumání současného stavu problematiky, nastínit podněty vedoucí k efektivnější realizaci hudební výchovy v rámci všeobecného vzdělávání na vyšším sekundárním stupni.

Abstract: This contribution is concerned with Music Education at general high schools in the Czech Republic, Slovakia and Poland. The main research problem of the study wants to point out is the need and benefits of Music Education in the context of the general high school systems. It presents theoretical content analysis of curricular documents and questionnaire survey of the general high school systems focused on music education. The study includes a research survey aimed at comparing high school music teachers' opinions in the selected countries. Electronic questionnaires were distributed to teachers of Music, and Aesthetic Education in all county seats in the Czech Republic (13), Slovakia (8), and Poland (16). The research conducted through the chosen methods provides a complex view of the examined issues.

Literatura/References:

Ośrodek rozwoju edukacji (2012). *Nowa podstawa programowa i ramowe plany nauczania w szkołach*. Warszawa: Ośrodek rozwoju edukacji.

Dostupné z: <https://www.npseo.pl/data/documents/3/254/254.pdf>

Štátny pedagogický ústav (2015). *ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE GYMNÁZIÁ (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>

Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*.

Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>.

SEKCE Č. 6: PROCESY A VÝSLEDKY VÝCHOVY

UČENÍ ČESKÝCH ŽÁKŮ A JEJICH ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST V ÉŘE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ (SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA VÝZKUMU PISA 2015)

LEARNING OF CZECH PUPILS AND THEIR SCHOOL PERFORMANCE IN THE ERA OF DIGITAL TECHNOLOGIES (SECONDARY ANALYSIS OF PISA 2015)

Zounek Jiří, Juhaňák Libor, Záleská Klára, Bárta Ondřej

Klíčová slova: dostupnost ICT, využívání ICT, výsledky žáků, PISA 2015

Key words: ICT availability, ICT use, students' performance, PISA 2015

Cílem příspěvku je prozkoumat, popsat a vysvětlit, jak se dostupnost a využívání digitálních technologií promítá do výsledků patnáctiletých žáků a jaké další aspekty spojené s využíváním ICT žáky mohou souviset s jejich školní úspěšností (např. dostupnost a využívání ICT mimo školu, zájem o ICT, ICT self-efficacy u žáků apod.). Naším příspěvkem chceme přispět do existující debaty o vlivu ICT na učení studentů a jejich školní úspěšnost. Výsledky výzkumů v této oblasti jsou totiž prozatím spíše smíšené či nejednoznačné.

Příspěvek je jedním z dílčích výsledků výzkumného projektu s názvem Digitální technologie v každodenním životě a učení studentů (projekt je podporován GAČR, č. projektu 17-06152S). Stejně jako v ostatních vyspělých zemích světa se i v České republice informační a komunikační technologie (ICT) staly nedílnou součástí života společnosti i vzdělávání. V České republice však dosud nebyl kladen důraz na výzkum dopadů implementace ICT do vzdělávání. Doposud proto v ČR neexistuje k problematice ICT v českých školách mnoho dat. Jedním z mála zdrojů, které lze v současnosti využít pro získání vhledu do této problematiky, jsou tak data z mezinárodních šetření (International Large-Scale Assessments – ILSA) realizovaných v České republice. V souvislosti s problematikou ICT jde pak konkrétně především o šetření PISA a také šetření ICILS 2013. Přesto ani data z těchto mezinárodních šetření nebyla zatím v ČR dostatečně analyzována (Potužníková, Lokajíčková & Janík, 2014; Straková, 2009).

V našem výzkumu využíváme pro analýzu dat metodu víceúrovňového modelování (multilevel modeling), které se zvláště v posledních letech díky její široké uplatnitelnosti začíná věnovat stále více pozornosti nejen v pedagogických vědách, ale i v dalších vědních disciplínách (viz Heck & Thomas, 2015). Důvodem volby této metody je zejména charakter dat pocházejících z šetření PISA 2015, především pak tím, že data mají hierarchickou povahu, kdy pracujeme s daty jednotlivých žáků, kteří se nacházejí v různých školách.

Provedené analýzy naznačují, že dostupnost ICT dnes již zřejmě nehraje tak zásadní roli ve školních výsledcích českých žáků. Poněkud překvapivě se pak jako nevýznamný jeví i deklarovaný zájem žáků o ICT a vnímaná kompetence žáků v užívání ICT. Neplatí tedy, že by žáci s větším zájmem o ICT nebo ti, kteří se cítí být v ICT kompetentnější, dosahovali lepších nebo naopak horších výsledků než ostatní. Naopak jako zásadní se ukazuje samotné používání ICT. A to jednak využívání ICT přímo ve škole, jednak také využívání ICT doma. Důležitým faktorem se jeví být také gender žáků.

Abstract: The paper is one of the outputs of research project called “Digital Technologies in students’ everyday lives and learning” (supported by the Czech Science Foundation; grant no. 17-06152S). The goal of this paper is to use the data from PISA 2015 survey undertaken in the Czech Republic to map the role of ICT in Czech schools. We are primarily interested in finding out how ICT availability and ICT use are reflected in students’ educational performance and what other aspects relating to ICT use by students may influence their educational results. Our research bases data analysis on multilevel modelling. The first analyses suggest that as far as learning outcomes of Czech students are concerned, ICT availability does not seem to play a major role at present any more. The use of ICT as such, on the other hand, proves essential. This involves the use of ICT in schools as well as ICT use at home. Also, students’ gender proves to be an important factor.

Literatura/References:

- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2015). *An Introduction to Multilevel Modeling Techniques: MLM and SEM Approaches Using Mplus*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Potužníková, E. Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). *Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy*. Pedagogická orientace, 24(2), 185–221.
- Straková, J. (2009). *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. Orbis Scholae, 3(3), 103–118.

KARIÉROVÁ ADAPTABILITA ŽÁKŮ ABSOLVENSTKÝCH ROČNÍKŮ VE STŘEDNÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU KARIÉROVĚ-SPECIFICKÉHO RODIČOVSKÉHO CHOVÁNÍ

CAREER ADAPTABILITY OF VOCATIONAL UPPER-SECONDARY SCHOOL GRADUATES IN THE CONTEXT OF CAREER-SPECIFIC PARENTAL BEHAVIORS

Hlad'o Petr, Hloušková Lenka, Lazarová Bohumíra

Klíčová slova: kariérová adaptabilita, rodičovská podpora, rodičovské chování, kariérové rozhodování, kariérový přechod

Key words: career adaptability, parental support, parental behavior, career decision-making, career transition

Teoretické a empirické práce poukazují na některé souvislosti mezi kariérově zaměřeným rodičovským chováním a připraveností adolescentů úspěšně zvládnout tranzitní úkoly spojené se vzděláváním a profesní kariérou. Výzkum v této oblasti však v České republice chybí. Cílem příspěvku je proto představit: (1) nástroj pro měření kariérové adaptability u českých adolescentů a jeho psychometrické vlastnosti, (2) prvotní poznatky o asociacích mezi kariérovou adaptabilitou a jejími dimenzemi, vnímanou kariérově zaměřeným rodičovským chováním a demografickými a školními proměnnými.

V průběhu vzdělávání na vyšší sekundární škole se musí adolescenti vypořádat s řadou přechodů, jejichž zvládnutí či nezvládnutí výrazně ovlivní jejich blízkou i vzdálenější vzdělávací a profesní perspektivu (Nurmi, 2004; Blustein et al., 2002). Teoretikové kariérového vývoje se proto dlouhodobě zaměřují na poznávání individuálních atributů, jež umožňují, aby se jedinec úspěšně vypořádal s tranzitními úkoly, které jsou spojené především s profesním životem (Hirschi & Valero, 2015). K posouzení připravenosti jedince na úspěšné zvládnutí tranzitních úkolů a schopnosti se připravit a vykonávat pracovní role byl navržen multidimenzionální konstrukt kariérové adaptability (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008; více viz Hlad'o, 2016). Výzkumy ukazují, že rozvoj kariérové adaptability je ovlivňován nejenom faktory na straně jedince, ale je pozitivně asociován rovněž s těmi, jež souvisejí s kariérově-specifickou rodičovskou podporou a chováním (Guan et al., 2016, 2015; Hirschi, 2009).

Příspěvek je jedním z výstupů projektu „Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition“ podporovaného GA ČR (GA18-07537S). Prezentované poznatky vychází z první vlny

sběru dat u žáků absolventských ročníků na 48 středních odborných učilištích a středních odborných školách v JmK a MSK. Data byla sbírána v březnu až květnu 2018 prostřednictvím elektronických i tištěných dotazníků. Použitými nástroji jsou Career Adapt-Abilities Scale-Czech Form, Career Behavior Checklist-Czech a demografický a školní dotazník sestrojený pro účely výzkumu.

Příspěvek seznamuje s atributy nástroje, který byl ověřen pro měření kariérové adaptability u českých adolescentů studujících na středních odborných školách. Dále jsou představeny výsledky o vztahu mezi kariérovou adaptabilitou, kariérově-specifickým rodičovským chováním a vybranými demografickými a školními proměnnými.

Abstract: The paper presents the preliminary findings about the instrument Career Adapt-Abilities Scale-Czech Form that have been validated to measure career adaptability by Czech adolescents studying at vocational upper-secondary schools. Results on association between career adaptability, career-specific parental behaviors and selected demographic and school variables are presented.

Literatura/References:

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). *Career adaptability in childhood*. Career Development Quarterly, 57(1), 63–74.
- Hladó, P. (2016). *Psychosociální konstrukt kariérové adaptability z pohledu teorie a empirické evidence – přehledová studie*. Lifelong Learning, 6(3), 102–125.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). *The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability*. Journal of Vocational Behavior, 94, 114–123.

POROZUMĚNÍ OBSAHU POLEMICKÉHO TEXTU U ŽÁKŮ V POLOVINĚ A NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

THE UNDERSTANDING OF THE POLEMIC TEXT OF PUPILS ON HALFWAY AND ON THE END OF BASIC EDUCATION

Laufková Veronika, Starý Karel

Klíčová slova: čtenářské dovednosti, argumentace, porozumění textu, čtenářská gramotnost, kvalitativní analýza

Key words: reading skills, argumentation, understanding of the text, reading literacy, qualitative analysis

Cílem příspěvku je: a) porovnat výsledky žáků v polovině a na konci základního vzdělávání v oblasti perceptivní dovednosti porozumění obsahu polemickeho textu; b) porovnat rozdíly v oblasti porozumění polemickeho textu mezi žáky základních škol a gymnázií v testu čtenářských dovedností v longitudinálním projektu CLoSE; c) identifikovat problematická místa porozumění (tj. kategorizovat žákovské chyby v porozumění polemickeho textu).

Vycházíme z podobných konceptů jako mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA), tj. z pragmatické filozofie, konceptu kostnické recepční školy, strukturalistické školy Doležela (2003), kognitivní lingvistiky (např. Schwarzová, 2009), argumentace v komunikaci (Klein, 2007) a dle Kintschovy a van Dijkovy propoziční teorie, podle níž je text mentálně reprezentován jako hierarchicky uspořádaný systém propozic. Van Dijk a Kintsche (1983) rozlišují v Modelu porozumění textu na základě propozic tři úrovně: povrchovou strukturu textu (text je prezentován pomocí původních lexikálních a strukturálních jednotek explicitně vyjádřených v textu, jedná se tedy o porozumění jednotlivým slovům a slovním spojením z textu a jejich vzájemným vztahům), textovou bázi (soubor propozic, které vyjadřují obsahovou stránku textu; mikroprocesy a makroprocesy) a situační model (integrace obsahu do poznatkové struktury čtenáře pomocí inferencí).

Studie je založena na výsledcích projektu GA ČR Centrum excellence Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie (CLoSE). Zde vycházíme z výsledků čtenářských testů. Porovnáváme výsledky stejné kohorty žáků v polovině a na konci vzdělávání (rok 2012, resp. 2016), celkem 6000 žáků. Pro kvalitativní analýzu dat a žákovských chyb jsme zvolili otevřené kodování dvou otevřených úloh s nízkou úspěšností řešení a analyzovali je v softwaru MAXQDA. Kvalitativní data lze kvantifikovat a porovnávat (žáci 6. a 9. roč.; žáci ZŠ a gymnázií, teorie přidané hodnoty atd.).

Právě polemický text poukazuje na výrazné rozdíly mezi žáky základních škol a gymnázií. Žáci (zejména základních škol) nebyli schopni rozlišit, zda odpověď na otázku mají hledat v textu, či mimo něj. Poukazuje to na neporozumění na úrovni situačního modelu textu, žáci neumí nalézt souvislost mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy, a nepoužívají vhodné čtenářské strategie pro práci s textem, zejména polemického charakteru. V dalších typech textu nebyli rozdíly mezi žáky tak výrazné.

Abstract: In our text we provide a quantitative data and qualitative analysis of data from a reading skills test. We obtained the data by means of the Czech longitudinal CLoSE project involving the testing of about 6000 pupils in 2012 and 2016. We focused on the perceptive skill in the understanding of the content of a polemic text among pupils in the 6th year of basic school and the first year of 8-year secondary grammar school and in 9th year of basic school and pertinent years of grammar school. Our study was intended to identify the fields in which Czech pupils were weak and to look for possible causes. One of the main findings is that pupils of basic school had mainly problems in distinguishing whether whether they had to find the answer to the question, in finding of the link between the text and the facts that are not contained in the text.

Literatura/References:

- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica*. Praha: Karolinum Iser, W. (2001). *Apelová struktura textů*. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky* (s. 39–61). Brno: Host.
- Fernández, E. M., & Cairns Smith, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Kintsch, E., & Kintsch, W. (1996). *Learning from Text*. In E. de Corte & F. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 519–524). Oxford: Pergamon.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, Ch. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries*. OECD.
- Klein, O. (2007). *Argumentace v komunikaci*. Praha: Filozofická fakulta.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

ATRAKTIVITA A NÁROČNOST ŽÁKOVSKÝCH SLOVNÍCH ÚLOH V MATEMATICE

POPULARITY AND DIFFICULTY OF STUDENTS' WORD PROBLEMS IN MATHEMATICS

Smetáčková Irena, Páchová Anna

Klíčová slova: matematika; slovní úlohy; kontext; motivace; kognice

Key words: Mathematics; word problems; context of reality; motivation; cognition

Příspěvek představí studii, jejíž cílem bylo zjistit, zda má známost kontextu matematických úloh vliv na úspěšnost žákovských řešení, a pokud ano, zda příčiny spočívají spíše v motivační, nebo kognitivní oblasti. Pokud se kontext slovních úloh prokáže jako významný faktor pro úspěšnost řešení, roste riziko socio-kulturního znevýhodnění, protože žáci bez životní zkušenosti s příslušným kontextem, musí překonávat při řešení úlohy více překážek. Pro odlišení motivačních a kognitivních faktorů při řešení slovních úloh byly použity tři, na sebe navazující fáze studie (viz níže).

Velmi důležitou částí matematiky vyučované na základních školách jsou slovní úlohy, které představují spojení mezi školními znalostmi a reálným životem. Slovní úlohy jsou přitom považovány za náročné a neoblíbené učivo. Vzhledem k efektivitě učení považujeme proto za přínosné studovat příčiny, z jakých jsou slovní úlohy obávaným a neoblíbeným učivem, a cesty, jak to změnit. V naší studii navazujeme na předchozí výzkumy, které prokázaly vliv kontextu na řešení slovních úloh, a to vždy v závislosti na individuálních a kolektivních zkušenostech s řešením podobných úloh a s praktickými úkony v reálném kontextu (Sullivan et al., 2003, Busse, 2005). Laický předpoklad, že zkušenosti s kontextem úlohy budou vždy zvyšovat úspěšnost řešení, se ale neproказuje. De Bock (2003) naznačují, že pro některé žáky existence zkušeností paradoxně úspěšnost řešení snižuje. Otázkou proto je, jaký je mechanismus vztahu mezi kontextem a zkušenostmi, a tedy zda má spíše kognitivní, či motivační vlivy na řešení.

Naše studie byla realizována na výzkumném souboru 50 žáků ve věku 9–10 let. Její design byl třífázový. V prvním kroku byli žáci požádáni, aby vytvořili „nejlepší“ slovní úlohy na zadané matematické výpočty. Z vygenerovaných úloh bylo vybráno 19 s rozdílnými kontexty. V druhém kroku byli žáci požádáni o ohodnocení jednotlivých úloh z hlediska toho, jak se jim líbí a za jak obtížné

je považují. Vybráno bylo 12 slovních úloh s nejnižšími a nejvyššími výsledky. Ve třetím kroku žáci slovní úlohy řešili a odpovídali na otázku osobní známosti kontextu. Data byla analyzována kvantitativními postupy.

Žákovské hodnocení úloh i úspěšnost v jejich řešení se liší v závislosti na kontextu. Rozdíl v úspěšnosti mezi úlohami s preferovaným a nepreferovaným kontextem byl signifikantní a silnější než mezi úlohami podle známosti kontextu. Zjištěny byly také genderové vzorce, a to jak v preferenci kontextu, tak v odhadu obtížnosti, avšak v reálné úspěšnosti se dívky a chlapci shodovali. Studie prokázala, že vliv kontextu na řešení úloh existuje a že má spíše motivační než kognitivní povahu. Při konstrukci slovních úloh je to nutné brát v potaz, abychom snížili riziko socio-kulturního znevýhodnění.

Abstract: The important part of school mathematics are word problems, which represent the connection between school knowledge and life reality. Goal of our study is to identify whether the familiar or unfamiliar context of math word problem influences solving success rate and if so, whether the reasons are motivational or cognitive. Our study was designed as three-steps study in group of fifty pupils 9–10 years old. Students were asked pupils to create “the best” word problems for entered numerical formula. The set of 19 word problems were selected to be evaluated by students. The word problems with low/high preference and estimated success rate were solved following the questions about context and attractiveness. The analysis showed that pupils attitudes and solving toward word problems varied by the context. The success gap between word problems with and without preferred contexts were stronger than the gap between problems with and without real experience with the context.

Literatura/References:

- Busse, A. (2005). *Individual ways of dealing with the context of realistic tasks – first steps towards a typology*. ZDM Mathematics Education, 37(5), 354–360.
- De Bock, D., Verschaffel, L., Janssens, D., Van Dooren, W., Claes, K. (2003). *Do realistic contexts and graphic representations always have a beneficial impact on students' performance? Negative evidence from a study on modelling non-linear geometry problems*. Learning and Instruction, 13(4), 441–463. DOI: 10.1016/S0959-4752(02)00040-3.
- Sullivan, P., Zevenbergen, R., Mousley, J. (2003). *The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: Are we including all students?* Mathematics Education Research Journal, 15(2), 107–121.

REGIONÁLNÍ ROZDÍLY ZNALOSTÍ A POSTOJŮ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE: ABSENCE A PŘESTUPY MEZI ŠKOLAMI JAKO KONTEXTOVÝ FAKTOR

REGIONAL DISPARITIES OF KNOWLEDGE AND ATTITUDES IN THE CZECH REPUBLIC: ABSENTEEISM AND SCHOOL MOBILITY AS CONTEXTUAL FACTORS

Dvořák Dominik, Skalová Eva, Vyhnálek Jan

Klíčová slova: nerovnost, indikátory, regionální rozdíly, absentérství, meziškolní mobilita žáků

Key words: indicators, inequality, regional disparities, school absenteeism, school mobility

Jedním z významných problémů českého školství jsou velké rozdíly v aktuálních znalostech a dovednostech žáků jak mezi jednotlivými školami, tak na úrovni regionů. V souvislosti s tím je aktuální otázka, nakolik se na těchto rozdílech podílí různá kvalita škol a nakolik jsou uvedené rozdíly dány vnějšími okolnostmi, v nichž školy pracují. Proto je důležité umět charakterizovat prostředí školy. Cílem této explorativní studie je kvantifikovat míru a variabilitu dvou jevů – průměrného počtu zameškaných hodin a počtu přestupů mezi školami – jako potenciálních indikátorů kontextových podmínek.

Vysoké omluvené absence a záškoláctví jsou uváděny jako jeden z nejzávažnějších problémů škol, zejména ve vyloučených lokalitách (ČŠI, 2015, s. 4). Zahraniční zkušenosti potvrzují, že celková absence je stejně významným indikátorem sociálních problémů jako záškoláctví (Birioukov, 2016; Kearney, 2008). Rovněž meziškolní mobilita je korelátem školní neúspěšnosti žáka (Rumberger, 2003; Vyhnálek, 2016 aj.). V problematice lokalit je mobilita projevem řešení problémů ve škole opakovanými přechody ze školy na školu (Kerbow, 1996). Na absenci a mobilitu se dokonce lze dívat jako na projevy jedné příčiny (disengagementu) – lze chápat je jako kontinuum, na jehož počátku jsou absence, potom mobilita, nakonec drop-out (Rumberger & Larson, 1998). Je proto překvapivé, že o rozsahu těchto jevů – absencí i frekvenci přestupů mezi školami – v České republice chybí i aktuální deskriptivní informace. Snažíme se částečně tuto mezeru zaplnit.

Předložená práce je součástí smíšeného výzkumného přístupu, v němž jednak kvantifikujeme oba sledované jevy, jednak kvalitativně sledujeme vybrané

případy škol a žáků. V kvantitativní části výzkumu zpracováváme především administrativní (mikro)data. Přestupy evidujeme na celém území ČR na základě školních matrik, údaje o absencích získáváme z výročních zpráv dostupných na internetu. Získaná data jsou analyzována jednak na základě geografické polohy (obce a kraje), jednak jsou srovnávána data o sociálně vyloučených lokalitách (SVL) s jinými typy území.

Dosavadní výsledky potvrzují výchozí předpoklad, že i omluvené absence žáků výrazně souvisejí s prostředím školy. U meziškolní mobility jsme očekávali tři mechanismy – stěhování rodiny, řešení problémů žáka (zejména kázeňských) a snahu najít lepší školu. Na rozdíl od amerických výzkumů rezidenční mobilita vysvětluje jen menší díl změn školy v našich datech. Data rovněž naznačují, že celková mobilita je rovněž nejvyšší v problémových regionech a že změna školy má častý souběh s dalšími problémy dítěte nebo jeho rodiny. Oba údaje tak jsou nadějnými kandidáty na indikátory podmínek práce školy.

Abstract: Growing regional disparities in quality of educational achievement are a serious problem in the Czech Republic. We explore the two phenomena that could be used as indicators for the assessments of school context as well as of student well-being in the school: student absences and school mobility (non-normative between school student transfers). Despite their importance, they remain largely under-explored within Czech social sciences. Quantitative data on absenteeism and the student mobility patterns in the Czech Educational System will be presented. Both promising indicators are compared across different regions of the Czech Republic and between the deprived and non-deprived areas. This quantitative study is complemented by the qualitative cases of schools and students.

Literatura/References:

- Birioukov, A. (2016). *Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework*. Educational Review, 68(3), 340–357.
- ČŠI (2015). *Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách*. Tematická zpráva. Praha: ČR.
- Kearney, Ch. (2008). *School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review*. Clinical Psychology Review, 28, 451–471.
- Kerbow, D. (1996). *Patterns of urban student mobility and local school reform*. Journal of Education for Students Placed at Risk, 1(2), 147–169.
- Rumberger, R. W. (2003). *The causes and consequences of student mobility*. Journal of Negro Education, 72(1), 6–21.

- Rumberger, R. W., Larson, K. A. (1998) *Student mobility and the increased risk of high school dropout*. American Journal of Education, 107(1), 1–35.
- Vyhnálek, J. (2016). *Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat*. Orbis Scholae, 10(1), 63–96.

NARATIVNÍ PAMĚŤ A POHÁDKY

NARRATIVE MEMORY AND FAIRY TALES

Kráska Jan

Klíčová slova: příběh; narativní paměť; salience událostí; narativní struktura; koheze

Key words: narrative; narrative memory; event saliency; narrative structure; cohesion

Výzkum narativní paměti a narativní kompetence je tradičně řazen mezi transdisciplinární výzkumy, neboť v sobě zahrnuje výzkum minimálně kognitivních procesů (spadajících pod psychologii) a lingvistických jevů (spadajících pod lingvistiku, psycholingvistiku). Výzkum narativní paměti realizovaný na dětských vyprávěních pohádek v sobě zahrnuje i přístup etnografický. Výzkumu narativní paměti nebylo věnováno tolik pozornosti, jako jiným naratologickým oblastem. Výzkum procesu, kterým dítě rozumí informaci narativní komplexity, kterým z toku slov vyvozuje co je důležité a co není i proces, kterým narativní reprezentaci realizuje do mluvené promluvy, proto může přinést nová zjištění. Ve prezentovaném výzkumu bylo analyzováno 91 vyprávění pohádky o Červené Karkulce (dále jen ČK) od dětí mezi 4 a 9 lety. Analýza se věnovala dvěma oblastem: makrostruktura a mikrostruktura příběhu. Pro výzkum makrostruktury byly použity principy funkcionální analýzy (Propp, 1968) a příběh byl rozdělen do 32 sekvencí. U získaných vyprávění byl zaznamenáván výskyt jednotlivých sekvencí. Analýza mikrostruktury příběhu spočívala ve sledování jevů, které narativní reprezentaci realizují ve vyprávění, resp. i těch, které vytvářejí kohezi příběhu. V získaných vyprávěních se odráží (patrně autonomní) proces porozumění informaci v narativní podobě, který je schopen izolovat důležité a méně důležité části příběhu. Salience jednotlivých událostí v získaných vyprávěních dětí odpovídá pokročilé analýze příběhu ČK. Děti ovšem postupy formální analýzy příběhů neznají – musí tedy disponovat (vrozeným) kognitivním aparátem, který jim takovou analýzu umožní. Prezentovány budou i výsledky analýzy vývoje jazykových prostředků.

Abstract: 91 narratives of Little Red Riding Hood (abbreviated LRRH) from children between 4 and 9 years were analysed. The analysis was twofold: macrostructural (content of the story) and microstructural (linguistic devices used). The analysed narratives reflect an (apparently autonomous) process

of understanding information in a narrative form that is able to isolate important and less important parts of the story. The salience of individual events in the children's narratives corresponds to an advanced analysis of the story of the LRRH. However, children do not know any formal narrative analysis of stories – so, they must have a (innate) cognitive apparatus that allows them to do so. Results concerning the relationship between macrostructural and microstructural devices will be presented too.

Literatura/References:

- León, C. (2016). *An architecture of narrative memory*. Biologically Inspired Cognitive Architectures, 16, 19–33.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale* (L. Scott, Trans.). Austin: University of Texas Press. (Original work published 1928).
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). *Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives*. Developmental Psychology 27, 960–974.

KLÍČOVÉ DETERMINANTY ÚČASTI DOSPĚLÝCH NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

KEY DETERMINANTS OF ADULT PARTICIPATION IN NON-FORMAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

Kalenda Jan, Kočvarová Ilona, Vaculíková Jitka

Klíčová slova: Adult Education Survey, neformální vzdělávání, další vzdělávání, nerovnosti ve vzdělávání, trh práce

Key words: Adult Education Survey, non-formal and further education, educational inequalities, labor market

Cílem příspěvku je prezentovat stěžejní determinanty účasti dospělých na neformálním vzdělávání v letech 2011 a 2016. Naší snahou je přitom poukázat jak na přetrvávající trendy v determinantách účasti na neformálním vzdělávání, tak i na jejich nedávné proměny.

Neformální vzdělání je společenskou praxí, která vede k ekonomickému růstu, sociálnímu začlenění a vyšší kvalitě života podle badatelů (Regmi, 2015) i národních a mezinárodních politických dokumentů (Evropská komise, 2014). V České republice se jím rozumí veškeré vzdělávání dospělých, které je organizováno mimo oficiální národní vzdělávací systém, např. kurzy a školení v rámci společností nebo organizací nebo volnočasové vzdělávání, které mohou nebo nemusí být doplněny osvědčením. Navzdory pozitivním dopadům se setkáváme s celou řadou překážek při jeho realizaci. Z tohoto důvodu je výzkumná oblast zaměřená na účast dospělých na tomto typu vzdělávání reflektována v oblasti výzkumu vzdělávání dospělých (ČSÚ, 2018).

Studie vychází ze sekundární analýzy dat ze šetření Adult Education Survey v letech 2011 (N = 10 190) a 2016 (N = 12 272) pro Českou republiku. V obou případech se jedná o nezávislé reprezentativní výběry respondentů ve věku 18–69 let. Determinanty účasti na neformálním vzdělávání jsou modelovány s využitím logistické regrese a dále mapovány s pomocí klasifikačních stromů. Na základě analýzy ukazujeme, že k zásadním prediktorům účasti dospělých na neformálním vzdělávání v ČR patří pracovní status, aktivní přístup k hledání informací o vzdělávací nabídce a nejvyšší dosažené vzdělání. Pro samotnou účast na neformálním vzdělávání je pak typické, že od roku 1997 poprvé výrazně vzrostla nad úroveň 30 %, a sice na 39 %. Tento nárůst byl především způsoben výrazným zvýšením investic zaměstnavatelů do firemního vzdělávání

v posledních pěti letech, které se především odrazilo ve zvýšené účasti kvalifikovaných a nekvalifikovaných dělníků na neformálním vzdělávání.

Abstract: The aim of the paper is to present the key determinants of adult participation in non-formal education in 2011 and 2016. The study is based on a secondary analysis of data from the Adult Education Survey in 2011 (N = 10,190) and 2016 (N = 12,272) for the Czech Republic. Key predictors of adult participation in non-formal education in the Czech Republic include current main labour status, active search for information on educational offer and the highest education attained. Participation in non-formal education is mainly driven by increased employers' investment in corporate education.

Literatura/References:

- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice*. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- European Commission. (2014). *Promoting adult learning*. (2015, December 12). Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en.htm
- Regmi, K. D. (2015). *Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques*. International Review of Education, 61(1), 133–151.

ZKVALITŇOVÁNÍ VIZUÁLÍÍ V UČEBNÍCÍCH ZEMĚPISU – STUDIE KONSTRUKČNÍHO VÝZKUMU

IMPROVING VISUALS IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS – A DESIGN-BASED RESEARCH STUDY

Bláha Jan D., Kučerová Silvie R., Pešková Karolína, Knecht Petr

Klíčová slova: geografické vzdělávání, konstrukční výzkum, učebnice zeměpisu, vizuálie

Key words: geography education, design-based research, geography textbooks, visuals

Cílem představovaného transdisciplinárního výzkumu (který byl podpořen grantem GA ČR č. 16-01003S) je: a) identifikovat preference žáků 2. stupně základní školy, týkající se vizuálních prvků (dále vizuálií) v učebnicích zeměpisu, b) navrhnout prototyp kapitoly v učebnici zeměpisu současně propojený s návrhem úpravy mapového listu školního zeměpisného atlasu, které budou reflektovat preference žáků a zkušenosti jejich práce s tištěnými zeměpisnými výukovými pomůckami, c) otestovat a pozorovat práci s navrženými výukovými materiály na vzorku dvaceti žáků 2. stupně základních škol.

Bylo by chybou, aby zjištění výzkumníků v pedagogických vědách nebyla aplikována do praxe vzdělávání. Stejně tak vzniká řada nemalých problémů, pokud tvůrci výukových materiálů nerespektují předchozí poznatky, které ověřují percepce a poznatky práce s nimi (Behnke 2014). Již Janko (2015) identifikoval problémy spojené s nevhodnou koncepcí či nevyužitým potenciálem vizuálií v českých učebnicích zeměpisu. Hanus a Marada (2013) upozornili na nedostatky kurikula práce s mapou a atlasem. Mnoho problémů se promítá do nízké kompetence žáků učit se kombinací různých reprezentací (Ainsworth 2006), třebaže tento aspekt souvisí i s neúspěchem českých žáků řešit problémově orientované úlohy (Martin et al. 2011), které nebývají běžně uplatňovanou výukovou metodou (Řezníčková 2009). Zapojování vícečetných vizuálií do výuky nepodporuje ani nekonceptnost na trhu s učebnicemi (Průcha 2006) či absence interdisciplinárních výzkumů hodnocení užitnosti školních kartografických pomůcek – viz Koláčný (1964).

Metodologický rámec představuje konstrukční výzkum (Euler 2014), orientovaný na rozvoj dvou klíčových designových principů (Edelson 2002; DBRC 2003): problémově orientovaná výuka a rozvoj vizuální gramotnosti. Po rešerši teoretického poznání a empirickém zjišťování preferencí uživatelů, týkající se

vizuálií v učebnicích, byly navrženy, ověřeny a iterativně vyvinuty dvě mapy školního atlasu a kapitola učebnice zeměpisu. Výzkum byl proveden pomocí heuristických interview (Moustakas 2015) a participativního pozorování vzorku 20 žáků. Data byla analyzována pomocí kvalitativní obsahové analýzy.

Na základě práce žáků s navrženými výukovými materiály byla identifikována doporučení, týkající se jak obecné teorie práce s vizuáliemi a vizuální reprezentace poznatků (např. asociativnost barev, velikost vizuálních prvků a jejich popisu), tak oborově specifická doporučení pro geografické vzdělávání (např. souběžné používání mapy a schematického náčrtu studovaného procesu). Závěry byly diskutovány v řízeném interview se zástupci tvůrců a vydavatelů učebnic zeměpisu a školních kartografických pomůcek.

Abstract: The aims of the presented research (which was supported by the Czech Science Foundation project No. GA 16-01003S) are: a) to identify lower secondary pupils' preferences about visuals in geography textbooks, b) to design a prototypical textbook chapter accompanied with prototypical school atlas maps, based on evidence-based recommendations and reflecting pupils' preferences, c) to evaluate the proposed educational materials on the sample of 20 lower-secondary school pupils. The methodological frame of the study is based on Design-Based Research (Euler 2014). The study focused on the development of two key design principles (Edelson 2002; DBRC 2003): problem-based learning and developing visual literacy. Content-specific recommendations for textbook developers were identified. They are transferrable to different topics across geography curriculum. Contributions to theory and practice of geography education were also generated.

Literatura/References:

- Ainsworth, S. (2006). *DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations*. Learning and Instruction, 16(3), 183–198.
- Behnke, Y. (2014). *Visual qualities of future geography textbooks*. European Journal of Geography Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher, 32 (1), 5–8.
- Edelson, D. C. (2002). *Design research: What we learn when we engage in design*. The Journal of the Learning sciences, 11(1), 105–121.
- Euler, D. (2014). *Design-Research – a paradigm under development*. In D. Euler and P. F. E. Sloane, eds. Design-Based Research (15–44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hanus, M., Marada, M. (2013). *Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech: srovnávací studie*. Geografie, 118(2), 158–178.

- Janko, T. (2015). *Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie*. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248.
- Kolářský, A. (1964). *Budování jednotné soustavy školních kartografických pomůcek*. *Geodetický a kartografický obzor*, 10(7), 165–169.
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, P. Foy, G. M. Stanco (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Moustakas, C. (2015). *Heuristic research: Design and methodology*. In: Schneider, K. J., J. F. Pierson and J. F. T. Bugental, eds. *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (309–319). London: Sage.
- Průcha, J. (2006). *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*. Maňák, J., D. Klapko, eds. *Učebnice pod lupou* (9–21). Brno: Paido.

ANALÝZA FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ METODOU OKAMŽITÉ ZPĚTNÉ VAZBY VE VÝUCE PŘÍRODOPISU

ANALYSIS OF ON-THE-FLY FORMATIVE ASSESSMENT IN BIOLOGY LESSONS

Rokos Lukáš, Cihlářová Magdaléna

Klíčová slova: formativní hodnocení, okamžitá zpětná vazba, výuka přírodopisu
Key words: formative assessment, on-the-fly assessment, biology lessons

Cílem příspěvku je představení výsledků pilotní studie sledující používání poskytnutí okamžité zpětné vazby (v anglické literatuře známé jako on-the-fly assessment) žákům při vybraných hodinách přírodopisu na základní škole. Za tímto účelem bylo analyzováno 10 hodin přírodopisu, v nichž byly rozpoznávány interakce mezi učitelem a žáky založené na poskytování okamžité zpětné vazby, které byly následně kódovány a dále vyhodnocovány. Hlavním cílem bylo rozpoznání, jak dané interakce probíhaly, zda v nich byl pozorovatelný nějaký vzorec a také způsob, jakým učitel využil získané informace.

Na formativní hodnocení (FH) se soustředí v posledních letech pozornost nejen v mezinárodních výzkumech, ale i v českých edukačních podmínkách. Nejčastěji zmiňovanými metodami jsou vrstevnické hodnocení či sebehodnocení, ale jednou z formativních metod je také poskytování okamžité zpětné vazby (v anglické literatuře známé jako on-the-fly assessment). Jedná se o metodu, která je v českém prostředí často používána, nicméně učitelé si ji nespojují s tímto relativně novým odborným termínem. Založena je na využití momentů ve výuce, které mohou posloužit k rozpoznání a opravení miskoncepcí žáků nebo k vysvětlení nejasné látky (Brown & Cowie, 2001; Heritage, 2007). Shavelson (2008) označuje tuto metodu za příklad neplánovaného FH, kdy učitel při hodině spontánně reaguje na základě zaznamenání neporozumění probírané problematice. Při této metodě není pořizován žádný oficiální záznam, což značně usnadňuje její nenásilné zařazení do výuky, na rozdíl od jiných FH, jejichž implementace je náročná.

Výzkum byl založen na analyzování 10 vyučovacích hodin přírodopisu na vybrané škole. Do studie se zapojily 2 učitelky, takže od každé z nich bylo zaznamenáno 5 vyučovacích hodin. Při hodinách byl vyplněn záznamový arch, pořízen audiozáznam a následně vytvořen transkript obsahující dialogy z hodiny, včetně poznámek k situacím, které se k daným interakcím vztahovaly. Pro samotné vyhodnocení transkriptů bylo použito modelu ESRU a hlavním cílem

byla identifikace takových případů, kdy byl cyklus ESRU ukončen a obsahoval všechny čtyři dílčí kroky, na nichž je založen (více Ruiz-Primo & Furtak, 2006).

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že nejčastěji byly využívány neúplné cykly či narušené úplné cykly, v nichž chybělo explicitní vyjádření poslední kroku odpovídajícího užití zjištěných informací. Zároveň se ukázalo, že výskyt okamžité zpětné vazby nesoucí formativní charakter není podmíněn úplností a obsažením všech kroků ESRU cyklu. Lze říci, že analýza interakcí při poskytování okamžité zpětné vazby pomocí modelu ESRU přináší důležité informace o neformálních postupech formativního hodnocení, zejména užitečně rozlišuje jednotlivé kroky sledovaných interakcí.

Abstract: The aim of this paper is to present the results of study focused on the using of on-the-fly assessment in selected biology lessons at lower-secondary level, recognize how those interactions took place, if there was some pattern and how teacher used the information from those interaction in class. The research was based on analysis of 10 biology lessons at selected elementary school (2 teachers were involved so 5 lessons from each of them were analysed). Each lesson was described in the sheet, audio-recorded and after that the dialogues from the lesson were transcribed, including the descriptions of situation related to the interactions. The ESRU model was used for the final analysis of data (see Ruiz-Primo & Furtak, 2006). The results show the incomplete or disrupted cycles without the final steps related to using of the information from the interaction appeared in observed lessons. But it was proved that the presence of on-the-fly interaction is not conditioned by complete ESRU cycle.

Literatura/References:

- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *The characteristics of formative assessment in science education*. Science Education, 85(5), 536–553.
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment. EED Winter Conference: Informing Instruction, Improving Achievement*. Anchorage, AK.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). *Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning*. Educational Assessment, 11(3-4), 237–263.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., et al. (2008). *On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers*. Applied Measurement In Education, 21(4), 295–314.

DIFERENCIOVANÁ VÝUKA JAKO CESTA K ŽÁKOVSKÉ PARTICIPACI

DIFFERENTIATED INSTRUCTION AS A WAY TOWARDS STUDENT PARTICIPATION

Navrátilová Jana

Klíčová slova: vnitřní diferenciacie, žákovská participace, výuková komunikace, druhý stupeň ZŠ, případová studie

Key words: ability grouping, student participation, classroom communication, lower secondary school, case study

Příspěvek je součástí širšího projektu zaměřeného na problematiku vnitřní diferenciacie. Jednalo se o případovou studii základní školy využívající etnografického designu. Tento příspěvek je věnován deskripci žákovské participace. Jedná se o jedno z prvních dílčích témat, které vyvstalo z intenzivního sběru dat. Cílem příspěvku je ukázat, jakým způsobem se vybraní žáci zapojují do výukové komunikace v diferencované a nediferencované výuce. Navazujícím cílem je popsat, jak si své komunikační chování tito žáci vysvětlují.

Zastřešujícím tématem příspěvku je problematika rovných vzdělávacích příležitostí. Vzhledem k vysoké diferenciaci a selektivitě českého vzdělávacího systému není jednoduché tohoto požadavku dostát. Nejdiskutovanějším prvkem vnější diferenciacie jsou již kontroverzně přijímána víceletá gymnázia. Způsob, jak oslabit důvody k vnější diferenciaci nabízí diferenciacie vnitřní (ability grouping). V rámci tohoto konceptu se žáci rozdělují do skupin dle výkonnosti (silnější/slabší) pouze na vybrané předměty, po většinu dne se vzdělávají společně (srov. Greger, 2004; Prast et al., 2018). Z těchto důvodů bývá vnitřní diferenciacie považovaná za zlatou střední cestu mezi možnostmi diferencovat a vzdělávat žáky pospolu. Některé výzkumné nálezy ovšem uvádějí, že ne všichni žáci mají stejné podmínky ke vzdělávání. Např. žáci ze silnější skupiny častěji participují na výukové komunikaci než žáci ze slabší skupiny, více se hlásí a učitelé je častěji vyvolávají (srov. Gamoran et al., 1995; Seidel, 2006).

Příspěvek je koncipovaný jako dílčí případová studie (embedded sub-case), která využívá etnografického designu. S ohledem na cíle příspěvku byly stanoveny dvě výzkumné otázky: 1) Zda a jakým způsobem se proměňuje žákovská participace v diferencované a nediferencované výuce? 2) Jakým způsobem žáci odůvodňují své odlišné komunikační chování v obou typech výuky? První výzkumná otázka je zodpovězena prostřednictvím kvantitativní analýzy žákovské participace. Druhá výzkumná otázka je zodpovězena prostřednictvím kvalitativní analýzy párových rozhovorů se žáky.

Ukazuje se, že žáci výrazně častěji participují v diferencované výuce. Participace vzrostla o více než 100 %, což převyšuje přirozený nárůst participace způsobený polovičním počtem žáků v diferencované výuce. Žáci z obou skupin (silnější/slabší) potvrzují, že jsou komunikačně aktivnější v diferencované výuce, avšak svoje komunikační chování zdůvodňují odlišně. Jediné, v čem se obě skupiny žáků shodují, je skutečnost, že jim výuka v menším počtu zajistí příležitost se do komunikace zapojit. Pokud se tedy žáci hlásí, nepřijde jejich úsilí vniveč.

Abstract: The aim of this paper is to analyze student participation in within-class ability groups and in heterogeneous classrooms without ability grouping. The main theoretical background is focused on educational inequalities. Special attention is being paid to ability grouping. Research which is focused on tracking, has proved that students assigned to different groups don't have the same learning opportunities. Pupils who are allocated into high track learn more than the pupils who are assigned in low tracks. The outcome using within-class ability grouping is unknown. Quantitative analysis of student participation shows that pupils participate much more in a within-class ability grouped education. Qualitative analysis of friendship dyads with pupils confirms this outcome, but reasoning by pupils from high ability group and low ability group varies.

Literatura/References:

- Gamoran, A., Nystrand, M., Berenends, M. & LePore, P. C. (1995). *An organizational analysis of the effects of ability grouping*. American Educational Research Journal, 32(4), pp. 687–715.
- Prast, E. J. et al. (2018). *Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement*. Learning and Instruction, 54, pp. 22–34.
- Seidel, T. (2006). *The role of student characteristics in micro teaching-learning environments*. Learning Environments Research, 9(3), pp. 253–271.

PODPORA A BARIÉRY INKLUZE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

FACTORS SUPPORTING AND PREVENTING INCLUSION IN KINDERGARTEN

Denglerová Denisa

Klíčová slova: diverzita; proces inkluze; učitelé v mateřských školách

Key words: diversity, inclusion, kindergarten teachers

Úspěšné inkluzivní vzdělávání nejen v mateřských školách je úzce spjato s jeho vykonavateli, tedy učiteli. Proto náš výzkum považuje za důležité jejich vnímání problematiky. Cílem výzkumu bylo zachytit a popsat, jaké zkušenosti s diverzitou a procesem inkluze mají učitelé v mateřských školách. Dalším cílem je detekovat, co jim v procesu inkluze pomáhá, a naopak co je brzdí.

Diverzita žáků je realitou každé školy, mateřskou počínaje. To, jak s diverzitou dětí ve škole pracovat, bývá spojováno s konceptem inkluzivního vzdělávání. Salamanské prohlášení přichází s požadavkem vzdělávat všechny děti společně bez ohledu na jejich původ, rasu, socioekonomický status nebo zdravotní stav (The Salamanca, 1994). Proces inkluze se ve společnosti musí dotýkat všech stupňů vzdělávání. V České republice je inkluze nejčastěji řešena (teoreticky i prakticky) na prvním stupni základních škol. V tomto příspěvku však chceme poukázat, že prvky inkluze respektive exkluze se objevují již v předškolním vzdělávání. Inkluze v mateřských školách je v České republice stanovena novelou školského zákona platnou od roku 2016. Děti se specifickými vzdělávacími potřebami mají nárok na celou škálu podpůrných opatření, v praxi jsou však tato opatření cílená především na prostředí základních škol a předškolní vzdělávání je poněkud opomíjeno.

V rámci výzkumu jsme vedli rozhovory s učiteli z různých MŠ napříč ČR. Rozhovory měly formu focus group. Sestavili jsme 4 diskusní skupiny, v každé bylo 8 až 9 účastníků. Účastníci výzkumu (32 žen a 2 muži) byli ve věku 22 až 58 let. Diskuse trvala přibližně 120 minut a zaměřovala se na to, jak účastníci rozumějí pojmu inkluze, jak probíhá inkluze v jejich MŠ, jaké jsou přínosy a limity inkluzivního procesu a co považují za největší překážky v procesu inkluze. Data byla analyzována v kontextu zakotvené teorie, využili jsme první fáze a v procesu otevřeného kódování detekovali kategorie. Všichni respondenti v našem výzkumném šetření mají vlastní zkušenost s inkluzí, v jejich školách se vyskytují děti se specifickými vzdělávacími potřebami. 80 % respondentů pracuje s takovým dítětem či dětmi aktuálně ve své třídě, 20 % respondentů

uvedlo, že se setkala s integrovaným žákem ve své školce v minulosti. V rámci analýzy jsme detekovali 5 hlavních kategorií: Chybějící systémová podpora, Diverzita jako příležitost k učení, Děti jsou fajn, složitější je to s rodiči, Efektivní spolupráce s asistentem dítěte není samozřejmost, Děti ve střídavé péči mají také specifické potřeby.

Abstract: Success of inclusive education in kindergartens, and not only there, largely depends on its performers, the teachers. For this reason our research considers their perception of the matter important. The goal of the research was to capture and describe what experiences with diversity and inclusion process teachers in kindergartens have. Another goal was to detect what helps teachers in the inclusion process, and what makes the process more difficult. Within the research we interviewed 34 teachers from various kindergartens across the Czech Republic. The interviews had a form of focus group discussion. All respondents in our survey have experiences with inclusion; their kindergartens are attended by pupils with specific educational needs. 80 % respondents work with such child or children in their own class. Data were analysed in the context of anchored theory, we used the first phase and detected 5 main categories in the open coding process.

Literatura/References:

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Center for Studies of Inclusion Education.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: MUNIPress.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*, Open University Press.

CHARAKTERISTIKA ÚČASTI DOSPĚLÝCH NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

CHARACTERISTICS OF PARTICIPATION IN ADULT NON-FORMAL LEARNING IN THE CZECH REPUBLIC

Kalenda Jan, Kočvarová Ilona, Vaculíková Jitka

Klíčová slova: Adult Education Survey (AES); neformální vzdělávání; sekundární analýza; účast na dalším vzdělávání

Key words: Adult Education Survey (AES); non-formal education; secondary analysis; further education

Cílem předloženého příspěvku je na základě relokačního seskupování zjistit společné charakteristiky reprezentující jednotlivé klastry nezávislých reprezentativních výběrů (AES 2011 a 2016) respondentů ve věku 18–69 let ($M = 40,6$ let, $SD = 11,5$).

Neformální vzdělávání je nejčastěji absolvovanou uspořádanou formou dalšího vzdělávání v dospělosti, jejichž prostřednictvím dochází k reflektování aktuálních potřeb osobního či pracovního života, podnikání či situace na trhu práce. Česká republika si co do účasti v neformálním vzdělávání stojí těsně pod průměrem Evropské unie. Dle výsledků mezinárodního šetření Adult Education Survey (AES) se u nás do neformálního vzdělávání alespoň jednou zapojilo téměř 32 % (3 268) respondentů pro rok 2011 a o pět let později tomu bylo již 39 % (4 840 respondentů). Nicméně podrobná charakteristika účasti dospělých na neformálním vzdělávání v ČR v rámci reprezentativních šetření není příliš častá.

S pomocí metody K-means se pokusíme vymezit skupiny případů s podobnými charakteristikami. Její výhodou je, že do ní lze zahrnout všechny výše uvedené proměnné a vytvořit libovolný počet skupin, které pak bude možné komparovat. Dosáhneme tak seskupení podobných případů dohromady a případné rozdíly mezi skupinami případů budou více zřetelné.

V obou případech sekundární analýzy dat bylo přijato dvou-klastrové řešení. Pracovní status, aktivní přístup k hledání informací o vzdělávací nabídce, vnitřní a vnější motivace k participaci na neformálním vzdělávání, pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání představují hlavní proměnné diferencující zjištěné seskupení. Charakteristika jednotlivých klastrů tak představuje seskupení motivovaných a nemotivovaných účastníků neformálního vzdělávání.

Abstract: Non-formal education is the most commonly organized form of further adult education through which the current needs of personal or working life, business or situation in the labor market are reflected. According to the results of the International Adult Education Survey (AES), nearly 32% (3,268) respondents in 2011 participated in non-formal education at least once, and 39% (4,840) respondents participated five years later. The aim of this contribution is to determine the common characteristics of participation in adult non-formal learning in the Czech Republic on the representative sample (AES 2011 and 2016) aged between 18 and 69 years ($M = 40.6$ years, $SD = 11.5$). At the level of individuals, the cluster analysis was selected to detect what factors are able to better differentiate respondents into sub-groups based on their rating of reasons for participating in adult non-formal learning activities. In both secondary data analysis, a two-cluster solution was adopted.

Literatura/References:

- Becker, G. S. (1962). *Investment in human capital: A theoretical analysis*. Journal of Political Economy, 70(5), 9–49.
- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice*. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.
- ČSÚ. (2014). *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření AES – 2011*. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-v-evropskem-kontextu-specificke-vystupy-z-setreni-aes-2011-17o82k8f1s>.

SEKCE Č. 7: UČITELÉ A JINÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

PÁD KARIERNÍHO SYSTÉMU PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY - ZKOUMÁNÍ PŘÍČIN JEHO NEPŘIJETÍ V ROCE 2017

THE DOWNFALL OF THE CAREER SYSTEM FOR TEACHERS - EXPLORING THE CAUSES OF ITS NON-ADOPTION IN 2017

Michal Stanislav, Spilková Vladimíra

Klíčová slova: Karierní systém, učitelé, kvalitativní výzkum

Key words: Career system, teachers, qualitative research

Cílem příspěvku je prezentovat metodologii a první zjištění výzkumného šetření zabývajícího se příčinami nepřijetí karierního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017.

Karel Rýdl (2014) hovoří ve svém textu o snahách standardizace profese učitele za posledních dvacet let jako o nekonečném příběhu a popisuje coby přímý účastník jednotlivá zákoutí tohoto úsilí. Každá ze snah o karierní systém a standard učitele měla odlišnou politickou, finanční, odbornou a společenskou podporu. Každá byla velmi pravděpodobně motivována úsilím zlepšit vzdělávání dětí, žáků a studentů. Během 21 let se intenzivně diskutovalo (např. Janík, Spilková & Píšová, 2014a, 2014b; Spilková & Tomková, 2010) a hledaly se vhodné prvky karierního systému. 21 let snah odborníků na pedagogologii (např. J. Vašutová, V. Spilková, M. Píšová, T. Janík, P. Urbánek, A. Tomková), diskusí učitelů, jednání asociací, intenzivní práce NIDV a MŠMT bylo „zhaceno“ během jediného hlasování v červenci 2017 v poslanecké sněmovně.

Cílem výzkumu je přispět k poznání a porozumění fenoménu nepřijetí karierního systému pro pedagogické pracovníky. K získání odpovědí na hlavní výzkumnou otázku „V čem byly hlavní příčiny nepřijetí karierního systému v roce 2017?“ budou využity metody kvalitativního výzkumu, zejména analýza dokumentace z jednání Poslanecké sněmovny a Senátu ČR, analýzy diskusí na sociálních sítích, polostrukturované rozhovory s klíčovými aktéry procesu schvalování a zamítnutí karierního systému a standardu učitele. Bude analyzována role klíčových aktérů, obsah a způsob jejich argumentace.

Když padl karierní systém, jednalo se o krizi expertnosti (Nicholse, 2017) či o problémy v řízení procesu jeho tvorby a jeho legislativního zpracování ze strany MŠMT? Nebo o problémy v jeho celkové koncepci a nedostatečné zapojení aktérů „zdola“? Jakou roli hrála Pedagogická komora, která zorganizovala petici proti kariernímu systému, kterou podepsalo více než 21 tisíc učitelů? Jaké byly klíčové příčiny neúspěchu? V závěru budou nabídnuty odpovědi nejen na tyto

otázky. Zjištění budou diskutována v širších kontextech vzdělávací politiky, role expertů v jejím ovlivňování apod.

Abstract: The aim of this paper is to present a survey dealing with the causes of non-acceptance of the career system for teachers in 2017. Rýdl (2014) speaks about the efforts to standardize the teaching profession over the past twenty years as a never-ending story. Each of the efforts concerning the career system and teacher standards had different political, financial, professional and social support. 21 years of efforts of experts in pedeutology, teacher discussions, association meetings, intensive work of the NIDV and the MEYS were “disgraced” during a single vote in July 2017 in the Parliament. In order to get answers to the main research question, “What were the main reasons for not accepting the career system in 2017?”, qualitative research based on document analysis and semi-structured interviews with stakeholders will be used. In the conclusion, findings and answers to the main research question will be discussed.

Literatura/References:

- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014a). *Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech*. Pedagogická orientace, 24(2), 259–274.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014b). *Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení*. Orbis scholae, 8(3), 133–158.
- Nicholse, T. (2017). *The Death of Expertise*. Oxford University Press
- Rýdl, K. (2014). *Vývoj standardizace profese učitele České republiky – nekonečný příběh?* Orbis Scholae, 8 (3), s. 9–21.
- Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU U UČITELŮ A UČITELEK ZŠ (VE VZTAHU K SYNDROMU VYHOŘENÍ)

COPING STRATEGIES AMONG TEACHERS AT GRAMMAR SCHOOLS (IN RELATION TO BURNOUT SYNDROME)

Smetáčková Irena

Klíčová slova: stres; strategie zvládání; coping; učitelé; syndrom vyhoření
Key words: stress; coping strategies; teachers; burnout syndrome

Zahraniční i české výzkumy opakovaně ukazují, že učitelství patří k povoláním s vysokou mírou stresu (např. Kyriacou, 2001; Kohoutek a Řehulka, 2011). V důsledku dlouhodobého stresu dochází ke zhoršení fyzického zdraví, psychické pohody i pracovní výkonnosti a k rozvoji syndromu vyhoření (např. Johnson et al., 2005). Stres vzniká jako funkce prostředí a osobnosti, přičemž klíčovým mediátorem jsou individuálně specifické strategie zvládání stresu (Lazarus a Folkman, 1993). Příspěvek referuje o výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké typy copingových strategií jsou využívány učitelkami a učiteli na českých základních školách a jak jsou efektivní ve vztahu k riziku vzniku syndromu vyhoření. Brouwers a Tomic (2000) definují coping jako míru, v které jsou jedinci schopni zvládat zažívaný stres. V našem výzkumu vycházíme především z typologie vyvinuté Lazarusem a Folkmanovou (1984, 1993) a kombinujeme ji s typologiemi od Tobin et al. (1989), Kyriacou (2001) a Marroquin et al. (2010). V návaznosti na tyto typologie pracujeme se dvěma základními způsoby, jakými jedinci reagují na stres. První způsob je zaměřený na vyřešení problému – tedy na příčinu stresu, a proto jsou aktivní, pozitivní a úspěšně snižují dlouhodobý stres. Druhý způsob je zaměřený na krátkodobé utlumení nepříjemných emocí, které jedinec prožívá ve stresové situaci, a proto se jedná o strategie spíše pasivní a v dlouhodobém horizontu neúspěšné.

Výzkum měl korelační design. Jeho cílem bylo zjistit výskyt syndromu vyhoření a copingových strategií a jejich vzájemný vztah, a to ve vazbě na další učitelské charakteristiky. Data byla sbírána prostřednictvím on-line dotazníkové baterie. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol, z toho 85 % žen a 15 % mužů. Na kvantitativní část studie navazovala série případových studií 12 základních škol, kde vyučující kromě vyplnění dotazníku prošli také pozorováním a rozhovorem. Výsledky z obou částí byly analyzovány odpovídajícími kvantitativními a kvalitativními postupy a porovnány.

Studie zjistila převládající mírné projevy vyhoření. V případě 19 % vyučujících byly zjištěny projevy vyhoření, 65 % je ohrožených vznikem vyhořením a pouze u 16 % se nevyskytují žádné projevy vyhoření. Studie dále prokázala, že vyučující používají častěji pozitivní než negativní copingové strategie. Vyučující, kteří preferují negativní strategie zvládání stresu, reportovali více projevů vyhoření ($r = 0,553$), a naopak vyučující preferující pozitivní strategie reportovali méně projevů vyhoření ($r = -0,291$). Tato zjištění by měla inspirovat změny v přípravě a dalším vzdělávání vyučujících.

Abstract: Burnout syndrome is a high-risk phenomenon, because of decreasing both the health and well-being of teachers, including the quality of teaching and relationships with students. Since burnout syndrome develops as a result of long-lasting stress, for better understanding it is important to examine strategies of dealing with stress (coping strategies). The paper presents a research on the relationship between burnout syndrome and coping strategies among Czech grammar schools teachers ($n = 2394$). The results show the predominance of positive coping strategies. However, these do not correlate with burnout syndrome such strongly as negative coping strategies. It means that the negative strategies are stronger predictors of burnout syndrome than the absence of positive strategies. Such findings should be inspiration for teacher training programmes into which the coping strategies should be implemented.

Literatura/References:

- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). *Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies*. *Psychology*, 4(3A), 349–355.
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher Stress: directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). *Relation between coping strategies and burnout symptoms: A Meta-Analytic Approach*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45, 44–56.

KOMUNIKACE S RODIČI V KONTEXTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ

COMMUNICATION WITH PARENTS IN THE CONTEXT OF TEACHER BURNOUT SYNDROME

Viktorová Ida

Klíčová slova: komunikace s rodiči, škola, syndrom vyhoření u učitelů

Key words: communication with parents, school, teacher burnout syndrome

Příspěvek prezentuje výsledky ze série 12 případových studií základních škol, které byly zaměřeny na profesní spokojenost, zdroje stresu a riziko učtelského vyhoření. Protože jedním z uváděných zdrojů stresu je komunikace s rodiči a rodičovská podpora školy a školní kariéry dítěte, hledali jsem rozdíly v kontaktu s rodiči a jeho prožívání u učitelů ohrožených vyhořením a u učitelů bez tohoto nebezpečí. Výzkum byl finančně podpořen Českou grantovou agenturou, grant GA16-21302S.

Syndrom vyhoření je relativně dlouho sledovaným jevem v nejrůznějších profesích, včetně učitelů. Jeho definování je rozdílné, ale většinou je považováno za subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody ve fyzické, kognitivní a emoční rovině, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu, odcizeností a sníženou výkonností. Jde především o důsledek chronického stresu (Rush 2003, Stock 2010, Hakanen, Bakker a Schaufeli 2006, ad.). V mnoha studiích je zmíněn také vliv emočně náročné komunikace s rodiči, konflikty s rodiči a malá podpora od rodičovské veřejnosti jako zřetelný zdroj profesní nespokojenosti, pocitů vyčerpání, zdravotních problémů a odchodu ze školství do jiného zaměstnání (Lasky 2000, Farber 1982, Urbanovská 2012 ad.). Případové studie využívaly kombinaci metod sběru dat: dotazníkové šetření mezi vyučujícími (SVF 78, SMBM, ENRICH SSI, BDI II, USE), rozhovor s vedením školy, rozhovory s vybranými vyučujícími, analýza školních dokumentů a pozorování školního dění. Data byla zpracována statisticky, záznamy rozhovorů a pozorování byly kódovány a zpracovány pomocí programu Atlas.

Komunikaci s rodiči nemůžeme považovat za samostatný zdroj vyhoření učitelů. Komunikace s rodiči však může přispívat k pocitům vyčerpání a negativnímu prožívání povolání učitele. U učitelů ohrožených vyhořením můžeme problémy v prožívání a reálném komunikování s rodiči považovat za signifikantní. Rozdíly mezi ohroženými a neohroženými učiteli vidíme zřetelné. Běžní učitelé zpravidla negenerují žádné problémy v komunikaci s rodiči, nebo je

vnímají jako řešitelné. S mírou ohrožení vyhořením roste negativní prožívání kontaktu s rodiči, učitelé rodiče uvádějí jako zdroj obav, nebezpečí a stresu.

Abstract: This paper presents the results of twelve case studies focused on professional satisfaction, sources of stress and risk of teacher burnout. We are mainly observing the differences among teachers in communication with parents. Each case study of grammar school consisted of the following data collection methods: teacher questionnaire, interview with the principal, interviews with selected teachers, analysis of school documents and observation of school life. Communications with their parents are relevant sources of teacher burnout. The differences between standard teachers and teachers threatened with burnout are significant. The results show that communication problems are a sign of the rising danger of teacher burnout or teacher exhaustion.

Literatura/References:

- Farber, B. A. (1982). *Teacher Burnout: Assumptions, Myths, and Issues*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Washington, DC, 1982). Dostupné na ED 229 369 SP 022 247.
- Hakanen, J. J., Bakker, B. B. & Schaufeli, W. B. (2006). *Burnout and work engagement among teachers*. Journal of School Psychology.
- Kohoutek, R. (2010). *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-astrednich-skol>.
- Lasky, S. (2000). *The cultural and emotional politics of teacher parent interactions*. Teaching and Teacher Education 16, 843–860.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská univerzita.
- Rush, M. D. 2003. Syndrom vyhoření. Návrat domů.
- Stock, CH. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Urbanovská, E. 2011. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. Škola a zdraví 21, Výchova ke zdravotní gramotnosti.

ŽÁCI S PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ Z POHLEDU UČITELE

PUPILS WITH SPECIFIC BEHAVIORAL DISORDERS IN CLASS FROM A TEACHER'S POINT OF VIEW

Najmonová Marie, Procházka Miroslav, Vítečková Miluše

Klíčová slova: Žák, učitel, specifické poruchy chování, ADHD, klima školní třídy
Key words: Pupil, Teacher, Specific behavioral disorders, ADHD, Classroom climate

Cílem příspěvku je představit závěry výzkumného šetření zaměřeného na zjištění přístupu (metod, podpůrných opatření) učitelů základních škol běžného typu k žákům s projevy specifických poruch chování. Nejprve je sledováno, jak učitelé vnímají specifické projevy chování těchto žáků a do jaké míry ovlivňují podle nich tito žáci klima školní třídy. Dalším okruhem výzkumu je analýza případných intervencí do třídního klimatu, a to především ve vztahu k tomu, jak jsou učitelé obeznámeni s problematikou dětí se specifickými projevy poruch chování.

Jednoznačné vymezení pojmu specifických poruch chování je problematické, a to vzhledem k různým pohledům na klasifikaci těchto poruch. Proto jsme v tomto výzkumu primárně vycházeli ze symptomatických projevů (Michalová, 2004) a jejich vnímání učiteli. Klíčovým pro nás bylo zjištění Šafrové (2014), jak významné jsou situace, kdy se žák s poruchou chování dostává do role problémového žáka. Tento moment pak má dopady na jeho vztahy se spolužáky a na získávání si přátel, což je pro děti v tomto věku velmi zásadní. Z tohoto faktu vyplývá, že by měl učitel vhodně volit strategie práce se třídou, ve které takový žák je, a to jak vzhledem k samotnému žákovi, tak i k ostatním dětem. Z odborné literatury, a to především ze zahraniční (např. Korb, 2012), jsou známy rozličné strategie, které může učitel v takovém případě využít. Proto je naším hlavním záměrem zjistit, zda vůbec a poté jaké volí přístupy učitelé, a to jak vzhledem k tomuto žákovi, tak i ke třídě, ve které tento žák je.

Vzhledem k cíli výzkumného šetření byl vybrán kvalitativní výzkumný design, v rámci něhož byla využita metoda pozorování a především hloubkové rozhovory. Před realizací samotného kvalitativního výzkumu byla základní data zjišťována pomocí dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit zkušenosti učitelů s edukací žáků s projevy specifických poruch chování. Takto bylo vyhodnoceno 120 dotazníků, na jejichž základě byli vybráni z každé základní

školy minimálně dva třídní učitelé, kteří uvedli, že mají aktuálně ve třídě žáka se zmíněnými projevy. Následně ve třídách těchto učitelů proběhlo pozorování interakce a komunikace učitele s žáky a žáků mezi sebou a s učiteli byly provedeny hloubkové rozhovory.

Aktuálně jsou známy dílčí výsledky, neboť výzkumné šetření bylo započato v lednu 2018. V současnosti probíhají rozhovory, které jsou průběžně kódovány, a celkové vyhodnocení je plánováno na červen 2018. Všech 120 učitelů v dotazníku uvedlo, že má zkušenost s žáky s projevy chování, které označovali za příznak specifické poruchy chování. Většina učitelů vnímá vliv specifických projevů chování těchto žáků na ostatní žáky a na klima třídy. Polovina učitelů nespécifikovala žádné metody ani podpůrná opatření, která by v práci s těmito žáky využívala. U zbývajících učitelů se přístupy, metody k těmto dětem liší.

Abstract: The paper presents a qualitative research survey begun in January 2018. The aim of the research is to find out how teachers approach pupils with specific behavioral disorders, and whether and how they intervene in the classroom climate. The research sample consists of teachers from five elementary schools. The partial conclusions of the survey show that all teachers perceive the impact of pupils with specific behavioral disorders on other pupils as problematic, but half of them do not work with this fact, which means that they do not use any interventions, strategies or methods; also with regard to pupils with specific behavioral disorders they do not use any supportive measures in education. The final research results will be known in June 2018 when the conclusion is planned.

Literatura/References:

- Korb, R. (2012). *Motivating defiant & disruptive students to learn: positive classroom management strategies*. California (Thousand Oaks): Corwin, A SAGE Company.
- Michalová, Z. (2004). *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Šafrová, A. (2014). *Žáci se speciálními potřebami*. In D. Knotová, et al., Školní poradenství (s. 77–115). Praha, Grada.

JAK UČITELÉ A STUDENTI UČITELSTVÍ MONITORUJÍ PRÁCI VE DVOJICÍCH V HODINÁCH ANGLIČTINY? POHLED EYE-TRACKINGU

HOW DO TEACHERS AND STUDENT TEACHERS MONITOR PAIRWORK IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS? INSIGHTS FROM AN EYE-TRACKING STUDY

Minaříková Eva, Šmideková Zuzana, Janík Miroslav

Klíčová slova: Profesní vidění, eye-tracking, učitelé anglického jazyka, práce ve dvojicích

Key words: Professional vision, eye-tracking, teachers of English as a foreign language, pairwork

Studie si klade za cíl prozkoumat profesní vidění učitelů anglického jazyka pomocí metody eye-trackingu, a to konkrétně během práce ve dvojicích/skupinách. Práce učitele se třídou je náročná na pozornost – výukové situace jsou charakterizovány svou simultánností, multidimenzionálností, nepředvídatelností a aktuálností (nelze je zastavit a ze situace vystoupit; srov. Doyle, 1977). Učitelé musí věnovat pozornost mnoha aspektům výuky najednou (žáci, činnost učitele, učebnice, prostředí atd.). To, co vnímají a co vidí, informuje jejich rozhodovací procesy a přímo ovlivňuje jejich činnost. Proto je nutné pochopit, jak učitelé (především zkušení učitelé) monitorují situace ve třídě, jak získávají informace o tom, co se ve třídě děje, a jak získané informace interpretují. Tyto procesy, často označované jako profesní vidění (např. Sherin, 2007), jsou dlouhodobě zkoumány u učitelů různých předmětů, převážně však učitelů matematiky a přírodních věd (Sherin, 2007). V poslední době je za tímto účelem využívána metoda eye-trackingu – sledování očních pohybů (a tedy zaměření vizuální pozornosti; srov. např. van den Bogert et al., 2014). Byly provedeny rozhovory se studenty učitelství AJ ($n = 10$) a zkušenými učiteli AJ s praxí nad 5 let ($n = 10$) nad videozáznamy z výuky AJ. V průběhu sledování byly zaznamenávány oční pohyby respondentů. Data byla sbírána pomocí zařízení SMI RED250MOBILE a analyzována v softwaru BeGaze. Videosekvence byla rozdělena do tzv. oblastí zájmu (areas of interest). Poté bylo zjišťováno, jak často a jak dlouho věnovali respondenti jednotlivým oblastem pozornost. Získané údaje jsou dále zpracovány běžnými statistickými metodami (porovnání dvou skupin – studenti učitelství a zkušení učitelé).

V tomto příspěvku budou diskutovány pouze výsledky vztahující se k videosekvencím, které ukazovaly práci žáků ve dvojicích nebo skupinách

(dvě videosekvence). Získaná data jsou v současné době analyzována. Výsledky nám pomohou pochopit principy věnování pozornosti ve výuce při práci ve dvojicích/skupinách. Předchozí výzkumy ukazují na „bílá místa“ – oblasti, kterým začínající učitelé věnují méně pozornosti, ale které nesou důležité informace pro monitorování situace (např. Wolff et al., 2016). Naše výsledky mohou tento fenomén specifikovat pro učitele AJ a práci ve dvojicích/skupinách.

Abstract: The study aims to investigate how English as a foreign language teachers trainees monitor pairwork. It is part of a broader study on EFL teachers' professional vision. 10 teacher trainees and 10 experienced teachers watched video sequences from EFL lessons. Their eye movements were monitored using SMI RED250MOBILE. The gathered data were analysed using BeGaze software. We looked at the number and duration of fixation in selected areas of interest and compared the data for teacher trainees and experienced teachers. The results will be available at the time of presentation. They will shed light on how teachers cope with the increased demands when it comes to monitoring pairwork in EFL lessons.

Literatura/References:

- Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. van den Bogert, N., van Bruggen, J.
- Doyle, W. (1977). *Learning the classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching*. Paper presented at the Annual meeting of American Educational Research Association, New York. Available from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>.
- Kostons, D., & Jochems, W. (2014). *First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events*. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208–216.
- Sherin, M. G. (2007). *The development of teachers' professional vision in video clubs*. In R. Goldman, R. Pea, B.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. (2016). *Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes*. *Instructional Science*, 44(3), 243–265.

AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ HODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V DIALOGU MEZI PROVÁZEJÍCÍM UČITELEM A STUDENTEM

AUTONOMOUS AND HETERONOMOUS ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN A DIALOGUE BETWEEN THE MENTOR TEACHER AND THE STUDENT

Kratochvílová Jana, Horká Hana

Klíčová slova: autonomní a heteronomní hodnocení; profesní kompetence; provázející učitel; reflektivní model

Key words: autonomous and heteronomous assessment; professional competence, mentor teacher, reflective model

Příspěvek se zaměřuje na otázky funkčního propojování teoretických znalostí o výuce se zkušenostním učením na pedagogických praxích. Navazujeme na staronové diskuse o redukci „napětí“ mezi teorií a praxí v přípravě učitelů, které vedou k různým návrhům řešení, např. k přijetí konceptu duálních epistemologií (Russel, 2017 a Martin, 2017), k vytváření „příležitosti k učení“ (Sharon Feiman-Nemser a Margret Buchmann, 1987) ve vzájemné spolupráci vysokoškolských a provázejících učitelů.

Ve fungujícím společenství praxe může mít forma spolupráce i podobu sumarizující reflektivní debaty v závěru praxe, v níž v dialogu prolíná heteronomní hodnocení provázejícího učitele s autonomním hodnocením studenta o možnostech jeho rozvoje. Sledování rozdílu mezi hodnocením obou aktérů se stalo předmětem našeho výzkumu. Jeho cílem bylo zjistit, jak se vyvíjí náhled studentů a provázejících učitelů na rozvoj profesních kompetencí studentů v průběhu tří semestrů praxí. Byly stanoveny následující výzkumné otázky: 1. Jaký je rozdíl mezi autonomním hodnocením profesních kompetencí studenty a heteronomním hodnocením provázejícími učiteli v 9. semestru studia?; 2) V kterých kompetencích vnímají studenti a učitelé největší pokrok? Vyhodnoceno bylo 44 hodnoticích archů od studentů za 7., 8. a 9. semestr studia a 124 hodnoticích archů od provázejících učitelů.

Výsledky potvrzují rozdíly v heteronomním a autonomním hodnocení profesních kompetencí a v jejich rozvoji v průběhu tří semestrů. Ukazuje se také, že posouzení aktuálního stavu jejich rozvoje umožňuje formulování cílů pro další rozvoj studenta. V závěru studie jsou uvedeny návrhy podporující rozvoj profesních kompetencí studentů na základě systematického využití autoevaluačního nástroje v praxi všemi zainteresovanými účastníky.

Abstract: The paper focuses on the issues of functional interconnection of theoretical knowledge about teaching with experiential learning during teaching practicum. We continue old new discussions about reducing the ongoing “tension” between theory and practice in teacher training that lead to various solutions, such as adopting the concept of dual epistemologies (Russell, 2017 and Martin, 2017), creating a “learning opportunity” (Sharon Feiman-Nemser and Margret Buchmann, 1987) in cooperation of university and mentor teachers. In a functioning community of practice, the cooperation can take the form of a summative reflective debate at final stages of teaching practicum in which dialogue interposes the heteronomous assessment of a mentor teacher with an autonomous assessment of a student and the possibilities of his/her development. Tracking the difference between the assessments of both actors has become the subject of our research. Its aim was to find out how students and mentor teachers create their views of a development of professional competences of students during three semesters of teaching practicum. The following research questions have been stated: 1) What is the difference between an autonomous assessment of professional competencies by students and a heteronomous assessment by mentor teachers in the 9th semester of study?; 2) In which competencies do students and teachers perceive the greatest progress? The data analysis involved the evaluation of 44 assessment sheets from students in their 7th, 8th and 9th semesters of study and 124 assessment sheets from mentor teachers. The results confirm differences in heteronomous and autonomous assessment of professional competences and their development over three semesters. It also turns out that the assessment of the current state of their development allows formulation of goals for further development of students. The final part of the study contains suggestions supporting the development of students’ professional competences based on systematic use of the self-evaluation tool in teaching practicum by all involved participants.

Literatura/References:

- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). *Reflection: A Review of the Literature*. Journal of Advanced Nursing, 18, 1188–1192.
- Russell, T. (2017). *Improving the Quality of Practicum Learning: Self-Study of a Faculty Member’s Role in Practicum Supervision*. Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices, 13(2), 193–209.
- Webb, A. S. (2013). *Professional Development for Adjunct Teaching Faculty in a Research-Intensive University: Engagement in Scholarly Approaches to Teaching and Learning*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 25(2), 231–238.

ADAPTACE UČEBNICOVÝCH MATERIÁLŮ UČITELI 1. STUPNĚ ZŠ

ADAPTATION OF TEXTBOOK MATERIALS BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Stará Jana

Klíčová slova: primární vzdělávání, užívání učebnic, učebnice, člověk a jeho svět

Key words: primary education, use of textbooks, textbook, elementary social studies

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ adaptují učebnicové texty a úlohy. Tento cíl (výzkumná otázka) byl následně rozdělen na specifické výzkumné otázky: 1. Jaké adaptují učitelé učebnicové texty a úlohy?, 2. S jakým záměrem učitelé adaptují učebnicové texty a úlohy?, 3. Jak o potřebě adaptovat učebnicové texty a úlohy učitelé uvažují.

Učitelé 1. stupně ZŠ mají ve svých třídách žáky rozličných schopností a dovedností, různého rodinného zázemí. Učí většinou více než 6 vyučovacích předmětů. Zdá se tedy zřejmé, že jim, zvláště v začátku jejich profesní kariéry, mohou pomáhat a pomáhají při plánování obsahu výuky učebnice. Výzkumy Peacocka a Gatese (2000) a Grossmana a Thompsona (2008) poukázaly na to, že učitelé považují komerčně vydané učebnicové materiály většinou za hodné přepracování. Zdá se tedy, že učitelé, zvláště začínající, učebnice potřebují, zároveň se však poněkud stydí za to, že je používají a mají výčitky, pokud nedostojí požadavku je adaptovat na základě potřeb jednotlivých žáků v jejich třídě a potřeb třídy jako skupiny (Krčmářová, Stará 2014).

Ve výzkumu jsme použili on-line učitelský dotazník, kde učitelé vyjadřovali na pětistupňové škále souhlas s výroky zabývajícími se mírou adaptace učebnicových textů a důvody pro tuto adaptaci. Dotazníkové šetření bylo doplněno rozhovory s vybranými učiteli, které nám umožnily některé odpovědi získané v dotazníkovém šetření zpřesnit. Vztah učitelů k učebnicím je ambivalentní. Na jednu stranu výběr učiva a způsob jeho zprostředkování do značné míry ovlivňují učebnice, na druhou stranu se mnozí učitelé domnívají, že učebnice nevyhovují potřebám třídy jako skupiny, jednotlivým žákům či že „správná výuka“ je výuka bez učebnice. Mnoho učitelů cítí potřebu adaptovat učebnice pro potřeby jednotlivých skupin žáků (např. žáky se SPU), spíše ojediněle cítí učitelé i potřebu individualizovat učebnicové texty a úkoly pro jednotlivé žáky. Ukazuje se, že začínající učitelé více adaptují učebnicové texty a úlohy z důvodu vyhovět potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem, zkušenější

učitelé z důvodu vyjít vstříc žákům se specifickými poruchami učení. Ohledně spokojenosti s četností a úrovní vlastní adaptace učebnicových textů a úkolů jsou mezi učiteli značné rozdíly.

Abstract: The aim of the paper is to present the results of research on how the primary school teachers adapt textbook materials and for what reasons. We have used the on-line questionnaire with 5 point Lickert scales and teachers' interviews to answer the research questions. We have learnt that the relationship of the teachers to the textbooks is quite ambivalent - on one hand they are quite dependent on them, on the other hand they feel guilty because of that. Beginners adapt textbooks more because of the needs of pupils - foreigners, the more experienced ones because of the needs of children with dyslexia.

Literatura/References:

- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). *Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers?* Teaching and Teacher Education, 24(8), 2014–2026.
- Peacock, A., & Gates, S. (2000). *Newly qualified primary teachers' perceptions of the roles of text materials in teaching science.* Research in Science & Technological Education, 18(2), 155–171.
- Remillard, J. T. (2000). *Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers use of a new mathematics text.* Elementary School Journal, 100(4), 331–35.

NÁZORY UČITELŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ NA SVOJI PEDAGOGICKOU PŘÍPRAVU A PŘIPRAVENOST

OPINIONS OF VOCATIONAL TEACHERS ON THEIR PEDAGOGICAL STUDY AND PEDAGOGICAL READINESS

Novotná Jiřina

Klíčová slova: učitelé praktického vyučování; pedagogické studium, hodnocení přípravy; učitelovo pojetí výuky

Key words: pedagogical study, teacher of vocational training; reflexion of studies; concept of teaching

Předmětem šetření byly názory učitelů praktického vyučování, kteří vyučují bez pedagogické kvalifikace, na přípravu pro výkon profese v rámci kvalifikačního studia pedagogiky. Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, které pedagogické znalosti a dovednosti dotazovaní učitelé považují za potřebné pro pedagogickou činnost, u kterých z těchto znalostí a dovedností očekávali, že je v programu získají, a o kterých soudí, že je absolvováním studia skutečně získali. Na vybraných případech tří typově vyhraněných učitelů jsme zjišťovali hodnocení pedagogické přípravy ve vztahu k učitelovu pojetí výuky.

K učitelovu posuzování pedagogické přípravy a dosažené připravenosti pro výkon v praktickém vyučování jsme sestavili soubor konkrétních znalostí a dovedností, které jsou pozorovatelné v učitelově chování a projevují se v pedagogických procesech. Tyto konkretizace byly porovnány s obecným modelem učitelských profesních kompetencí a s rozpracováním klíčové kompetence pedagogických znalostí a dovedností dle Baumert, Kunter (2006). Dále byly porovnány s jádrovými dovednostmi a klíčovými prvky modelu vzdělávání učitelů praktického vyučování dle Axmann, Rhoades, Nordstrum, (2015).

Pro šetření byl zvolen smíšený výzkumný design. Kvalitativní výzkumná otázka byla zjišťována sběrem kvantitativních dat s použitím dotazníku (N = 92), ten byl kvalitativně vyhodnocen. Navazovala obsahová analýza státních závěrečných prací a zúčastněné pozorování výkonu u závěrečné státní zkoušky jedné skupiny z jedné instituce (N = 16). Se třemi výrazně se profilujícími respondenty byl veden hloubkový rozhovor, na základě kterého byly identifikovány 3 modelové představy o pedagogické přípravě učitele praktického vyučování.

Očekávání respondentů, na co je připraví studium pedagogiky, se nekrylo s tím, které znalosti a dovednosti studiem podle svého názoru získali. Tyto znalosti a dovednosti však většina považuje za potřebné pro výkon profese.

Nehodnotí se býti připraveni pro řešení všech pedagogických situací, které považují za důležité. U typově vyhraněných učitelů se v hodnocení přínosu studia, své připravenosti a nenaplněných vzdělávacích potřeb odráží pojetí výuky a reflektovaný preferovaný styl výuky. Odlišným typům vzdělávacích preferencí by vyhovovaly diferencovaně pojaté vzdělávací programy.

Abstract: This research was a multimethod one, aimed at describing the views of VET teachers of their pedagogical preparation. Having completed their pedagogical training, the teachers stated in the questionnaire what they thought they would learn, described the pedagogical knowledge and skills needed to practice the profession of vocational teacher, and what they actually learned. We observed students during final exams and read their theses. In an interview with the representatives of three different types of teachers we identified 3 ideas of teacher training.

Literatura/References:

- Axmann M., Rhoades A., Nordstrum L., La Rue J. -A. & Byusa, M. (2015) *Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high quality teacher training systems*. Employment Policy Department EMPLOYMENT Working Paper No. 177. Geneva: ILO. Dostupné z: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_383787.pdf
- Baumert J., & Kunter M. (2006) *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9., (4), 469–520. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227084030_Stichwort_Professionelle_Kompetenz_von_Lehrkräften.pdf
- Winterton J., Delamare - Le Deist F. & Stringfellow, E. (2006) *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series; 64 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

PEDAGOGICKÉ PORTFOLIO A JEHO VYUŽITÍ V REFLEKTIVNĚ POJATÉM VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ

PEDAGOGICAL PORTFOLIOS AND THEIR USAGE IN THE REFLECTIVE TYPE OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Tomková Anna

Klíčová slova: reflektivita, portfolio, profesní učení, hodnocení, integrace výsledků

Key words: reflective thinking, portfolio; professional studies, assessment, integration of the results

Cílem příspěvku je popsat a reflektovat výsledky, podmínky a perspektivy práce s profesním portfoliem v konkrétním koncepčním záměru v reflektivně pojatém vzdělávání budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ.

Profesní/pedagogické portfolio je zakotveno v teorii rozpracovávající pojetí učitelství jako reflektivní praxe, kde je reflektivita chápána jako trvalý princip učitelské profesionality a jako základní princip reflektivního přístupu ke vzdělávání budoucích učitelů. Reflektivní přístup ve vzdělávání a práce s profesním portfoliem vychází z humanisticky orientovaných pedagogicko-psychologických přístupů zaměřujících se na studenta a jeho učení, zvl. ze sociokonstruktivistických, metakognitivních a kooperativních teorií učení.

Prezentovaná případová studie má charakter reflektivně-deskriptivní studie konkrétního případu zavádění a využívání pedagogického portfolia, která umožňuje popsat a reflektovat konkrétní případ portfolia a práce s ním ve své komplexnosti, autentičnosti a vývojové dynamice. Ve studii jsou využity také standardní výzkumné metody (akční výzkum, obsahová analýza reflektivních úkolů a pedagogických portfolií) a výsledky z dílčích výzkumných sond. K ověření obsahové validity studie jsou využity rozhovory vycházející z charakteristiky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a metoda komunikační validizace.

Pedagogické portfolio je představeno jako funkční nástroj rozvoje refleksivity studentů učitelství, reflexe profesního učení a rozvoje profesní identity. Bylo identifikováno, že jde o nástroj, který podporuje integraci obsahů a výsledků profesního učení studentů multioborového studia, že pomáhá integrovat formativní hodnocení do procesů profesního učení, proměňuje sumativní hodnocení a přispívá k autentickému hodnocení studentů učitelství.

Abstract: The primary focus of the article is the investigation of professional portfolio and its usage in the reflective type of education of future teachers. The aim of the article is to describe and reflect the outcomes, conditions, and perspectives of employing the professional portfolio in a specific conceptual design in its complexity, authenticity, and evolution dynamics. The pedagogical portfolio is introduced as an effective tool for the development of reflective thinking by teacher trainees.

It was identified that this tool supports the integration of the contents and results of the professional studies of multiple-subject disciplines students. It was proved that the pedagogical portfolio transforms the assessments of teacher trainees. In the given conceptual design, the strengths as well as potential risk of pedagogical portfolios were considered in relation to real conditions and mandatory requirements.

Literatura/References:

- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (Dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S., & Schillings, A. (2011). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Namur: Labor-Education.

ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEJICH UČITELÉ BĚHEM PRAŽSKÉHO JARA A ZAČÁTKU NORMALIZACE V ČESKOSLOVENSKU

PRIMARY SCHOOLS AND THEIR TEACHERS DURING THE PRAGUE SPRING AND THE BEGINNING OF NORMALIZATION IN CZECHOSLOVAKIA

Šimáně Michal, Zounek Jiří, Knotová Dana

Klíčová slova: základní školství; učitelé; pražské jaro; normalizace; Československo; metoda orální historie

Key words: primary school, teachers; Prague Spring; normalization period; Czechoslovakia; oral history

Československu v období tzv. pražského jara a následného utužování komunistického režimu po invazi vojsk Varšavské smlouvy zejména na základě vzpomínek učitelů působících na tehdejších základních školách. Konkrétně se soustředíme zejména na to, jak události tohoto složitého období zasáhly do profesního života učitelů a jak se v práci učitelů projevilo opětovné prosazování totalitní moci.

Vstup státu do role zřizovatele škol představoval důležitý historický moment. Pro učitele z toho plynula řada pozitivních změn, např. stálý a pravidelný plat. Druhou stranou mince byla nutnost naplňovat vzdělávací a výchovné cíle určené státem. Dějiny 20. století pak ukazují temnější stránku tohoto vztahu. Totalitní režimy v Sovětském svazu i v zemích tzv. východního bloku postavily učitele mnohdy do velmi složité situace. Jakýkoliv odklon od státem prosazované ideologie i pojetí výuky mohl být postihován. V této souvislosti je proto zajímavé sledovat komunistický režim v Československu během pražského jara a krátce po invazi vojsk Varšavské smlouvy. Takové zkoumání může odhalit a vysvětlit některé charakteristiky a praktiky totalitního režimu v oblasti školství a vzdělávání. Příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu s názvem Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství (GAČR, č. 14-05926S). Příspěvek je založen především na datech, která jsme získali prostřednictvím orálně historických rozhovorů a archivního výzkumu. Celkem se jedná o 14 rozhovorů s 9 pamětníky, kterými jsou učitelky, učitelé, ale i bývalí ředitelé základních škol. Obdobným způsobem využíváme i data získaná analýzou archivních písemných historických pramenů. Studium těchto pramenů jsme realizovali v několika archivech České republiky. Jedná se zejména o Národní archiv ČR, Archiv města Brna a Moravský zemský archiv.

Výsledky ukazují, že podobně jako v celé československé společnosti tak i v prostředí základních škol se během pražského jara projevilo uvolnění společensko-politického klimatu a oslabení vlivu komunistické moci, a to jak v chodu školy, tak přímo ve výuce. Po srpnové invazi vojsk Varšavské smlouvy došlo i ve školách k opětovnému výraznému utužení režimu. To se projevilo zejména v důsledném prověřování činnosti učitelů v období pražského jara, jejich perzekvováním a zesílením důrazu na ideologickou stránku přípravy učitelů i výchovy žáků ve výuce.

Abstract: The aim of the paper is to describe and interpret the everyday life of primary schools and their teachers in Czechoslovakia during the so-called Prague Spring and the subsequent consolidation of the communist regime after the invasion of the Warsaw Pact army. In particular, we focus on how the events of this difficult period affected the professional life of teachers and how the reinforcement of totalitarian power manifested itself in the work of teachers. This presentation employs information acquired through the analysis of oral history interviews conducted as part of the above-described project. Their objective was to acquire information on the operation of basic schools in communist Czechoslovakia and on everyday lives and work of teachers. The analysis of archival historical sources – deposited in several archives in the Czech Republic – had the same goal.

Literatura/References:

- Vaněk, M. & Mücke, P. (2015). *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: FHS UK – ÚSD AV ČR.
- Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2018). *You have betrayed us for a little dirty money!* The Prague Spring as seen by primary school teachers. *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education*, 54(3), 320–337.
- Zounek, J. Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Normální život v nenormální době. Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer.

NETRADIČNÍ STUDENTI PEDAGOGICKÝCH OBORŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE

NON-TRADITION STUDENTS STUDYING FOR EDUCATIONAL DEGREES IN HIGHER EDUCATION

Novotný Petr, Brücknerová Karla, Juhaňák Libor, Knotová Dana, Rabušicová Milada, Dobrovolná Veronika

Klíčová slova: netradiční studenti, pedagogické obory, terciární vzdělávání
Key words: non-traditional students, education degree, higher education

Cílem příspěvku je poukázat na specifickou situaci netradičních studentů ve vysokoškolském studiu, kteří studují obory umožňující získat pedagogickou kvalifikaci. O tuto skupinu dosud český pedagogický a andragogický výzkum projevuje jen okrajový zájem. Na rozdíl od hlavního proudu výzkumu učitelského vzdělávání, kde se implicitně předpokládá tradiční studijní dráha, věnuje příspěvek pozornost specifickým životním a studijním drahám netradičních studentů. Absolventi z řad netradičních studentů v pedagogických oborech mohou přispět k pokrytí některých z deficitů trhu práce ve školství.

Teoreticky příspěvek stojí na průniku tří oblastí, jež jsou často zkoumány odděleně a mají svébytnou terminologii i odlišné publikační platformy. Jsou jimi vysokoškolská pedagogika, příprava pedagogických pracovníků a vzdělávání dospělých. Ukazujeme, že propojení těchto teoretických východisek může být přínosné nejen pro teoretické porozumění cílové skupině, ale i pro nastavování výzkumných strategií. Netradičními studenty jsou myšleni studenti, kteří se k vysokoškolskému studiu dostali po neobvyklých pracovních a vzdělávacích drahách. Existuje řada důvodů, proč věnovat pozornost netradičním studentům pedagogických oborů. Tyto důvody se váží ke stavu interního trhu práce v sektoru školství, který dlouhodobě vykazuje řadu problémů (nekvalifikovaná výuka ve školách, stárnutí učitelských sborů, míra nedokončování studií, podíl absolventů nastupujících do školství, potenciální změny v kvalifikačních požadavcích na neučitelské profese apod.) Příspěvek je součástí širšího výzkumného projektu zacíleného na netradiční studenty pedagogických oborů na vysokých školách. Jako jedna z podob předvýzkumu před rozsáhlým kvantitativním šetřením slouží sekundární analýza dat z šetření „Na cestě“ realizovaného Masarykově univerzitě ve spolupráci několika součástí univerzity včetně Ústavu pedagogických věd. Výzkum „Na cestě“ je zamýšlen coby longitudinální studie jedné kohorty studentů, konkrétně studentů nastupujících do studia v roce 2017.

Studenti pedagogických oborů představují jednu z podskupin, které jsou v rámci šetření sledované.

Na základě sekundární analýzy můžeme konstatovat, že dospělí studenti pedagogických oborů netvoří homogenní skupinu. Můžeme u nich hovořit o pluralitě motivací, studijních drah i záměrů týkajících se uplatnění po absolutoriu. Tito studenti už na počátku studia identifikují řadu potenciálních bariér a ohrožení jejich studia. Výsledky budeme diskutovat jak z hlediska možných výzev pro vysokoškolské prostředí tak i pro pedagogický a andragogický výzkum.

Abstract: There is a wide range of reasons for choosing non-traditional students studying for education degrees as a research object. They mainly relate to the difficult situation in the internal labour market of the education sector. In the paper, we intend to answer the question of what is the structure of non-traditional students studying for an education degree and what is specific about their work and education trajectory based on the data collected in a survey at Masaryk University. Current research of these questions in the studies dealing with adult students is basically marginal. Moreover, investigations which have been undertaken in the Czech Republic do not specifically look into adult students studying for education degrees, but are mainly focused on traditional preparation paths within initial education.

Literatura/References:

- Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). *Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií*. AULA, 22(1), 24–54.
- Jelen, V., Hradilová, B., & Maršíková, M. (2014). *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích*. Praha: MŠMT.
- Schuetze, H. G. (2014). *From Adults to Non-Traditional Students to Lifelong Learners in Higher Education: Changing Contexts and Perspectives*. Journal of Adult and Continuing Education, 20(2), 37–55.

PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

SUPPORT TO NOVICE TEACHERS' AT CZECH SCHOOLS

Frödová Jana, Juhaňák Libor, Šmahelová Martina, Trnková Kateřina, Záleská Klára

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, proces uvádění začínajících učitelů

Key words: novice teachers, mentor, process of introducing new teachers

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky dotazníkového šetření týkající se současného stavu uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách.

Období vstupu do učitelské profese je obdobím konfrontace dosavadních představ a zkušeností začínajících učitelů s každodenní školní realitou, která u nich může ústít v „šok z reality“. Pokud se jej nepodaří překonat, např. i s oporou o podporu ze strany kolegů nebo školy obecně, může vyústit v odchod ze školy či školství (Podlahová, 2004; Píšová & Hanušová, 2016). Na řadě českých škol dochází k tomu, že začínající učitelé mohou čerpat podporu od tzv. uvádějícího učitele, který je tímto obdobím provází. Školy se však mezi sebou značně liší z hlediska organizovanosti tohoto procesu, jeho vyhodnocování a intenzity (Brumovská & Seidlová Málková, 2010; Vítečková & Gadušová, 2014). Mnoho se neví ani o tom, do jaké míry jsou aktéři uvádění spokojeni s jeho průběhem, jaké činnosti se v jeho rámci odehrávají, jak často, ani jaké vzdělávací potřeby v jeho kontextu lze u jeho aktérů identifikovat (Vítečková, Procházka, Gadušová, & Stranovská, 2016, Kašparová et al., 2015, Hanušová a kol., 2017). Těmto tématům se budeme v příspěvku věnovat.

Příspěvek staví na datech celorepublikového výběrového dotazníkového šetření realizovaného v květnu 2018 v rámci projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO). Distribuovány byly tři typy dotazníků: pro začínajícího, uvádějícího učitele a osobu, která je zodpovědná za proces uvádění začínajících učitelů (typicky ředitel). Dotazník byl rozeslán mateřským, základním a středním školám, které podle Výkonového výkazu o ředitelství školy měly ve školním roce 2017/2018 alespoň jednoho začínajícího učitele. Podpora začínajících učitelů na českých školách je často nesystematická, její intenzita je ovlivněna především druhem školy. Začínající učitelé přitom deklarují potřebu sdílet svoje zkušenosti s kolegy, pozorovat je při práci a dostávat zpětnou vazbu na svou vlastní práci. Výsledky šetření budou v projektu SYPO

sloužit k plánování a přípravě materiálů, vzdělávání a dalších druhů podpory, které klíčovým aktérům proces uvádění začínajících učitelů usnadní.

Abstract: The aim of the paper is to introduce the SYPO project addressed by the National Institute of Further Education and to present the results of its first phase, which is a questionnaire survey of the current situation of novice teachers in kindergartens, elementary and secondary schools. The theoretical framework for this paper is the concept of mentoring. The expected results of the survey are that the novice teachers' school support is often not systematic and the key actors of the process of introducing novice teachers need external support. Therefore the output of the first phase of the project will be to suggest material and educational support for schools based on the identified needs of the key actors.

Literatura/References:

- Brumovská, T., & Seidlová Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- Hanušová, S. et al. (2017). [v tisku] *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Munipress.
- Kašparová, V., et al. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. [online] Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TALIS_2013_analyticka-zprava.pdf

UCHAZEČI O STUDIUM UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY: PŘEDBĚŽNÉ VÝZKUMNÉ SDĚLENÍ

PROSPECTIVE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION: PRELIMINARY FINDINGS

Havel Jiří, Vystrčilová Petra, Rodová Veronika, Najvar Petr

Klíčová slova: učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pregraduální vzdělávání, profesní příprava, učitel na 1. stupni ZŠ

Key words: primary teaching, graduate education, teacher education, primary school teachers

Cílem příspěvku je najít odpověď na otázku, jací jsou uchazeči o studium v programu učitelství 1. stupně základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Specificky jsou analyzována data vztahující se k jejich osobní historii, k jejich aspiraci z hlediska studia a budoucího povolání a také jejich prekoncepty vztahující se k profesi učitelství (k edukačním procesům, aktérům či podmínkám).

Realizovaný výzkum spadá do proudu výzkumu profesionalismu, profesního vzdělávání a profesního rozvoje. Specificky je jeho předmětem fáze získávání (atraktivování) zájemců o studium učitelství 1. stupně základní školy a zjišťování jejich charakteristik, včetně diagnostiky studijních a profesních předpokladů pro studium učitelství 1. stupně základní školy. Studie zastihuje příslušníky profese v rané fázi profesního rozvoje, v situaci proměny či přechodu od role žáka (a žákovského vidění a pojetí edukace) k roli (a perspektivě) učitele.

Bylo realizováno dotazníkové šetření mezi studenty nastupujícími do prvního semestru studia oboru Učitelství 1. stupně základní školy. Použitý nástroj umožnil sběr jak kvantitativních dat analyzovaných technikami deskriptivní statistiky, tak dat kvalitativních, k jejichž analýze byly použity postupy obsahové analýzy výpovědí získaných skrze otevřené položky. Zároveň příspěvek čerpá z dat získaných obsahovou analýzou přepisů rozhovorů realizovaných s vybranými studenty prvního semestru s cílem napomoci fundovanější interpretaci kvantitativních dat získaných v dotazníku.

Výsledky poskytují přesnější informace o tom, jaké jsou osobní historie uchazečů o studium Učitelství 1. stupně základní školy, jaké jsou jejich výpovědi o motivaci ke zvolenému oboru, jak subjektivně vnímají své dispozice, jaká jsou jejich očekávání a jak na počátku své pregraduální přípravy reflektují klady a záporny učitelské profese. Výstupy studie by měly napomoci přesněji

formulovat reálné studijní a profesní předpoklady uchazečů o studium oboru Učitelství 1. stupně základní školy na PdF MU.

Abstract: The presentation will report the findings of a research study focused on the prospective students of primary school teaching at the Faculty of Education, Masaryk University. The aim of the study was to find out what they are like, what their academic and professional dispositions are for the teaching profession and what their preconceptions are about the actors, processes and environment in school education at the beginning of their graduate teacher education. The general framework of the study is the concept of professionalism, professional education, professional development and attracting prospective teachers to the profession. A questionnaire survey was carried out between teacher students in their first semester which included closed as well as open questions concerning their histories and (pre)conceptions of educational phenomena. Additional interviews were also carried out to help interpret the quantitative findings.

Literatura/References:

- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Klassen, R., Durksen, T., Rowett, E., & Patterson, F. (2014). *Applicant reactions to a situational judgment test used for selection into initial teacher training*. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 104–124.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., Simonová, J. (2014). *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.

PROFESNÍ MORÁLNÍ DISTRES U UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

PROFESSIONAL MORAL DISTRESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Váchová Markéta

Klíčová slova: profesní morální distres; učitel; morální dilema; současná společnost; práce učitele

Key words: professional moral distress; teacher; moral dilemma; contemporary society; the work of the teacher

Cílem mého příspěvku je představení mého výzkumu profesního morálního distresu u učitelů pracujících na základní škole. Nejprve chci popsat současnou společnost a analyzovat dopady současných společenských změn na práci učitele. Ke zjištění těchto specifíků poslouží měření profesního morálního distresu u učitelů. Profesní morální distres popisuje, jak dotyčný profesionál reaguje na situace morálního charakteru. Ke zjištění těchto specifíků jsem se rozhodla vytvořit dotazníkový nástroj, který bude profesní morální distres zjišťovat. V konferenčním příspěvku chci představit oblasti profesního morálního distresu u učitelů a položky dotazníku.

Konflikt dnešní postmoderní společnosti zvyšuje tlak na práci školy a učitele. Společenské změny ovlivňují práci učitele, i to jak na svou práci nahlíží a vnímá ji. Dnešní společnost a změny, které uskutečňuje, přináší do práce učitele čím dál častěji řadu morálních dilemat. (Mareš, 2017) Tyto situace ovlivňují postoj k jeho práci k sobě samému a formují jeho osobnost. Lidé, kteří vykonávají tyto profese, často během rozhodování, ke kterému z řešení se přikloní, zažívají negativní stres. Negativní stres se nazývá distresem. Pokud jsou situace morálně zbarvené, nazývá se tento druh distresu morální distres. Pokud je morální distres zažíván v profesních situacích, nazývejme ho profesním morálním distresem. Morální distres poprvé definoval v roce 1984 Američan Andrew Jameton, který se zabýval etikou v ošetrovatelství: „Morální distres vzniká v situacích, kdy jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální překážky činí téměř nemožné jednat tím správným způsobem.“ (in Mareš, 2016)

Cílem je popsat situace, ve kterých učitelé pociťují profesní morální distres a vytvořit dotazníkový nástroj, který by profesní morální distres u učitelů ZŠ zjišťoval. Inspirací mi je dotazník MDS pro zdravotní sestry (Corley, 2001). Pro zjištění položek do dotazníku jsem uskutečnila 17 polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ZŠ. Z výpovědí učitelů vyplynulo 5 oblastí výskytu profesního

morálního distresu. Do těchto oblastí jsem roztřídila výroky učitelů, které mi sdělili při rozhovorech. Další etapou výzkumu byla spolupráce s cca 45 dálkovými studenty PF. Studenti doplňovali dotazník o modelové situace, se kterými se setkali.

Z výpovědí učitelů vyplynulo 5 oblastí výskytu profesního morálního distresu u učitelů. Oblasti jsem pojmenovala:

1. Neúměrné nároky na práci učitele
2. Dilema mezi prací učitele a rodinou žáků
3. Dilema mezi učitelem a učitelským sborem, ostatními nepedagogickými pracovníky
4. Konflikt učitele s vedením školy
5. Konflikt mezi možnostmi práce školy/učitele a společností

Do každé z těchto oblastí spadá přibližně 15 situací, které učitelé uváděli jako možný zdroj profesního morálního distresu. Tyto situace dále rozebírám a upravuji do odpovídající dotazníkové podoby.

Abstract: The contribution will present the dissertation topic. The aim is to analyse changes in social context in contemporary society and its impact on teachers' work. The aim of the research is to identify areas of stress factors and dilemmas affecting teachers, the ones that are a potential source of professional moral distress, and to create a research tool for measuring these areas. Current society with all its changes brings more and more moral dilemmas to the teachers' job (Mareš, 2017). Moral distress was first defined in 1984 by the American A. Jameton (Mareš, 2016). In my research, I want to create an instrument that would detect professional moral distress among teachers of primary schools. Questioning will focus on the area of conflict situations in teachers' work that is most likely to be the source of professional moral distress. The structure of the questionnaire will be based on free teachers' testimonies from their practice. 17 interviews with teachers have been conducted.

Literatura/References:

- Corley, M. C., Elswick, R. K., Gorman, M., et al. (2001). *Development and evaluation of a Moral Distress Scale*. Journal of Advanced Nursing, 33(2), s. 250–256. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01658>.
- Mareš, J. (2017). *Morální distres školních psychologů*. Pedagogická orientace, 27(2), s. 308–343.
- Mareš, J. (2016). *Morální distres učitelů – skrytý problém*. Pedagogika, 67(1), s. 27–55.

FAKTORY MOTIVACE UČITELŮ V PRÁCI NA ŠKOLNÍCH PROJEKTECH

KEY MOTIVATIONAL FACTORS AFFECTING TEACHERS' LONG-TERM ENGAGEMENT IN SCHOOL PROJECTS

Vojáčková Lenka

Klíčová slova: motivace, učitel, sebedeterminace, projekt

Key words: motivation, teacher, self-determination, project

Cílem výzkumu je zjistit, jak vypadá motivace učitelů ve škole, konkrétně nás zajímá, jaké faktory podporují motivaci učitelů při práci na školních projektech a jak silný efekt tyto faktory mají ve vztahu k vnitřní (intrinsické), autonomní a kontrolované motivaci. Dále se snažíme odhalit existenci vztahu mezi motivací učitelů a vnímáním smysluplnosti práce na projektech.

Za účelem vysvětlení motivace učitelů využíváme teorii sebedeterminace (Deci, Ryan, 2000). Na základě této teorie rozlišujeme mezi různými typy motivací, které závisí na vnímané autonomii: intrinsická a extrinsická motivace, motivace autonomní a kontrolovaná. Základní premisou je předpoklad, že člověk má tendenci uspokojovat tři základní psychologické potřeby - potřebu kompetence, potřebu vztahu s druhými lidmi a potřebu autonomie. Dále pracujeme s proměnnou osobního významu projektu, který je silně spjat s vnitřní motivací a autonomní formou chování (Interesstheorie, Prenzel, Krapp, & Schiefele, 1986). Vedle toho uvažujeme o vnějších podnětech motivace - materiální, sociální a projektově-specifické (Schellenbach-Zell, 2009) a smysluplnosti práce jako o komplexu dějů, které ve vzájemné interakci definují pro jedince aktuálně vnímaný smysl a význam práce (Paulik, 2014, 2017).

Prezentujeme výsledky etapy výzkumu sledujícího učení a motivaci učitelů ve vazbě na fenomén školních projektů. Výzkumný soubor tvořilo celkem 121 učitelů působících na SŠ v Jihomoravském kraji, kteří byli získáni ke spolupráci prostřednictvím dotazníku. Dotazník pro učitele byl zkonstruován jako kompilát tří dotazníků upravených pro potřeby daného výzkumu:

- 1) The Self-Regulation Questionnaires (Deci, Ryan, 1985)
- 2) The Work and Meaning Inventory- Smysluplnost práce (Steger, M. F., 2001)
- 3) Podmínky ovlivňující motivaci (Schellenbach-Zell, J. (2009).

Výzkum ukazuje různé teoretické faktory, které ovlivňují motivaci. Je to uspokojení základních psychologických potřeb a proměnná osobního významu vycházející ze sebedeterminační teorie; různé typy vnějších podnětů v souladu s rozšířeným modelem motivace; a smysluplnost práce. Motivace učitelů, která pramení z autonomních pohnutek jedince, vykazuje prvky dlouhodobosti a je dle teorie sebedeterminace nejefektivnější. Výsledky ukazují, že pro posilování tohoto typu motivace je žádoucí ve vazbě na projekty poskytovat učitelům informace o širších vazbách projektu, zapojit je do přípravy, přesvědčit je o smysluplnosti práce, nechat jim možnost samostatného rozhodování a zajistit přátelské kooperativní klima. Závěry týkající se kontrolované motivace nás mohou vést k úvaze, že materiální podpora bude mít sice na učitele motivační vliv, nikoli však z dlouhodobého hlediska.

Abstract: The article discusses the factors supporting the motivation of teachers to implement school projects. On the basis of the Self-Determination theory (Deci, Ryan, 2000), we present specific factors that influence and stimulate the motivation of teachers with regard to the perception of autonomy or control. What is essential for autonomous motivation is the satisfaction of basic psychological needs, whereas external incentives have an impact on controlled types of motivation. The results also point to important motivational factors underlying participation in school projects, that is, the perception of personal significance and meaningfulness of the project. We analysed data obtained from 121 teachers who were asked to cooperate via a questionnaire designed as a compilation of 3 questionnaires tailored to the needs of the research - SRQ (Deci, Ryan, 1985), WAMI (Steger, M. F., 2001) and Conditions influencing motivation (Schellenbach-Zell, J., 2009).

Literatura/References:

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. [<https://d-nb.info/99600534X/34>].
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). *Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI)*. *Journal of Career Assessment*, 20, 322–337.

TRANSFER VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ MEZI AKADEMIKY A UČITELI: VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

THE TRANSFER OF RESEARCH KNOWLEDGE BETWEEN ACADEMICS AND TEACHERS: RESEARCH FINDINGS

Spurná Michaela

Klíčová slova: transfer; akademici; učitelé; pedagogický výzkum; poznatky; kvantitativní výzkum

Key words: transfer, academics, teachers, educational research, knowledge, quantitative research

Cílem příspěvku je představit výsledky z výzkumu, jehož snahou bylo zjistit jak akademici a učitelé vnímají transfer poznatků mezi sebou. Pohled na transfer je komplexní a transferovanou jednotkou je poznatek vzešlý z pedagogického výzkumu.

V současnosti je kladen důraz na přenositelnost / transferovatelnost výzkumných poznatků do praxe (např. OECD nebo WERA apod). Rogersova (2003) teorie hovoří o 4 elementech, které tvoří transfer nových poznatků do praxe: vlastnosti produktu, aktéři transferu, kanály (media) a čas. Transfer jako proces přenosu nových poznatků je možno zpřehlednit do 6 fází (Becheikh, et al., 2010), které mají interaktivní povahu. Havelock (1971) k uvedeným teoriím nabízí referenční rámec, který vytváří prostor k identifikaci propasti mezi teorií a praxí (McIntre, 2005; aj.). Zahrnuje do něj sociální (sub)systémy a bariéry plynoucích z přenosu informací mezi nimi. Uvedené teorie jsou základem pro výzkumné otázky a přesnou operacionalizaci základních elementů – výzkumných konstruktů. S uvedenými konstrukty pracují v operacionální podobě uvedení autoři, ale i např. Estabrook, et. al. (2006).

Výzkumné otázky: Jak akademici a učitelé vnímají transfer, poznatky a vlastní sociální kontext? Které atributy poznatků jsou vnímány oběma aktéry? Jaké druhy poznatků učitelé využívají pro své profesní potřeby? Jak rozdílně nebo shodně se oba světy vnímají? Byly použity předem pilotované dotazníky (473 učitelů a 129 akademiků náhodným výběrem). Převedená data do číselné podoby byla rozdělena do příslušných částí a podrobena multivariační analýzou (konstruktové validitě; FA – PCA) a položkové analýze Cronbachovo alfa. Dále byly provedeny základní deskriptivní a inferenční analýzy.

Analýzy (SEM, EFA) ukazují validitu konstruktů (u obou aktérů) jako je transfer (teorie Becheikha, 2010), vnímaná potencialita využití vlastních produktů

(vlastnosti produktu), který je nejnositelnější z Rogersovy teorie (2003), dále také vnímané prostředí a filie s druhým světem aktéra (Havelock, 1971). S validními konstrukty byly realizovány analýzy jako multivariační regrese, ANOVA a korelace, kterými byly explorovány vztahy mezi konstrukty a falzifikovány hypotézy. S pomocí výzkumu vidíme, jak akademici a učitelé vnímají transfer, poznatky a sociální kontext, který je více či méně podporuje při transferování či využívání poznatků. Jsou vidět i bariéry, které učitelé vnímají, a které jim znesnadňují využít výzkumné poznatků.

Abstract: The analysis can show the similarities and differences in teachers' and academics' perception of the transfer, utilization, knowledge and context. In addition, comparing the findings of teachers and academics can show whether the academics' research knowledge works in school practice, whether it can cover teachers' needs about teaching, learning, etc. We can see possible barriers that can impede the transfer and determine the way of a useful transfer process that could have a potential for school improvement. In addition, the conceptual framework enables one to identify a typical model of knowledge transfer for the Czech Republic.

Literatura/References:

- Beycioğlu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2010). *Teachers' views on educational research*. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1088–1093.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

SUBJEKTIVNÍ TEORIE ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY A UČITELKY-EXPERTKY

SUBJECTIVE THEORIES OF A NOVIC AND AN EXPERT TEACHER

Koubek Petr

Klíčová slova: subjektivní teorie učitele, případová studie, moudrost praxe, učitel expert

Key words: teacher's subjective theories, case study, wisdom of practice, expert teacher

Rekonstruovat subjektivní teorie učitelek občanské výchovy na druhém stupni pražských ZŠ, z nichž jedna je celoživotně se vzdělávající učitelka a lektorka FIE, zatímco druhá je učitelka s jedním celým rokem praxe. Učitelky vystudovaly obě učitelství českého jazyka a dějepisu. Na základ obsahového porovnání STU diskutovat možné přínosy případových studií tohoto typu. V příspěvku se zaměřím na ST těchto dvou učitelek týkajících se komplexních úloh vyžadujících argumentaci; a budu je kontrastovat s tím, co jsem zjistil o tom, na co učitelky myslely, když takové úlohy zadávaly, metodou *stimulovaného vybavování* na základě sledování videozáznamu vlastní výuky.

Kurikulum v ČR a nejen v naší zemi je obsahově přetíženo; zároveň není ni-
kterak systémově řešena podpora učení se a vzdělávání učitelů po absolvování
iniciačního učitelského studia; jedna ředitelka školy uvedla v našem výzkumu
to, že očekává, že z VŠ přijde do školy učitel plně vybaven rutinami a adap-
tivními schopnostmi práce ve třídě umožňující efektivní psychodidaktickou
transformaci. Ve srovnání dvou případů se pokusíme oba uvedené fenomény
nahlédnout analýzou myšlení (a jednání) dvou učitelek různých škol a v odlišné
fázi profesní cesty. Myšlení učitelek bude zachyceno v podobě subjektivních
teorií, které rekonstruujeme v aktuálním školním roce. Jednání učitelek bude
zaznamenáno na video a s učitelkami komentováno. Výsledky těchto postupů
budou následně kontrastovány za účelem nalézt STU, které jsou účinné v jejich
jednání ve třídě. Zejména ty účinné v zaznamenané výuce následně porovnáme
navzájem a výsledky srovnání nabídneme k diskusi účastníkům sekce. Příspě-
vek bude zúžen na STU ovlivňující jednání učitelek v komplexních výukových
situacích, zadáních, která vyžadují argumentaci žáků, protože taková zadání
zvyšují účelnost výuky sociálních věd v základním vzdělávání (Šalamounová,
Šedřová, Sedláček, & Švaříček. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučo-
vání. *Pedagogika*, 67(3), 247–278).

Myšlení učitelek bude zachyceno rekonstruování subjektivní teorií metodou
vyvinutou ve Výzkumném programu subjektivní teorie (Groeben et al., 1988).

V první fázi, v dialogickém konsenzu opřeném o práci s konceptovými kartami, budou vyvozeny, „rekonstruovány“ STU týkající se předmětu příspěvku (komplexních úloh vyžadujících žákovu argumentaci). Na základě společného pozorování na video zaznamenané výuky pak výzkumník se zkoumanou identifikují jednání, které bylo ovlivněno rekonstruovanými STU (metodou stimulovaného vybavování). Třetím krokem zpracování zajištěných dat bude porovnání STU ovlivňujících jednání učitelek ve třídě z různých hledisek (srov. případovou studii Koubka, 2016). Subjektivní teorie zaznamenané jako schéma a přepisy stimulovaného vybavování obsahově porovnáváme, přičemž si napomáháme otevřeným kódováním a využíváním kategoriálního systému modelu profesního učení Korthagena et al. (Linking Practice and Theory, 2001).

Expertní jednání je opřeno o určité stabilní, ale zároveň adaptivní prvky v myšlení jedinců (učitelů). V závěru příspěvku chceme naše zjištění porovnat s domácí a zahraniční odbornou literaturou zaměřenou na obdobné fenomény (Gudmundsdottir a Shulman, 1987; Píšová et al., *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků*, 2013 aj.) a otevřít následně diskusi přítomných o zjištěních a o problematice (chybějící, náhodné, nejasné, netransparentní) podpory učitelů v praxi.

Výzkum byl proveden v letech 2015–2018 na dvou velkých pražských ZŠ, je součástí disertačního projektu autora a v roce 2018 je podporován z grantu Masarykovy univerzity: MUNI/A/1186/2017 (Výzkum edukačních procesů, podmínek a prostředků II).

Abstract: Two case studies of subjective theories of a novice and an expert teachers aim to identify and analyze the thinking / behavior of these teachers. The teachers' thinking that guides their behaviour in education will be reconstructed according to the methodology of the multidisciplinary Research Program of Subjective Theories (Groeben et al., 1988). Thoughts (subjective theories) that will have influenced the behavior of the teachers will be compared and the conclusions of the comparison will be discussed in the light of expert-teacher's theory (see Gudmundsdottir and Shulman, 1987; Píšová et al., 2013 etc.).

Literatura/References:

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). *Pedagogical Content Knowledge in Social Studies*. Scandinavian Journal of Educational Research, 31(2), 59–70.
- Koubek, P. (2016). *Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje*. Pedagogická orientace, 26(1), 95–116.

VSTUP DO PROFESY Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE - DESIGN VÝZKUMU A VÝSLEDKY PILOTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA FPE ZČU V PLZNI

ENTRY INTO THE PROFESSION FROM THE POINT OF VIEW OF THE BEGINNING TEACHER - RESEARCH DESIGN AND RESULTS OF THE PILOT RESEARCH AT THE FACULTY OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA IN PILSEN

Soukupová Pavla, Podpera Milan

Klíčová slova: začínající učitel, příprava na profesi učitele, vstup do profese učitele, šok z reality

Key words: beginner teacher, teacher training, entrance to teacher profession, shock from reality

Cílem příspěvku je představit odborné veřejnosti probíhající výzkumné šetření na FPE ZČU v Plzni a jeho design, zaměřeného na analýzu potřeb začínajících učitelů po jejich vstupu do profese učitele.

Vstup do profese je pro začínající učitele z pohledu stávání se učitelem klíčovým obdobím. Dochází v něm k sebepotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod.

Začínající učitelé mohou v souvislosti se vstupem do profese zažívat tzv. šok z reality, který bývá spojován především s nároky kladenými na učitele od prvního dne, tedy tzv. ostrý start, kdy je od nich očekáván plný a profesionální výkon ve všech oblastech (Kearney, 2014, s. 3; u nás shrnuje např. Urbánek, 2005, s. 95–97).

Pro zacílení podpory začínajících učitelů v tomto období je nezbytné porozumět tomu, co je pro učitele v prvních letech profesní aktivity charakteristické, jaké pociťují problémy a s jakými výzvami jsou konfrontováni. Tomuto tématu je věnována pozornost jak u nás (např. Janík, Wildová et al, 2017, Píšová & Hanušová, 2016), tak v zahraničí (např. Feiman-Nemser, 2003; Shulman, 2004; Newton & Wei, 2013). Na tyto oblasti se zaměřuje i naše výzkumné šetření s cílem navrhnout efektivní kroky zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů v klíčových oblastech, zjištěných výzkumem.

Design výzkumu a výsledky pilotního výzkumného šetření na FPE ZČU v Plzni, zaměřeného na zjištění potřeb začínajících učitelů po jejich vstupu do profese učitele, vychází z realizované pilotáže výzkumného šetření na katedře pedagogiky FPE ZČU v Plzni.

Sběr a analýza dat je cílena na začínající učitele MŠ, ZŠ a SŠ. Design výzkumu zahrnuje komparativní kvalitativní studii, vycházející z obsahové analýzy strukturovaných pedagogických deníků začínajících učitelů a hloubkových rozhovorů po jednotlivých etapách (časových úsecích) vstupu do profesní praxe.

Výstupem příspěvku je popis a reflexe designu výzkumného šetření potřeb začínajících učitelů po jejich vstupu do profese a prvotní zkušenosti z pilotáže realizovaného výzkumného šetření na FPE ZČU v Plzni.

Abstract: The pilot investigation entitled Entry into the profession from the point of view of a novice teacher - results of the research survey at the FPE UWB in Pilsen - based on a research conducted at the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of the University of West Bohemia.

The data collection and analysis is targeted at beginner teachers at primary and secondary schools. Research projects include a qualitative study, based on the content analysis of pedagogical diaries of incoming teachers and in-depth interviews. The outcomes of the survey attempt to indicate possible ways of supporting early-stage teachers at the beginning of their professional practice by the faculty of education and, at the same time, propose an effect.

Literatura/References:

- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retiga.

KARIÉRNÍ PLÁNY ZAČÍNAJÍCÍCH AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ Z POHLEDU VÝZKUMU

CAREER PLANS OF NOVICE UNIVERSITY TEACHERS: THE RESEARCH PERSPECTIVE

Adriana Wiegerová

Klíčová slova: profesionální kariéra, zaměstnanecká kariéra, učitel, výzkumník, postdoktorand

Key words: professional career, occupational career, teacher, researcher, postdoc

Záměrem výzkumu bylo popsat jednu fázi v kariérním postupu mladých akademických pracovníků – jejich kariérní plány po absolvování doktorského studia a získání pracovní pozice na vysoké škole. Kariérní plány hrají mimořádnou roli v rámci životních plánů člověka. Jsou výsledkem sebehodnocení a úsudku o možnosti dosáhnout konkrétní životní cíle. Výzkum se soustředil jednak na profesní kariérní dráhy, jednak na kariérní plány zaměstnanecké. Konkrétním cílem studie bylo pochopit proces, v němž se absolventi vysokých škol stávají vysokoškolskými učiteli. Tento široký cíl se skládal ze dvou dílčích cílů: 1. Popsat vývojové fáze zaměstnanecké a akademické kariéry začínajících akademických pracovníků; 2. Popsat vnější a vnitřní faktory, jež determinovaly profesní růst začínajících akademických pracovníků. Výzkumný vzorek tvořilo deset akademických pracovníků zaměstnaných v současnosti na vysokých školách v ČR. Výzkumnou metodou bylo hloubkové individuální interview. Transkripty byly podrobeny otevřenému kódování a získané kódy byly integrovány do významových kategorií na několika úrovních.

Výzkum ukázal, jak mladí akademičtí pracovníci vnímali vysokoškolské zaměstnanecké prostředí, jak se integrovali do jeho systému a jak chápali vlivy a kontexty, jež je determinovaly v akademickém prostředí i mimo něj. Výzkum taky ukázal, jak se mladí akademičtí pracovníci potýkali s dvojitou rolí v akademické sféře, tj. rolí učitele a výzkumníka, jaká byla jejich kariérní rozhodnutí a jaké přijali cíle na příští léta v zaměstnání. Z výzkumu vyplývá, že jejich profesní kariérní jsou silně determinovány snahou o dosažení zaměstnanecké stability. Zvolený kvalitativní dizajn šetření sice umožnil proniknout hluboko do myšlení participantů výzkumu, ale neumožnil rozsáhlé zobecňování výsledků.

Abstract: The career trajectories of young university teachers have been a relatively frequent research target in North American and Western European countries but an entirely neglected topic of the Czech and Slovak educational research. This paper's ambition is to narrow the gap. The research goal is to describe one aspect of career advancement of young university teachers - their professional plans after their entry to an academic position at a university after completion of their doctoral studies. This qualitative investigation was concentrated on a sample of ten young university teachers currently employed in the Czech universities. The data were gathered through in-depth interviews, sound recordings were converted to written transcripts, and then open- and category coded. The findings show how the young teachers adapted to the workplace environment, how they struggled with the double roles in academia.

Literatura/References:

- Akerlind, G. S. (2003). *Growing and developing as a university teacher — variation in meaning*. Studies in Higher Education, 28(4), 375–390.
- Akerlind, G. S. (2007). *Constraints on academics' potential for developing as a teacher*. Studies in Higher Education, 32(1), 21–37.
- Davis, G. (2013). *Advising and Supervising Doctoral Students: Lessons I Have Learned*. University of Minnesota. Retrieved from http://misrc/umn.edu/workingpapers/fullpapers/2004/0412_052404.pdf.
- Gardner, S. K. (2007). *"I heard it through the grapevine": Doctoral student socialization in chemistry and history*. Higher Education, 54(5), 723–740.
- Jaraim, D., & Kahl, D.H. (2012). *Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion*. International Journal of Doctoral Studies, 7, 311–329.
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). *Doctoral student experience in Education: Activities and difficulties influencing identity development*. International Journal for Researcher Development, 1(1), 97–109.
- Turner, G., & McAlpine, L. (2011). *Doctoral experience as researcher preparation: activities, passion, status*. International Journal for Researcher Development, 2(1), 46–60.
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2013). *Experiences of disengagement – A study of doctoral students in the behavioral sciences*. International Journal of Doctoral Studies, 8, 61–81.

INKLUZÍVNE TÍMY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A ICH PRIJÍMANIE UČITEĽMI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

INCLUSIVE TEAMS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THEIR RECRUITMENT BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

*Cabanová Mariana, Vančíková Katarína, Trnka Marian, Lynch
Zuzana, Sabo Robert, Vaníková Terézia*

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, inkluzívny tím, učiteľ, fokusové skupiny
Key words: inclusive education, inclusive team, teacher, focus group

Cieľom štúdie je prezentovať výsledky analýzy výpovedí aktérov inkluzívnych tímov vo vzťahu k procesom ich adaptácie v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Pozornosť venujeme najmä charakteru vzťahov medzi členmi inkluzívneho tímu a učiteľmi základných škôl.

Inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami sa nezaobíde bez podpory odborných zamestnancov. Snaha adaptovať v školách hlavného vzdelávacieho prúdu inkluzívne tímy bolo jedným z cieľov cieľom projektu PRINED. Najvýznamnejšou inováciou so zásadným dopadom na inklúziu v materských a základných školách bolo vytvorenie inkluzívnych tímov. Inkluzívny tím tvorili pedagogickí zamestnanci školy (učitelia, pedagogickí asistenti, riaditeľ školy alebo ním poverený zástupca) a odborní zamestnanci (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, príp. aj liečebný pedagóg alebo logopéd). Základom efektívnej výučby v inkluzívnom prostredí predstavuje spolupráca učiteľa s odbornými zamestnancami pôsobiacimi v škole. Skúsenosti, ktoré priniesol projekt PRINED sú predmetom analýzy v rámci výskumného zámeru projektu VEGA č. 1/0765/16.

Dáta pre analytickú indukciu boli získané z písomných prepisov diskusií, ktoré mali povahu ohniskových skupín. Tie tvorili členovia inkluzívnych tímov – asistenti učiteľa a rôzni špecialisti (zloženie na jednotlivých školách bolo rôzne). Diskusie prebehli s každým tímom osobitne. Účastníkom bola zadaná fokusová téma „Problémy a perspektívy inkluzívnych tímov na školách“. Diskusia mala lineárnu povahu, tzn. mala modetárora, ktorý sa voľne držal scenára. Celkovo bolo realizovaných 19 diskusií. Každá diskusia bola doslovne prepísaná do písomnej podoby – do prepisov, ktoré boli ďalej analyzované.

Pri interpretácii výsledkov postupujeme v zmysle členenia nami vytvorených interpretačných rámcov (pozri Sabo, R., Vančíková, K. a kol. 2017). V štúdiu sú prezentované zistenia z realizovaných rozhovorov zamerané na analýzu vzťahov

medzi členmi inkluzívneho tímu a ostatnými pracovníkmi školy. Vyjadrenia členov inkluzívnych tímov sú analyzované vo vzťahu k co-teachingovým stratégiám a tímovej spolupráci v inkluzívnej škole. Môžeme konštatovať, že učitelia s odbornými zamestnancami (špeciálnymi pedagógmi) vo výučbe neaplikujú co-teachingové stratégie výučby a špeciálny pedagógovia pracujú so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami individuálne mimo výučby realizovanej v triede. Na výučbe v triede sa pravidelne zúčastňuje asistent učiteľa jeho pôsobenie je zamerané najmä na prácu s jednotlivcom, resp. so skupinou žiakov. Ale ani v tomto prípade nemôžeme hovoriť o co-teachingovom prístupe vo vzdelávaní vzhľadom na fakt, že asistent učiteľa sa venuje len vybraným žiakom triedy (tým, ktorí majú identifikované špeciálne výchovnovzdelávacie potreby) a neposkytuje podporu ostatným žiakom triedy. Medzi učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi, ako aj asistentmi učiteľa absentuje spolupráca na formulovaní očakávaných výstupov vzdelávania na konci vyučovacej hodiny. Diskusia je venovaná možným príčinám neprijímania členov inkluzívneho tímu učiteľmi základných škôl. Text je výstupom riešenia projektu VEGA. 1/0765/16 pod názvom Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia.

Abstract: The study is devoted to the issue of inclusive education under Slovak conditions. The most popular approach in inclusive education is the collaboration of a general education and a special education teacher, joined in a co-teaching partnership. Such conditions in mainstream education schools have created the PRINED project. The experience brought by the PRINED project is the subject of the analysis within the VEGA research project no. 1/0765/16. The data for analytical induction was obtained from written transcripts of discussions by members of inclusive teams that were focal groups. The study presents the findings of an analysis of conducted interviews aimed at analysing relationships between the members of the inclusive team and other school staff. Expressions of the members of Inclusive Teams are analysed in relation to co-teaching strategies and teamwork in an inclusive school. The discussion is about possible reasons for not accepting the members of an inclusive team by elementary school teachers.

Literatúra/References:

- 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. Doi:10.1080/03057640902902252.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaborative skills for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Sabo, R., Vančíková, K., Trnka, M. Cabanová, M. Lynch, Z. & Vaníková, T. (2017) *Adaptation of inclusive team to the school environment - analysis of focus group interviews*. Madrid: ICERI, 2017 Preceedengs, In ICERI 2017: 10th international conference of education, research and innovation, 16.-18.11.2017, Seville: conference proceedings. Madrid: International assotiation of technology, education and development (IATED), 2017.

DROP-OUT U ABSOLVENTŮ UČITELSTVÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY

DROP-OUT OF THE GRADUATES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

Janíková Marcela, Grajciarová Lucie

Klíčová slova: drop-out; profese učitele; učitelství tělesné výchovy; učitelé tělesné výchovy; tělesná výchova

Key words: drop-out; teaching profession; PETE; physical education teacher; physical education

Hlavním cílem je prezentovat míru drop-outu u absolventů oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy na Fakultě sportovních studií MU v Brně. Dílčími cíli bylo vytvořit kategorizaci na základě drop-outu u těchto absolventů a identifikovat u nich důvody, které k odchodu, resp. k nenastoupení do učitelské profese vedly.

Profese učitele bývá definována nejčastěji v kontextu sociologie jako povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi (Průcha, 2002). Diskutovaným tématem nejen v České republice se v poslední době stává odchod kvalifikovaných učitelů z profese, tzv. drop-out. Tato problematika u nás zatím zůstává v rovině deskriptivní; v zahraničí se jí zabývají hlouběji, mnohé studie poukazují na souvislost mezi kvalitním učitelem a vzdělávacími výsledky žáků. Drop-out v učitelství představuje komplexní interdisciplinární problém, který kromě teorie učitelské profese a vzdělávací politiky přesahuje do psychologie, personalistiky, řízení lidských zdrojů a s ohledem na analýzu příčin změny zaměstnání také do sociologie (Píšová, & Hanušová, 2016, s. 399). Nejvíce ohroženou skupinou jsou začínající učitelé (Stokking et al., 2003). Téměř absentují výzkumy věnující pozornost absolventům učitelství - těm, kteří vystudují učitelství, avšak profesi učitele nikdy nevykonávají.

Do výzkumného šetření, které bylo orientováno kvantitativně, byli zahrnuti všichni absolventi jak prezenční, tak i kombinované formy studia z let 2013 - 2017. S ohledem na uplatnění absolventů téměř po celé České republice byl za výzkumný nástroj zvolen elektronický dotazník distribuovaný na základě emailových adres a sociálních sítí. Analýza dat a vyhodnocení formou grafů probíhalo v programu Microsoft Excel.

Z vyhodnocení dat vyplynuly čtyři skupiny absolventů: 1. nejvíce zastoupenou skupinou jsou absolventi, kteří nikdy do učitelské praxe nenastoupili (a jak se z odpovědí ukázalo, většina nešla ani studovat tento obor s cílem pracovat jako

učitelé tělesné výchovy); 2. druhou nejpočetnější skupinou jsou absolventi, kteří do praxe nastoupili a stále v ní zůstávají (přestože ne se vším jsou spokojeni); 3. třetí skupinou jsou absolventi, kteří do praxe nastoupili, ale v prvních třech letech ji opustili (a to z různých důvodů); 4. poslední skupinu tvoří absolventi, kteří po absolvování oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy pokračovali v dalším denním studiu (ať již v bakalářském, magisterském či doktorském).

Abstract: The main aim of this study is to present the drop-out extent of PETE graduates at the Faculty of Sport Studies of Masaryk University in Brno. The recent discussed topic, not only in the Czech Republic, is the drop-out of qualified teachers. Various studies reveal the relation between the quality of teachers and students' achievement. Drop-out in the teaching profession is a complex interdisciplinary problem addressed by the theory of teacher profession, education policy, psychology, personnel management and sociology (Píšová, & Hanušová, 2016, p. 399). In the quantitative research study, PETE graduates from the years 2013 to 2017 at the Faculty of Sport Studies of Masaryk University were investigated. As a research method online questionnaire was used. At the moment the research results are processed.

Literatura/References:

- Píšová, M., Hanušová, S. (2016). *Začínající učitelé a drop-out*. Pedagogika, 386–407.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). *From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession*. European Journal of Teacher Education, 26(3), 329–350.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching*. Teaching and Teacher Education, 43, 37–45.

UCHAZEČI O STUDIUM UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY: PŘEDBĚŽNÉ VÝZKUMNÉ SDĚLENÍ

PROSPECTIVE STUDENTS OF PRE-PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION: PRELIMINARY FINDINGS

Syslová Zora, Grůzová Lucie, Najvarová Veronika

Klíčová slova: učitelství pro mateřské školy, pregraduální vzdělávání, profesní příprava, učitel v MŠ

Key words: preprimary teaching, graduate education, teacher education, kinderdarten teachers

Cílem příspěvku je najít odpověď na otázku, jací jsou uchazeči o studium v programu učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Specificky jsou analyzována data vztahující se k jejich osobní historii, k jejich aspiraci z hlediska studia a budoucího povolání a také jejich prekoncepty vztahující se k profesi učitelství (k edukačním procesům, aktérům či podmínkám).

Realizovaný výzkum spadá do proudu výzkumu profesionalismu, profesního vzdělávání a profesního rozvoje. Specificky je jeho předmětem fáze získávání (atraktivování) zájemců o studium učitelství pro mateřské školy a zjišťování jejich charakteristik, včetně diagnostiky studijních a profesních předpokladů pro studium učitelství pro mateřské školy. Studie zastihuje příslušníky profese v rané fázi profesního rozvoje, v situaci proměny či přechodu od role žáka (a žákovského vidění a pojetí edukace) k roli (a perspektivě) učitele.

Bylo realizováno dotazníkové šetření mezi studenty nastupujícími do prvního semestru studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Použitý nástroj umožnil sběr jak kvantitativních dat analyzovaných technikami deskriptivní statistiky, tak dat kvalitativních, k jejichž analýze byly použity postupy obsahové analýzy výpovědí získaných skrze otevřené položky. Zároveň příspěvek čerpá z dat získaných obsahovou analýzou přepisů rozhovorů realizovaných s vybranými studenty prvního semestru s cílem napomoci fundovanější interpretaci kvantitativních dat získaných v dotazníku.

Výsledky poskytují přesnější informace o tom, jaké jsou osobní historie uchazečů o studium Učitelství pro mateřské školy, jaké jsou jejich výpovědi o motivaci ke zvolenému oboru, jak subjektivně vnímají své dispozice, jaká jsou jejich očekávání a jak na počátku své pregraduální přípravy reflektují klady a záporny učitelské profese. Výstupy studie by měly napomoci přesněji

formulovat reálné studijní a profesní předpoklady uchazečů o studium oboru Učitelství pro mateřské školy na PdF MU.

Abstract: The presentation will report the findings of a research study focused on the prospective students of preprimary school teaching at the Faculty of Education, Masaryk University. The aim of the study was to find out what they are like, what their academic and professional dispositions are for the teaching profession and what their preconceptions are about the actors, processes and environment in school education at the beginning of their graduate teacher education. The general framework of the study is the concept of professionalism, professional education, professional development and attracting prospective teachers to the profession. A questionnaire survey was carried out between teacher students in their first semester which included closed as well as open questions concerning their histories and (pre)conceptions of educational phenomena. Additional interviews were also carried out to help interpret the quantitative findings.

Literatura/References:

- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Klassen, R., Durksen, T., Rowett, E., & Patterson, F. (2014). *Applicant reactions to a situational judgment test used for selection into initial teacher training*. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 104–124.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.

POSTERY

POJEM „MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ“ V INTUITIVNÍCH PŘEDSTAVÁCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

THE CONCEPT OF “INTELLECTUAL DISABILITY” IN THE INTUITIVE IDEAS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Pivarč Jakub

Klíčová slova: mentální postižení; představy; žáci základních škol; inkluze; kvantitativní výzkum

Key words: intellectual disability; ideas; primary school pupils; inclusion; quantitative research

Jednu ze statisticky nejvíce ohrožených skupin osob s postižením, která čelí zvýšenému riziku marginalizace a sociální exkluze, tvoří lidé s mentálním postižením. Pro zavádění kroků vedoucích k úspěšnému společnému vzdělávání žáků je žádoucí systematicky a dlouhodobě monitorovat, jak je tato skupina osob vnímána intaktními žáky. Cílem realizované výzkumné studie bylo analyzovat a charakterizovat představy žáků o mentálním postižení, a dále zjistit, zda liší z hlediska vlivu pohlaví, navštěvovaného ročníku ZŠ a z hlediska zkušenosti žáků s osobami s mentálním postižením.

Představa, jakožto subjektivní moment existence obsahu (fenoménu) ve vědomí jedince, může být opředená mnoha nejasnostmi, generalizacemi, záhadami, předsudky a často i neopodstatněnými obavami či mylnými informacemi. Na mikrosociální úrovni školní třídy mohou být představy žáků vnímány jako jeden z významných faktorů, jež ovlivňují proces inkluze. Nicméně v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání v České republice, které od první dekády 21. století pozvolna směřuje od segregačního pojetí k inkluzi všech žáků (tedy i žáků s mentálním postižením) do prostředí běžných základních škol, dosud zůstává opomíjena problematika výzkumu představ žáků o fenoménech ze společenskovední a humanitní oblasti. Lze zaznamenat pouze dílčí zájem o tuto tematiku (např. Beckett, 2014) a nepříliš mnoho empirických poznatků, které by dokumentovaly, co si děti/žáci představují pod konkrétními druhy postižení, nota bene jaké představy má dětská populace o jedincích s postižením mentálním.

Na průřezovém, kvantitativním výzkumu participovalo celkem 2324 žáků bez postižení ve věkové kohortě 10–15 let, a to z celkem 23 běžných ZŠ v ČR (dostupný výběr výzkumného vzorku). Představy žáků 5., 7. a 9. ročníků o mentálním postižení byly zkoumány metodou myšlenkového mapování. Vliv nezávisle

proměnných (jednotlivé charakteristiky respondentů) na závisle proměnnou (četnost pojmů v mapách) byl modelován prostřednictvím mnohonásobné lineární regrese. Administrace myšlenkových map byla provedena osobně autorem výzkumu. Sběr dat proběhl v letech 2015–2017 a návratnost dat činila 97 %. Na fenomén „mentálního postižení“ bylo nahlíženo ve smyslu taxonomizace, kategorizace, etiketizace (v úzu medicínského obrazu postižení). Představy žáků oscilovaly na pomezí uvědomování si tzv. normality a abnormality. Pojem „mentální postižení“ byl z hlediska sémantického nejčastěji spojován s obrazem postižení, tj. s onemocněním, vadou, poškozením, s odlišnostmi v chování/jednání či zvláštnostmi. Převládala zafixovaná představa o neschopnosti osob s MP, jejich nedostacích a závislosti na pomoci okolí. To může u žáků podporovat předsudky vůči osobám s MP a jiné stereotypy v jejich myšlení.

Abstract: This study is focused on the currently marginalised issue of the intact pupils' ideas of intellectual disability. The research was conducted in order to analyse and characterise the intact pupils' ideas of intellectual disability. Furthermore, the empirical study aimed to determine whether pupils' ideas differ depending on their gender, year of school attended and the declared experience of persons with intellectual disability. A transversal quantitative survey was conducted at 23 mainstream basic schools in the Czech Republic. The research sample consisted of 2324 intact pupils attending the 5th, 7th and 9th forms of basic schools. Data were collected by means of mind mapping. The findings demonstrate that pupils perceive the phenomenon of intellectual disability in terms of medical paradigm (emphasising the somato-pathological aspect of handicap with fixed ideas of the inability of persons with such handicap prevalent as well as the idea of such persons' dependence on the help of others).

Literatura/References:

Beckett, A. (2014). *Non-disabled Childr-en's Ideas about Disability and Disabled People*. British Journal of Sociology of Education 35 (6): 856–875.

VÝZNAM HRAČEK V EDUKAČNÍM PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

THE IMPORTANCE OF DIDACTIC TOYS IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

Petrů Puhrová Barbora, Navrátilová Hana

Klíčová slova: edukační hračka, dítě předškolního věku, hra, učitel mateřské školy

Key words: didactic toy, preschool children, play, preschool teacher

Cílem posterové prezentace je představit strategie dětí předškolního věku pro výběr hraček a hru s nimi v prostředí mateřské školy. Na základě současných teorií hry dítěte předškolního věku bylo záměrem výzkumu ověřit sadu originálních didaktických hraček na pozorované hře dětí předškolního věku. Hračky byly navrženy a vyrobeny studentkami učitelství pro mateřské školy s cílem prokázat dovednost propojit poznatky z teorie hry dítěte a absolvované praktické přípravy ve fakultních mateřských školách.

Výzkumy (Parker-Rees & Leeson 2015; Droppová, 2015; Wiegerová, 2015) ukazují, že učitelé v praxi často nevidí propojení mezi teoriemi a praxí v reálných podmínkách školy. Dítě předškolního věku potřebuje podporu učitele, který bude citlivým průvodcem rozvoje dítěte v sociální, kognitivní i motorické oblasti. Podpora didaktického myšlení učitelů je vnímána jako důležitá oblast, zejména ve vztahu uvědomění si dítěte jako aktivního participanta ve hře.

Výzkum probíhal ve čtyřech mateřských školách, kde metodou participativního pozorování bylo sledováno celkem 77 dětí ve věku od 2–6 let, rozdělených do heterogenních i homogenních skupin. Získaná data ve formě videozáznamů a terénních poznámek byla po transkripci podrobena kvalitativní analýze.

Výsledky se zaměřují na dvě pozorované oblasti. První oblastí je samotná volba hračky dítětem. Ukazuje se, že děti z daných mateřských škol ovlivněny jejich učitelkami, které jim obvykle určují, k čemu hračka slouží, nebo jaký úkol mají splnit. Výsledky dále poukazují na možnou podmíněnost zájmu dítěte o hračku. Druhou oblastí zjištění jsou strategie dítěte při hře charakterizované především modifikacemi, které vznikají právě v okamžiku, kdy má dítě možnost samostatně objevovat varianty hry s hračkami.

Abstract: The aim of this presentation is to identify preschool children's strategies in choice and play with different didactic toys. Based on current theories of play of preschool children, the purpose was to verify a set of original didactic

toys for preschool children. The toys were designed and made by students of the preschool student teachers training. They have tried to demonstrate their ability to link knowledge about child's play theory and practical training in faculty preschool. The research (Parker-Rees & Leeson 2015; Dropp, 2015; Wiegerová, 2015) shows that teachers often do not see the links between theories and practice in the real school conditions. Preschool children need support from a teacher who would be a sensible guide to child development in the social, cognitive and motoric spheres. The support of didactic thinking of teachers is perceived as an important area, especially in relation to the awareness of the child as an active participant in the game.

The research was based on participatory observation of children during the play in four preschool with the set of didactic toys (77 children age 2 to 6 years). The data obtained in the form of video recordings and field notes was then transcribed and analysed using qualitative methods.

The results are focused on the two observed areas. The first area is the choice of a toy by a child. The results show that participating children in preschool are influenced by their teachers, who usually determine the use of a toy or what task they have to accomplish. The results further point to the possible conditionality of child's interest in a toy. The second area of findings describe children's strategies in play with toys, characterized in particular by modifications that arise just when a child has the opportunity to independently explore the variations of play with the toys.

Literatura/References:

- Ashiabi, G. (2007). *Play in the preschool classroom: It's socioemotional significance and the teacher's role in play*. Early Childhood Education Journal, 35(2), 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). *Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms*. Early Childhood Education. 43, 385–393. DOI 10.1007/s10643-014-0666-1.
- Parker-Rees, R., & Leeson, C. (2015). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). Los Angeles: SAGE.
- Rogers, S. (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*. New York: Routledge.

ZAVÁDĚNÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU UČITELŮ

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS

Váchová Markéta, Žlábková Iva

Klíčová slova: učitel, žák, inkluzivní vzdělávání, legislativa

Key words: Teacher, Pupil, Inclusive education, Legislation

Cílem příspěvku je představit výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání na počátku implementace vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a po roce od počátku implementace této vyhlášky.

Mezi hlavní aktéry zavádění inkluzivního vzdělávání patří učitelé, kteří by měli být ztotožnění se změnami, které na ně vzdělávací politika klade. Vzhledem k implementaci je důležité zabývat se jak pozitivními, tak zejména negativními postoji, které mohou ztěžovat proces implementace. V zahraničí i v České republice postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání dlouhou dobu zkoumá mnoho odborníků, např. Jordan, Schwarz a McGhie-Richmond (2009) uvádějí, že mnoho učitelů má z inkluzivního vzdělávání obavy z důvodu časové náročnosti při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor času věnovaného žákům bez těchto potřeb. Dále jsou podle ní učitelé přesvědčeni, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje specializované dovednosti od učitele, které nemají. V této souvislosti např. Lechta (2016) zdůrazňuje důležitost dalšího vzdělávání učitelů v oblasti speciální a sociální pedagogiky, psychologie, medicíny atd.

Výzkum byl realizován jako vícečetná případová studie. Názory učitelů byly zjišťovány prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s učiteli. Rozhovory byly na počátku uskutečněny s osmi učiteli vybraných základních škol. Výzkumného šetření se zúčastnilo 6 žen a 2 muži. Byla zastoupena jak kategorie začínajících učitelů, tak učitelů s dlouholetou praxí. Po roce od zavedení inkluzivního vzdělávání byly uskutečněny rozhovory s třemi vybranými učiteli z předchozího šetření, kteří byli ochotni sdělit své názory na inkluzivní vzdělávání po roce od jeho zavedení.

Dotazovaní učitelé s inkluzivním vzděláváním v České republice spíše nesouhlasí. V inkluzivním vzdělávání spatřují mnoho rizik a negativ, které mohou narušovat jejich pedagogickou činnost (zejména časová náročnost práce se

žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) nebo ohrožovat vzdělávání žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. jejich šikana). Zároveň se si myslí, že nejsou dostatečně vzděláni a připraveni pro inkluzivní vzdělávání. Všichni dotazovaní učitelé zároveň spatřují v inkluzivním vzdělávání i pozitiva. Po roce se postoje vybraných učitelů nezměnily.

Abstract: The aim of the paper is to present the results of multiple case studies concerned with teachers' attitude to inclusive education at the beginning of the implementation of the decree of the Ministry of Education, Youth and Sports no. 27/2016 Coll. on education of pupils with special educational needs and talented pupils, and the same teachers' approach one year later. The research was carried out through semi-structured in-depth interviews with the sample of eight secondary school teachers at the beginning of the Ministry's establishment of inclusive education. One year later interviews were done again, this time with the three of originally eight teachers. At the beginning of the research, the attitude of teachers towards the inclusive education was more negative, the attitude of the three re-interviewed teachers had not changed after one year.

Literatura/References:

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms*. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní edukace – komponenty a podmínky úspěšné realizace*. In V. Lechta (Ed.), *Inkluzivní pedagogika* (s. 41–55). Praha: Portál.
- MŠMT. (2016). *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Praha: MŠMT.

ODPOVĚDNOST STUDENTŮ UČITELSTVÍ ZA ŽÁKOVSKÉ VÝSLEDKY: PILOTNÍ STUDIE

PRE-SERVICE TEACHERS' RESPONSIBILITY FOR PUPIL OUTCOMES: PILOT STUDY

Pečivová Veronika, Lukášová Hana

Klíčová slova: odpovědnost učitele; žákovské výsledky; školní úspěšnost; studenti učitelství

Key words: teacher responsibility; pupil outcomes; academic achievement; pre-service teachers

Cílem příspěvku je představit výsledky pilotního výzkumu subjektivní odpovědnosti učitele za žáka u studentů učitelství prvního stupně základní školy a porovnat výsledky s předchozím výzkumem. Výzkumným záměrem dotazníkového šetření bylo zjištění, zda studenti učitelství přisuzují žákův úspěch či neúspěch sobě nebo ho naopak připisují žákovi.

Perspektiva nazírání na odpovědnost učitele za výsledky žáka může být vnější nebo vnitřní. Předmětem našeho šetření byla učitelská odpovědnost vnitřní, kterou můžeme také označit jako subjektivní (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994) nebo osobní – personal (Guskey, 1981). Výsledky předchozích výzkumných šetření ukazují, že učitelé mají tendenci připisovat úspěch žáka sobě, zatímco žákův neúspěch připisují žákovi (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994; Guskey, 1981). Tento trend se potvrdil také u studentů učitelství. Někteří autoři zkoumají učitelskou odpovědnost za výsledky žáka v širším kontextu a hledají souvislosti s vnímanou odpovědností a dalšími koncepty, v našem předvýzkumu jsme se ovšem zaměřili výhradně na učitelskou odpovědnost.

Pro náš výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu dotazníku (Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka - Mareš, Kantorková, 1991 in Lukášová-Kantorková, 2013), vycházející z Guskeyho (1981) dotazníku RSA (Responsibility for Student Achievement). Dotazník obsahuje 20 položek, které představují určitou pedagogickou situaci žákovského úspěchu či neúspěchu. Respondent má na výběr dvě možnosti, z nichž jedna označuje jako příčinu žáka a druhá učitele. Náš výzkumný soubor tvořili studenti oboru učitelství prvního stupně základní školy.

Přestože se jedná o pilotní výzkum, data ukazují, do jaké míry studenti učitelství připisují odpovědnosti za žákovský úspěch či neúspěch sobě nebo žákovi. Výsledky šetření bohužel neobjasňují faktory, které učitelskou odpovědnost

za výsledky žáka ovlivňují. Zaměření našeho budoucího výzkumu bude mít proto také kvalitativní charakter za účelem hlubšího poznání výzkumného problému.

Abstract: Although teacher responsibility is a rather frequently investigated topic, less attention has been paid to the teacher perception of his/her responsibility for pupil outcomes. Our aim is to presents results of the pilot testing of pre-service primary teachers with the objective to reveal teacher trainees' approach to their responsibility for pupils' success or failure. We focus on their subjective (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994), personal (Guskey, 1981) responsibility. As for the methods, the respondents were invited to complete a quantitative research questionnaire of pre-service teacher responsibility for pupil outcomes (Mareš J., Kantorková, H., 1991 in Lukášová-Kantorková, 2013). Despite its preliminary character, the research would seem to indicate how pre-service teachers perceive their influence on pupils' results and to what extent they tend to attribute responsibility for the pupils' achievement or failure to pupils.

Literatura/References:

- Guskey, T. R. (1981). *Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom*. Journal of Teacher Education, 32(3), 44–55.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H. (1994). *Teacher subjective responsibility for pupil school achievement*. Pedagogika, 44 (1). Praha: PedF UK, 23–36.

VLIV NÁVŠTĚVNOSTI CENTRA EKOLOGICKÉ VÝCHOVY NA POSTOJE K OCHRANĚ PŘÍRODY

INFLUENCE OF ATTENDANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION CENTER ON ATTITUDES TOWARDS NATURE CONSERVATION

Papežová Nikola, Ditrich Tomáš

Klíčová slova: environmentální výchova, evaluace, postoj

Key words: environmental education, evaluation, attitude

Příspěvek se zaměřuje na to, jaký vliv mají environmentální výukové programy na rozvoj postojů k ochraně přírody u žáků střední školy.

Část vzdělávání probíhá formou mimoškolních vzdělávacích aktivit, což platí i pro průřezové téma environmentální výchova (EV). To zaujímá poměrně značný prostor v našem vzdělávacím systému a podílí se na většině vzdělávacích oblastí (MŠMT ČR, 2004). Jednou z možností zapojení EV do výuky je v rámci středisek ekologické výchovy (SEV), která se přímo specializují na tvorbu ekologických výukových programů (EVP) nabízených jako doplněk výuky (Máchal, 2007). Přestože v České republice existuje mnoho EVP nabízených různými SEV, až na výjimky není vyhodnocováno, jaký mají tyto programy reálný dopad na znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a chování žáků (Činčera & Macháčková, 2009). Podle výzkumu Činčery et al. (2009) vyhodnocuje většina poskytovatelů programů EV pouze spokojenost klientů s programem. Tato spokojenost je hodnocena na základě dotazníků, které učitelé vyplňují po skončení programu. Především by ale evaluace měla sloužit k posuzování skutečného přínosu EV.

Výzkumu se zúčastnili žáci střední školy. Ti ve školním roce 2017/2018 navštívili celkem čtyři výukové programy. Jelikož každá třída sdílí mnoho faktorů, které ovlivňují všechny žáky celé třídy, byly kolektivy náhodným výběrem rozděleny na dvě poloviny. Jedna polovina absolvovala EVP a druhá polovina VP s jiným, než ekologickým zaměřením. Tato polovina tak působila jako kontrolní skupina. Data byla získána vyplněním postojového dotazníku před samotným začátkem návštěv a po jejich skončení. Dotazník byl vytvořen modifikací již použitého dotazníku ke zjišťování environmentálních postojů (Papežová, 2017). K vyhodnocení byl použit test ANOVA opakovaných měření s typem absolvovaného VP jako kategoriální proměnnou.

Žáci, kteří absolvovali EVP, sice mírně zvýšili dosažené skóre v postojovém dotazníku, rozdíl však nebyl statisticky průkazný. Protože žádný významný rozdíl nebyl zjištěn ani u kontrolní skupiny, lze konstatovat, že absolvování EVP neovlivnilo průkazně postoje žáků SŠ k ochraně přírody.

Abstract: The contribution deals with the impact of environmental education programs (EEP) on environmental attitudes among secondary school pupils. In the Czech education system the environmental education (EE) is a cross-cutting theme. One of the ways in which EE is implemented is through ecological education centres (EEC). Usually in the Czech Republic, only the satisfaction of clients with the program is evaluated, not its effect itself. The classes participating in the research were divided into two halves completing six educational programs. The first half of the class attended EEP, the second a program with other focal area. Data were collected using a questionnaire administered before and after the programs attendance. The research has failed to demonstrate the impact of EEP on the development of attitudes to nature conservation.

Literatura/References:

- Máchal, A., (2007). *Praktický průvodce ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.
- Činčera, J., Kulich, J., Golllová, D., (2009). *Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy*. *Envigogika* 4(2).
- Papežová, N., (2017). *Evaluace environmentálních výukových programů z hlediska tvorby environmentálních postojů*. České Budějovice, diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

PEDAGOGIKA OVIDA DECROLYHO: JAKO CESTA K TRANSDISCIPLINARITĚ VE ŠKOLE

PEDAGOGY OF OVIDE DECROLY: FROM THEORY TO PRACTICE

Černá Jana

Klíčová slova: pedagogika O. Decrolyho, klasická reformní pedagogika

Key words: pedagogy of O. Decroly, research of alternatives, reform pedagogy

Decroly pedagogika patří mezi klasické reformní směry, kterým se v českém prostředí nedostává pozornosti. Zatímco Waldorfské či Montessori školy můžeme najít i v ČR, Decroly metoda zde zastoupena není (pokud pomineme Decroly prvky nebo využití ve specializovaných školách). Cílem příspěvku je představit Decroly pedagogiku, jak byla popsána Amélie Hamaide, ředitelkou první Decroly školy a přítelkyní Decrolyho a nastínit možnosti, jak lze Decroly principy využít i v současné české škole. OvideDecroly (1871–1932) je představitelem reformního hnutí. Decroly pedagogika vychází z globálního přístupu k dítěti, který se pod heslem „par la vie pour la vie“ aplikuje do celého školního života. Charakteristickým prvkem Decroly pedagogiky je práce v projektech, jejichž témata určují děti dle svého zájmu a dle okolností, které do jejich života a života školy přicházejí. Úlohou učitele je tato témata didakticky vytěžít.

Decroly metoda je zejména ve frankofonních zemích známá též pro globální metodu čtení (v ČR byla využívána pro děti s poruchami učení, ale pro češtinu jako flexivní jazyk naráží na své limity). Dětem je nejprve předložena celá věta (zpravidla popisující život ve škole) a po vizualizaci a práci se smyslem (a předložení dalších vět) jsou analyzována jednotlivá slova. Postup je tedy od konkrétního sdělení ve větě přes slova až k abstraktním písmenům.

Decroly školy jsou dnes rozšířené v Belgii, ve Francii, v Holandsku, ve Španělsku či v Brazílii.

Deskriptivní výzkum je doplněn návštěvou na Decroly školách v Belgii a nabízí tak ucelený pohled na teorii a praxi Decroly pedagogiky. Stěžejním pramenem pro studium Decroly pedagogiky je metoda sepsaná Amélie Hamaide. Toto dílo se nachází v Decroly škole v Bruselu, kde je též centrum Decroly studií, knihovna s prameny, původními pomůckami i výrobky a sešity žáků.

Alternativní pedagogika představuje pro současnou školu zdroj inspirací, neb vychází z pedocentrismu a přirozeného zájmu dítěte, požadavků dnešní školy. Některé z klasických reformních směrů vycházely původně z práce s dětmi se specifickými potřebami, proto je důležité věnovat se tématu a čerpat poznání pro dnešní inkluzivní školu.

Příspěvek popisuje metodu O. Decrolyho a doplňuje ji o konkrétní aplikace využitelné též pro dnešní českou školu. Prvky jako týdenní zprávy, centra zájmů, třída jako ateliér, novinky mohou být v běžné české škole použity s cílem zkvalitnění české školy, aniž by byla přejata celá metoda.

Abstract: Alternative pedagogy represents an important source of inspiration for today's schools. Some of its representatives (Montessori, Decroly), came out from working with children with special educational needs, and later on found out that what works well for these children should work even better for children without special educational needs. The poster describes the pedagogy of OvideDecroly (1871–1932) and its implementation in today's schools as observed in schools in Belgium, including the possibilities of its implementation in Czech schools.

Literatura/References:

- De Ketele, J.M. (1993). *Pedagogie experimentale*. Louvain – la Neuve: UniversitéCatholique de Louvain.
- Hamaide, A. (1922). *La méthode Decroly*. Paris: Delachaux, NiestléS.A.
- Houssaye, J. (2006). *OvideDecroly*. In *Lenouveléducateur* – n. 182.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V PSANÍ V ANGLICKÉM JAZYCE

CROSS-CURRICULAR LINKS IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING IN ENGLISH

Jahodová Pavla

Klíčová slova: interkulturní komunikační kompetence; anglický jazyk; psaní; kurikulum; mezipředmětové vztahy

Key words: intercultural communicative competence; English; writing; curriculum; cross-curricular links

Cílem posteru je představit složky interkulturní komunikační kompetence identifikované v projektovaném, realizovaném a osvojeném kurikulu devátého ročníku základní školy, kde proběhl akční výzkum zkoumající projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce. Analýza různých forem kurikula si klade za cíl poukázat na mezipředmětové přesahy a interference patrné v žákovském psaní v anglickém jazyce. Záměrem prezentovaných výzkumných zjištění je tak ilustrovat komplexnost problematiky rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v reálné výukové praxi. Interkulturní komunikační kompetence figuruje v současném kurikulu základní školy jako jeden z cílů výuky cizích jazyků. Představuje svébytný transdisciplinární koncept, jehož podstata se střetává na poli didaktiky cizích jazyků, lingvistiky, sociologie, psychologie, geografie, historie, kulturních studií a řady dalších disciplín (srov. Kostková, 2012). V perspektivě takového oborového zakotvení je pak vymezována jako komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců, jenž sestává mj. z postojů, povědomí, znalostí, dovedností a komunikační kompetence v cizím jazyce (Fantini, 2009). Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků tudíž klade na učitele značné nároky, jelikož vyžaduje didaktickou znalost rozmanitého obsahu.

Jednotlivé formy kurikula byly analyzovány metodou obsahové analýzy s využitím vytvořeného systému reprezentativních kategorií interkulturní komunikační kompetence. Komparace zastoupení identifikovaných komponent interkulturní komunikační kompetence v různých podobách kurikula umožňuje vyjádření tzv. principu alignment (srov. Anderson & Krathwohl, et al., 2001), tedy shody mezi projektovaným, skutečně realizovaným a dosaženým. Z výzkumných zjištění lze v této souvislosti usuzovat i na schopnosti učitele zprostředkovat

interkulturní obsah z různých oborů tak, aby bylo dosaženo vymezených cílů. Provedený akční výzkum probíhal přímo ve výuce a cílil na zkvalitňování výukové praxe. Metodou obsahové analýzy byly s využitím vytvořeného systému reprezentativních kategorií interkulturní komunikační kompetence analyzovány ročníkové plány, učební úlohy implementované v rámci intervence a korpus sestavený z psaní 16 žáků v anglickém jazyce. Komparace zastoupení identifikovaných komponent v různých podobách kurikula umožnila vyjádření tzv. principu alignment (Anderson & Krathwohl, et al., 2001), tj. shody mezi projektovaným, skutečně realizovaným a osvojeným, a odhalila mezipředmětové přesahy.

Abstract: Intercultural communicative competence represents a transdisciplinary concept which intersects with the fields of foreign language didactics, linguistics, sociology, psychology, geography, cultural studies etc. As such, developing intercultural communicative competence in class challenges teachers as for their pedagogical content knowledge. The aim of the poster is to align components of intercultural communicative competence identified in the projected, implemented and attained curricula of the ninth grade of lower-secondary school in order to investigate which cross-curricular links are apparent from pupils' writing in English. The curricula were analysed while using a self-designed system of representative categories of intercultural communicative competence. The research outcomes prove that geography and civics as well as stylistics in Czech may intervene in developing intercultural communicative competence. It is thus worth examining how to integrate these subjects effectively.

Literatura/References:

- Anderson, L., & Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kostková, K. (2012). *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.

„SOCIOLOGIE JAKO PEDAGOGIKA“ V POJETÍ HALASZOVÉ A KAUFMANA - SYNERGIE TEORIE A PRAXE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

“SOCIOLOGY AS PEDAGOGY” BY HALASZ AND KAUFMAN - SYNERGY OF THEORY AND PRACTICE IN THE CLASSROOM

Leona Stašová

Klíčová slova: pedagogika, sociologie, interdisciplinarita, škola, třída

Key words: pedagogy, sociology, interdisciplinarity, school, classroom

Cílem příspěvku je poukázat na pojetí interdisciplinární spolupráce tak, jak jej využívají Halaszová a Kaufman (2008) a v němž vytvářejí specifické pojetí vztahu sociologie a pedagogiky. Chápu totiž „sociologii jako pedagogiku“ právě proto, že sociologické fenomény provázejí žitou zkušenost školní třídy a každodenní školní realitu. Snaží se tak povzbudit reflexivnější pedagogickou praxi. Jejich přístup využívá živé integrace sociologické teorie, pedagogiky a pedagogické praxe. Příspěvek se pak zamýšlí i nad možnostmi transdisciplinární roviny spolupráce těchto disciplín.

Transdisciplinarita, multidisciplinarita a interdisciplinarita jsou integrální součástí současných komplexních přístupů ve vědě. Davis a Sumara (2008) doporučují používání pojmu transdisciplinární s odkazem na transfenomenalitu jevů, které komplexní věda zkoumá. Vzdělavatelé, vychovatelé a výzkumníci v oblasti edukace mohou zcela výjimečně přispívat ke komplexnímu myšlení, protože edukační projekty mají transfenomenální povahu, pedagogický výzkum je transdisciplinární a pedagogické myšlení je interdiskurzivní povahy. Sociální skupiny včetně školních tříd jsou tak příkladem sociálních útvarů, jejichž studium zajímá mnohé vědní disciplíny. Z aktivní spolupráce různých věd mohou vznikat nové stupně poznání reality. Cílem sociologie je mj. provokovat kritické myšlení, sociální zodpovědnost a případnou sociální změnu. To umožňuje také reflexivněji uchopit pedagogiku a ukázat na implicitní vztahy mezi sociologickou a pedagogickou teorií a praxí.

Příspěvek využívá příkladů Halaszové a Kaufmana, jimiž poukazují na implikace sociálních teorií pro procesy výuky a učení ve třídě. Jejich využití totiž umožňuje využít maximum potenciálu, který edukační proces zahrnuje. Příklady vybraných sociologických teorií (např. teorie racionalizace a MacDonaldizace, teorie solidarity a anomie, teorie symbolické interakce, aj.) ukazují, jak tyto poznatky vstupují do každodennosti školního vyučování. Analýza jednotlivých teoretických přístupů nabízí jejich propojení s praxí vyučování ve školní třídě.

Rovina spolupráce sociologie a pedagogiky je v pojetí Halaszové a Kaufmana chápána jako zdroj inspirace a povzbuzení pro výuku ve škole. Většina sociologických poznatků má totiž potenciál k pedagogické aplikaci a zvláště sociologové mohou dobře chápat didaktické procesy, které ve třídě probíhají. Využívání poznatků sociologie pak může vést pedagogy k větší a simultánní reflexivitě, díky níž se mohou stávat i lepšími pedagogy.

Abstract: In the framework of “sociology as pedagogy”, Halasz and Kaufman (2008) show how sociology can enhance and inform teaching and learning. Selected examples from a range of sociological thinking (theory of rationalization and McDonaldization, solidarity and anome, etc.) can highlight the connection between sociological theory and the practices of teaching and learning. Almost all sociological knowledge can be applied for its pedagogical significance. Furthermore, social reality, teaching and learning in the classroom are trans-phenomenal. Ultimately, through the use of sociology as pedagogy a more reflexive pedagogy and better teaching and learning can be developed.

Literatura/References:

- Davis, B., & Sumara, D. (2008). *Complexity as a theory of education*. Transnational Curriculum Inquiry, 5(2), 33–44.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education*. Inquiries into Learning, Teaching, and Research. New York: Routledge.
- Halasz, J.R., & Kaufman, P. (2008). *Sociology as pedagogy: How ideas from the discipline can inform teaching and learning*. Teaching Sociology, 36(4), 301–317.

POHYBOVÁ GRAMOTNOST DĚTÍ V KONTEXTU MATEŘSKÉ ŠKOLY

CHILDREN'S MOVEMENT LITERACY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL

Pacholík Viktor, Směťáková Kateřina

Klíčová slova: pohybová gramotnost; atributy pohybové gramotnosti; pedagogické strategie

Key words: physical literacy; attributes of physical literacy; pedagogical strategies

Cílem výzkumného šetření bylo popsat strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy. Dílčím cílem bylo analyzovat, jak učitelky mateřských škol vnímají pojem pohybová gramotnost a jak probíhá začleňování strategií do edukačního procesu v mateřské škole.

Pohybová gramotnost je chápána jako způsobilost a motivace k využití vlastního pohybového potenciálu, která může významně přispívat ke kvalitě života člověka. Zahrnuje nejen druh pohybu, úroveň motorických schopností a dovedností, ale také vědomosti o pohybu a do jisté míry i postoje jedince k pohybu a jeho individuální pohybové chování (Vašíčková, 2016). Autorkou konceptu pohybové gramotnosti je Margaret Whitehead (2001). Pohybově gramotný člověk podle Whitehead (2010) vnímá své schopnosti, uvědomuje si je a na základě toho je schopný identifikovat faktory ovlivňující pohybový výkon. Rozumí tedy důsledkům nejen samotného tělesného pohybu, ale také spánku, výživy a dalších souvisejících jevů. Pohybovou gramotnost je tedy nutné vnímat holisticky v propojení s různými aspekty života člověka. V souvislosti s pohybem dětí se v České republice s pojmem pohybové gramotnosti setkáváme u předních českých odborníků (Dvořáková, Engelthalerová et al., 2017; Mužík, 2014) i v dokumentech MŠMT či MZ.

K naplnění stanovených cílů jsme zvolili kvalitativní design výzkumu. Realizovali jsme přímé nestrukturované pozorování činností učitelky v rámci běžného dne v mateřské škole s využitím audiovizuálního záznamu pro následnou důkladnou analýzu. Pozorování jsme doplnili polostrukturovaným interview, ze kterého byl pořízen audio záznam. K pořízení obrazového i zvukového záznamu jsme získali informovaný souhlas všech participantek. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Participantkami bylo osm učitelek běžné mateřské školy s minimálně pětiletou praxí.

Výzkumná zjištění naznačují zkreslené chápání pojmu pohybová gramotnost.

Učitelky obvykle kladou důraz na pohybové chování dětí, úroveň motorických schopností a dovedností a tělesnou zdatnost. Ukazuje se, že pohybovou gramotnost je možné rozvíjet v různorodém prostředí, a to jak v prostorách určených pro pohybové aktivity, tak příležitostně při různých denních činnostech v mateřské škole. Významným aspekt jsou příklady dospělých i vrstevnické vzory. Jistým limitem však je přístup učitelky, její zájem a kreativita.

Abstract: The paper introduces the research conducted at Tomas Bata University in Zlín in 2017–2018. The objective of the research was to depict strategies of movement literacy development in children, under the conditions of preschool. Eight pre-school female teachers with a minimum length of 8 years' experience participated in the research. Direct unstructured observation and semi-structured interview were conducted. The acquired data have been analysed by means of an open coding method. The results point out the distorted understanding of the term "movement literacy" by the teachers, as they mostly emphasise fitness, motor abilities and skills level. We can develop the movement literacy in children under various backgrounds and conditions. There is no need for a specific environment for physical activity implementation. Adult and peer models are important factors as well. However, the teachers' approach, interest and creativity may present a certain limit.

Literatura/References:

- Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2009). *Physical activity and health: The evidence explained* (2nd ed.). Routledge: Abingdon.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Abingdon: Routledge.

SEBEOBRAZ (SELF-CONCEPT) KOORDINÁTORA PREVENCE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ A JINÝCH SOCIÁLNĚ-PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA SLOVENSKU

SELF-CONCEPT OF COORDINATORS OF PREVENTION OF DRUG ADDICTION AND OTHER SOCIAL-PATHOLOGICAL PROBLEMS IN SLOVAKIA

Roman Božik

Klíčová slova: koordinátor prevence, sebaobraz,

Key words: prevention coordinator, self-concept

Autor prezentuje dílčí výsledky výzkumu, který byl realizován na Slovensku mezi koordinátory prevence drogových závislostí a jiných sociálně patologických jevů. Výzkum byl zaměřen na zjišťování sebeobrazu (self-conceptu) funkce koordinátora prevence. Přináší především přizpůsobování nového výzkumného nástroje, který by mohl být aplikován i v podmínkách České republiky při zjišťování sebeobrazu funkce metodika školní prevence. Výzkum je i nadále realizován.

Autor ve studii informuje o roli učitele - koordinátora prevence v kontextu primární prevence drogové závislosti na školách, popisuje základní úkoly a cíle jednání, možné vlivy učitele - koordinátora prevence s odkazem na pozitivní ovlivňování a přístup k žákům, ale i učitelům - kolegům, rodičům dětí a prostředí a jeho sebehodnocení v rámci této pozice. Zaměřuje se na primární prevenci ve smyslu jednání ve zdravém životním stylu.

Činnost učitele spojující se s realizací jeho povolání nebo různých funkcí v rámci jeho pedagogického působení má několik vrstev. V současné době učitel už není jen striktně vychovatel a vychovatel, ale má řadu dalších funkcí. Do všech jeho činností, které se spojují s těmito funkcemi, rolemi a kompetencemi, které na ně navazují, se přirozeně promítá i to, jak vnímá svou profesní zdatnost. V jejím rámci učitel disponuje určitým úsudkem o sobě a o tom, jak je schopen tyto činnosti zvládnout, protože úsudek o sobě je velmi silným a hluboko ležícím faktorem regulace chování a řízení (Gavora, 2008).

Náš empirický výzkum jsme zaměřili na dvě části:

1. zmapování situace primární drogové prevence v terénu, tedy na školách na Slovensku,
2. zjištění sebeobrazu koordinátora prevence na Slovensku.

Autor prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu. Výzkumný soubor tvořili učitelé - koordinátoři prevence působící v základních školách.

Abstract: In this study, the author presents the partial results of research carried out in Slovakia among coordinators for drug addiction prevention and other social and pathological problems. The research was focused on determining the self-concept of the function of prevention coordinator. As a result of the research sample, the research mainly shows the adaptation of a new research tool which could be applied in the conditions of the Czech Republic to determine the self-concept of the position of methodologist for school prevention. The research is still ongoing. In article the author informs about role of the teacher – co-ordinator of prevention in context of primary prevention of drugs dependence at schools, he describes basic tasks and aims of acting, possible influences of teacher – co-ordinator of prevention with reference to positive influenced attitude towards pupils, but also teachers – colleagues, parents of children and large environment and his self-evaluation within this position. He is focused on primary prevention in the sense of acting to the healthy life-style.

Literatura/References:

- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.
- Liba, J. (2001). *Zdravie, drogy, drogová závislosť: terminologické a výkladové minimum*. Prešov: Rokus, 83 s.
- Matoušek, O. & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence: [možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 1. Praha: Portál. 335 s.

UČITEL A LOGOPEDICKÁ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

TEACHER AND SPEECH DISORDER PREVENTION AT PRESCHOOLS

Vašíková Jana

Klíčová slova: primární logopedická prevence, mateřská škola, učitel v mateřské škole

Key words: primary speech prevention, kindergarten, preschool teacher

Cílem výzkumu je zjistit a popsat charakter logopedické prevence realizované učitelkami v mateřských školách, objasnit způsob realizace logopedické prevence a vzdělanostní způsobilost pedagogů k této činnosti. Primární logopedická prevence spadá do logopedické intervence, která je náplní práce logopeda. V posledních několika letech je však tento termín skloňovaný také ve spojitosti s činností v mateřské škole, která je cíleně zaměřená na přirozenou podporu rozvoje řečových a komunikačních kompetencí dětí, především v předškolním věku.

Do základních kompetencí učitele v mateřské škole, kromě jiných, spadá také přirozený rozvoj řečových a jazykových schopností dětí. Jedná se o jednu z důležitých oblastí, která je také zahrnutá v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Pro rozvoj přirozeného vývoje řeči dětí není nutná další kvalifikace a speciální zaměření.

Za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vznikají cílené kroužky primární logopedické prevence, které vedou tzv. logopedické preventistky. Jejich činnost vychází z Metodického doporučení č.j. 14712/2009-61.

Kvalitativní design výzkumu za využití polostrukturovaného interview a také nestrukturovaného pozorování. Výzkum probíhal v roce 2016 s učitelkami mateřských škol Jihomoravského kraje. Výzkumu se zúčastnilo 35 učitelů mateřských škol, kdy výběr učitelů nebyl ovlivněn jejich vzděláním. Získaná data ve formě nahrávek a terénních poznámek byla po transkripci kódována a následně analyzována.

Na základě identifikace výzkumných zjištění a interpretace vyplývá, že u učitelek zaměstnaných v mateřských školách, které byly zapojeny do našeho výzkumu, převládá nejistota v některých otázkách oblasti logopedické prevence. Tato nejistota vyplývá z neznalosti kompetencí jednotlivých aktérů v logopedické prevenci. Charakter a způsob realizace logopedické prevence popisují učitelé různě, největší rozdíly nacházíme v kategoriích mezi učitelem „preventistou“ a učitelem v roli „logopeda amatéra“. Učitel preventista má

povědomí o systému logopedické péče a kompetencích jednotlivých aktérů v ní. Druhým typem učitele je učitel, který supluje logopeda, tedy provádí bez odborného vzdělání nápravu a vyvození požadovaných hlásek.

Abstract: The paper deals with speech disorders prevention with the aim of providing a professional insight into the issue. The research part analyses the results of semi-structured interviews and unstructured observations in which the participants included teachers of preschools in the South Moravian Region. The main finding of our research was the fact that the teachers involved in the research did not have a good awareness of the competencies of the participants involved in primary speech disorders prevention. This fact also consequently influenced the nature and realization of primary speech disorders prevention at preschool. There were mainly two oppositetypes of the teacher.

Literatura/References:

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Kerekrétiová, A. (2016). *Logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského.

TVORBA ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK V RÁMCI DIALOGICKÉHO VYUČOVÁNÍ

CREATION OF PUPILS' QUESTIONS IN THE CONTEXT OF DIALOGICAL TEACHING

Marie Pavelková

Klíčová slova: charakteristika žákovských otázek; dialogická výuka
Key words: characteristics of pupil questions; dialogical teaching

Tento text se zabývá žákovskými otázkami na začátku školní docházky a specificky se orientuje na otázky žáků v hodinách matematiky v kontextu dialogické výuky. Cílem předkládané studie je prohlédnout do obsahu vyučovací hodiny z pohledu žákovských otázek a pokusit se vytvořit typologii žákovských otázek ve výuce matematiky na prvním stupni základní školy.

Ukazuje se, že nebyly konceptuálně shrnuty teoretické poznatky o žákovské otázce ve výuce na prvním stupni základní školy. Výsledky předvýzkumu žákovských otázek ukázaly zásadní informaci o tom, že v závislosti na interakci a participaci žáka ve výuce a jeho otázkách je možné realizovat výzkum charakteristik žákovských otázek jen ve vyučovacích hodinách založených na dialogickém modelu výuky či takovém modelu, který zabezpečí žákovi zúčastněné konstruující poznání a vytvoří prostor pro jeho řečový projev.

Bylo voleno nestrukturované pozorování pro realizaci výzkumu žákovských otázek v dialogickém vyučování v hodinách matematiky na prvním stupni základní školy. Toto pozorování jsme realizovali v 6 vyučovacích hodinách. Celkem bylo sledováno 56 dětí. Zaznamenali jsme 520 žákovských otázek. Získaná data byla prostřednictvím otevřeného kódování analyzována a vznikla originální typologie žákovských otázek v hodinách matematiky u dětí čtvrtých a pátých tříd. Výsledky se zaměřují na oblast žákovských otázek, které se vztahují k obsahu výuky. Byla vytvořena typologie, která prezentuje žákovské otázky, které odrážejí kritické myšlení žáků ve vztahu k řešeným učení úlohám, ve kterých se objevují izolované modely.

Abstract: The aim of this study is to create a typology of pupils' questions occurring in primary school mathematics. We identified the types of questions in teaching mathematics that can be based on the dialogical teaching model or on a model that ensures the students are involved in constructing knowledge and creating space for their speech in the classroom. The research was based

on unstructured observation of children in dialogic teaching in classes of mathematics. The data obtained in the form audio recordings and field notes were analyzed by open coding, and an authentic typology of pupils' questions in primary school mathematics classes was created. The results focus on the area of pupils' questions related to learning content. The typology created represents pupils' questions reflecting critical thinking of pupils related to learning tasks, including abstract isolated models.

Literatura/References:

- Havigerová, J. M. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Chin, Ch. (2004). *Students' questions: fostering a culture of inquisitiveness in science classrooms*. *School Science Review*, 86, (314).
- Kvasz, L. (2016). *Princípy genetického konstruktivismu*. *Orbis scholae* (10)2, 15–46.

ABSTRAKTY WORKSHOPŮ

1. Situační analýza v pedagogickém výzkumu – praxe mapování

Anotace: Seminář se zaměří na praktické ukázky využití jedné z variant grounded theory – Situační analýzy. V rámci semináře budou ukázány způsoby práce s datovým materiálem a tvor klíčových analytických nástrojů situační analýzy – neuspořádaných a uspořádaných map, relačních a pozičních analýz.

Lektor: Mgr. Jan Kalenda, Ph.D., Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, Centrum výzkumu

2. Working with Doctoral Students at Universities in the USA

Anotace: The purpose of this workshop is to provide an overview of the education system in the United States with a focus on graduate education. We will specifically discuss doctoral education and share examples of how doctorate students are educated and prepared for advanced studies. During this workshop we will communicate best practices for working with doctoral students as well as ways to create distributed learning environments to help meet the learning needs of students today.

Lektoři: Professor Pamela Havice, PhD & Professor William Havice, PhD, DTE, Clemson University, Clemson, SC (USA)

3. Obsahová analýza textu – jak s ní pracovat v různě zaměřených typech výzkumu

Anotace: Na semináři vysvětlíme cíle a funkci obsahové analýzy, strategii při výběru vzorků, sestavení kódovacího schématu, postupu při analýze a interpretaci zjištění. Účastníci semináře realizují vlastní mini-obsahovou analýzu pedagogického textu. Důraz bude kladen na kvantitativní obsahovou analýzu, i když nezanedbáme také její kvalitativní variantu.

Lektor: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, Ústav školní pedagogiky

4. Limity aplikace statistických testů významnosti v pedagogickém výzkumu: seminář pro NEstatistiky

Anotace: V rámci semináře se pokusíme ukázat na jednoduchých příkladech z pedagogického výzkumu limity aplikace statistických testů významnosti.

Zaměříme se na následující témata:

- proč užívané (až nadužívané) statistické testy významnosti;
- proč vede užívání testů k černobílé interpretaci výsledků výzkumu;
- proč se mají testy aplikovat na reprezentativní výběry;
- proč záleží na velikosti výběru při aplikaci testů;
- proč „statistická významnost“ není totéž co „významnost“ a jak lze vyjádřit věcnou (praktickou) významnost výsledku;
- a případně i více.

Pro jednoduchost budeme pracovat pouze s dvouvýběrovým t-testem, avšak problematika je aplikovatelná na statistické testování obecně. Pro zájemce o podrobnější informace budou připraveny odkazy na odbornou literaturu.

Lektor: Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, Centrum výzkumu

**SEZNAM AUTORŮ ABSTRAKTŮ
A ÚČASTNÍKŮ KONFERENCE**

1. doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
2. Mgr. Ondřej Bárta, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brno
3. Mgr. Irena Bartáková, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
4. Mgr. Jaromír Basler, Pedagogická fakulta, Palackého univerzita Olomouc
5. PhDr. RNDr. Jan D. Bláha, Ph.D., Přírodovědecká fakulta, Univerzita J.E. Purkyně, Ústí nad Labem
6. PhDr. Roman Božík, Ph.D., Fakulta humanitních studií, ÚŠP, Univerzita Tomáše Bati Zlín
7. Mgr. Zdeňka Braumová, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
8. Mgr. Cyril Brom, Ph.D., Matematicko-fyzikální fakulta, Karlova univerzita Praha
9. Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D., Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brno
10. Mgr. Martina Bruzlová, Filosofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
11. Mgr. Mariana Cabanová PhD., Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
12. Mgr. Magdaléna Cihlářová, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
13. Mgr. Libuše Černá, Ph.D., Fakulta humanitních studií, ÚŠP, Univerzita Tomáše Bati Zlín
14. Mgr. Jana Černá, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
15. doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
16. Mgr. Radmila Dačevová, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno
17. Mgr. Zuzana Danišková, PhD., Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnavě
18. PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D., Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno
19. RNDr. Tomáš Ditrich, Ph.D., Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita České Budějovice
20. Mgr. Romana Divošová, Fakulta humanitních studií, ÚŠP, Univerzita Tomáše Bati Zlín
21. doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D., Filozofická fakulta, Palackého univerzita Olomouc

22. Mgr. Anna Drexlerová, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
23. Ing. Karolina Duschinská, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
24. RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
25. Mgr. Nad'a Eretová, Wolters Kluwer ČR, a.s.
26. Mgr. Jana Frödová, Výzkumný pracovník ve společnosti
Národní Institut pro další vzdělávání
27. prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
28. Mgr. Lucie Grajciarová, Masarykova univerzita Brno
29. Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
30. RNDr. David Hána, Ph.D., Přírodovědecká fakulta,
Karlova univerzita Praha
31. PaedDr. Dana Hánková, Ph.D., AKCENT College, Praha
32. prof. PhDr. Dana Hanesová, PhD., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
33. Mgr. et Mgr. Klára Harvánková, Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
34. doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
35. prof. William Havice, Clemson University, SC
36. prof. Pamela Havice, Clemson University, SC
37. PhDr. Helena Hejlová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
38. Mgr. Lenka Hessová, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
České Budějovice
39. Mgr. Radka High, Ph.D., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
40. doc. Mgr. Petr Hlad'o, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
41. Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
42. Mgr. Jakub Holec, Filozofická fakulta, Univerzita Pardubice
43. doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
44. Mgr. Jan Hrabák, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova Praha
45. Mgr. Petr Chaluš, Masarykova univerzita Brno
46. doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého Olomouc

47. Mgr. Martin Chvál, Ph.D. Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
48. Mgr. Pavla Jahodová, Masarykova univerzita Brno
49. Mgr. Miroslav Janík, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
50. prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
51. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D., Fakulta sportovních studií,
Masarykova univerzita Brno
52. doc. RNDr. Svatava Janoušková, Ph.D., Univerzita Karlova,
Přírodovědecká fakulta
53. Mgr. Bc. Libor Juhaňák, Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
54. Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové
55. PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D., Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita Liberec
56. PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého Olomouc
57. Mgr. Jan Kalenda, Ph.D., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
58. Mgr. Tomáš Karger, Ph.D., Fakulta humanitních studií, CV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
59. doc. Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
60. doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
61. Mgr. Hana Koblihová, Masarykova univerzita Brno
62. Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Fakulta humanitních studií, CV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
63. Mgr. Anna Koflerová, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
64. Mgr. Petr Kolář, Matematicko- fyzikální fakulta,
Karlova univerzita Praha
65. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
66. Mgr. Petr Koubek, Národní ústav pro vzdělávání Praha
67. Bc. Marta Koutníková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
68. Mgr. Kateřina Králová, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha

69. Mgr. Jan Krása, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
70. doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
71. Mgr. Marika Kroutilová, Masarykova univerzita Brno
72. RNDr. Silvie Kučerová, Ph.D., Karlova univerzita Praha
73. Mgr. Marek Lauermann, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
74. PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
75. doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
76. doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D., Fakulta humanitních studií,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
77. Mgr. Petr Liška, Fakulta humanitních studií,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
78. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
79. PhDr. Josef Lukas, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
80. prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
81. Mgr. Zuzana Lynch, PhD., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
82. Mgr. Andrea Macková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
83. Mgr. Martin Majcík, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
84. doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
85. Bc. Lenka Malá, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
86. Mgr. Michal Málek, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
87. doc. RNDr. Miroslav Marada, Ph.D., Přírodovědecká fakulta,
Karlova univerzita Praha
88. prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Lékařská fakulta, Karlova univerzita Praha
89. Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
90. Mgr. Jana Martincová, Fakulta humanitních studií, CV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
91. Mgr. Renata Matušů, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín

92. Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
93. Mgr. Petra Trávníčková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
94. Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., Ústav primární a preprimární
edukace, Univerzita Hradec Králové
95. Mgr. Eva Minaříková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
96. Mgr. Michal Mrázek, Pedagogická fakulta, Palackého univerzita Olomouc
97. Mgr. Marie Najmonová, Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
98. Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
99. Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
100. Mgr. Jana Navrátilová, DiS., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
101. Mgr. Hana Navrátilová, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
102. Mgr. Bc. Jan Nehyba, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
103. Mgr. Hana Němečková, Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
104. doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
105. PhDr. Jiřina Novotná, Národní ústav pro vzdělávání, Praha
106. PhDr. Jitka Novotová, Ph.D., Technická univerzita Liberec
107. PhDr. Anna Páchová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
108. Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
109. Mgr. Ondřej Papajoanu, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
110. Mgr. et Mgr. Nikola Papežová, Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
111. Mgr. Marie Pavelková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
112. Kristina Pavelková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
113. Mgr. Jaroslava Pavlíčková, Fakulta humanitních studií, ÚPV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín

114. Mgr. Veronika Pečivová, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
115. Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
116. doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Trnavská univerzita v Trnave
117. PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
118. prof. RNDr. Jan Pícek, CSc., Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
119. Mgr. Helena Picková, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Technická univerzita v Liberci
120. PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
121. Mgr. et Bc. Barbora Plisková, Fakulta humanitních studií, UZV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
122. Mgr. Milan Podpera, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Západočeská univerzita Plzeň
123. prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D., Fakulta humanitních studií,
ÚŠP, Univerzita Tomáše Bati Zlín
124. doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D., Filozofická fakulta,
Palackého univerzita Olomouc
125. Mgr. Eva Potužníková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Filozofická fakulta, Karlova univerzita Praha
126. PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
127. prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Karlova univerzita Praha
128. prof. PhDr. Milada Rabušicová, CSc., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
129. Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
130. Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Ostravská univerzita
131. Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
132. Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
133. Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D., Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
134. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D., Přírodovědecká fakulta,
Karlova univerzita Praha

135. Mgr. Robert Sabo, PhD., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
136. RNDr. Libuše Samková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
137. Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
138. Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
139. Mgr. Eva Skalová, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
140. Karolina Skřečková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
141. doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
142. Vendula Slováková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
143. doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
144. Mgr. Kateřina Smětáková, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
145. Mgr. Monika Součková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
146. Mgr. Pavla Soukupová, Pedagogická fakulta,
Západočeská univerzita Plzeň
147. PhDr. Ing. Petr Soukup, Ph.D., Fakulta sociálních věd,
Karlova univerzita Praha
148. prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové
149. Mgr. Hana Splavcová, Národní ústav pro vzdělávání Praha
150. Mgr. et Mgr. Michaela Spurná, Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
151. PhDr. Jana Stará, Ph.D., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
152. PhDr. Karel Starý, Ph.D., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
153. Mgr. Leona Stašová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové
154. doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
155. Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha

156. RNDr. Hana Svobodová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
157. Mgr. Ing. Silvie Svobodová, Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
158. doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
159. doc. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
160. Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D., Institut celoživotního vzdělávání,
Mendelova univerzita Brno
161. doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
162. Mgr. Lucie Škarková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
163. Mgr. Klára Šlapalová, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
164. Mgr. Martina Šmahelová, Fakulta sociálních studií,
Masarykova univerzita Brno
165. Mgr. Zuzana Šmideková, Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
166. Mgr. Andrea Špoková, Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
167. PhDr. Vít Šťastný, Ph.D., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
168. prof. PhDr. Štefan Porubský, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
169. PhDr. Jiří Štípek, Ph.D., Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
170. Mgr. Roman Švaříček, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
171. PhDr. Anna Tomková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
172. Mgr. Kateřina Trnková, Přírodovědecká fakulta,
Masarykova univerzita Brno
173. PaedDr. Marián Trnka, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
174. PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
175. Mgr. František Tůma, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
176. doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

177. Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D., Fakulta humanitních studií, CV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
178. Mgr. Markéta Váchová, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
179. prof. PhDr. Daniela Valachová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
180. doc. PaedDr. Katarína Vančíková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
181. Mgr. Terézia Vaníková, Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
182. Mgr. Jana Vašíková, Ph.D., Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
183. Mgr. Lenka Venterová, Fakulta humanitních studií, ÚPV,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
184. PhDr. Ida Viktorová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
185. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice
186. doc. Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
187. Mgr. Lenka Vojáčková, Masarykova univerzita Brno
188. doc. PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
189. PsLic. Jan Vyhnálek, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita Praha
190. Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
191. Šárka Vyškovská, Fakulta humanitních studií, ÚŠP,
Univerzita Tomáše Bati Zlín
192. prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Pedagogická fakulta,
Karlova univerzita Praha
193. doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D., Fakulta humanitních studií,
ÚŠP, Univerzita Tomáše Bati Zlín
194. Mgr. Klára Záleská, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno
195. doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita Brno
196. RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D., Matematicko-fyzikální fakulta,
Karlova univerzita Praha
197. PhDr. Iva Žlábková, Ph.D., Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita České Budějovice

 Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií



FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ / EDICE PEDAGOGIKA

Název: Transdisciplinarita v pedagogických vědách

Editor: Adriana Wiegerová, Hana Navrátilová

Recenzenti: Peter Gavora, Karla Hrbáčková, Martin Chvál, Hana Lukášová,
Jiří Mareš, Štefan Porubský, Jana Majerčíková, Jana Poláchová Vašátková,
Adriana Wiegerová

Za korektnost zpracování vlastních textů a práci s literaturou odpovídají autoři.

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, www.nakladatelstvi.utb.cz
Vydání schváleno Vědeckou radou edicí UTB, Pedagogika.

Rok vydání: 2018

Pořadí vydání: První

ISBN 978-80-7454-755-3