Inspirace pro výzkum:
nahlédnutí do metodologie pedagogiky

Jana Poláchová Vašťatková, František Tůma (eds.)

ČAPV

INSPIRACE PRO VÝZKUM:

NAHLÉDNUTÍ DO METODOLOGIE PEDAGOGIKY

Jana Poláchová Vašťatková, František Tůma (eds.)

Brno 2022

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Inspirace pro výzkum: nahlédnutí do metodologie pedagogiky / Jana Poláchová Vašťatková, František Tůma (eds.). – 1., elektronické vydání. – Brno : MSD, spol. s r. o. pro Českou asociaci pedagogického výzkumu, 2022. – 1 online zdroj
Anglická resumé
Obsahuje bibliografie, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-7392-387-7 (MSD ; online ; pdf)

* 37.012 * (048.8:082)
– pedagogická metodologie
– pedagogický výzkum
– kolektivní monografie

37 – Výchova a vzdělávání [22]

Česká asociace pedagogického výzkumu

Kniha je vydávána s podporou dotace Akademie věd České republiky pro oborové vědecké společnosti sdružené v Radě vědeckých společností České republiky, z. s., rozhodnutí č. j. AVCR 634/2022, a s podporou České asociace pedagogického výzkumu, z. s.

Recenzenti:
PhDr. Josef Basl, Ph.D.
doc. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.
prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.
prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

© 2022 Česká asociace pedagogického výzkumu

ISBN 978-80-7392-387-7
ISBN 978-80-7392-398-3 (brožováno)

Obsah

1. **Sdílení průběhu i výsledků pedagogického výzkumu: zkušenosti členů ČAPV** 6
Jana Poláchová Vašťatková, František Tůma

2. **Stručná bilance třiceti let České asociace pedagogického výzkumu** 19
Jiří Mareš

3. **Kvalitativní longitudinální výzkum: vnímání změny a změna vnímání aktérů** 50
Dominik Dvořák, Jan Vyhnálek

4. **Jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou? Využití vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě** 65
Jana Obrovská

5. **Rozdíly v sebehodnocení ICT znalostí a dovedností v dotazníkových šetřeních mezi různými skupinami žáků** 78
Hana Voňková, Kateřina Králová

6. **Self-efficacy učitelů na prvním stupni ZŠ: validace výzkumného nástroje** 93
Peter Gavora, Adriana Wiegerová

7. **Výzkum klimatu učitelských sborů: metodologické možnosti a výsledky** 108
Petr Urbánek, Andrea Rozkovcová, Jan Picek, Jitka Jursová, Helena Picková, Jitka Novotová

8. **Stres v učitelství optikou smíšeného výzkumu** 122
Irena Smetáčková, Ida Viktorová

9. **Management třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů: smíšený výzkum** 138
Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdová, Jan Mareš

10. **Reflexe výuky a její kvality: smíšený výzkum výuky učitelů fyziky** 153
Vojtěch Žák

11. Tvorba případových studií vzdělávací politiky 165
Vladimíra Spilková, Stanislav Michek

12. Výzkum školního vzdělávání v Číně a ve Francii: metodologické výzvy a výhledy do budoucna 181
Vít Šťastný

Autorky a autoři 195

Věcný rejstřík 198

1. Sdílení průběhu i výsledků pedagogického výzkumu: zkušenosti členů ČAPV

Jana Poláchová Vašťatková, *František Tůma*

Úvod

Jedním z hlavních úkolů České asociace pedagogického výzkumu (dále jen ČAPV nebo Asociace) je informovat o designu a metodách výzkumu a sdílet poznatky získané výzkumem. Proto jsme na jaře roku 2021 a poté i na členské schůzi stvrdili záměr „oslavit" kulaté výročí asociace knihou, která, na rozdíl od každoročně vydávaných sborníků abstraktů z konferencí ČAPV, přináší hlubší vhled do metodologie pedagogického výzkumu. Při dalším uvažování o této knize a jejím koncipování jsme vycházeli ze zjištění, že s výjimkou několika praktických příruček či knih spíše učebnicového charakteru a dvou monočísel Pedagogické orientace, jejichž editory byli Janík, Vlčková a Knecht (2013) a Knecht, Lojdová a Majerčíková (2016), nevyšly v České republice v poslední dekádě souhrnné svazky týkající se metodologie pedagogického výzkumu.

Výše uvedené v žádném případě neznamená, že by se metodologie pedagogického výzkumu nerozvíjela – naopak, v tuzemských i zahraničních nakladatelstvích vychází řada kvalitních článků a knih představujících zjištění z provedeného výzkumného šetření, nicméně v těchto publikacích český čtenář zpravidla nenachází širší pojednání o metodologii výzkumu. Proto vznikl v Asociaci nápad umožnit výzkumníkům sdílet metodologické aspekty svého výzkumu. Výstupem je tato kniha, která přináší vhled do postupů a úvah, které mohou být pro čtenáře inspirativní a přispět k rozvoji pedagogického výzkumu v českém prostředí. V její úvodní kapitole nejprve pojednáme o stavu členské základny a některých aktivitách členů ČAPV, abychom se mohli zamyslet nad úsilím Asociace vytvářet prostor pro sdílení zkušeností nejen mezi jejími členy. Poté představíme koncepci knihy a jednotlivé kapitoly, které shrnují metodologicky zajímavé aspekty již vyřešených výzkumných projektů. Tyto texty mohou čtenáře nejen inspirovat při realizaci vlastních výzkumů, ale také podnítit k dalším úvahám o metodologii pedagogického výzkumu a možnostech ovlivnění praxe a vzdělávací politiky.

1 Možnosti a limity ČAPV při sdílení průběhu i výsledků výzkumů

Posláním ČAPV je „zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím pedagogického výzkumu, vzájemná výměna informací mezi pracovníky pedagogického výzkumu, šíření výsledků pedagogického výzkumu a jejich praktická aplikace" (Stanovy spolku, 2020, č. II).

Toto poslání Asociace naplňuje několika způsoby: pořádá každoroční konference[1] a mimo jiné tak umožňuje poznávat různá pracoviště a vytvářet neformální sítě, metodologicky orientované workshopy, podporuje vydávání sborníků z konferencí, oceňuje zajímavé a výjimečné publikační počiny členů, vydává Bulletin ČAPV, pečuje o své webové stránky, získává finanční podporu od Rady vědeckých společností při AV ČR, umožňuje členům čerpat výhody plynoucí z členství ČAPV v Evropské asociaci pedagogického výzkumu (EERA), nabízí další možnosti pro sdílení zkušeností atd. (k podrobnostem viz též následující kapitola Jiřího Mareše).

Fungování každé organizace však primárně závisí na aktivitě a zájmech jejích členů, neboť i ve spolkové činnosti platí, že členové tvoří její nejvýznamnější bohatství a představují i potenciál, ale do určité míry i limit budoucího rozvoje. Proto se krátce pozastavíme nad aktuálním stavem členské základny, kterou v březnu 2022 tvořilo 242 členů. Na základě informací poskytnutých členy jsme zpracovali následující tabulku, která zachycuje jejich afiliace.

Tabulka 1 ukazuje pracoviště, ze kterých se rekrutuje nejvíce členů. Podrobnější rozbor členských dat by odkryl, že členové ČAPV působí ve zhruba třiceti různých institucích zejména z České republiky a částečně i ze Slovenska. Činnosti, jako například vzájemné informování, sdílení zkušeností a výsledků výzkumů či plánování společných odborných aktivit, probíhají mezi členy na principu dobrovolnosti, ochoty spolupracovat, setkávat se neformálně a napříč pracovišti rozvíjet hodnoty, o které se fungování Asociace opírá. Uvedené dokládá, že ČAPV je profesně zájmovou organizací. Rozložení příslušnosti členů asociace na úrovni fakult různých univerzit také poukazuje na poměrně velkou heterogenitu v rámci početněji zastoupených fakult – široce zastoupeny jsou zejména pedagogické a filozofické fakulty, avšak řada členů působí rovněž na fakultách s přírodovědným či teologickým zaměřením. Zároveň jsou mezi členy zajímavé dvě relativně početné skupiny: 18 členů není zařazených k univerzitě (šest členů působí v regionálním školství, dva pracují v Národním pedagogickém institutu a další pracoviště zejména z neziskového sektoru jsou zastoupena jedním členem); zbývající členové své pracoviště neuvedli. Druhá skupina členů afiliovaných k univerzitním pracovištím je složena ze 13 členů pracujících na fakultách, v rámci

1 Za ČAPV v tomto okamžiku velmi děkujeme všem univerzitám, fakultám, konkrétním pracovištím a zejména různým organizačním výborům, které se v uplynulých letech spolupodílely na pořádání konferencí a mnohdy vše i do velké míry zajištovaly.

kterých jsou jedinými členy asociace (tyto fakulty jsou zaměřeny ekonomicky, politickovědně, teologicky, vojensky, sportovně, zdravotnicky nebo medicínsky).

Tabulka 1

Afiliace členů ČAPV podle příslušnosti k pracovištím (k 31. 3. 2022)

Pracoviště	Počet členů
Univerzita Karlova	50
Masarykova univerzita	45
Univerzita Palackého v Olomouci	31
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	17
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	15
Univerzita Hradec Králové	14
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem	11
Západočeská univerzita v Plzni	10
Ostravská univerzita	8
Mendelova univerzita v Brně	5
Univerzita Pardubice	5
Česká zemědělská univerzita v Praze	4
Technická univerzita v Liberci	4
Univerzity, na kterých působí jediný člen	3
Univerzita obrany	2
Neuniverzitní pracoviště	18
Celkem	242

Někteří kolegové o členství průběžně přicházejí z důvodu neplnění svých členských povinností[2] nebo z Asociace odcházejí. Důvody se odvíjejí od očekávání a zájmů jednotlivců. Odliv zhruba jedné desítky členů ročně lze připsat i rozdílným pozicím, ze kterých jednotliví členové do Asociace vstupovali. Na počátku vzniku Asociace totiž byly dvě skupiny členů – jedna, která usilovala o zaměření Asociace především na vědeckou činnost, a druhá, která byla zaměřena více prakticistně, přičemž druhá skupina Asociaci postupně opouštěla (srov. s pojednáním Urbánka a Wernerové, 2014, s. 29; s druhou kapitolou této knihy od Mareše aj.). Různá očekávání se také odvíjejí od různých představ a míry rozvoje profesní dráhy jednotlivců. Na jaře 2022 je z 242 členů 18 profesorů, 55 docentů, 119 kolegů s titulem Ph.D. a 50 členů bez tohoto titulu. Asociaci pak opouštějí například ti, kteří nedokončili doktorské studium, či juniorní i seniorní kolegové

2 Zejména se jedná o placení každoročních členských příspěvků s maximálně jednoroční prolukou, což pro některé představuje překážku, přestože standardní výše zůstává relativně nízká – od roku 2008 až do r. 2022 se jedná o roční poplatek ve výši 300 Kč za řádné členství a 200 Kč za zvýhodněné členství pro studenty.

z důvodu ukončení své profesní dráhy v akademické sféře. Zároveň ale platí, že např. v průběhu posledních let každoročně do Asociace vstupují jedna až dvě desítky nových členů z různých pracovišť a v různých fázích své profesní dráhy. Počet členů tak od r. 2016 neklesl pod 200.

Lze shrnout, že pestrost příslušnosti členů k různým akademickým i neakademickým pracovištím může dokládat mezioborovost, kdy lidé zajímající se o pedagogický výzkum nemusejí nutně působit na pracovištích pevně svázaných s tímto výzkumem a kdy zároveň lidé z jiných oborů nebo z praxe mohou s pedagogickým výzkumem pracovat nebo jím být inspirováni. Jen mírná každoroční obměna členů dokládá smysluplné fungování ČAPV jako organizace. Pestrost členské základny zároveň prokazuje, že se v tomto směru daří naplňovat jeden z programových cílů Asociace, neboť ke sdílení poznatků a zkušeností dochází mezi členy z řad různých akademických i neakademických pracovišť, což v důsledku umožňuje další výzkumnou spolupráci i transfer poznatků z výzkumu do praxe.

1.2 Možné perspektivy budoucího vývoje ČAPV

Kulatá výročí bývají zpravidla příležitostí nejen pro reflexi a analýzu současných aktivit, ale i pro úvahy o dalším směřování. Podrobnější přehled o okolnostech vzniku Asociace, výzvách, se kterými se její členové v uplynulých dekádách vyrovnávali, stejně jako o křižovatkách a rozhodnutích učiněných se záměrem podpořit rozvoj českého pedagogického výzkumu se stal tématem řady referátů na konferencích, řady publikovaných textů (např. s oporou o data a dříve publikované stati bilancovali Urbánek & Wernerová, 2014). Informace jsou dostupné rovněž z webových stránek Asociace, z bulletinů ČAPV a s tímto záměrem byla také zpracována druhá kapitola této knihy. Na základě uvedeného a ve světle reflexe vývoje Asociace, na podkladě debat v rámci členských schůzí a schůzí výboru a s oporou o komunikaci s členy ČAPV[3] lze vypozorovat několik tendencí. Ty je možné utřídit do dvou do určité míry protichůdných tenzí, které umožňují porozumět současnému stavu Asociace. Současně však udávají dynamiku dalšího vývoje – zaprvé je to zaměření na excelenci vs. síťování a zadruhé otázka globální vs. lokální orientace.

a) Zaměření na excelenci ve výzkumu (profesionalizace) vs. zaměření na síťování jednotlivců včetně těch, kteří nejsou aktivními výzkumníky

K dosahování excelence v pedagogickém výzkumu a profesionalizace vyvíjí Asociace řadu aktivit (např. Ceny ČAPV, systemizace recenzního řízení rozšířených abstraktů příspěvků pro každoroční konferenci, pořádání workshopů atd.).

3 Včetně 7 skupinových rozhovorů s 11 studenty doktorských studijních programů zaměřených na vědy o výchově a působících na třech různých univerzitách, které jsme realizovali v roce 2021.

Ve prospěch těchto aktivit mluví i poslání asociace ve Stanovách ČAPV (*Stanovy spolku*, 2020, č. II). Jednou z otázek pak je, zda excelenci ve výzkumu podporovat u všech členů stejně nebo různě s ohledem například na délku profesní dráhy a případně zda odborné a profesní předpoklady promítnout do podmínek členství nebo do struktury Asociace. Příklady z toho plynoucích řešení by například zahrnovaly:

(1) sdružit začínající výzkumníky v samostatné sekci, jak je tomu například u partnerské rakouské asociace Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (OEFEB), nebo jim věnovat samostatnou část při konferencích, jako je tomu např. u konferencí ECER;
(2) umožnit pouze významným vědcům, aby se mohli stát členy, jak tomu je např. u Učené společnosti České republiky;
(3) sdružit členy do různých skupin, sekcí, sítí (např. německá Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE, má 4 200 členů rozdělených do 14 divizí).

První dvě možnosti ale nejsou v souladu s dosavadním fungováním a zvyklostmi ČAPV a bylo by nutné redefinovat význam členství v ČAPV. Poslední řešení v podobě vytvoření tematických sítí se v rámci ČAPV zatím nepodařilo realizovat i přesto, že někteří členové opakovaně vyjádřili zájem o jejich vznik (viz zápisy z členských schůzí, výsledky anket prezentované v bulletinech). Nicméně na další výzvy ujmout se vzniku těchto sítí již členy reagováno nebylo. Je tedy otázkou, zda v současných českých podmínkách mohou být tematické, výzkumně zaměřené sítě funkční. Cesta by mohla být v hledání možností pro společné aktivity s jinými obory, kdy např. v již zmíněné německé asociaci je jedna z jejích částí zaměřená na speciální pedagogiku, jiná na genderová studia apod. Počet jednotlivců zabývajících se tímtéž, byť z jiného oboru, by mohl podpořit etablování tematických sítí a mezioborové spolupráce.

Poslání Asociace (*Stanovy spolku*, 2020, č. II) však současně zdůrazňuje zkvalitňování vzdělávacích procesů. Členem ČAPV však mohou být kromě výzkumníků a akademiků také fyzické osoby, „které výzkum přímo neprovádějí, ale jeho výsledky využívají (např. učitelé, studenti)“ (*Stanovy spolku*, 2020, čl. V), což naopak naznačuje roli Asociace jako platformy pro síťování kolegů napříč různými pracovišti (univerzity, školy, přímo řízené organizace aj.). Pokud jde o tuto roli Asociace, ta je naplňována zejména spolupořádáním každoročních konferencí, kam tradičně dojíždějí nebo na které se vzdáleně připojují také nečlenové Asociace, kteří tvoří třetinu až polovinu účastníků. Součástí konferencí jsou vedle společenského večera rovněž metodologicky orientované workshopy, semináře realizované v r. 2021 a 2022 online a od roku 2020 také Káva s výborem, tedy neformální posezení členů výboru s účastníky konference. Rozhovory s doktorandy, které jsme realizovali v roce 2021, rovněž potvrdily, že zejména tito členové Asociace silně oceňují konference a workshopy pořádané Asociací, jež

jim umožňují se síťovat a poznat odborníky, kteří působí mimo jejich mateřské instituce. Navazování kontaktů podporuje Asociace také tvorbou a online distribucí Bulletinu ČAPV, což oceňuje většina členů ČAPV, přestože na výzvy v něm uvedené členové reagují spíše sporadicky. Je proto otázkou, zda pro naplnění této role Asociace dává smysl přenést některé další části aktivit ČAPV do online prostředí (např. rozšíření členské sekce webových stránek, aktivita na sociálních sítích apod.).

Navíc by dle stanov měla Asociace také poskytovat informační síť pro koordinaci pedagogického výzkumu, ovlivňovat vzdělávací politiku nebo propagovat poznatky z pedagogického výzkumu mezi pedagogickými pracovníky i jinými pracovníky ve sféře vzdělávání (*Stanovy spolku*, 2020, čl. III). Je tedy výzvou do budoucna, jak činnosti ČAPV zefektivnit (například zřízením kanceláře se stálými zaměstnanci stabilně podporujícími aktivity Asociace). Další možnosti spočívají ve větší aktivitě členů, v rozšíření členské základny o odborníky z jiných oborů, což by mohlo podpořit tematické síťování. V neposlední řadě je možností také zcela jiný přístup spočívající v redefinici statutu ČAPV nebo očekávání, která jsou na tento zapsaný spolek kladena.

b) Globální vs. lokální orientace

ČAPV byla jednou ze zakládajících organizací EERA. Pro další rozvoj výzkumu je pro výzkumníky naprosto nezbytná orientace směrem k zahraničí, k rozvoji stavu poznání na mezinárodní úrovni, publikování v mezinárodních časopisech, tedy globální orientace. To klade nároky na internacionalizaci, tedy mimo jiné i na jazykovou vybavenost výzkumníka, orientaci v zahraniční odborné literatuře, schopnosti formulovat problém v kontextu světového stavu poznání, napsat text pro mezinárodní publikum, vybrat vhodný časopis pro publikování atd.

Proti uvedenému stojí lokální orientace podpořená posláním Asociace zdůrazňujícím specifický český kontext, jak ostatně vyplývá už ze samotného názvu Asociace. Lokální zaměření řady členů se projevuje i v obsahu českých bulletinů, kde převážnou část zabírají v České republice a česky vydané publikace (časopisy, knihy), což nastoluje převážně lokální agendu. Je třeba poznamenat, že i tato agenda je důležitá – místním učitelům, studentům, kolegům jiné odbornosti i širší veřejnosti jsou pedagogické koncepty, postupy pedagogického výzkumu a výsledky jeho bádání typicky sdělovány česky.

To, že se v posledních letech činnosti Asociace ubírají oběma výše nastíněnými směry, lze v materializované podobě pozorovat například v programu konferencí, kde vedle většiny příspěvků v češtině bývá zařazeno i několik workshopů a příspěvků v angličtině (včetně plenárních referátů), nebo v zařazení anglického vydání Bulletinu ČAPV vedle čtyř vydání v češtině. V budoucnu bude obě tyto orientace v chodu Asociace nezbytné udržovat a dále balancovat – slovy Jiřího Mareše „pedagogika musí pracovat naplno na dvou frontách – domácí i mezinárodní“ (kap. 2, s. 45).

2. Koncepce knihy

Koncepce knihy a postup výběru autorů stavěly na třech pilířích. Prvním je formát umožňující zajistit, že kniha přinese původní texty představující inspirativní aspekty výzkumné metodologie, což jsme zajistili tím, že jsme knihu koncipovali jako soubor kapitol, v nichž autoři rozeberou uplatněné postupy v již vyřešených či ukončených výzkumných pedagogických projektech. Vycházeli jsme z toho, že původní výsledky projektů již byly publikovány a bude tak možné na hlavní zjištění odkázat, zatímco texty zacílené na metodologii zpravidla v rámci řešení projektů nevycházejí. Umožnit čtenářům nahlédnout do „metodologické kuchyně" výzkumníků může přinést inspiraci pro další výzkum. Druhým pilířem knihy byla úvaha, že ochota sdílet zkušenosti s pedagogickým výzkumem je typická právě pro výzkumníky sdružující se v ČAPV, proto jsme s výzvou oslovili členy Asociace, přičemž podmínkou pro zařazení kapitoly do dalšího posouzení bylo, že výzkum, z něhož kapitola vychází, byl představen alespoň na jedné z výročních konferencí ČAPV. Potenciální autory jsme oslovili na dvou úrovních: nejprve jsme obeslali vedoucí pracovišť, která se v minulosti podílela na organizování výročních konferencí, poté jsme oslovili kolegy, kteří na konci roku 2021 byli členy Asociace. Třetím pilířem byl předpoklad, že kvalitní odborné texty vznikají v oboustranně anonymním recenzním řízení. Za tímto účelem jsme rekrutovali osm recenzentů. Klíčem k jejich výběru byly jejich odbornost a působiště odlišné od pracovišť přispívajících autorů, aby bylo možné ke každému textu přiřadit dva recenzenty. Jsme rádi, že s recenzováním kapitol pomohli profesoři, docenti a doktoři z různých akademických prostředí České republiky a také že seznam recenzentů zahrnuje zástupce neuniverzitních institucí (NPI ČR, ČŠI). Recenzenti, kteří jsou uvedeni na přebalu knihy, vypracovali celkem 29 konstruktivních posudků na rukopisy kapitol a někteří se rovněž vyjádřili k abstraktům přihlášeným na počátku celého procesu. Za jejich časovou flexibilitu, za ochotu zapojit se do vzniku této knihy a zejména za kvalitní posudky, na podkladě kterých jsme se mohli rozhodovat, patří recenzentům naše velké poděkování.

Ačkoliv bylo původně přihlášeno více kapitol, ne všechny prošly prvotním posouzením recenzenty a pro vytvoření kapitoly tudíž byli osloveni jen někteří. Po opakovaném posuzování recenzenty nebyly všechny výsledné texty úspěšně dokončeny. Nakonec do knihy přispělo 25 autorů v 12 kapitolách. S výjimkou první a druhé kapitoly, které jsou specifické, byla struktura kapitol předepsána právě tak, aby těžištěm textu byly zajímavé a metodologicky inspirativní aspekty řešených projektů. Autoři představují postupy, problémy a výzvy již vyřešeného výzkumného projektu; povinnou součástí každé z kapitol byly též implikace realizovaných výzkumů zejména pro výzkumnou metodologii výzkumu, pro rozvoj stavu poznání a také pro vzdělávací politiku. Čtenáři knihy mohou být zájemci o český pedagogický výzkum – začínající pedagogové a výzkumníci i jejich

zkušenější kolegové. Implikace řady kapitol mají rovněž potenciál oslovit aktéry vzdělávací politiky a decizní sféry.

Za hlavní přínos knihy považujeme podrobnější pojednání o metodologických aspektech výzkumných projektů, které byly v nedávné době řešeny v České republice. Originalita jednotlivých příspěvků spočívá v tom, že autoři kapitol nechávají čtenáře nahlédnout do svých úvah o použitých postupech, čímž zpřístupňují i oblasti a výzvy, o kterých není možné se dočíst v již publikovaných textech. V textech tak do různé míry vystupují problémy vyvstávající z vývoje (nejen) pedagogického bádání v Česku, například etické aspekty výzkumu (včetně zavedení GDPR), reakce na pandemii Covidu-19 či nedostatek flexibility v důsledku externě financovaných projektů. Napříč kapitolami vystupuje význam a potřebnost dlouhodobějších i longitudinálních výzkumů pro porozumění některým pedagogickým jevům. Za nezbytné předpoklady řady přiblížených výzkumů pak lze na základě zkušeností sdílených na stránkách této knihy považovat co nejužší spolupráci s kolegy (z praxe, s dalšími výzkumníky) postavenou na vzájemné důvěře a respektu a také interdisciplinárně složené týmy při zkoumání řady jevů souvisejících se vzděláváním.

Kniha nemá ambice sloužit jako encyklopedie (jako např. Průcha, 2009) ani jako učebnice. A i když odráží současný pedagogický výzkum v Česku, je třeba mít na paměti, že některá pracoviště a někteří autoři, kteří provádějí kvalitní výzkum, nejsou v knize zastoupeni. Je samozřejmě legitimní volat po publikaci, která podá více reprezentativní přehled řešených výzkumů, k tomu by však bylo nezbytné například systematicky oslovovat řešitele výzkumných projektů určitého typu (GA ČR, TAČR apod.). Jinou možností by bylo připravit systematickou přehledovou studii (Mareš, 2013). Nezodpovězenou otázkou by však zůstalo, do jaké míry by se vybraná množina autorů překrývala s množinou členů ČAPV a jakou roli by při vzniku takové publikace měla Asociace hrát. V tomto momentě děkujeme autorům, kteří přispěli do této knihy, protože se museli vypořádat s relativně krátkými termíny pro vznik kapitol i s jejich poměrně netradičním žánrem.

Druhá kapitola knihy nabízí ohlédnutí za vývojem Asociace. Jiří Mareš se v ní rovněž pozastavuje nad několika otazníky, které se týkají vyhlídek Asociace a členské základny do budoucna, čímž kapitola do určité míry navazuje na tuto úvodní kapitolu a zároveň připravuje půdu pro následujících 10 kapitol.

Těžištěm dalších dvou kapitol je kvalitativní metodologie. *Třetí kapitola* Dominika Dvořáka a Jana Vyhnálka přibližuje specifika longitudinálních studií, které umožnily zachytit dynamiku procesů přechodu žáků na jinou školu i změnu ve vnímání změn. Autoři poukazují na přednosti longitudinálních výzkumů oproti jednorázovým šetřením. Pozornost mimo jiné věnují i praktickým a etickým potížím spojeným s udržením vzorku v průběhu let, se spoluprací s mladistvými a jejich odměňováním, se získáváním finanční podpory pro takto dlouhodobě koncipované výzkumy, ale i s vyrovnáváním se s nečekanými situacemi (změny ve školním vzdělávání způsobené pandemií aj.). *Ve čtvrté kapitole* se Jana Obrovská

zaměřuje na metodologické aspekty etnografického designu, tzv. vícemístné etnografie, která dosud není v kontextu českého pedagogického výzkumu hojněji využívána. S oporou o její využití při zkoumání diverzity v pregraduálním vzdělávání představuje proces analýzy rozsáhlého korpusu dat pocházejících z terénních poznámek z pozorování, z rozhovorů s různými typy aktérů, reflektivních deníků atd. Se čtenáři sdílí výhody i výzvy spojené s realizací týmové etnografie, kterou šest výzkumníků realizovalo částečně kontaktně a částečně virtuálně (kvůli pandemii Covidu-19), a s analýzou dat shromážděných vícemístnou etnografií. Jana Obrovská směřuje své závěry k možnostem tohoto metodologického přístupu při zkoumání témat, která nejsou provázána s jedním prostředím.

Následující dvě kapitoly umožnují nahlédnout do „kuchyně" spíše kvantitativně orientovaných výzkumů. Autorky *páté kapitoly* Hana Voňková a Kateřina Králová se zaměřují na problematiku měření ICT znalostí a dovedností žáků a (ne)porovnatelnost žákovských dat založených na sebehodnocení. Sdílejí poznatky získané při identifikaci heterogenity ve stylu odpovídání a následné korekci sebehodnocení o tuto heterogenitu zkoumané pomocí dvou metod: metody ukotvujících vinět a metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí. Představení metod autorky doplňují o řadu metodologických výzev a postupy, kterými se s nimi vyrovnávaly při jejich dalším rozvoji. Jejich zjištění dokládají rozdíly v různých typech středních škol a potenciál obou metod přesněji zjišťovat úroveň ICT znalostí a dovedností žáků. Implikace textu směřují nejen k pedagogickému a celkově společenskovědnímu výzkumu, ale i ke vzdělávací politice. V *šesté kapitole* sdílejí Peter Gavora a Adriana Wiegerová své zkušenosti s adaptací a validací výzkumného nástroje – dotazníku pro hodnocení self-efficacy stávajících i budoucích učitelů primárního vzdělávání v České republice. Podrobněji v textu přibližují proměny v počtu položek i dimenzí self-efficacy zjišťované oproti původní americké a následné adaptované verzi dotazníku a detailně popisují kroky validace dotazníku, pomocí kterého provedli i sběr dat. Ze zjištění pak vyvozují doporučení pro následný výzkum zaměřený např. na míru vlivu různých determinant na rozvoj self-efficacy nebo na validaci nástroje pro hodnocení self-efficacy učitelů na jiných stupních vzdělání.

Skupina čtyř dalších kapitol umožňuje poznat specifika spojená s realizací smíšených výzkumných designů. Své poznatky ze zkoumání faktorů ovlivňujících klima učitelských sborů na základních školách prezentují v *sedmé kapitole* Petr Urbánek, Andrea Rozkovcová, Jan Picek, Jitka Jursová, Helena Picková a Jitka Novotová. Kromě pátrání po charakteristice sociálního klimatu učitelských sborů, ovlivňujících faktorech a vztahu klimatu a fluktuace v těchto sborech se autoři podrobněji věnují představení metod a nástrojů pro měření klimatu, ale i pro sběr dat v kvalitativně orientovaných procedurách vícepřípadové studie. Otevřeně popisují složitosti spojené s výběrem reprezentativního vzorku a celkově se zapojením škol do výzkumu. Postulují unikátnost svého metodologického přístupu v českém prostředí při zkoumání tohoto velmi citlivého fenoménu a nezbytnost

důvěry mezi všemi, kteří jsou do výzkumu aktivně zapojeni. Implikace zejména pro vedení škol a jejich zřizovatele tuto kapitolu uzavírají. Irena Smetáčková a Ida Viktorová v *osmé kapitole* zaměřené na stres v učitelství optikou smíšeného výzkumu sdílejí výsledky výzkumu provedeného jako kombinace kvantitativního korelačního šetření a kvalitativních případových studií na dvanácti školách. Přibližují různý potenciál dat získaných jednotlivými přístupy (deskripce stavu vs. explanace vývoje) a dokládají význam a potřebnost smíšeného designu. Poukazují na řadu možností pro následné výzkumné počiny i pro zkoumání vícefaktorových jevů. Autorky rovněž vyzdvihují nutnost dívat se při interpretaci individuálních výsledků na charakteristiky učitelského sboru/školy, což přináší řadu implikací pro vzdělávací politiku na různých úrovních systému a pro různé aktéry. *Devátá kapitola* vytvořená Kateřinou Vlčkovou, Kateřinou Lojdovou a Janem Marešem představuje smíšený výzkum managementu třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základního vzdělávání. Autoři ukazují možnosti propojení teorie, dat a zjištění kvantitativního a kvalitativního výzkumu realizovaného s oporou o pestrou škálu metod sběru (používání různých škál, pozorování, rozhovorů, reflektivních deníků, videostudií) a zpracování dat (přepisování, kódování, postupy kritické diskurzivní psychologie, techniky interpretativní fenomenologické analýzy, zpracování dat z kvantitativního výzkumu skrze deskriptivní statistiku, testy rozložení dat, korelace a orientačně testy rozdílů). Zkoumání potřeby kognitivního uzavření jakožto relativně stálé osobnostní charakteristiky pak přináší nejen nové poznatky využitelné v pregraduální přípravě učitelů a v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ale autoři doporučují i zkoumání dalších témat, kde se předpokládá vliv jedincovy potřeby. Možné implikace pro metodologii, pro výzkum v oborových didaktikách a v dalších oborech přestavuje rovněž Vojtěch Žák v *desáté kapitole* této knihy. Synergie čtyř různých výzkumů autorovi umožňuje sdílet nejen porozumění kontextu a parametrům kvality výuky fyziky vedené jak začínajícími, tak zkušenějšími učiteli, ale díky longitudinální studii i konstatovat poměrně malou změnu parametrů kvality výuky v průběhu osmi let. Svá doporučení Vojtěch Žák směřuje zejména k smysluplnému propojování různých metod sběru dat (pozorování s rozhovorem), k nezbytným podmínkám jejich používání ve výzkumu a k dalšímu možnému, nejen výzkumnému využití nástroje ZAKVAF.

Společným jmenovatelem závěrečných dvou kapitol knihy je tzv. desk research jakožto přístup opírající se o sběr a analýzu již existujících dat. Vladimíra Spilková a Stanislav Michek se v *jedenácté kapitole* věnují dvěma případovým studiím, v nichž byly analyzovány dva legislativní návrhy a způsob jejich projednávání včetně argumentace zastánců i odpůrců navrhovaných změn. Autoři představují metodologické postupy a etické otázky související s tvorbou případových studií vzdělávací politiky (zabývají se rolemi klíčových aktérů, fenoménem politického vyjednávání, vlivem skrytých faktorů a nahodilých jevů). Otevřeně otevírají etické otázky související se získáním dat a s ověřováním věrohodnosti

dat a argumentů formulovaných aktéry vzdělávací politiky. Implikace pak směřují nejen k možnostem a limitům výzkumů jevů souvisejících se vzdělávací politikou, ale právě k samotné podstatě zvoleného metodologického přístupu. V závěrečné *dvanácté kapitole* této knihy pojednává Vít Šťastný o metodologických výzvách spojených se zkoumáním zahraničních vzdělávacích systémů (konkrétně Francie a Číny) a o způsobech, jak se s těmito výzvami různé autorské týmy vyrovnávaly. Pozornost věnuje práci s informačními zdroji, jazykovým bariérám a specifikům terminologie v hodnotově odlišných kontextech. Přibližuje náročnost práce v terénu a sběru dat v kulturně a jazykově odlišných prostředích (poukazuje na nedostatečnost zprostředkované znalosti kulturních reálií umocněnou neznalostí jazyka), což autora vede k charakteristice různých situací při vedení rozhovorů, do kterých jsou zapojeni nerodilí mluvčí. Autor zároveň zdůrazňuje význam síťování se zahraničními kolegy a potřebu zachycovat dlouhodobější trendy a rysy (s oporou o longitudinální data) jakožto jedny ze strategií, jak je možné se nejen v komparativním výzkumu vyrovnat se zastaráváním zveřejněných informací.

Za spolupráci, zajímavé texty a pečlivé zapracování připomínek ještě děkujeme všem, bez nichž by tato kniha nemohla vzniknout (autorům, recenzentům, jazykovým korektorům atd.). Dále děkujeme kolegům z ČAPV, kteří podpořili vznik této knihy, a děkujeme též RVS při AV ČR za finanční podporu. Doufáme, že kniha přispěje k dalšímu sdílení metodologických zkušeností z řešení kvalitních původních výzkumů realizovaných na různých pracovištích v českém prostředí a doloží tak mimo jiné i význam a potřebnost existence ČAPV i v dalších letech.

Summary

The introductory chapter situates the present book within latest publications dedicated to research methods in educational research. It is concluded that although there have been a number of high-quality texts published by Czech and international publishers, such studies typically do not address the underlying methodological considerations in depth. Also, very few volumes have been dedicated to the methodological aspects of research in education. In this respect, the present book fills a gap by focusing on the methodological aspects of several research projects conducted by members of the Czech Educational Research Association (CAPV).

The mission of the Association is to "to improve the quality of education through educational research, to promote the exchange of information among educational researchers, and to disseminate the findings of educational research and highlight their contribution to practice" (CAPV Statuses, part II). In the light of this, we examine and discuss the affiliations of the 242 members of the Association and highlight that there is a high heterogeneity – the members are affiliated not only with faculties of education and arts, but also with a wide range

of other faculties; 18 members are not affiliated with universities at all. It is concluded that members include researchers in education as well as persons from other academic fields and teachers who may be interested in or inspired by educational research. This heterogeneity makes it possible to fulfill the mission of the Association in that research findings can be communicated with practitioners.

We identify two sets of contradictions that may shape the development of the Association in the future. First, we discuss the tension between the orientation to excellence and orientation to networking, which are both embedded in the Statuses of the Association. While the orientation to excellence may require organizing members into groups, the efforts to establish thematic research networks have not succeeded yet. On the other hand, the orientation to networking involves all members and is realized predominantly within the annual conferences and the Bulletin of the Association. However, it has been observed that members generally do not respond to the initiatives that they are presented. Second, we discuss the orientation to the global (including internationalization, publishing in international journals) and orientation to the local (such as focusing on the local settings, publishing in Czech journals). Currently, the Association's activities are focused in both ways, which is visible, for instance, in annual conferences, which feature, alongside papers presented in Czech, international plenary speakers and workshops focusing on academic writing and publishing in English. We argue that in the future it will be necessary to maintain and balance the Association's activities in line with these orientations.

The present book represents another activity of the Association and its members. While the first two chapters are dedicated to the development and prospects of the Association, the following eleven chapters introduce selected methodological aspects of research projects in education. While chapters 3 and 4 represent qualitative research, chapters 5 and 6 focus on quantitative research projects. In chapters 7–10, various aspects of mixed-methods research are discussed. Finally, chapters 11 and 12 are dedicated to desk research. The authors of these chapters share their experience of doing educational research by focusing on selected methodological aspects and on the implications for educational policy and practice.

Literatura

Janík, T., Vlčková, K., & Knecht, P. (2013). K metodologickému standardu v pedagogice. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 425–426.

Knecht, P., Lojdová, K., & Majerčíková, J. (2016). Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 341–345.

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 427–454. https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427

Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Stanovy spolku: Česká asociace pedagogického výzkumu, z. s. (2020). https://capv.cz/stanovy-spolku-ceska-asociace-pedagogickeho-vyzkumu-z-s/

Urbánek, P., & Wernerová, J. (2014). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Almanach věnovaný dvacetileté činnosti České asociace pedagogického výzkumu 1992–2002. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.

2. Stručná bilance třiceti let České asociace pedagogického výzkumu

Jiří Mareš

Česká asociace pedagogického výzkumu (dále jen ČAPV) se v relativně dobré kondici dožila třiceti let své existence. Je to příležitost k zpětnému pohledu na uplynulá tři desetiletí, tj. na vývoj a proměny Asociace, na její dosavadní činnost i dosažené výsledky. V názvu této kapitoly je záměrně použit výraz „bilance", který odkazuje k dění, které už proběhlo, tedy do minulosti. Autor této kapitoly není kompetentní vytyčovat cíle Asociace pro budoucí období; vystupuje zde převážně v roli pamětníka. K výhledům by totiž (podle jeho mínění) bylo třeba zorganizovat širší diskusi členů ČAPV a až poté rozhodnout o dalším směřování Asociace.

Co předcházelo současnému textu? Dílčí bilancování činnosti ČAPV proběhlo při 10. výročí ČAPV (Průcha, 2002) i při 20. výročí ČAPV (Průcha, 2012; Urbánek & Wernerová, 2014). Obvykle se soustřeďovalo na popis dění a stručná hodnoticí stanoviska. Jeden z naléhavých problémů se vynořil už při 20. výročí Asociace. Ukázalo se totiž, že jí chybí systematicky vedený archiv, který by shromažďoval důležité materiály o fungování Asociace. Například se zjistilo, že neexistuje kompletní soubor všech sborníků ze všech uskutečněných konferencí ČAPV, a tento nedostatek se musel dodatečně (a pracně) napravovat. V předchozích letech se zájem bilancujících autorů soustředil primárně na vnitřní dění v ČAPV. V této kapitole se snažíme zasadit proměny ČAPV do širšího kontextu společenského dění v daném obdobím v ČR, neboť zmíněný kontext ovlivňoval „mantinely", v nichž mohla Asociace pracovat.

Komu je text určen? Adresáty jsou především členové ČAPV. Cíle kapitoly jsou tyto:

1. Popsat vznik ČAPV, její počáteční aktivity a kontext, v němž se nová Asociace konstituovala.
2. Přiblížit důležité vnější změny, které ovlivnily dlouhodobé fungování ČAPV a českého pedagogického výzkumu.
3. Shrnout užitečné vnitřní aktivity ČAPV.
4. Představit hlavní programové cíle ČAPV a okomentovat problémy, které provázely plnění těchto cílů od počátků Asociace až do současnosti.
5. Okomentovat dva systémy hodnocení publikačních výstupů výzkumné činnosti v ČR a jejich dopady na fungování pedagogického výzkumu.

V předkládané kapitole nebylo možno zachytit všechny závažnější vlivy a všechny proměny, kterými ČAPV za třicetileté období prošla. Není to však kronika. Výklad se proto snaží kombinovat chronologický přístup s tematickým.

1 Vznik ČAPV a společenský kontext té doby

Dne 21. května roku 1992 byla ustavujícím shromážděním na Pedagogické fakultě UK v Praze založena Česká asociace pedagogického výzkumu. Následovalo oficiální zaregistrování Asociace na Ministerstvu vnitra ČR, takže úředně ČAPV vznikla 28. května 1992.

Co bylo typické pro pedagogiku na začátku devadesátých let minulého století? Polistopadovými změnami procházela tehdy celá česká společnost. V akademických institucích se stále naléhavěji ukazovalo, že by bylo třeba vytvořit nějakou organizační platformu pro rozvíjení českého pedagogického výzkumu. Tohoto úkolu se s velkým nasazením ujal Jan Průcha.[1] Inspiroval se jednak evropskými zkušenostmi (např. ve Finsku), jednak zámořskými zkušenostmi (v roce 1991 se v Chicagu zúčastnil výroční konference *American Educational Research Association*). Potom začal obcházet „spřízněné duše", které znal, a získával je pro tuto ideu (J. Kalouse, H. Lukášovou-Kantorkovou, J. Mareše, S. Štecha, E. Walterovou aj.). Začátkem roku 1992 pak společně rozeslali „agitační dopis" na různá pedagogická pracoviště s informací o chystané asociaci, o jejích cílech a předpokládaných aktivitách (Průcha, 2012).

Jaká byla tehdy celospolečenská situace? Od začátku roku 1990 probíhaly velké politické, sociální a ekonomické změny. Dění v komunitě pracovníků, kteří se zabývali pedagogikou a příbuznými disciplínami, lze s určitým zjednodušením shrnout do těchto bodů:

- Pedagogika (jako většina společenských věd) byla v té době v neutěšeném stavu. Normalizace „obměnila" personální složení pracovníků jak na vysokých školách, tak v Československé akademii věd, ale i v resortních výzkumných pedagogických institucích. Obdobné změny se dotkly základních a středních škol. Do vedoucích pozic se dostali „ideově pevní pracovníci" a podle toho vypadala výuka a výzkum (viz např. Knotová et al., 2017).
- Není divu, že odborníci začali hledat cesty z neutěšené situace. Jednak řešili aktuální problémy ve výzkumných institucích (např. Novák, 1990; Pavelková et al., 1991; Kebza et al., 1991; Kulič & Mareš, 1992), jednak naznačovali cesty, jak se vyrovnávat s minulostí (Cach, 1991). Započaly přípravy na koncepční reformy dílčích oblastí českého školství (např. Mareš et al., 1991; Spilková, 1991; Nedvědová & Byčkovský, 1992).
- Vedle toho se začaly objevovat (převážně zdola a zpočátku spíše živelně) snahy občanských iniciativ a profesních hnutí o změnu vzdělávání a výchovy v českých školách (přehled různých přístupů viz např. Hausenblas, 1998; Kovařovic et al., 1998; Lukavská, 1998; Rýdl, 1998; Spilková, 1998). Byly i snahy reformovat české základní školství „shora" (Piťha & Helus, 1993; Piťha & Helus, 1994).

1 V celém textu uvádíme zmiňované osoby jednotně bez akademických titulů.

- Vnitřní proměnou v těch letech procházely dosavadní výzkumné pedagogické a psychologické instituce, „obrozovaly se". Např. Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Psychologický ústav ČSAV, Vědecké kolegium pedagogiky a psychologie ČSAV. Vznikaly však také nové výzkumné instituce, např. na Pedagogické fakultě UK v Praze založil její první porevoluční děkan Jiří Kotásek v r. 1990 Ústav pedagogických a psychologických výzkumů.
- Přípravu budoucích vědeckých pracovníků (tedy i pracovníků v oboru pedagogika) charakterizovaly dva směry: dobíhal dosavadní systém vědecké přípravy (např. příprava vědeckých aspirantů dostávajících po absolvování titul CSc.) a připravoval se nový systém, v němž absolvent doktorského studia dostává mezinárodně známý titul Ph.D.
- Probíhaly i změny opačné. Dnem 15. 3. 1993 zrušilo prezidium Akademie věd ČR bez náhrady Pedagogický ústav J. A. Komenského pro nedostatečnou kvalitu odváděné práce (toto konstatování se však netýkalo všech oddělení ústavu, ale převládlo). Dodnes nebyla historie tohoto ústavu, který vznikl už v roce 1957, seriózně zpracována (obdobný likvidační osud potkal také Ústav experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislavě).
- Domácí pedagogika a psychologie začaly objevovat nová témata a systematicky sledovat výzkumy ve vyspělých zemích a inspirovat se jimi. Viz např. téma školní etnografie (Kučera, 1992), autoregulace žákova učení (Helus & Pavelková, 1992), žákovo pojetí učiva (Mareš & Ouhrabka, 1992; Gavora, 1992). Objevily se také nové studie z metodologie pedagogického výzkumu (Byčkovský, 1992).
- Rozběhla se obsáhlá diskuse o novém směřování českého pedagogického výzkumu (Kotásek, 1993; Průcha, 1993; Walterová, 1993; Štech, 1993; aj.).

1.1 Poslání ČAPV a její každoroční celostátní konference

Posláním České asociace pedagogického výzkumu bylo a je „zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím pedagogického výzkumu, vzájemná výměna informací mezi pracovníky pedagogického výzkumu, šíření výsledků pedagogického výzkumu a jejich praktická aplikace. Pedagogický výzkum je chápán v širokém interdisciplinárním pojetí jako všechny výzkumné aktivity v oblasti výchovy, vzdělávání a školství" (Stanovy spolku, 2020, čl. II). Podrobnosti viz: https://capv.cz/stanovy-spolku-ceska-asociace-pedagogickeho-vyzkumu-z-s/.

Jednou z hlavních aktivit ČAPV od samého počátku její existence bylo každoroční pořádání celostátní konference o pedagogickém výzkumu, a to pokaždé na jiné pedagogické fakultě. Později už se o uspořádání konference ucházely i další fakulty, které připravují budoucí učitele (např. Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně). Historicky první celostátní konference se uskutečnila v Praze na Pedagogické fakultě UK za účasti významných hostů: ministra školství P. Piťhy, dále rektora Univerzity Kalovy R. Palouše a děkana fakulty J. Kotáska.

Tuto tradici se podařilo udržet třicet let, a to i v období covidové pandemie. Počínaje 8. konferencí v Liberci roku 2000 jsou součástí konference metodologické workshopy určené zejména začínajícím výzkumníkům.

Původně byl jedním z výstupů konference sborník úplných textů přednesených referátů (zpočátku měl tištěnou podobu, později elektronickou). V té době se při hodnocení výstupů vědy a výzkumu započítávaly stati v konferenčních sbornících mezi vědecké výstupy. Přinášely „publikační body" jak jednotlivcům, tak institucím. Jinak řečeno: ČAPV v tomto období poskytovala svým členům prostor pro publikování a vykazování odborných textů. Od konference v Českých Budějovicích pak účastníci konference dostávali elektronický sborník rozšířených abstraktů. V současné době jsou původní sborníkové texty a později i rozšířené abstrakty referátů zájemcům trvale dostupné v elektronické podobě na webu ČAPV.

Souhlasíme s názorem P. Urbánka a J. Wernerové, kteří uvádějí, že inspirací pro princip střídání místa konání byl patrně model evropských konferencí pedagogického výzkumu. Avšak český „rotační model" lze považovat za důmyslnější a užitečnější s přihlédnutím ke specifičnosti českých výzkumných poměrů. Česká komunita pracovníků zabývajících se pedagogickým výzkumem je oproti zahraničním asociacím relativně malá, její členové se vesměs dobře znají, což usnadňuje i zkvalitňuje vzájemnou spolupráci (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 34).

Krátce po svém založení hledala ČAPV své místo v kontextu mezinárodních institucí. Už v roce 1994 podepsal ve Štrasburku J. Průcha jako předseda ČAPV vstup naší asociace do právě vznikající Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA – *European Educational Research Association)*. ČAPV se tak stala jedním z 12 zakládajících členů této organizace. V roce 2022 má EERA 42 členských asociací z 37 zemí. EERA mimo jiné pořádá každoroční konference ECER (https://eera-ecer.de/previous-ecers/), jichž se zpravidla účastní kolem 3 000 vědeckých pracovníků z celého světa včetně řady členů ČAPV.

Díky členství v EERA mají členové ČAPV levnější poplatek na výročních konferencích ECER, získávají tak zpětnou vazbu od kolegů z celého světa ke své práci, řadu mezinárodních kontaktů důležitých pro vědecko-výzkumnou práci, mají mimo jiné přístup (prostřednictvím členské sekce webových stránek Asociace) k časopisu *European Educational Research Journal* (https://journals.sagepub.com/home/eer). Spolupráce ČAPV s EERA umožnila uspořádat dvě týdenní letní školy v Brně. První byla v roce 2018 zaměřena na kvalitativní a smíšenou metodologii s 64 participanty z 23 zemí a druhá se v roce 2019 věnovala kvantitativní a smíšené metodologii (účastnilo se jí 63 začínajících výzkumníků z 22 zemí).

V roce 2021 proběhl *Academic writing workshop*, v průběhu kterého se kolegové ze Skotska (University of Glasgow) G. Head a S. McKinney celý den na platformě SpatialChat věnovali 14 začínajícím výzkumníkům z různých českých pracovišť ve snaze podpořit je v akademickém psaní. Na 30. výroční konferenci přijal pozvání k plenárnímu vystoupení irský kolega Joe O'Hara, současný prezident

EERA, na téma *Exploring the role of educational research and educational research associations in a period of challenge and transition: Navigating the 'new normal'*.

Na národní úrovni je nejvýznamnějším počinem členství ČAPV v Radě vědeckých společností, tj. nezávislého neziskového dobrovolného sdružení, jež zastřešuje vědecké společnosti působící v České republice v úzké spolupráci s Akademií věd ČR. Sdružení vzniklo za účelem prosazování zájmů vědeckých společností. Rada vědeckých společností České republiky, z. s., koordinuje v současné době 87 vědeckých společností z přírodovědných, lékařských, společenskovědních a technických oborů, což představuje zhruba 25 000 členů. V celostátním srovnání patří ČAPV v kontextu společenských věd k vědeckým společnostem s velkým počtem členů.

ČAPV měla při svém založení 168 členů ze 42 institucí. Během uplynulého třicetiletého období počet členů kolísal (např. v roce 2013 činil až 320). Na jaře roku 2022 měla ČAPV 242 členů z 39 různých institucí, přičemž v ní dominují akademičtí pracovníci vysokých škol. Proměny členské základny byly ovlivňovány několika důvody: jednak formálními (neplacení členských příspěvků), jednak odlišnou představou o poslání ČAPV (v prvních letech do ČAPV vstupovali učitelé a ředitelé nižších typů škol s představou, že půjde o organizaci, jejímž hlavním posláním bude prosazování zásadní reformy českého školství, nikoli pedagogický výzkum). V posledních letech tvoří samostatnou skupinu členů, kteří berou členství v ČAPV jako užitečné, ale přechodné období, studenti kombinované formy doktorského studia oboru pedagogika. Urbánek a Wernerová (2014, s. 28) použili pro tento typ členství označení „výzkumný průchoďák".

Od 1. 1. 2019 působí zmíněná Rada vědeckých společností jako zcela samostatný subjekt (tzv. zapsaný spolek) s vlastním rozpočtem a účetnictvím. Obdobně se také z ČAPV (v souvislosti se změnou legislativy) stal též samostatný subjekt s vlastním rozpočtem (kdy nejvýznamnějším zdrojem příjmů jsou kromě příjmů z členských poplatků příjmy z dotací právě od Rady vědeckých společností), účetnictvím a s dalšími povinnostmi z této skutečnosti vyplývajícími. V čele ČAPV stojí volený pětičlenný výbor (aktuálně na tříleté období) s předsedou ve svém středu, na finanční aspekty fungování Asociace pak dohlíží revizor.

1.2 Změny ovlivňující celkové fungování pedagogického výzkumu v České republice

ČAPV se pohybuje ve společenském kontextu, který může napomáhat pedagogickému výzkumu, ale také ho brzdit, nebo přímo oslabovat. Příkladem posledně zmíněné situace byl administrativní zásah do fungování čtyř resortních výzkumných ústavů. Ministr školství ČR Josef Dobeš v roce 2011 zrušil *Výzkumný ústav pedagogický, Výzkumný ústav odborného školství, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR)* a *Ústav školských informací*. První tři přešly (se zredukovaným počtem pracovníků) do nově zřízeného *Národního ústavu pro vzdělávání (školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání*

pedagogických pracovníků), zkráceně NÚV. Agenda čtvrté instituce (školské informace a statistika) přešla zčásti přímo na MŠMT, zčásti na Českou školní inspekci. Proč se nad tímto krokem pozastavujeme? Důsledkem ministrova rozhodnutí bylo, že zmizely instituce, které připravovaly koncepční změny v jednotlivých článcích české vzdělávací soustavy (učební plány, učební osnovy), zkoumaly průběh i výsledky fungování škol, zajišťovaly vzdělávání učitelů, fungování poradenských služeb pro školství – to vše přestalo existovat a dodatečně se hledalo, kdo a v jakém rozsahu bude tyto činnosti provádět.

Jaká byla historie těchto resortních institucí?

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) v Praze[2] byl založen krátce po vzniku Československé republiky, a to už v roce 1919. Prošel dlouhou etapou vývoje. Po roce 1989 se věnoval přípravě a ověřování učebních osnov a vzdělávacích programů pro mateřské školy, základní školy, speciální školy a gymnázia. Od devadesátých let se podílel na přípravě koncepčních školských dokumentů, jako byly standard základního vzdělávání, standard gymnaziálního vzdělávání, rámcové vzdělávací programy apod. Po vstupu České republiky do Evropské unie začal ústav spolupracovat s odbornými komisemi EU a zapojoval se do jejich projektů.

Druhou institucí, která vznikla později, v roce 1958, byl *Ústav odborného školství* (později přejmenovaný na *Výzkumný ústav odborného školství*), do jehož kompetence spadaly střední odborné školy a učňovské školství. Jedním z úkolů tohoto ústavu bylo prosazení výuky všeobecně vzdělávacích předmětů do všech učebních oborů. Po roce 1989 ústav zahájil rozsáhlou inovaci učebních osnov středních odborných škol a středních odborných učilišť s tím, aby se vzdělávací nabídka přizpůsobila rychle se měnícím požadavkům tržního hospodářství. VÚOŠ také navázal kontakty s partnerskými institucemi v Evropské unii a spolupracoval s Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Třetí institucí byl *Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR)*. Byl zřízen roce 1994 a předmětem jeho činnosti bylo poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálněpedagogické a v oblasti volby další vzdělávací cesty.

Čtvrtou institucí byl *Ústav školských informací*, který měl na starost statistické výkazy, statistické ročenky, mezinárodní porovnání školských systémů a statistické analýzy v celém resortu školství.[3] Později byl přejmenován na *Ústav pro informace ve vzdělávání.*

---

2 Původní název instituce zněl Pedagogický ústav J. A. Komenského v Praze. Protože však v roce 1957 vzniklo v rámci Československé akademie věd vědecké pracoviště se stejným názvem, došlo k přejmenování resortního ústavu na Výzkumný ústav pedagogický.

3 Mohli bychom ho volně přirovnat k pracovišti jiného resortu, které zná širší veřejnost pod názvem Ústav zdravotnických informací a statistiky Ministerstva zdravotnictví (ÚZIS).

Ani sloučený *Národní ústav pro vzdělávání* neměl dlouhého trvání a jeden z dalších ministrů školství ČR Robert Plaga ho v roce 2019 zreorganizoval a přejmenoval na *Národní pedagogický institut České republiky.* Má to být školské vzdělávací, metodické, kurikulární, výzkumné, odborné a poradenské zařízení pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Zasahuje rovněž do oblasti základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání.

Pedagogický výzkum v ČR prakticky ztratil výše zmíněnými reorganizačními kroky MŠMT svou institucionální základnu a také jeho personální základna byla citelně oslabena. Přibližně v tomto období se navíc změnil i způsob financování studijních programů na fakultách vysokých škol. Ukazatelem už nebyl jen počet studentů, ale také vědecký výkon fakult. Oba tyto faktory způsobily, že se fakulty vysokých škol (a zejména fakulty připravující budoucí učitele) snažily zvýšit své vědecké aktivity mj. zakládáním specializovaných výzkumných center. Nešlo však jen o zlepšení publikační činnosti (především v kvalitních odborných časopisech), ale také o úsilí získávat výzkumné granty. Tam byla situace složitější. Zpočátku se získávání podpory na výzkumné projekty odehrávalo v rámci interních grantových agentur vlastních fakult a vlastních univerzit. Později už se akademičtí pracovníci vysokých škol snažili získat externí granty od agentur typu GA ČR, TA ČR i granty mezinárodní.

Velkou výhodu měly ty pedagogické fakulty (a další fakulty připravující učitele), které založily svá výzkumná centra brzy; buď na začátku devadesátých let 20. století, nebo na začátku 21. století. Oproti centrům, která vznikla později, měly náskok: mohly si vybírat kvalitní zájemce o vědeckou přípravu, navázaly spolupráci se zahraničními kolegy, získaly více zkušeností, získaly si „jméno" doma i v zahraničí. Tím vším se jim zvyšovala pravděpodobnost, že získají externí grant a vhodné spolupracovníky.

Uveďme tři příklady. Výše jsme zmínili, že v roce 1990 byl na Pedagogické fakultě UK v Praze založen *Ústav pedagogických a psychologických výzkumů*. V devadesátých letech 20. století výrazně přispěl k vytváření strategií národní vzdělávací politiky a k přípravě na vstup do evropského vzdělávacího prostoru. Právě zde se zpracovávaly *Zelená kniha* a *Bílá kniha českého vzdělávání.* Od roku 1998 dodnes nese označení *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání* (ÚVRV). V poslední době se zaměřuje mj. na různé aspekty školního vzdělávání (gramotnost ve vzdělávání, aj.), zkoumání akademické marnosti a akademického optimismu, soukromého doučování žáků, žákovských strategií a chyb; na metodologické problémy výzkumů (longitudinální výzkumy, problémy replikačních studií).

V roce 2003 bylo na Pedagogické fakultě MU v Brně zřízeno *Centrum pedagogického výzkumu*. V roce 2010 bylo centrum rozšířeno, transformováno a etablovalo se pod novým názvem *Institut výzkumu školního vzdělávání*. Jeho současné výzkumné aktivity lze rozdělit do pěti tematických oblastí: výzkum školního kurikula a jeho proměn; zkoumání procesů vyučování a učení; výzkum

učitele, jeho pregraduální přípravy a profesního rozvoje; výzkum vzdělávání žáků a pedagogické práce učitelů v Evropě.

Výzkumným pracovištěm na Filozofické fakultě MU v Brně není jedno specificky konstituované centrum, ale celý početný *Ústav pedagogických věd*, jehož pracovníci se věnují i pedagogické činnosti. Aktuální výzkumné aktivity ústavu se dají strukturovat do sedmi tematických okruhů: komunikace ve školní třídě; mezigenerační učení; vedení, řízení a správa škol; úloha digitálních technologií ve vzdělávání; dějiny školství a pedagogiky; kariérová adaptabilita žáků středních škol; pracovní schopnosti jedinců ve vyšším věku.

Tato tři pracoviště produkují originální empirické výzkumy, mají rozsáhlou mezinárodní spolupráci, získávají externí výzkumné granty, úspěšné publikují v zahraničí. Vydávají či spoluvydávají vědecké časopisy výborné úrovně: *Orbis scholae, Pedagogická orientace, Studia paedagogica.*

Kromě vysokoškolských pracovišť existuje i *Centrum pro studium vysokých škol* MŠMT, jehož počátky sahají do porevolučního období. V roce 2007 bylo toto centrum transformováno ve výzkumnou instituci (Zřizovací listina, 2007). Hlavním úkolem centra je základní a aplikovaný výzkum v oblasti terciárního vzdělávání a vydávání časopisu Aula. V oblasti distančního vzdělávání se jedná o činnost koordinační, expertní, vzdělávací, poradenskou a publikační.

1.3 Užitečné vnitřní aktivity ČAPV

Během uplynulých třiceti let iniciovala ČAPV (nebo alespoň podpořila) řadu důležitých aktivit, které napomohly rozvoji českého pedagogického výzkumu.

Bulletin ČAPV. Začneme zdánlivou maličkostí – Bulletinem ČAPV. Jeho vydávání bylo avizováno hned po založení ČAPV v prvním dopise novým členům v červenci roku 1992. Zpočátku měl Bulletin tištěnou podobu, od roku 2009 (z iniciativy *Centra pedagogického výzkumu* Pedagogické fakulty MU Brno) dostal elektronickou podobu. Bulletin je dostupný zájemcům – členům Asociace na internetu. Informuje o všech důležitých aspektech domácího výzkumu a výběrově o zahraničním výzkumu, o připravovaných konferencích, o nově vydaných číslech časopisů a jejich obsahu. Postupně byla jeho struktura vylepšována, takže nyní je solidním, periodicky vycházejícím informačním zdrojem pro všechny členy ČAPV.

Etický kodex ČAPV. Návrh první verze tohoto kodexu přednesli autoři na 13. konferenci ČAPV v Ostravě roku 2009 (Průcha & Švaříček, 2009a). Poté proběhla diskuse mezi členy ČAPV, přičemž členové mohli přicházet s náměty na úpravy či doplnění textu. Etický kodex byl schválen členskou schůzí o rok později na 18. konferenci v Liberci roku 2010 a další korekce byly odsouhlaseny na 21. konferenci ČAPV v Praze roku 2012. Při tvorbě etického kodexu se autoři inspirovali kodexy Americké asociace pedagogického výzkumu a Britské asociace pedagogického výzkumu, ale respektovali podmínky a potřeby českého pedagogického výzkumu. Etický kodex ČAPV má dvě základní části. První se

týká etických principů realizace výzkumu. Ukládá členovi Asociace, aby při svém bádání dodržoval vyjmenovaných 10 etických principů. Druhá část kodexu specifikuje 10 etických principů, které se týkají publikování výsledků pedagogického výzkumu (podrobnosti viz https://capv.cz/eticky-kodex-capv/). Je to již deset let, co Etický kodex ČAPV vstoupil v platnost, a stálo by za to se k němu vrátit – shrnout dosavadní zkušenosti s jeho používáním, zmapovat nejčastější etické problémy členů ČAPV, a pokud se ukáže potřeba, etický kodex inovovat.

Za zmínku stojí, že autoři svůj návrh etického kodexu zobecnili a adresovali všem pracovníkům zabývajícím se pedagogickým výzkumem v České republice, tedy i nečlenům ČAPV.[4] Tématu etiky ve výzkumu byla věnována pozornost na plenárním jednání výroční konference v Plzni v roce 2015. Na jednotlivých vysokých školách se začaly formovat etické komise schvalující výzkumné projekty v období jejich vzniku. Tím se společenské vědy začaly blížit tomu, co je na lékařských, přírodovědných a jiných fakultách běžnou praxí. Specifickou důležitost získala etická problematika při odhalování případů plagiátorství mezi studenty i mezi vyučujícími. U kvalitativních výzkumů a případových studií museli badatelé brát v úvahu požadavek anonymizace údajů o zkoumaných osobách v článcích, které mají jít do tisku.

Setkání představitelů pěti hlavních českých pedagogických časopisů. Na 18. výroční konferenci ČAPV, jež se konala roku 2010 v Liberci, byl dán prostor pro širokou diskusi o pěti hlavních domácích pedagogických časopisech. V abecedním pořadí šlo o E-Pedagogium, Orbis scholae, Pedagogickou orientaci, Pedagogiku a časopis Studia paedagogica. Byli přítomni představitelé jednotlivých redakčních rad i zájemci z řad členů ČAPV. Obdobné setkání proběhlo v průběhu historicky první konference ČAPV ve Zlíně, navíc i za přítomnosti zástupců časopisu Sociální pedagogika. Jaký byl kontext těchto setkání?

V době, kdy české vysoké školy začaly být financovány také podle své vědecké a publikační aktivity, dostaly se domácí pedagogické časopisy pod trojí tlak. Za prvé se pracovníci vysokých škol snažili dostat do časopisů co nejvíce „svých" článků, a tím získat (pro sebe i svou instituci) body za publikační činnost. Za druhé tu byla snaha vysokých škol zakládat nové časopisy, aby se rozšířila publikační základna a tím i možnost publikování. Za třetí tu byla snaha Rady vlády pro výzkum, vývoj a inovace rozlišit kvalitní a méně kvalitní odborné časopisy a tím regulovat počet vykazovaných článků. V té době vznikl *Seznam recenzovaných neimpaktovaných časopisů (periodik) vydávaných v ČR*, který v roce 2010 celkově obsahoval přes 500 časopiseckých titulů. Pokud jde o pedagogiku, uvedený seznam obsahoval 18 časopisů primárně pedagogických.

Po prvním setkání celé jednání dospělo k těmto závěrům. Nároky na autory článků a na recenzenty se v zúčastněných časopisech vyrovnávají, kritéria

4 Dostal nové označení *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu* (Průcha & Švaříček, 2009b).

se sbližují. Redakční rady zúčastněných časopisů nechtějí své vzájemné vztahy koncipovat konkurenčně, ale spíše chtějí sledovat, které akcenty se v dalších časopisech preferují; prostor pro funkční spolupráci je v České republice velký (Mareš & Honsnejmanová, 2011). Z druhého jednání ve Zlíně vyplynulo zejména akcentování snah o podporu začínajících výzkumníků a jejich kvalitních publikačních strategií právě na stránkách uvedených časopisů.

Udělování cen České asociace pedagogického výzkumu za publikace vynikající kvality. Vedení ČAPV založilo tradici každoročního oceňování nejlepších publikací, které zveřejnili členové ČAPV v předchozím období (zpravidla v posledních dvou letech). Od roku 2012 vedení ČAPV každoročně uděluje ceny v různých kategoriích za publikace, jež vynikají kvalitou výzkumné práce i jejího prezentování, případně otevírají nová výzkumná témata nebo přinášejí metodologické inovace. V porotě, která o cenách rozhoduje, zasedají naši přední badatelé v pedagogických vědách. Ceny jsou udělovány za odborné stati v národním nebo ve světovém jazyce, za monografie atd. Speciální cena je věnována začínajícím výzkumníkům juniorům (podrobnosti viz https://capv.cz/capv-ocenuje/). Tímto krokem se pedagogické obory přiblížily dalším vědním oborům, v nichž je oceňování výborných publikací běžnou záležitostí již po dlouhá léta.

2 Vývojové peripetie ČAPV

Na začátku devadesátých let minulého století, tedy v době, kdy ČAPV vznikala, se v české pedagogické komunitě horlivě diskutovalo o tom, kam má Asociace směřovat, kam je třeba napřít úsilí a kdo tedy bude tvořit většinu jejích členů. V zásadě byly ve hře dvě alternativy. Tou první byla orientace na reformu českého školství, na reformu výchovy a vzdělávání žáků a studentů, počínaje cíli přes kurikulum až po formy a metody výuky včetně širšího využití digitálních technologií (v tehdejší terminologii „didaktické techniky“).

Část zájemců o členství v ČAPV podporovala myšlenku, že Asociace by měla být primárně podpůrnou organizací, jež pomáhá měnit české školství. Měla by být nápomocná učitelům a ředitelům v praxi i v reformních iniciativách. Bouřlivá diskuse proběhla zejména na 1. celostátní konferenci ČAPV v Praze (Průcha, 2012).

Druhá alternativa, která nakonec zvítězila, chtěla, aby Asociace měla charakter vědecké společnosti, tedy relativně volného sdružení odborníků v oblasti věd o výchově, kteří působí na vysokých školách, zejména na těch, jež připravují budoucí učitele. Akademické zaměření Asociace převládá dodnes.[5] Je tedy logické, že v Asociaci došlo v počátcích k odlivu učitelů základních a středních

5 Za zmínku stojí, že čtyři ze šesti zakládajících členů Asociace původně pracovali v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV (J. Průcha, J. Kalous, J. Mareš a E. Walterová).

škol i praktiků z decizní sféry. Dodnes jsou mezi členy ČAPV spíše výjimkou (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 29).

První dokument po založení ČAPV vznikl v červnu 1992. Měl formu dopisu novým členům a shrnoval základní informace o nově vzniklé Asociaci. Členové se mj. dočetli o těchto hlavních úkolech Asociace:

Hlavní programové úkoly:

- informační banka o pedagogickém výzkumu;
- informační síť pro koordinaci pedagogického výzkumu;
- evaluace profilu a kvality pedagogického výzkumu;
- ovlivňování školské politiky;
- budování prestiže pedagogického výzkumu;
- reprezentace českého pedagogického výzkumu v zahraničí.

Podíváme-li se na deklarované úkoly, je zřejmé, že jde o dobový dokument, sycený nadšením pro zlepšení dosavadní situace českého pedagogického výzkumu (jak v Akademii věd, tak v resortních výzkumných ústavech a pochopitelně i na vysokých školách). Zamyslíme-li se s odstupem tří desítek let nad obsahem vytyčených úkolů, jedná se v případě prvních čtyř spíše o úkoly, které náležejí oficiál-ní výzkumné instituci. Instituci, která je legislativně oprávněna takové činnosti vykonávat, má vhodné personální a technické vybavení, disponuje potřebnými financemi. Pokud nahlédneme do aktuálně platných stanov ČAPV (*Stanovy spolku*, 2020, čl. II), figurují tam stále tři ze čtyř počátečních úkolů: poskytování informační sítě pro koordinaci pedagogického výzkumu; evaluace profilu a kvality pedagogického výzkumu; ovlivňování vzdělávací politiky.

Jaká je realita? V roce 2002, když J. Průcha bilancoval prvních 10 let existence ČAPV, konstatoval: „Domníval jsem se zpočátku, že ČAPV bude ke koordinaci pedagogického výzkumu v ČR přispívat dvojím způsobem: Jednak tím, že bude vytyčovat témata prioritní důležitosti pro výzkum; jednak tím, že bude vytvářet informační síť o probíhajících či dokončených výzkumných projektech, o činnosti výzkumných týmů, o publikacích a disertacích přinášejících výzkumné nálezy aj. Ani jedno, ani druhé se nepodařilo realizovat a stálo by za diskusi, zda to za stávajících podmínek vůbec realizovatelné je. Budování informační sítě o pedagogickém výzkumu zřejmě přesahuje ekonomické a personální možnosti instituce, jakou je ČAPV“ (Průcha, 2002, s. 51).

Obdobné stanovisko zastával i T. Janík, když napsal, že mnohokrát prezentovaná myšlenka, že se ČAPV bude více angažovat při plánování a koordinování pedagogického výzkumu na celostátní úrovni, stále zůstává nenaplněna. Možná proto, že je za stávajících podmínek až příliš ambiciózní (Janík, 2010, s. 20). Jádro problému velmi jasně vyjadřuje tato klíčová otázka: „Jak může

(zájmová) vědecká společnost reálně koordinovat a ovlivňovat výzkumné počiny?" (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 7).

V době, kdy ČAPV oslavovala 20 let svého trvání, se čtenáři vydaného almanachu dozvěděli, že se situace příliš nezlepšila: „Myšlenka tematických sítí je založena na předpokladu, že budou vytvářeny skupiny výzkumníků se společným odborným zájmem, resp. společnou činností na tematických projektech. V rámci Asociace se ale činnost tematických sítí příliš nedaří" (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 41–42). V letech 2018–2020 se objevily další pokusy o iniciaci tematických sítí (proběhlo dotazníkové šetření mezi členy, přičemž zjištění byla diskutována a sdílena např. v bulletinech a v průběhu členských schůzí).

Shrnuto: první dva úkoly (budování tematických sítí a koordinace pedagogického výzkumu v ČR) se nepodařilo splnit. Připojujeme se k názoru J. Průchy a dalších badatelů, že je to úkol přesahující reálné možnosti ČAPV. Je tedy otázkou, zda jde o neplnění stanoveného úkolu, anebo zda by nebylo žádoucí redefinovat úkoly a zvážit, co přísluší ČAPV jako zapsanému spolku a co spíše resortním organizacím.

Jak je tomu se třetím úkolem, jímž je evaluace profilu a kvality českého pedagogického výzkumu? Tento úkol se daří naplňovat. Můžeme to doložit řadou přehledových referátů na konferencích ČAPV, přehledových studií i vědeckých monografií. Stav českého pedagogického výzkumu jako celku souhrnně hodnotili např. T. Janík (2010), E. Walterová (2010), J. Průcha (2002, 2012).

Přehledové práce jiných autorů se *v posledních letech týkaly dílčích témat*, např.:

- aktuální stav předškolního vzdělávání dětí v ČR;
- obsah školního vzdělávání, kurikula a učiva;
- téma *učitel* – učitelův profesní vývoj, využití videa v přípravě učitelů, proměny výuky pedagogiky u budoucích učitelů, problémy začínajících učitelů po nástupu do praxe, učitelé experti, učitelé a jejich odpor ke změnám školy a školství, vyhoření učitelů;
- komunikace ve třídě a žákovské učení, komunikace a interakce učitel–žáci ve třídě, výuková komunikace;
- výzkum interakce mezi spolužáky;
- oborové didaktiky, jejich vývoj, aktuální stav a perspektivy, transdisciplinární didaktika;
- mezigenerační učení;
- odborné školství a odborné vzdělávání v ČR;
- informační a komunikační technologie ve vzdělávání;
- etické a mravní aspekty školního vzdělávání aj.

Podíváme-li se na výše uvedený přehled, zdá se, že *čeští* výzkumníci patrně věnují méně pozornosti žákům a studentům, jejich výchově, vzdělávání, učení, a to jak jednotlivcům, tak skupinám.

Samostatný oddíl v našem přehledu tvoří publikace o metodologii pedagogického výzkumu a rovněž dílčí studie, které přispívají k obohacení metodologického instrumentária dovedností napsat a publikovat výzkumnou studii. Nebudeme tento typ publikací vyjmenovávat, protože si zmíněné téma zaslouží podobnější analýzu různých přístupů. V každém případě došlo za posledních 30 let k příznivému posunu.

Čtvrtým úkolem, který si ČAPV od počátku stanovila, je ovlivňování školské politiky ČR. Je to úkol, který má několik rovin. Formulace „ovlivňování", kterou jsme použili (jde také o jeden z úkolů uváděných ve Stanovách ČAPV), navozuje dojem, že iniciativa má vycházet od výzkumných pracovníků, od vědecké společnosti. Komu však má být adresována? Má to být ministr, jeho poradci, náměstek pro vzdělávání a mládež či náměstek pro vysoké školství, vědu a výzkum nebo někdo jiný?[6] Nebo je třeba obrátit se na školské experty těch politických stran, které se dostaly do parlamentu? Nebo na poslance a senátory Parlamentu ČR? Anebo musíme vyčkat na hypotetickou situaci, kdy iniciativa vyjde z druhé strany, od některého pracovníka MŠMT, jenž pocítí potřebu podložit své stanovisko údaji z pedagogických výzkumů?

Přitom nelze říci, že by se členové ČAPV nezapojovali do diskusí o plánovaných krocích české vzdělávací politiky a do hodnocení dopadů prováděných koncepčních změn. Stačí připomenout v abecedním pořadí např. D. Denglerovou, T. Janíka, J. Kalouse, M. Rabušicovou, K. Rýdla, V. Spilkovou, J. Strakovou, R. Šípa, S. Štecha, P. Urbánka a další.

Jaký je vztah mezi seriózním českým pedagogickým výzkumem na jedné straně a politiky, poslanci, příslušníky decizní sféry na straně druhé? Zdá se, že politici, poslanci a příslušníci decizní sféry o prokazatelné výsledky pedagogického výzkumu reálné situace v českém školství nestojí. Když už protiargumenty od badatelů zaznějí, neposlouchají je, třebaže jde o věcné argumenty. Ignorují dokonce přesvědčivá data k danému problému získaná z jiných zemí. Prosazují svá laická „rychlá" řešení bez ohledu na dlouhodobé negativní dopady na celý školský systém a odklon od typu řešení, který zvolily vyspělé země.

Tuto situaci můžeme ilustrovat jednou případovou studií.

6 V roce 2002 výbor ČAPV zaslal tehdejší ministryni školství P. Buzkové dopis s nabídkou, že by se ČAPV mohla spolupodílet na vzdělávací reformě. Výbor se však nedočkal jakékoliv odezvy (Walterová, 2010, s. 78).

Případová studie: Přístup české vzdělávací politiky k posílení integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (modifikovaně podle Štech, 2021).

Kontext. Po dlouhá desetiletí byli čeští žáci se zdravotním postižením, mentálním postižením nebo žáci s výrazným sociálním znevýhodněním vzděláváni odděleně od hlavního vzdělávacího proudu, tj. od žáků běžných, intaktních. Samotná idea inkluzivního vzdělávání se začala v ČR objevovat mezi speciálními pedagogy od poloviny 90. let minulého století v souvislosti s tzv. prohlášením ze Salamanky (Salamanca, 1994). Navíc v roce 2007 byla Česká republika (jako stát) odsouzena Evropským soudem pro lidská práva k nápravě stavu, kdy byli romští žáci neoprávněně zařazováni do speciálních škol pro žáky s lehkým mentálním postižením. Dalším impulzem pro prosazení inkluze ve vzdělávání byly mezinárodní dokumenty, např. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. V ČR poté běžely výzkumné projekty, které pilotně ověřovaly podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách (např. se vytvářela *Centra podpory inkluzivního vzdělávání 2009–2013* nebo vznikl projekt *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání*). Inspirací pro změnu českého vzdělávacího systému byly země jako Norsko, Kanada nebo Finsko. V nich je jen *malá část* žáků se speciálními vzdělávacími potřebami oddělena od hlavního vzdělávacího proudu. Většina takových žáků se vzdělává v běžných školách s intaktními žáky, a přesto tito žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vykazují v mezinárodních šetřeních velmi dobré výsledky. Nakonec byla v ČR přijata tzv. inkluzivní novela školského zákona a v roce 2016 nabyla účinnosti. V ČR se kategorizování žáků podle stupně postižení změnilo tím, že se zavedl obecnější pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Byly stanoveny podmínky a nároky pro přiznání podpůrných opatření. Inkluzivní novela školského zákona tedy nebyla ani „bleskem z čistého nebe“, ani jednorázovým rozhodnutím „pod tlakem Bruselu“.

Původní teoreticko-metodologická východiska změny byla spíše psychologická než speciálněpedagogická. Stavěla na tzv. dynamické diagnostice žáků. Ta se liší od tradičních standardizovaných vyšetření, která zjišťují aktuální úroveň předpokladů žáků pro učení. Odborníci žákům předkládají pečlivě vybrané testové úlohy k řešení a jejich odpovědi či reagování na danou situaci pak porovnávají s normami pro většinovou populaci intaktních žáků. Dynamická diagnostika se opírá o odlišný pohled. Zajímá ji možnost určité změny, zlepšení aktuálního stavu žáka, tj. skrytý, dosud nevyužitý potenciál žáka. Žákovo poznávání chápe jako proces, který se vyvíjí, mění a lze ho dál rozvíjet. Z toho plyne, že mezi klíčová východiska změny patřily teorie

L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina. Výslovně se deklarovalo, že integrování žáků se speciálními potřebami do běžných škol musí využívat teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti R. Feuersteina. Toto poněkud komplikovaně znějící označení teorie jednoho z nestorů dynamického vyšetření v sobě skrývá přesvědčení o změně každého jedince – bez ohledu na jeho stávající deficity a obtíže. R. Feuerstein na základě svých dlouholetých praktických i výzkumných zkušeností zdůrazňuje, že kognitivní schopnosti všech lze měnit a zdokonalovat (CPIV, 2013, s. 9).

Posun v chápání hlavních charakteristik změny. Nový pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl zvolen mj. proto, aby se odborníci vyhnuli dosavadním diagnostickým kategoriím typu postižení, porucha, znevýhodnění. Nové označení implicitně naznačuje, že znevýhodnění žáka není fatální. Současně však explicitně říká, že takový žák vyžaduje speciální zacházení, tedy jiné než jeho intaktní spolužáci. Toto „jiné zacházení" má nově podobu tzv. podpůrných opatření. Podpůrná opatření mají pět stupňů pomoci žákům. Na čem je míra pomoci založena? S překvapením se dočítáme, že „úroveň dopadů *zdravotního postižení* (*znevýhodnění*) na vzdělávání je základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory" (Michalík et al., 2015, s. 40). U stupňů podpory č. 3, 4 a 6 charakteristika dané podpory začíná shodně formulací: „Charakter *potíží* žáka ve vzdělávání [vyžaduje]." Jinak řečeno: oklikou se vrací do hry „stará terminologie", která si všímá primárně negativ, deficitu, znevýhodnění žáků. Projevuje se to i posunem v užívání dalších termínů: opouští se termíny typu změnitelnost, modifikovatelnost dosavadního stavu žáka ve prospěch termínu edukabilita, tedy vzdělavatelnost žáka. Jde o pojem smíšený, který sice neruší psychologické pojetí kognitivní (nebo jiné) změnitelnosti učení žáka, ale odkaz na vzdělavatelnost je blízký praktickým pedagogickým zkušenostem učitelů s limity, které mají někteří žáci. U běžných učitelů i u části speciálních pedagogů už nestojí v centru pozornosti žákovy možnosti rozvíjení jeho schopností a dovedností, krátce řečeno žákova zóna *nejbližšího vývoje*. Místo toho dochází k zúžení záběru na *intelektové schopnosti* žáka, které jsou chápány jako danost, kterou nelze změnit. Najednou je jasné, podle čeho je třeba žáky seřazovat. Přestává se uvažovat o tom, proč se to všechno děje a co má být konečným výsledkem změn. Nastupuje pragmatická úvaha, jak to všechno provést, zařídit.

Argumenty proti změně. Zavádění inkluzivního vzdělávání žáků se v ČR setkávalo s odporem. Argumenty proti inkluzi lze shrnout do těchto bodů:

- Rozsudek štrasburského soudu odsuzující diskriminaci romských žáků v České republice a požadující zjednání nápravy neodpovídá realitě. Vychází z účelově zkreslených dat a nebere v úvahu dlouhodobé pozitivní fungování českého speciálního školství.
- Rozsudek štrasburského soudu z roku 2007 požadoval nápravu systémové chyby v péči o romské žáky. Ještě v roce 2014 však náprava nebyla uspokojivě provedena. Rada Evropy proto požádala o pomoc Evropskou komisi. Řadě českých odborníků se nezamlouvalo, že Evropská komise pohrozila ČR, že pokud nedojde k nápravě, pozastaví jí čerpání peněz z fondů EU. Řešením nakonec bylo urychlené schválení tzv. inkluzivní novely školského zákona.
- Snaha zařadit do běžných škol žáky s lehkým mentálním postižením byla označena za vědecky nepodloženou, neboť znemožňuje učitelům věnovat se v potřebném rozsahu většině žáků ve třídě.
- Od roku 1990 se v českém školství prosadila myšlenka zavedení víceletých gymnázií. Šlo sice o ranou selekci, ale ta navazovala na prvorepublikovou tradici. Umožňuje totiž kvalitní vzdělávání nadaných a talentovaných žáků, kteří nejsou ve svém vývoji brzděni slabšími spolužáky. Naopak snaha o *společné vzdělávání* žáků nadaných, průměrných, znevýhodněných či postižených ohrožuje výsledky všech ostatních žáků.
- Učitelé byli nečekaně postaveni před úkol zařadit do výuky nové organizační formy a metody, na které nebyli zvyklí a nikdo je na ně předem nepřipravil. Najednou museli provádět úpravy učiva pro různé typy žáků, týmově spolupracovat s asistentem pedagoga, školním psychologem nebo speciálním pedagogem; případně (ve spolupráci s dalším pedagogem) provádět pedagogickou intervenci. Museli mnohem častěji komunikovat se školskými poradenskými zařízeními, s rodiči a řešit jiné typy žákovských problémů. Nové okruhy práce a větší pracovní zatížení jim vadily.

Odpůrci změny. Část speciálních pedagogů (zejména ta, která vyučovala na základních školách praktických) pojímala novelu zákona jako nespravedlivou kritiku speciálního školství, jeho dehonestaci, ba i znevážení své odbornosti. Z jejich řad se posléze rekrutoval jeden typ expertů, kteří veřejně zpochybňovali odborné jádro reformního kroku. Druhý typ – mediální experti – se rekrutoval z řad speciálních pedagogů, kteří překračovali hranice svého oboru a vyjadřovali se k poznatkům a výzkumům jiného oboru (v daném případě k psychologickým základům novely, včetně využití dynamické diagnostiky). Byli to především někteří členové Asociace speciálních pedagogů (ASP). Situaci měli usnadněnu tím, že odborní psychologové do diskusí nevstupovali; tak byla inkluzivní novela školského zákona v roce 2015 přijata a vstoupila v platnost rok následující. Ani tím však výhrady odpůrců inkluzivního vzdělávání neskončily.

V roce 2016 vystoupila opoziční skupina expertů z ASP proti už platné novele zákona. Tito speciální pedagogové mají bohaté a nezpochybnitelné pedagogické zkušenosti se vzděláváním žáků na speciálních školách. Jejich zkušenosti jsou ovšem nepřenosné do situace, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vstoupí do běžné školy, v níž dominují intaktní žáci. Zmínění speciální pedagogové nově vzniklou situaci kritizovali a označovali ji za „nepřipravenou, plošnou, povinnou inkluzi po česku", která likviduje speciální školství „násilným přesunem" jeho žáků do běžných škol. Tyto zjednodušující formulace nacházely odezvu u laické veřejnosti a také u politiků. Pravdivé jádro jimi převyprávěné inkluze (tj. nedostatečná příprava učitelů běžných škol na vstup žáků se speciálními potřebami do běžných tříd) na sebe nabalilo řadu nepravdivých tvrzení. Zpochybnili princip inkluzivní reformy a předkládali politikům obraz „škodlivé a zpackané inkluze", kterou je třeba výrazně revidovat.

Závěr. Třebaže zavedení inkluzivních změn bylo v podstatě pozitivním krokem, který systémově podpořil vzdělávání více než tří čtvrtin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, získání odborníků i laické veřejnosti pro principy inkluze nebylo z odborného hlediska ani z hlediska *public relations*, ani z hlediska politické reprezentace zvládnuto. Pravdu má S. Štech, když konstatuje: „V situaci, kdy je prostor ovládán hlasy expertů zesílených médii, se politici rozhodují spíše pod tlakem veřejného mínění a snaží se mu zejména v předvolebním čase přizpůsobit. To vede až k tiché likvidaci inkluze v průběhu let 2019 a 2020. […] Prohloubení nedůvěry praxe k poznatkům pedagogického výzkumu je tak možná nejsmutnějším výsledkem nezvládnuté legitimizace reformy a zprostředkování jejího (výzkumem podloženého) základu politikům a veřejnosti" (Štech, 2021, s. 416).

Pohled ČAPV na ovlivňování vzdělávací politiky. V roce 2002 J. Průcha bilancoval deset let práce ČAPV a připomněl, že při ovlivňování vzdělávací politiky šlo spíše o aktivity jednotlivců, nikoli stanoviska celé ČAPV. Ani to však nemusí stačit.

O dalších deset let později, v době, kdy ČAPV slavila dvacet let své existence, její čestný předseda konstatoval: „I když jsme si při založení ČAPV začlenili do svého programu postulát, že budeme ovlivňovat vzdělávací politiku, tento postulát fakticky nebyl a není naplňován" (Průcha, 2012, s. 604). Kde jsou příčiny? S oporou o stanoviska E. Walterové (2010) a J. Průchy (2012) je můžeme shrnout takto:

- V roce 1993 byl zrušen Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV a tím bylo pedagogické pracoviště základního výzkumu vyloučeno z role potenciálního institucionálního partnera pro státní orgány.

- Přenesení pedagogického výzkumu na autonomní univerzity sice podnítilo vznik regionálních pracovišť pedagogického výzkumu, avšak oslabilo roli *základního* výzkumu. Potenciál pedagogického výzkumu jako jednoho z aktérů, který může ovlivnit vzdělávací politiku, zůstává nevyužit.
- Pracovníci zabývající se pedagogickým výzkumem nejsou schopni prezentovat své poznatky takovým způsobem, aby mohly být pochopeny politiky; možná jde o obecnější problém: nabízené výsledky nemají takovou podobu, aby byly pochopeny lidmi mimo pedagogickou komunitu. Odborníci navíc mají pouze poradní hlas a pracovníci decizní sféry se jejich radami a doporučeními nemusejí řídit; často se jimi neřídí.
- Další bariérou je nechuť odborníků vůbec s politiky komunikovat. Je to přirozený odraz celkové situace v české společnosti, kde politici jsou posuzováni veřejností velmi negativně. Pracovníci pedagogické vědy většinou nespatřují smysl v tom, aby vynakládali svůj čas a energii na ovlivňování školské politiky.

Dodejme ještě dva argumenty.

- Na rozdíl od vyspělých zemí česká decizní sféra ani volení zástupci (tj. *poslanci*, kteří budou o takových tématech později hlasovat) nejsou zvyklí nechat si zpracovat odbornou expertízu, seznámit se s variantami řešení (se silnými a slabými stránkami jednotlivých řešení) a probrat možná řešení s těmi, kterých se to týká, ani si stanovit období, kdy se bude řešení ověřovat, aby byl čas na případné úpravy. Často má projednávané řešení charakter experimentu, který se pouze odhlasuje, dostane legislativní podobu a dále se neověřuje, nevyhodnocuje. Připomeňme třeba strukturované studium na českých vysokých školách, jehož zavedení bylo více politickým než věcně podloženým rozhodnutím. Dodnes neproběhl longitudinální srovnávací výzkum, který by posoudil přínosy a slabiny rozdělení většiny vysokoškolských studijních programů na dvě části: na bakalářské studium a na navazující magisterské studium.
- Na českých vysokých školách stále převládá idea, že vysokoškolský učitel by měl ve své činnosti podávat vysoce kvalitní výkony jak při výuce studentů, tak ve výzkumu. Jsou však badatelé, kteří kladou politikům a decizním orgánům (počínaje MŠMT přes vedení univerzit až po vedení fakult) znepokojující otázku: Je jednota výzkumu a výuky samozřejmým a nezbytným základem moderního vysokého školství? (Šima & Pabian, 2014). Podle autorů nikoli. Navíc tato idea nebyla podle citovaných autorů nikdy v různých zemích v plném rozsahu uskutečněna, neboť není reálně proveditelná.

V průběhu času se postupně vynořovaly další, velmi naléhavé úkoly, jimiž se ČAPV musela zabývat, i když nebyly uvedeny ve stanovách ČAPV. Výrazně totiž ovlivňovaly pedagogický výzkum. Patřily k nim péče o vědecký dorost, reagování na zkreslování školní reality v domácích médiích a změna systému

hodnocení publikačních výstupů ze strany Rady vlády pro výzkum, vývoj a inovace (tzv. Metodika 17+).

Péče o vědecký dorost. Ve sledovaném třicetiletém období bylo možno studovat doktorský studijní program pedagogika na dvou fakultách Univerzity Karlovy v Praze (pedagogické a filozofické), na dvou fakultách Masarykovy univerzity v Brně (pedagogické a filozofické), na jedné fakultě Palackého univerzity (pedagogické). Dále na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a na Fakultě humanitních studií Univerzity T. Bati ve Zlíně.

E. Walterová upozornila, že pedagogické fakulty mají vysoké počty doktorandů, převyšující desítky až sta, zatímco filozofické fakulty mají počty doktorandů řádově nižší. Tato situace byla způsobena tím, že většina oborových didaktik neměla zpočátku akreditovány vlastní doktorské studijní programy, a proto jejich studenti volili obor pedagogika, třebaže svými tématy měli k tomuto oboru někdy daleko. Druhým problémem byla nízká efektivita takové vědecké přípravy, kdy značný podíl doktorandů studoval v kombinované formě a po absolvování celého studia odcházel do nevýzkumné sféry a nepodílel se na práci výzkumných týmů (Walterová, 2010, s. 77).

Kolik studentů nakonec studium úspěšně dokončovalo? Data z matriky studentů a absolventů, která je vedena na MŠMT, ukázala, že za léta 1999–2011[7] úspěšně absolvovalo doktorské studium pedagogiky v České republice celkem 549 doktorandů. Zdálo by se, že je to silná vzpruha pro pedagogický výzkum. Podrobnější analýza ukázala, že největší skupinu absolventů tvoří učitelé, kteří již byli v praxi a působili na vysokých školách. Byli svojí institucí tlačeni k tomu, aby si zvýšili kvalifikaci a jejich pracoviště mělo odpovídající kvalifikační strukturu. Jen část z nich se pouštěla do studia ze zájmu o zkoumání pedagogických problémů, zbývající brali studium spíše jako formální krok, který musí splnit, neboť má existenční dopady. Druhou skupinou byli čerství absolventi magisterského studia, kteří se chtěli pedagogice hlouběji věnovat, ale po čase si uvědomili nejasnou budoucnost (viz níže). Třetí skupinou byli pracovníci výzkumných institucí a čtvrtou skupinu tvořili nejvíce motivovaní učitelé nižších stupňů škol (středních i základních). U posledně jmenovaných zůstávalo a zůstává otázkou, nakolik se mohou skutečně věnovat vědeckému výzkumu v plném slova smyslu. U těch nejlepších obvykle jde o spoluúčast v týmu, který řeší témata aplikovaného výzkumu, nikoli o samostatnou vědeckou práci. Ne všichni absolventi doktorského studia se nakonec stávají profesionálními výzkumníky. Řada z nich působí jako učitelé na vysokých školách, kde je výzkumná činnost jen jednou částí náplně jejich práce, druhou (často dominující) je pedagogická činnost. V zahraničí se běžně vyskytuje skupina postdoktorandů, tj. těch, kteří úspěšně dokončili doktorské

7 Matrika studentů a absolventů byla na MŠMT založena právě v roce 1999, předtím neexistovala.

studium a pokračují pod dohledem mentora ve výzkumné práci. V České republice nemáme o této důležité skupině osob systematickou evidenci (Mareš, 2013). Bohužel zmíněný výzkum už nenašel pokračovatele, takže ČAPV o aktuální situaci na českých vysokých školách nemá čerstvá data.

Až doposud jsme se soustředili na doktorské studijní programy v oboru *pedagogika*. Pro pedagogický výzkum je třeba (v řadě případů) vzít v úvahu i postupně přibývající doktorské studijní programy v oborových didaktikách. Tyto programy neměly jednoduchý osud. Akreditační komise vlády (AK) je začala podporovat až s nástupem předsedkyně V. Dvořákové, která si uvědomovala jejich důležitost pro kvalitní pregraduální přípravu učitelů všech stupňů škol. Vydatně jí v tom pomáhala pracovní skupina AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii. AK zanikla v roce 2016 zřízením Národního akreditačního úřadu v Praze. Novela školského zákona otevřela možnost, aby kvalitní vysoké školy získaly oprávnění tzv. institucionální akreditace ve vybraných oblastech vzdělávání. Nyní mohou samy sobě akreditovat doktorské studijní programy (včetně těch, které jsou zaměřeny na oborové didaktiky). To na jedné straně otevírá dveře pro konstituování dalších oborových didaktik na dalších fakultách, ale na druhé straně zvyšuje odpovědnost *rad pro vnitřní hodnocení* (RVH). Hrozí dvojí riziko: při tvrdém postoji RVH k nově se konstituujícím oborovým didaktikám bude malá šance, že by takový program byl někdy akreditován; při benevolentním přístupu naopak může „projít" i nedostatečně připravený a personálně nedostatečně zajištěný doktorský studijní program.

Odborné reagování na zkreslování školní reality v domácích médiích. Už po prvních deseti letech fungování ČAPV J. Průcha upozornil členy Asociace na skutečnost, že „v posledních letech se často setkáváme se zkreslujícími až lživými výroky o českém školství, o českých učitelích atd., které šíří v novinách, v některých časopisech či v televizi nezodpovědní žurnalisté. Našli bychom velký počet takovýchto pochybných prezentací vytvářejících pro laickou veřejnost mylný, neobjektivní obraz o současné edukační realitě. […] Domnívám se tudíž, že jedním z úkolů pro činnost ČAPV do budoucnosti je vystupovat ofenzivně na veřejnosti se svými vědeckými stanovisky" (Průcha, 2002, s. 53).

Průcha ocenil jako počin hodný následování text S. Štecha, v němž autor shrnul do několika vět pokřivený obraz českého školství, který se opakovaně objevuje v řadě domácích médií. Tyto věty znějí: „Nervózní, hysterické (a stárnoucí) učitelky, co dokonce občas bijí děti, učí zastarale a autoritářsky zbytečná fakta, ne myšlení. Známkováním žáky traumatizují. Navíc odmítají moderní formy spolupráce s rodiči atd. atd… V takové škole bují šikana a usídluje se v ní strach a úzkost" (Štech, 2000, s. 117). Poté autor postupně rozebírá a kriticky komentuje tři nejčastější výroky: 1. školy zahlcují děti mnoha zbytečnostmi, 2. škola svým autoritářstvím a důrazem na dril a biflování děti traumatizuje a není v ní prostor pro tvořivost, osobní rozvoj a autonomii žáka, 3. dětem svědčí slovní hodnocení,

známky je frustrují a demotivují. Na závěr autor říká: „Problémem je skutečnost, že média nekriticky a jednostranně poskytují prostor lidem, kteří se dopouštějí zásadního hříchu: hříchu nerespektovaných dat, neoprávněných dedukcí a podvodných interpretací" (Štech, 2000, s. 120). Popsaná situace se od té doby nijak výrazně nezlepšila.

V roce 2016 vyšla práce věnovaná proměnám školního vzdělávání v České republice v době, kdy v řízení školství převládl neoliberální přístup (Štech, 2016). Autor v ní analyzuje odklon od školy pomáhající řešit problémy sociálního státu a příklon ke škole, která je chápána jako jakýsi supermarket. Poté, co tato snaha selhává, decizní orgány přecházejí ke škole chápané jako podnik, němž se uplatňují postupy obecného managementu. Autor rovněž upozorňuje na negativní úlohu různých typů expertů, kteří v mediálním prostoru nahrazují skutečné výzkumníky a vědecké pracovníky v pedagogice a psychologii.

Existuje tedy cesta, kterou se vydávají někteří mediální „experti". Jsou to oni, kteří průběžně komentují dění v českém školství, vydávají různá doporučení pro školní správu, pro učitele i pro širokou veřejnost. Přitom někdy argumentují údaji ze zahraničí, tj. nabízejí jako vzor výsledky výzkumů, které proběhly v jiném školském systému, v jiných sociokulturních podmínkách, anebo nabízejí zdánlivě jednoduchá, ale odborně neopodstatněná řešení. Zmiňme např. studii, která analyzovala obsah rozhlasových vystoupení o situaci českého školství (Tůma, Píšová, & Černá, 2020). V Českém rozhlase na zmíněné téma vystupovali tři experti na školní vzdělávání: pracovník nevládní organizace EDUin, podnikatel ve školství a konečně pedagog „na volné noze".[8] Obsahová analýza jejich projevů ukázala, jak se buduje důvěryhodnost experta, jak se problematizuje získávání základních žákovských znalostí a dovedností na českých školách, jak se situuje žákovské učení toho, co je „skutečně důležité", úplně mimo školu. Experti na jedné straně zpochybňovali profesionalitu českých učitelů tím, že paušálně prohlašovali, že čeští učitelé vyučují špatně. Na druhé straně snižovali pozitivní výsledky českého školství. To vše nikoli na základě reprezentativních výzkumů reálné situace českého školství, ale svých osobních názorů a zkušeností.

2.1 Změny systému hodnocení publikačních výstupů ze strany Rady vlády pro výzkum, vývoj a inovace

V předchozím výkladu jsme zmiňovali způsob financování českých vysokých škol a jeho změnu. Nejprve se jako základní ukazatel bral v úvahu počet studentů, kteří

8 Monitorovací česká firma *Anopress Service*, která sleduje mj. výskyt určitých jmen veřejně činných osob v tisku, rozhlase, televizi, na internetu nebo na sociálních sítích, zaznamenala jenom za rok 2018 tento výskyt: zmíněný pracovník nevládní organizace EDUin (362×), zmíněný podnikatel ve školství (87×) a zmíněný pedagog na volné noze (102×). Jde tedy o osoby, které ovlivňují veřejné mínění.

na fakultě studují. Je pochopitelné, že za jednoho studenta nedostávají jednotlivé vysoké školy stejnou finanční částku, protože se přihlíží k finanční náročnosti výuky na různých typech fakult.[9] Později se začaly brát v úvahu ještě další ukazatele, především vědecký výkon jednotlivých škol (např. počet a kvalita publikačních výstupů pracovníků školy).

Tato změna měla výrazný dopad i na sborníky z konferencí ČAPV. Účastníci konferencí si uvědomili, že pokud publikují svůj referát ve sborníku konference, nepřináší to ani jim samotným, ani jejich instituci body pro hodnocení publikační činnosti. Ve sbornících z konferencí ČAPV se tedy přestává objevovat řada kvalitních, zajímavých a cenných referátů, i když odezněly a vyvolaly zajímavou diskusi. Autoři je raději (v podobě článku) zasílají do časopisů, aby vyhověli publikačním tlakům (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 39). Vzniklá situace má však i svá pozitiva. Tím, že autoři z českých vysokých škol jsou tlačeni publikovat v kvalitních pedagogických a didaktických časopisech, věnují svým textům mnohem větší pozornost. Uvědomují si totiž, že jejich text prochází náročným recenzním řízením a případný neúspěch ohrožuje pověst autora/autorů v odborné komunitě.

Při hodnocení vědeckého výkonu vysokých škol, Akademie věd ČR a resortních výzkumných pracovišť se zatím vyzkoušely dva rozdílné systémy. Oba spadaly pod Radu vlády pro výzkum, vývoj a inovace.

První systém hodnocení fungoval v období 2013–2016 (viz např. Metodika hodnocení výsledků, 2013). V jeho rámci byly publikační výstupy z oblasti společenských věd rozčleněny do tří skupin.[10] Hodnotitelé ve společenských vědách posuzovali obvykle všechny odborné knihy, které předchozí rok či dva vyšly. Museli přijet do Prahy a tam ve studovně Národní knihovny (tj. v Klementinu) museli osobně procházet odborné knihy, které výzkumné instituce nahlásily do RIVu a odevzdaly do fondů Národní knihovny. Každou publikaci hodnotitelé posuzovali pomocí čtyřstupňové škály: 0 – publikace nemá charakter vědecké monografie (jde o učebnici, metodiku, popularizující publikaci); 1 – hraniční případ mezi popularizující a vědeckou publikací; 2 – standardní vědecká publikace na úrovni, která je běžná v ČR; 3 – nadstandardní vědecká publikace, která má evropskou úroveň (vyšla zpravidla v zahraničí). V případě, že publikace nebyla

9 Existuje tzv. koeficient ekonomické náročnosti studia (např. pro teologické a právnické fakulty činí 1,00, pro pedagogické a filozofické fakulty 1,20, pro lékařské fakulty 2,80, pro hudební a taneční fakulty 5,90). Navíc se přihlíží i k ekonomické náročnosti jednotlivých oborů na fakultě.

10 Společenskovědní panel označený písmenem (a) řídil P. Vorel z UP Pardubice; panel zahrnoval tyto obory: dějiny, právní vědy, umění a architekturu, písemnictví a multimédia. Panel označený (b) řídil K. Sibral z FF JU České Budějovice; zahrnoval tyto obory: filozofii a náboženství, archeologii a antropologii, politologii, řízení, správu a administrativu, pedagogiku a školství. Panel označený (c) řídil J. Mareš z LF UK Hradec Králové (měl 23 hodnotitelů) a zahrnoval tyto obory: psychologii, sociologii, ekonomii, sport, ochranu zdraví, knihovnictví, městské plánování.

uznána jako vědecká publikace, byla příslušná fakulta sankcionována, tj. ztratila 40 bodů (získané body se fakultám přepočítávaly na peníze). Výhodou tohoto způsobu hodnocení bylo, že hodnotitelů bylo pro daný obor relativně málo, mohli se tedy sejít a sladit kritéria hodnocení, takže se povinné dva posudky na stejnou publikaci příliš nelišily. Hodnotitelé získávali přehled o tom, co za předchozí období vyšlo tiskem a mohli porovnávat kvalitu textů. Nevýhodou (kromě cestování pro mimopražské členy) byl relativně velký počet publikací, které bylo třeba posoudit (např. v psychologii 150). Ročně např. společenskovědní panel s označením (c) posoudil v průměru 600 publikací.

Druhý systém hodnocení vstoupil v platnost rokem 2017. Jednalo se o nový, odlišný způsob hodnocení vědeckých publikací (viz Metodika 17+, 2018). Také vědní obory byly jinak strukturovány. Obor pedagogika zůstal v celkovém rámci společenských věd a získal samostatnou pozici.

Pokud jde o garanty posuzování oboru pedagogika, byli dva. K. Frömel z FTK UP Olomouc měl na starost bibliometrické hodnocení pedagogické produkce. Tam se nejen sledovalo, zda jde skutečně o impaktovaný časopis, ale také o který typ impaktovaného časopisu se jedná. Jde-li po věcné stránce skutečně o pedagogický časopis, nebo časopis, který spíše spadá do jiného, byť blízkého vědního oboru. Novinkou bylo zjišťování, do kterého ze čtyř kvartilů v rámci bibliometrického přehledu časopisů WOS spadá; dominoval 4. kvartil. J. Mareš z LF UK Hradec Králové měl za úkol zajišťovat hodnocení výsledků typu neimpaktované časopisecké články, odborné knihy a kapitoly v monografiích.

Zásadní rozdíl mezi oběma systémy byl mj. v tom, že výzkumné instituce už nemusely hlásit veškerou svou roční publikační činnost, ale měly za úkol vybrat pouze 10 % své produkce, tj. tu, kterou považovaly za nejlepší. Publikační produkce už se nesoustřeďovala v Národní knihovně, ale hodnotitelé ji měli k dispozici distančně v elektronické podobě. Výzkumné instituce samy zařazovaly hlášené publikace do jedné ze dvou kategorií: přínos k poznání (vědecký charakter textu), nebo společenská relevance (přínos publikace pro praxi). V rámci každé ze dvou kategorií se publikace hodnotily pomocí pětistupňové škály, která odpovídala školnímu známkování: 1 = špičková publikace až 5 = publikace nesplňuje stanovené nároky, je třeba ji z hodnocení vyřadit.

Od samého počátku se při hodnocení publikací jednotlivými hodnotiteli z vysokých škol objevovaly problémy, *které průběh hodnocení i spolehlivost jeho výsledků komplikovaly*:

- Samotné hodnotitele nominovaly vysoké školy bez ohledu na jejich odbornost a kvalitu: na počátku měl hodnoticí panel pedagogiky k dispozici 35 osob, což by se zdálo postačující. Ale z oněch 35 bylo 9 speciálních pedagogů, 4 odborníci na primární pedagogiku, 2 osoby na obecnou pedagogiku, 1 osoba na vzdělávání učitelů, 2 osoby na vzdělávání dospělých, 1 osoba, která se specializovala na děti a žáky. Pak už šlo o specialisty, kterým bylo obtížně dát k posouzení obecněji zaměřené publikace.

- Tým hodnotitelů neměl možnost se nikdy sejít a „sladit“ stupeň náročnosti hodnocení, takže rozdíly v hodnocení byly dva i tři stupně škály (tolerovaný rozdíl je jeden stupeň).
- Klíčovým problémem bylo nízké vědomí odpovědnosti u těch hodnotitelů, kteří se k hodnocení přihlásili (či „byli přihlášeni“ svou institucí); garant neměl legislativní možnost přimět hodnotitele, aby vůbec vykonávali to, k čemu se zavázali; přitom šlo v průměru o 2–5 prací, které měl hodnotitel ročně posoudit.

K této nedobré situace nebylo možné nečinně přihlížet. Garant, který měl na starost neimpaktované výstupy, oslovil vedení ČAPV s prosbou o nominování kvalitních hodnotitelů z řad členů ČAPV, kteří by dokázali seriózně posoudit výstupy spadající do oboru pedagogika. Podařilo se tak získat 10 nových odborníků. Garant rovněž oslovil vedení oborové skupiny společenských věd s požadavkem na doplnění hodnoticího panelu pedagogiky o další, zejména zahraniční hodnotitele. Nakonec se podařilo dát dohromady tým 55 hodnotitelů (včetně zahraničních) a tím se výrazně zlepšila jak kvalita hodnocení, tak oborová struktura hodnotitelů.

Tým hodnotitelů posuzoval ročně 60 až 130 *neimpaktovaných* publikací z pedagogiky. Výsledky hodnocení publikací za poslední tři roky přináší tabulka 1.

Tabulka 1
Hodnocení kvality těch publikací z pedagogiky, které vysoké školy vykázaly Radě vlády pro výzkum, vývoj a inovace v letech 2019–2021 v neimpaktovaných zdrojích

Kritérium	**2019**	**2020**	**2021**
Počet vykázaných publikací	130	60	73
Kategorie přínos k poznání	67 %	50 %	41 %
Kategorie společenská relevance	33 %	50 %	59 %
Hodnocení 1 – vynikající publikace	2,3 %	3,3 %	6,85 %
Hodnocení 5 – podprůměrná kvalita (nehodnoceno)	13,5 %	30,00 %	24,66 %
Pořadí vysokých škol s největším počtem vykázaných pedagogicky zaměřených publikací	1. Masarykova univerzita: 48 publikací (36,9 %) 2. Univerzita Karlova: 22 publikací (16,9 %) 3. Univerzita Palackého v Olomouci: 22 publikací (16,9 %)	1. Masarykova univerzita: 16 publikací (26,7 %) 2. Univerzita Karlova: 12 publikací (20,0 %) 3. Univerzita Palackého v Olomouci: 9 publikací (15,0 %)	1. Masarykova univerzita: 15 publikací (20,5 %) 2. Univerzita Karlova: 13 publikací (17,8 %) 3. Univerzita Palackého v Olomouci: 10 publikací (13,7 %)

Za zmínku stojí, že vysoké školy záhy zjistily, že se se vyplatí zařazovat pedagogické publikace do kategorie „společenská relevance“ (tj. přínos pro praxi), neboť tam jsou kritéria posuzování méně přísná. Viz čtvrtý řádek tabulky 1.

L. Rabušic (2021), když shrnoval důvody, proč se pracovníkům ve společenských vědách nedaří publikovat v časopisech indexovaných na Web of Sciences, dospěl k těmto závěrům:

- „Český systém institucionálního financování ve společenskovědních oborech dlouhá léta silně motivoval k publikační *kvantitě* na úkor kvality, což vedlo naše autory k méně náročnému publikování v lokálních časopisech. Po ukončení aplikace staré Metodiky 2013–2015 před několika lety bylo financování více méně zafixováno, takže v principu přetrvává finanční zvýhodňování publikační kvantity.
- V případě habilitačních a jmenovacích řízení je na většině akademických pracovišť často nadále upřednostňována publikační kvantita před kvalitou.
- Publikační kvalita zatím není dostatečně doceňována v kritériích pro potřeby účelového projektového financování (národní granty GA ČR atp.), kde vysoký tlak na plánovaný a po skončení grantu také vykázaný počet publikací (jen s malým ohledem na vědecký vliv časopisů) motivuje spíše ke kvantitě než kvalitě.
- V mnoha výzkumných organizacích (často na akademických pracovištích) věnujících se společenským vědám stále zřejmě nepůsobí dost vědeckých pracovníků, kteří by měli dostatečnou vědeckou kapacitu a motivaci dělat výzkum publikovatelný ve špičkových časopisech Q1 a Q2. Lze snad očekávat, že s postupnou generační obměnou, kdy velká část českých mladých výzkumníků má již díky zahraničním studiím a stážím zkušenosti s evropskou či světovou vědou, se tato skutečnost promění.
- Zdá se, že v ČR i SR stále existuje úzká personální propojenost mezi redakčními radami a vydavateli českých a slovenských časopisů, které jsou evidovány v databázi WoS[11], a autory, kteří v nich hojně publikují. Tím stále existují silné motivace k lokálnímu publikování, k účelovému citování a příliš lokálnímu akademickému diskursu bez konfrontace s externí národní a mezinárodní vědeckou komunitou“ (Rabušic, 2021, s. 5–6).

Pro ČAPV byla užitečná diskuse, která proběhla v roce 2021 v panelu společenských věd Rady vlády pro výzkum vývoj a inovace. Účastníci diskuse konstatovali, že ve všech oborech společenských věd vykazuje ČR (ve srovnání se zeměmi EU 15) velmi nízký publikační výkon v časopisech zařazených do prvního kvartilu a ve většině oborů naopak mimořádně vysoký výkon v časopisech řazených do čtvrtého kvartilu, tj. časopisů vědecky málo vlivných. Nadprodukce článků českých

11 L. Rabušic v tomto textu mluví o všech společenských vědách, nejen o pedagogice. Proto zmiňuje i případy, kdy jsou české časopisy indexovány ve WOS.

autorů v časopisech čtvrtého kvartilu je pravděpodobně způsobena počtem časopisů, které jsou vydávány v ČR a SR a jsou současně indexovány v databázích WOS/Scopus. Část diskutujících však upozorňovala, že publikování v domácích časopisech (zejména ve společenských vědách), v nichž existuje řada lokálních a národních témat, nelze chápat negativně. Mechanické aplikování bibliometrických hledisek by nemělo vyústit v potlačování těchto užitečných aktivit.

Jiná část diskutujících uznávala, že publikace v českých časopisech jsou sice potřebné, ale neměly by téměř nahrazovat kvalitní vědecké výsledky, což se prý často děje. Česká republika má (oproti vyspělým zemím EU 15) jen třetinu, někde dokonce jen čtvrtinu publikovaných vědeckých výsledků v časopisech řazených v prvním a druhém kvartilu. Vždyť i v zemích EU 15 existují lokální a národní témata, a přesto výzkumníci stihnou publikovat své výzkumy v prestižních časopisech. Zazněl i názor, že pokud chceme dělat kvalitní vědu, nemůžeme ji dělat v lokálních časopisech (Rabušic, 2021, s. 7).

Otevřenou otázkou zůstává, zda převzetí myšlenky o důležitosti posuzovat časopisy podle jejich umístění v příslušném kvartilu, je právě pro společenské vědy ten nejvhodnější přístup. Navíc v situaci, kdy u téhož časopisu se hodnota impakt faktoru mění z roku na rok, kdy tentýž časopis v řadě případů figuruje v různých kvartilech podle toho, který „žebříček časopisů" bude při posuzování použit.

Názor L. Rabušice jistě v obecné rovině platí. Současně je třeba vzít v úvahu specifické poslání některých společenských věd. Např. pedagogika má svou nezastupitelnou roli: napomáhat svými výzkumy výchově, vzdělávání a výcviku českých žáků a studentů, pomáhat i vyučujícím. Má napomáhat péči o novou generaci. Jinak řečeno, pedagogika musí pracovat naplno na dvou frontách – domácí i mezinárodní.

3 Závěr

Před třiceti lety v měsíci květnu byla z iniciativy badatelů středního věku založena vědecká společnost, která neměla v období totality svou předchůdkyni. Vznikla Česká asociace pedagogického výzkumu. Od té doby zakladatelé zestárli, někteří už nejsou mezi námi. Do pedagogického výzkumu vstupují nové, mladší generace badatelů. Řada z nich už publikuje v zahraničních časopisech, vydává monografie v zahraničních vydavatelstvích, spolupracuje s odborníky nejen v rámci Evropy. Realitou se stává (alespoň u některých mladších kolegyň a kolegů) situace, kterou jsme si tenkrát na startu představovali jako světlý bod ve velké dálce.

Můžeme vést určitou paralelu vývoje člověka a vývoje vědecké společnosti. Podle amerického vývojového psychologa J. Arnetta mladý člověk někdy mezi 12 a 25 lety prochází obdobím vynořující se dospělosti. Toto období má už ČAPV za sebou. Podle brněnského vývojového psychologa J. Švancary někde mezi 30 až 32 lety končí mladá dospělost a jedinec vstupuje do období střední dospělosti.

A to se právě děje s ČAPV. Má za sebou hledání vlastní identity, období nestability, období orientace na nové podmínky související se změnou legislativy, s transformací do podoby zapsaného spolku, s přidělením IČO apod. Dostává se do období uvědomování si dalších možností spolu s pocity odpovědnosti za budoucí vývoj. Držme ČAPV palce, aby rýsující se možnosti skutečně využila. Pokud se to podaří, bude to ku prospěchu pedagogiky, psychologie, žáků a jejich rodičů, vyučujících i celé naší společnosti.

Summary

This overview study summarizes the history of the Czech Educational Research Association (CAPV) from 1992 to 2022, and is the opening chapter of a scientific monograph on the thirtieth anniversary of the association. It consists of five parts. The first part of the chapter describes the formation of CAPV, its initial activities and the context in which the new association was created. The mission of the association was and is the improvement of the educational process through educational research, mutual exchange of information among educational researchers, dissemination of results of educational research and their practical application. The second part of the chapter introduces younger members to important external changes that have affected the long-term functioning of CAPV and Czech educational research. These included the abolition of the J. A. Comenius Institute of Pedagogy of the Czechoslovak Academy of Sciences, the only basic research institute, and the abolition of four departmental institutes by the Minister of Education and the subsequent establishment of a single joint departmental institute. Educational research in the Czech Republic lost its institutional base by these reorganisation steps and its personnel base was considerably weakened. The third part of the chapter summarises useful internal CAPV activities: publication of the CAPV Bulletin, development of the CAPV Code of Ethics and its implementation in practice, meetings of the representatives of the five main Czech pedagogical journals, and the awarding of CAPV prizes for publications of outstanding quality. The fourth part of the chapter presents the main programme objectives of CAPV and summarises the problems that have accompanied their implementation from the beginning of the association to the present day. These objectives were: to create an information bank on Czech educational research, to establish an information network for coordinating Czech educational research, to assess the quality of Czech educational research, to influence Czech educational policy, to nurture young scholars, and to respond professionally to the distortions of school reality in the domestic media. The fifth part describes and comments on the changes in the national system of evaluation of those publication outputs that are the result of basic and applied research in various fields of scholarship. This is because the changed method of evaluation was followed by a changed method of

funding research institutions. In summary, CAPV has undergone a search for its own identity, a period of instability and a period of orientation to new conditions related to the change in education and research legislation. It is entering a period when it is aware of its possibilities and responsibility for the future development of Czech educational research.

Literatura

Byčkovský, P. (1992). Dvě netradiční metody analýzy dat a jejich využití v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, *42*(2), 237–250.

Cach, J. (1991). Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945–1990. *Pedagogika*, *41*(5/6), 677–691.

Cidlinská, K., & Vohlídalová, M. (2015). Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících) akademických a vědeckých pracovníků a pracovnic. *Aula*, *23*(1), 3–36.

CPIV (2013). *Centra podpory inkluzivního vzdělávání 2009–2013: Metodika*. https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/4246

Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, *42*(1), 95–102.

Hausenblas, O. (1998). Místo a úloha PAU v inovaci školství. *Pedagogika*, *48*(4), 351–369.

Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáka ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, *42*(2), 197–208.

Hronová, Z. (2019, 10. září). *České školství je místy na úrovni rozvojových zemí. Je na čase změnit systém*. Aktuálně.cz. https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ceske-skolstvi-je-misty-na-urovni-rozvojovych-zemi/r~f024415cd2e411e9ac760cc47ab5f122/

Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, *20*(2), 5–22.

Kebza, V., et al. (1991). Zpráva o kritické analýze pedagogiky a psychologie na vědeckém kolegiu pedagogiky a psychologie ČSAV. *Pedagogika*, *41*(3), 347–348.

Knotová, D., Šimáně, M., & Zounek, J. (2017). *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace.* Praha: Wolters Kluwer.

Kotásek, J. (1993). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, *43*(4), 363–369.

Kovařovic, J., et al. (1998). NEMES 1990–1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, *48*(4), 344–350.

Kučera, M. (1992). Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, *42*(4), 455–464.

Kulič, V., & Mareš, J. (1992). Pedagogická psychologie – současný stav a potřeby škol. *Pedagogik*a, *42*(3), 335–343.

Lukavská, E. (1998). Program ZAČÍT SPOLU jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na prvním stupni ZŠ v České republice. *Pedagogika*, *48*(4), 387–395.

Mareš, J. (2013). Neviditelná skupina aneb Co s postdoktorandy? *Pedagogická orientace*, *23*(1), 5–26.

Mareš, J., et al. (1991). Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, *41*(3), 257–268.

Mareš, J., & Honsnejmanová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogika*, *41*(1), 78–84.

Mareš, J., & Ouhrabka, M. (1992). Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 42(1), 83–94.

Metodika hodnocení výsledků (2013). *Metodika hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků výzkumných programů (platná pro léta 2013 až 2015)*. Praha: Úřad vlády ČR.

Metodika 17+ (2018). *Metodika hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací*. Praha: Úřad vlády ČR.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Nedvědová, J., & Byčkovský, P. (1992). Beseda u kulatého stolu k otázkám školní reformy. *Pedagogika*, *42*(1), 19–29.

Novák, Z. (1990). Ke koncepci Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd. *Pedagogika*, *40*(5), 485–487.

Pavelková, I., et al. (1991). Výzkum v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, *41*(4), 447–455.

Piťha, P., & Helus, Z. (1993). *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál.

Piťha, P., & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál.

Průcha, J. (1993). Stav a úkoly pedagogického výzkumu v České republice. *Pedagogika*, *43*(4), 371–378.

Průcha, J. (2002). *Deset let ČAPV: Bilance a výhledy*. In Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV. CD ROM. Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné též jako: Průcha, J. (2002). *Deset let ČAPV: Bilance a výhledy*. In Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV. In P. Urbánek & J. Wernerová (2014). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* (s. 44–54). Almanach věnovaný dvacetileté činnosti České asociace pedagogického výzkumu 1992–2002. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.

Průcha, J. (2012). 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická orientace*, *22*(4), 596–607.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009a). Etický kodex pro český pedagogický výzkum: zdůvodnění a návrh. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu* (sborník z XIII. konference ČAPV) (s. 12–16). Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009b). Etický kodex pro českou pedagogickou vědu a výzkum. *Pedagogická orientace*, *19*(2), 89–105.

Rabušic, L. (2021). *Oborová skupina „společenské vědy" RVVI: publikační problémy v časopisech indexovaných v databázi Web of Sciences*. Brno: Fakulta sociálních studií MU.

Rýdl, K. (1998). Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v 90. letech. *Pedagogika*, *48*(4), 380–386.

Salamanca (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. www.right-to-education.org

Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro první stupeň základní školy. *Pedagogika*, *41*(4), 477–483.

Spilková, V. (1998). Proměny české primární školy po roce 1990. *Pedagogika*, *48*(4), 361–370.

Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, *71*(3), 351–376.

Šima, K., & Pabian, P. (2014). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Sociologické nakladatelství.

Štech, S. (1993). Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu, nebo zprostředkovatel společné řeči? *Pedagogika*, *43*(4), 385–389.

Štech, S. (2000). Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací). *Pedagogika*, *50*(2), 117–120.

Štech, S. (2016). Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek: Pedagogické, filozofické, historické a sociální perspektivy* (s. 179–201). Praha: Karolinum.

Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, *71*(3), 403–420.

Tůma, F., Píšová, M., & Černá, M. (2020). Eroding trust in teacher professionalism: An ethnomethodological analysis of radio interviews with Czech experts on education. *Studia Paedagogica*, *25*(2), 47–69.

Urbánek, P., & Wernerová, J. (2014*). Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Almanach věnovaný dvacetileté činnosti České asociace pedagogického výzkumu 1992–2002. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.

Walterová, E. (1993). Výzkum ve srovnávací a mezinárodní pedagogice a jeho funkce v transformaci vzdělávání. *Pedagogika*, *43*(4), 379–384.

Walterová, E. (2010). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? (Podmínky, instituce, lidé). In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* (Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV). Liberec: Technická univerzita a ČAPV.

Dostupné též jako: Walterová, E. Jak se dělá pedagogická výzkum v Česku? (Podmínky, instituce, lidé). In P. Urbánek & J. Wernerová (2014). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* (s. 73–91). Almanach věnovaný dvacetileté

činnosti České asociace pedagogického výzkumu 1992–2002. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.
Zřizovací listina Centra pro studium vysokého školství, v. v. i. Praha: MŠMT.

3. Kvalitativní longitudinální výzkum: vnímání změny a změna vnímání aktérů

Dominik Dvořák, Jan Vyhnálek

Kvalitativní longitudinální výzkum (QL) můžeme vymezit jako prospektivní sledování týchž jedinců nebo malých sociálních skupin v „reálném" čase a v jejich vývoji s využitím (převážně) kvalitativních výzkumných nástrojů (Neale, 2019). Často se přitom snažíme do hloubky porozumět vnímání a zvládání *změn* v životních drahách jedinců nebo organizací, ale jde o přístup vhodný i pro zkoumání *kontinuity* sociálního světa v čase. V kapitole popisujeme využití QL ve třech výzkumných projektech: vzhledem k omezenému rozsahu textu je hlavní pozornost věnována studii, jejímiž subjekty jsou žáci a objektem je přechod na střední školu se zaměřením na odborné vzdělávání. Tento přístup jsme ale uplatnili i u přechodů či přestupů mezi jinými stupni a typy škol (horizontální nebo vertikální změna školy). V závěru pak stručně popisujeme některé odlišnosti při studiu vývoje organizací (základních škol) v průběhu kurikulární reformy. Kapitola se při tom zaměřuje na výhody longitudinálního designu, ale také na praktické a etické problémy spojené mj. s udržením panelu (tedy opakovaným kontaktováním původně získaných respondentů a získáním dalších dat po uplynutí stanoveného času) zejména ve vztahu k rizikovým žákům.

Longitudinální designy jsou tradiční zejména ve vývojové psychologii (např. Pražská skupina školní etnografie, 2005), ale mají své důležité místo i v pedagogickém výzkumu (např. studie dlouhodobých efektů předškolní výchovy Perry Preschool Project – Schweinhart, 2013). Při sledování pedagogických jevů ve vývoji (Urbánek, 2000, s. 464) umožňují vyloučit efekty těch individuálních a kontextových faktorů, které nepodléhají změnám v čase nebo se mění jen velmi pomalu. Využití těchto designů s převážně nebo výlučně kvalitativními daty je však méně známé než kvantitativní longitudinální studie, přestože existuje nejen bohatá metodologická literatura (např. Neale, 2019; Neale et al., 2012; Saldaña, 2002), ale jsou rozvíjeny i teoretické rámce pro interpretaci výsledků (Mareš, 2005).

1 Východiska

Jedním z impulzů k našemu výzkumu přechodu do odborného vzdělávání byla skutečnost, že podíl českých středoškoláků v odborných programech patří k nejvyšším v Evropě, a přesto o českém odborném školství víme málo (Průcha, 2019). Současně vztah českých žáků – zejména starších – ke škole je velmi negativní a diskuse o tom se neomezují na odborné kruhy, ale přesahují často do

širší veřejnosti. Pokles obliby školy ve vyšších ročnících vzdělávání je velmi obecným jevem, který známe i z jiných zemí z řady různě koncipovaných studií (Cosma et al., 2020). Má mnoho nepříznivých důsledků, k nejzávažnějším patří nedokončování vzdělávání (např. Bunting & Moshuus, 2016). V českém prostředí je obliba školy na druhém stupni velmi nízká i ve srovnání s kulturně blízkými zeměmi. Na poklesu obliby školy se podílejí především negativní postoje chlapců a žáků s nejhoršími výsledky (Federičová & Münich, 2015). Zhoršování vztahu ke škole nebo pokles motivace jsou tedy popsány, méně se však ví o tom, nakolik jde o normální průvodní jevy dospívání, případně jak jsou kauzálně spojeny s přechody do nižší a vyšší sekundární školy, nebo zda mají další důvody.

Jedním z teoretických východisek naší studie byl koncept akademické *futility* (marnost, pocit zmaru, negativní postoje; Simonová et al., 2021; Van Houtte, 2016). Z finských výzkumů víme, že po přechodu do vyšší sekundární školy se míra futility začíná opět snižovat. Pozoruhodné je, že k relativně většímu poklesu negativních postojů došlo u žáků učňovských škol (Symonds et al., 2019). Salmela-Aroová (2017) současně upozorňuje na „odvrácenou stranu" toho, když jsou žáci velmi motivovaní, kdy zejména v akademicky orientovaných školách může docházet k jejich školnímu vyhoření. Tato zjištění poněkud korigují i tradiční pohled na „hierarchii" vzdělávacích cest po ukončení povinné školní docházky, zejména pak pohled na odborné vzdělávání, a dále povzbudila náš zájem o toto téma.

V českém prostředí celá řada autorů věnovala pozornost tomu, kdo a proč si volí zejména učňovské obory. Daleko méně víme o tom, co se s žáky děje poté, co bylo rozhodnutí učiněno a žák nastoupí do některého z typů střední odborné školy. Jak žáci prožívají start v nové škole (často v jiné obci), jak se mění jejich denní režim, jak se vyvíjí jejich postoj k aktuálnímu i budoucímu vzdělávání? To vše nás vedlo k zájmu o kvalitativní sledování vzdělávací dráhy žáků v českém sekundárním (vyšším) vzdělávání. Navazovali jsme přitom na zkušenosti získané při prospektivních případových studiích přechodu žáků na druhý stupeň základní školy a horizontálních přestupů mezi školami.

2 Rámec výzkumu a metody

Pohyb v hermeneutickém kruhu, který zahrnuje opakované vstupy do terénu, abychom doplňovali a ověřovali naše interpretace, je pro kvalitativní výzkum poměrně charakteristický. Jako specifickou výzkumnou strategii chápeme QL tehdy, když chceme opakovaným sběrem dat porozumět vývoji studovaných případů (a jejich kontextů) v čase mnohdy tam, kde do jejich života vstoupila určitá změna, nebo když se snažíme zachytit změnu interpretace určité události aktéry v čase. Jinak řečeno, QL je vlastně výzkumníkova citlivost vůči roli času a vývoje subjektu výzkumu. V prvním případě můžeme mluvit o vnímání změny, ve druhém případě sledujeme tedy nejen vnímání událostí ve školní dráze z perspektivy aktérů,

ale opakovaným dotazováním „na totéž“ také změnu interpretace a hodnocení téže události v čase. Můžeme tedy sbírat data před zkoumanou událostí a po ní, anebo opakovaně sbírat data s různým časovým odstupem od zkoumané události, příp. samozřejmě také oba přístupy kombinovat – to byl námi zvolený model.

Tabulka 1

Kvalitativní šetření v čase (podle Grossoehme & Lipstein, 2016)

Průřezový design	Longitudinální analýza trajektorie
Popisuje rozdíly mezi různými body v čase.	Popisuje průběh procesu nebo proměnu zkušenosti/prožívání v čase.
Analýza na úrovni celého vzorku (nebo podskupin).	Analýza na individuální úrovni.
Kohorta může, ale nemusí být stabilní.	Je třeba udržet stejnou kohortu.
Analýzy lze provádět postupně po každém sběru dat.	Výsledky jsou k dispozici až po ukončení výzkumu, i když se průběžně analyzují data.

Pokud v kvalitativním výzkumu jde o zachycení vývoje v čase, můžeme obecně uplatnit přístup obsahující některé prvky průřezového designu nebo design označovaný jako *výzkum trajektorie*, který je longitudinální v užším smyslu (tabulka 1). Prvnímu typu se blížil náš dřívější projekt studující vývoj škol a specificky jejich sborů, které nejsou ve sledovaných časových bodech totožné (Dvořák et al., 2010, 2015). V našem případě se s odstupem zhruba pěti let sbor modifikoval jak změnou velikosti některých škol, tak v důsledku mobility učitelů (Urbánek et al., 2014). Ucelené analýzy jsme publikovali již po prvním kole sběru dat a podobně jsme postupovali po druhém výzkumu. U výzkumníků je při průběžné analýze nižší riziko, že interpretace budou uvádět do souladu se známým vývojem případu. Otevřenost situace ponechává prostor pro více různých interpretací a hustý teoretický popis. Na druhou stranu výzkumník nemá výhodu odstupu, při prezentaci dat nelze tak snadno rozlišit, co bude pro další vývoj případu důležité.

Druhý přístup jsme uplatnili právě pro výzkum individuálních vzdělávacích drah v různých typech středních škol. Šlo o prospektivní design, kdy jsme vytvořili panel žáků, kteří byli na počátku výzkumu v 9. ročníku základní školy nebo odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia. Panel byl sledován po následující tři roky. Pokud některý účastník v průběhu studie odpadl (atrice participantů), nebyl panel dále doplňován.

V souladu s prospektivním designem byla data sbírána již před hlavní zkoumanou událostí (přechodem na druhý stupeň, resp. na střední školu) a pak krátce po následujících událostech (např. po začátku online výuky v době covidu). Tento postup má tu výhodu, že respondenti se nemusejí tolik spoléhat na paměť (kromě přirozeného zapomínání mohou nepříjemné události být „přepisovány“,

vytěsněny) a nemají potřebu zpětně přizpůsobovat své výpovědi tomu, jak situace dopadla (Švaříček, 2010).

3 Realizovaný postup

V roce 2018 bylo prostřednictvím záměrného výběru pro výzkumný panel získáno 26 žáků devátého ročníku a 3 žáci odpovídajících tříd víceletého gymnázia: 16 žáků směřovalo do učňovského oboru vzdělávání, 10 do střední odborné školy a 3 do akademického (gymnaziálního) proudu. Náš soubor respondentů jsme vytvářeli třemi způsoby: 1) část respondentů jsme získali prostřednictvím učitelů čtyř základních škol, z nichž žáci odcházeli do různých středních škol; 2) dále se jednalo o žáky hlásící se do učňovských oborů na jednu střední školu z různých základních škol (byli osloveni prostřednictvím střední školy); 3) do vzorku jsme zařadili na základě dostupnosti tři žáky kvarty víceletých gymnázií zvažující přestup na odbornou školu.[1] V Česku navštěvují gymnázium častěji dívky než chlapci a zároveň aspirují na terciární vzdělání. Proto náš vzorek žáků zaměřený na odborné školy a učiliště zahrnoval vyšší podíl chlapců (65 %).

Následně proběhly tři vlny rozhovorů s respondenty. Specifikem projektu byl nástup pandemie koronaviru, který jednak omezil možnost osobního kontaktu s respondenty v době třetí vlny sběru dat, ale také zásadně modifikoval podobu vzdělávání žáků (tedy zkoumaný jev) a do značné míry i jejich osobní život, stejně jako práci a život výzkumníků.

První vlna sběru dat probíhala především na jaře a v létě 2018, tedy před nástupem žáků do nové školy. Druhá vlna rozhovorů proběhla přibližně o rok později, kdy žáci končili první ročník střední školy. Zúčastnilo se jí 18 respondentů z původního vzorku. Ve třetí vlně, kdy byli žáci ve druhém[2] ročníku studia, se rozhovorů zúčastnilo 21 žáků. Všech tří vln se tedy zúčastnilo 17 žáků; 5 žáků se zúčastnilo dvou rozhovorů a 7 žáků se po prvním sběru dat již nepodařilo kontaktovat. Naším plánem bylo získat úplná data nejméně od 12 žáků, to se tedy podařilo naplnit, bohužel z výzkumu odešli především respondenti ze skupin ohrožených marginalizací. Přestože jsme původně do našeho panelu získali tři romské a jednoho ukrajinského žáka, v dalších vlnách rozhovorů se nám z nich podařilo kontaktovat pouze jednoho romského chlapce studujícího na gymnáziu. To znamená, že náš výzkum postrádá pohled příslušníků etnických menšin, kteří se zapsali do programů odborného vzdělávání, tedy absentuje hlas žáků, kteří se často potýkají s mnoha strukturálními bariérami a vyloučením. Problémy

1 Kromě toho se do panelu trochu náhodou dostal sourozenec (dvojče) osloveného respondenta, který na první rozhovor domluvený se svým bratrem přišel také.

2 Jeden žák po kvintě víceletého gymnázia přestoupil do střední průmyslové školy a byl v jejím prvním ročníku.

s udržením panelu jsou nepochybně podobné jako při tradičních (kvantitativních) longitudinálních studiích (srov. například šetření PISA-L v Česku, kde ve výsledném vzorku byli také málo zastoupeni učni).

Hlavní metodou sběru dat byly rozhovory, které byly podle okolností buď individuální, nebo skupinové a vedené tváří v tvář, nebo online. Každá ze zvolených forem rozhovoru má své výhody a nevýhody. Při skupinovém rozhovoru lze očekávat – jak upozornil jeden z anonymních recenzentů tohoto textu –, že respondent „neuvede svůj osobní názor, ale připojí se k mínění většiny vrstevníků. Skupinový rozhovor má na druhou stranu výhodu, že žáci nejen sdělí svůj názor a své zkušenosti (což se děje při individuálních rozhovorech), ale před ostatními své stanovisko vysvětlují, obhajují, argumentačně zdůvodňují." Naše rozhodnutí pro tu nebo onu formu bylo zcela pragmatické a dané okolnostmi, např. online rozhovory byly reakcí na omezení cestování a sociálního styku v době pandemie. Zejména tam, kde se respondenti z jedné lokality rozešli do více středních škol, byl skupinový rozhovor (a tím i příležitost vidět se s bývalými spolužáky) pro některé z účastníků motivací k pokračování ve výzkumu. Doplňující data představují především dokumenty a terénní poznámky výzkumníků z návštěv škol nebo obcí, kde respondenti bydlí.

I když hlavním plánovaným výstupem u analýzy přestupů do středních škol byla a zůstává analýza trajektorie na úrovni jedince, i z pragmatické nutnosti průběžně publikovat výstupy jsme nejdříve prováděli analýzy využívající více průřezová srovnání. Zaměřili jsme se jednak na žáky s horším prospěchem směřující do učňovských oborů (Simonová et al., 2021) a jednak na srovnání podskupiny respondentů z Prahy a jejího širšího zázemí s podskupinou z periferních lokalit v severních Čechách (Dvořák et al., 2021).

U staršího výzkumu přestupů žáků na druhý stupeň (a mezi školami) jsme výsledky analyzovali a prezentovali jako lineární naraci s obsáhlými citacemi aktérů, která umožňuje ukázat vzájemnou propojenost chování, přesvědčení a identity (Dvořák et al., 2016).

4 Hlavní zjištění

Kromě získání vhledu do individuálních a strukturálních faktorů, které ovlivňují vzdělávací dráhu mladých lidí, jsme se šířeji zajímali o pohodu dívek a chlapců nebo o jejich spokojenost v různých středních školách, resp. programech. Naším výzkumným týmem byl navržen *koncept skryté marnosti*, resp. *futility* (Simonová et al., 2021) pro vysvětlení některých počátečních paradoxních výsledků výzkumu. Avšak kromě akademické marnosti, která se projevila zejména u budoucích učňů v době jejich docházky do základní školy, máme zdokumentovány i situace, kdy žáci v odborném vzdělávání nově zažívají úspěch a větší smysluplnost vzdělávání.

V současné pedagogické psychologii je intenzivně diskutována otázka, jak různé vztahové rámce ovlivňují sebepojetí žáků. Přechod do středního vzdělávání přináší změnu v několika rámcích. Žák se porovnává se svým předchozím prospěchem v základní škole. Mění se i složení spolužáků, se kterými se porovnává. Náš výzkum přináší kvalitativní pohled na to, jak se mění referenční rámec také rozšířením kurikula o odborné a praktické předměty, v nichž mohou vyniknout dříve akademicky neúspěšní žáci. V některých případech se zdá, že posun jak v obsahu výuky, tak v sebepojetí žáka vyvolává změnu v přístupu ke škole, což vede k ambicióznějším plánům kariéry.

Proměnu postoje k možnosti pokračovat po získání výučního listu v dalším studiu ilustrují data ze tří rozhovorů s „Bolkem", chlapcem z menší obce, který má specifickou poruchu učení (dyslexii). Lákalo ho studium zaměřené na informační technologie, ale porovnával se s kamarády, kteří končili základní školu s vyznamenáním, zatímco on měl na konci devátého ročníku tři dostatečné. Soudil, že by maturitní obor nezvládl, bál se přijímacích zkoušek, proto zvolil tříletý obor. Navíc maturitu samu neprezentuje jako důležitou nebo atraktivní, „protože když je dneska výučák, tak prostě ty práce rukama jsou líp placený, jak když je maturita" (9. ročník). Nastoupil do tříletého oboru elektrikář a zpočátku přetrvávalo stigma špatných známek ze základní školy, kvůli kterému neuvažoval o pokračování ve studiu: „Mně vlastně čeština moc neleze do hlavy a vůbec celkově jsem vycházel se čtyřkou" (1. ročník střední školy).

Ve druhém ročníku konstatuje překvapení: „Myslel jsem, že z učňáku budu mít horší známky než teď. A abych pravdu řek, nějak extra se moc neučím. […] Je to tím, že mě ten předmět baví. […] Já měl jednu dvojku ze zelí [základů elektrotechniky], jinak jsem měl skoro vyznamenání" (2. ročník střední školy). Od jiných respondentů víme, že žáci učiliště oceňují učitele, kteří je už nehodnotí ve srovnání s akademicky orientovanými spolužáky, umožňují opravit si špatné známky, popřípadě jim pomáhají doplnit mezery ve znalostech. Také podle Bolka „na učitele na tý střední škole je větší spoleh. Protože ti učitelé fakt vědí, co chtěj vod žáků a co aby udělali žáci" (2. ročník střední školy). Pokračování studia na nástavbě se ve druhém ročníku jeví jako možnost, kterou lze zkusit. „Ale nevím, jestli jako to udělám, nebo neudělám. […] Už se mi moc nechce učit, a… hlavně, jako, jak to mám říct? Eh…, anglickej jazyk, jako že se mnou jako…, mi moc nejde. A čeština, to už je taky takový. Jako ty povinný četby, a takhle" (2. ročník střední školy). Bolek nakonec úspěšně ukončil učební obor s jedničkou z praktické části závěrečné zkoušky (a trojkou z ústní části) a nastoupil do denního studia nástavbového oboru provozní elektrotechnika. Ještě neznáme další vývoj jeho vzdělávací dráhy. Čeština, resp. obecněji jazyky nepřestaly být problémem, ale vnější diferenciace ve vyšším sekundárním vzdělávání spolu s příležitostí prokázat své silné stránky v oblasti, která Bolka baví, mu dodaly sebevědomí k pokračování ve studiu. Zároveň

je nutno doplnit, že popsaný mechanismus nepůsobí univerzálně. U některých žáků učňovských oborů jsme sice zaznamenali obdobnou proměnu vnímaných srovnávacích rámců (zlepšení prospěchu, úspěchy v odborných předmětech apod.), ty ale nevedly k přehodnocení postoje k dalšímu studiu: nadále po vyučení preferovali přechod do zaměstnání v řemeslných profesích.

V analýze se mimo manifestní obsah sdělení snažíme být citliví k jazyku respondentů. Stabilitu orientace a současně vývojový posun ve vyjadřování kariérních představ dokumentují dva časově odlišné výroky Filipa, romského žáka ze severních Čech, který nastoupil na gymnázium.

> „Tak mým cílem je být chirurg. Jediný, co vím, je, že to trvá šest let, studium na vysoký škole. A to je tak všechno, co o tom zatím vím" (9. ročník ZŠ).
>
> „Tak já bych na vysokou chtěl jít na medicínu, a konkrétně jako kam bych se chtěl dostat, je asi pro mě 2. lékařská fakulta v Praze. [Tazatel: „Aha, a proč zrovna druhá lékařská?"] Protože popravdě si myslím, že na první lékařskou nemám. Jako tam je sice jednoduchý se tam dostat, ale není tam jednoduchý se udržet" (2. ročník gymnázia).

Vzestup populistických politiků zaměřil pozornost sociálních vědců na konflikty mezi městy a venkovem. Naše analýzy věnovaly pozornost variabilitě v zázemí žáků (městské, příměstské, venkovské, periferní) a tomu, jak formuje způsoby, jakými mladí lidé plánují svou budoucnost a jak ji uskutečňují. Konkrétně jsme získali bohaté informace o mladých lidech z periferních/venkovských komunit, kteří se vydávají na ne/akademickou dráhu, přičemž jsme se zabývali žáky, kteří by mohli v budoucnu čelit riziku dvojího znevýhodnění: kvůli bydlišti na periferii a také kvůli nižšímu vzdělání (Dvořák et al., 2021).

Kvalita českých gymnázií (zejména veřejných) je relativně vyrovnaná a prostorově stabilní. V případě odborných škol a učilišť však naši respondenti vnímají značné rozdíly z hlediska jejich prestiže a kvality. Zatímco maturitní vzdělání (např. gymnázia, ekonomické školy) bývá dostupné blíže místu bydliště, výběr odborného programu vyžaduje často dojíždění na poměrně dlouhou vzdálenost, což významně mění denní režim dospívajících. Existuje obava, že rodiny s menšími sociálními a ekonomickými zdroji, jejichž potomci obvykle navštěvují odborné školy, mohou být odrazovány náklady spojenými s výběrem vzdálenější, i když lepší školy. Tento mechanismus může dále zhoršit jejich znevýhodnění.

Pokud se vrátíme k našim studiím (nezdařených) přechodů na druhý stupeň základního vzdělávání a s tím souvisejícím reaktivním změnám školy (Vyhnálek & Dvořák, 2019), je možno uvést jeden poněkud paradoxní závěr. Zejména přestup z jedné základní školy na druhou se nám nyní jeví jako epifenomén (nebo kontejnerový pojem), který se při studiu jednotlivých případů rozpadá do řady hlubších problémů, jež byly příčinami vedoucími ke změně

školy – zejména vztah rodiny a školy, nezvládnutá inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, situace dítěte v náhradní rodinné péči apod. Přestup se tak podobá horečce, která indikuje přítomnost dalších problémů v organismu.

5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Přináší poměrně náročný výzkumný design (ve kterém je např. nutné na začátku získat větší vzorek s ohledem na očekávanou *atrici*, resp. ztrátu respondentů) prokazatelné výhody oproti retrospektivnímu zkoumání? Naše odpověď je zatím předběžná. V některých případech jsou výpovědi respondentů v čase poměrně stabilní a přínos longitudinálního výzkumu nemusí být zásadní. Ovšem i stabilita výpovědi může být významným zjištěním (Mareš, 2005). U přestupů mezi školami spojených s konfliktem mezi žákem (rodičem) a učitelem (spolužáky) se projevilo, jak respondent s odstupem upravuje svá hodnocení nebo některé skutečnosti potlačuje či vytěsňuje z paměti (Dvořák et al., 2016; Vyhnálek & Dvořák, 2019).

Z literatury víme, že jak při výzkumu individuálních vzdělávacích drah, tak např. při studiu vývoje organizací či průběhu vzdělávacích reforem vede sběr dat v odlišných časových bodech k rozdílným výsledkům. Například u výzkumů přechodů do sekundární školy na počátku školního roku působí příznivý vliv odpočinku po prázdninách a efekt očekávání, který vyváží i případný stres spojený s nástupem do nové školy. Avšak později, jak si žák uvědomuje zvýšené nároky nových učitelů, se úroveň stresu zvyšuje. Výsledky jednorázového šetření založené na výpovědích žáka o tranzici a adaptaci v novém prostředí proto mohou být výrazně ovlivněny dobou, kdy jsou data sbírána. Rozdíly v akademických výsledcích žáků z rozdílného socioekonomického prostředí mohou v průběhu školního roku rovněž kolísat (Šolcová, 2011). QL tak umožňuje snížit některá rizika popisu dějů na základě příběhů vyprávěných jejich účastníky (Švaříček, 2010), ale i při použití zdánlivě objektivnějších metod sběru dat.

Longitudinální výzkumy a grantové projekty

Dlouhodobý výzkum je obtížné, až nemožné realizovat v rámci běžných grantů, protože longitudinály překračují dobu trvání jednotlivých projektů. Výzkum škol s odstupem pěti let byl umožněn tím, že šlo o dva různé grantové projekty. U studia přechodů do střední školy jsme v rámci grantového projektu sledovali vývoj do druhého ročníku. Data v dalších časových bodech včetně vstupu do navazujícího studia nebo na trh práce se pokusíme sbírat s podporou jiných projektů.

Není neobvyklé, že studie není původně koncipována jako longitudinální, ale vyvine se z jednorázového šetření návratem do stejného terénu. Jak se vyvíjí osobní biografie výzkumníka, mohou nastávat situace, kdy se vrací k dřívějším výzkumným projektům/subjektům (Thomson & McLeod, 2015). Jindy se v průběhu projektu naopak proměňuje výzkumný tým. To je pochopitelné, avšak

v kvalitativním výzkumu neobvyklé, neboť v něm hraje speciální roli vztah mezi výzkumníkem a jeho respondenty (Švaříček, Šeďová, et al., 2007). Tato situace klade velké nároky na archivaci kvalitativních dat, jejich opatření metadaty a představuje i výzvy z hlediska sdílení spíše tacitních kontextových informací, což je specifikum QL.

Longitudinální výzkum škol jako organizací
V dosavadním výkladu jsme se zaměřovali především na dva výzkumy, v nichž analytickou jednotkou je žák. Nyní ještě krátce připomeneme starší projekt, kde byly zkoumány školy, tedy organizace. Česká kurikulární reforma spojená se zavedením školních vzdělávacích programů je hodnocena většinou jako neúspěšná, avšak jedním z důvodů může být příliš krátký odstup evaluačních studií od reformy samé – proto se jeví důležité sledovat dlouhodobě efekty reformy v jednotlivých školách a případně také poučeněji přistupovat k „reformě reformy".

První výzkum ve sledovaných školách proběhl v prvním až druhém školním roce po oficiálním startu vzdělávací reformy (tedy v letech 2007 a 2008). Opakovaný výzkum následoval s odstupem přibližně pěti let. Díky získání dalšího financování i díky ochotě spolupracujících škol se tak náš původní výzkumný plán vícepřípadové studie rozšířil na QL studii. Základní zjištění bylo, že – v rozporu s intencí reformy stimulovat individuální trajektorie škol – se naše školy spíše homogenizovaly. Vysvětlujeme si to procesy popsanými teorií nového institucionalismu, podle níž se organizace v určité doméně postupně více podobají navzájem a soustřeďují se na rituály prokazující věrnost obecnější instituci.

6 Další implikace

Zde uvedeme několik dalších zkušeností z našeho výzkumu.

Výzkum s dětmi a dospívajícími. Je překvapivé, že i ve specializovaných českých příručkách o metodologii pedagogického výzkumu najdeme jen minimum informací o tom, v čem se výzkum za účasti dětí a dospívajících liší od studií dospělé populace, a to jak z hlediska aspektů technických, tak etických. Přitom právě my, pedagogičtí výzkumníci, bychom nejspíše měli v této oblasti ukazovat cestu i dalším kolegům. V zahraničí se různým aspektům vztahu výzkumníka a nezletilých aktérů projektu věnuje rostoucí pozornost (Levison et al., 2021). V našem případě jsme spolupracovali s dospívajícími, a neřešili jsme tedy otázky uzpůsobení metod např. předškolákům nebo mladším školákům. Přesto jsme se museli vyrovnat s otázkami spojenými s odměňováním mladistvých respondentů, s informovanými souhlasy apod. Pokud bychom dnes koncipovali obdobný výzkum, asi bychom se také snažili více zapojit dospívající dívky a chlapce do návrhu i interpretace tohoto výzkumu (Wulf-Andersen et al., 2021) v duchu myšlenek

o pracovním spojenectví výzkumníka a respondenta a o sdíleném rozhodování o průběhu výzkumu.

Online výzkum. Od počátku výzkumu středoškoláků jsme si kladli otázku, nakolik lze pro (opakovaný) sběr dat využít elektronickou komunikaci jako médium pro současné adolescenty velmi přirozené, tedy provádět svého druhu online výzkum (Carduff et al., 2015; Hooley et al., 2012). Pandemie Covidu-19 rozhodla za nás a část rozhovorů jsme v době nouzového stavu mohli uskutečnit jen díky využití online komunikace na dálku. Důležité asi bylo, že díky QL designu jsme během první a druhé vlny rozhovorů navázali osobní kontakt s respondenty a částečně poznali prostředí jejich škol a obcí. To umožnilo uskutečnit většinu poslední vlny rozhovorů online, a přesto je interpretovat se znalostí kontextu.

Témata, o kterých žáci nemluví. Domníváme se, že naše studie nemohla přinést významnější poznatky např. o šikaně, návykových látkách či jiných patologických jevech. Pokud jsme se zeptali, všichni respondenti odpovídali „nevím" nebo „možná ostatní, ale ne já/my", ačkoli z mnoha zdrojů víme, že užívání návykových látek je vážným problémem veřejného zdraví mezi českými žáky ve věku 15–16 let, přičemž prevalence je téměř dvakrát vyšší u učňovských oborů ve srovnání s obory vedoucími k maturitě (Chomynová et al., 2016). Svou roli také mohla sehrát skupinová forma části rozhovorů.

Role náhody. U dlouhodobých projektů se zvyšuje pravděpodobnost, že se výsledná podoba studie bude lišit od původního záměru a očekávání. Větší roli začíná hrát vyšší moc, štěstí či smůla (Šolcová, 2011). Náš výzkum středoškoláků tak neplánovaně zachytil podobu online výuky na různých školách v době pandemie, zatímco studie přestupů mezi školami se vyvinula z původního záměru zkoumat přechody rizikových žáků na druhý stupeň.

Příprava mladých výzkumníků a doktorandů. V poslední době u nás pozorujeme rostoucí důraz na metodologickou přípravu začínajících pedagogických výzkumníků. Alespoň podle naší zkušenosti se však velmi malá pozornost věnuje různým praktickým, zejména finančním aspektům realizace výzkumu – od možností získání grantového financování přes stanovení adekvátních personálních a věcných nákladů pro různé typy výzkumu až po odměňování (nezletilých) účastníků výzkumu nebo jejich rodičů. Konkrétně v našem případě se pro udržení panelu zdála nevelká finanční odměna důležitá, ale setkali jsme se i s tím, že učitelé, kteří nám pomohli s oslovením respondentů, si nepřáli, abychom žákům dávali peníze. Na druhou stranu konec grantu znamená ztrátu tohoto zdroje motivování účastníků v době, kdy bychom rádi věděli, jak dopadla maturita našich respondentů, jak probíhá jejich vstup na trh práce nebo do postsekundárního vzdělávání.

Coda. Provádění kvalitativního výzkumu s adolescenty může pro výzkumníka představovat neočekávané zážitky, logistické, a někdy dokonce etické výzvy. Protože se respondenti na rozhovory domluvené na pracovišti výzkumníků opakovaně nedostavili, zkoušeli jsme je uskutečnit u nich doma nebo na vhodném

místě v obci, kde žijí. V takovém případě s nimi výzkumníci ověřili termín schůzky krátce před stanovenou hodinou znovu telefonicky. Jeden z respondentů v odpovědi uvedl, že výzkumníka vyzvedne na nejbližší železniční stanici, která se nachází tři kilometry od jeho domova. Chlapec skutečně čekal před nádražím – se čtyřkolkou. Vzhledem k tomu, že v té době respondentovi bylo 16 let, výzkumník se zeptal, zda smí řídit čtyřkolku na veřejné komunikaci. Chlapec odpověděl, že je to legální. Po divoké jízdě po hrbolaté místní silničce řidič dodal, že je naprosto legální řídit čtyřkolku na silnici, ale rozhodně ne pro nezletilého bez řidičského průkazu, jako je on. Zpáteční cestu na vlak výzkumník absolvoval pěšky.

Poděkování

Tato kapitola vychází především z projektu GA ČR 18-19056S Faktory ovlivňující kognitivní a nekognitivní výsledky žáků ve středním odborném vzdělávání. Úloha pocitu akademické marnosti a kultury školy.

Summary

Qualitative longitudinal design (QL) has been established as a separate research approach quite recently. In this chapter, we describe three research projects that used such an approach.

In the years 2007–2008 and 2012–2013, we repeatedly studied the actual picture of the teaching, learning, and educational leadership in five Czech basic schools (i.e. combined primary and lower secondary schools). The longitudinal design and time frame of the study enabled us to look at medium to long-term effects of policy changes (Dvořák et al., 2014, 2015). The basic conclusion it that contrary to the intention of the reform to stimulate unique individual trajectories of schools, our schools tended to homogenize. We explain this by the processes described by the theory of new institutionalism, according to which organizations in a certain domain gradually become more similar to each other and focus on rituals proving fidelity to general pattern of institution (isomorphism).

Two longitudinal projects (Dvořák et al., 2016; Vyhnálek & Dvořák, 2019) analyzed the causes and processes of student transfer, which is also known as interschool mobility. The qualitative longitudinal multiple case study describes three students who first transitioned to lower secondary schools and then transferred from their schools to other schools of the same type. The heart of this study analyses the narratives of the transfers as dynamic processes of the meeting and clashing of the perspectives of the main stakeholders (i.e., parents, students, siblings, staff, and external experts). This study shows that the transfers were caused by a clash between active parents and school staff during the parents'

attempts to create subjectively optimal conditions for their children, who were having difficulty fitting in.

The most recent study has used prospective longitudinal multiple case study design to explore the transition to post-compulsory education from girls' and boys' perspectives and generate understandings how their daily routines, attitudes, aspirations and realities are enabled or constrained by their family background, locality, school system structure and other factors. In 2018, twenty-nine students in the ninth grade were recruited through purposive sampling. The first wave of data collection took place mainly in June 2018, before the students entered their new school. The second wave of interviews took place approximately one year later, when the students were about to finish their first year of post-compulsory study. The last wave took place yet another year later. 17 students took part in all three waves. The transition to upper secondary school brings about a change in several frameworks: the pupil compares himself/herself with his/her previous performance in lower secondary school. The composition of the classmates with whom he/she compares changes, too. Our research brings qualitative view of how the reference framework also changes by adding professional/practical subjects to the curriculum, in which previously academically unsuccessful students can excel. In some cases, this positive shift both in content of instruction and in student' self-concept seems to induce a change in the attitudes to school resulting in more ambitious career plans. From methodological point of view, the longitudinal design provided a unique insight into the stability and changes in students' attitudes to school, career plans etc. Unfortunately, groups at risk of social exclusion are difficult for us to capture for research. Although we originally recruited three Roma students and one Ukrainian immigrant to our panel, in the next wave of interviews we managed to contact only one of the Roma students (the one on an academic track). This means that our research lacks the perspective of members of ethnic minorities who have enrolled in VET schools. Partly out of necessity, due to Covid-19 pandemic we also tested the possibility of conducting qualitative research online. Because of the QL design, we established personal contact with the respondents during the first and second wave of interviews and partly got to know the environment of their schools and municipalities. This made it possible to carry out most of the last wave of interviews online and interpret them with contextual knowledge.

Literatura

Bunting, M., & Moshuus, G. (2016). Framing narratives: youth and schooling, silencing and dissent. *Studia pædagogica*, *21*(4), 35–53. https://doi.org/10.5817/SP2016-4-2

Carduff, E., Murray, S. A., & Kendall, M. (2015). Methodological developments in qualitative longitudinal research: the advantages and challenges of regular

telephone contact with participants in a qualitative longitudinal interview study. *BMC Research Notes*, *8*, 142. https://doi.org/10.1186/s13104-015-1107-y

Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & de Looze, K., (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health*, *66*(6), 50–58. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.010

Dvořák, D., Kučerová, S. R., Simonová, J., Meyer, P., Kučera, Z., & Šmíd, J. (2021). Coming of age in the Czech countryside: Life and educational transition contexts for rural youth. In K. Schafft, S. Stanić, R. Horvatek, & A. Maselli (Eds.), *Rural youth at the crossroads: Transition societies in central Europe and beyond* (pp. 90–114). Routledge. https://www.routledge.com/Rural-Youth-at-the-Crossroads-Transitional-Societies-in-Central-Europe/Schafft-Stanic-Horvatek-Maselli/p/book/9780367507374

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie vzdělávání.* Karolinum.

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol.* Karolinum.

Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability. Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, *24*(6), 919–940. https://doi.org/10.5817/PedOr2014-6-919

Dvořák, D., Vyhnálek, J., & Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka. *Studia paedagogica, 21*(3), 9–39. https://doi.org/10.5817/SP2016-3-2

Federičová, M., & Münich, D. (2015). Srovnání žákovské obliby školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření. *Pedagogická orientace*, *25*(4), 557–582. https://doi.org/10.5817/PedOr2015-4-557

Grossoehme, D., & Lipstein, E. (2016). Analyzing longitudinal qualitative data: the application of trajectory and recurrent cross-sectional approaches. *BMC Research Notes*, *9*, Article 136. https://doi.org/10.1186/s13104-016-1954-1

Hooley, T., Marriott, J., & Wellens, J. (2012). *What is online research?* Bloomsbury.

Chomynová, P., Csémy, L., & Mravčík, V. (*2016). Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2015*. Úřad vlád České republiky.

Levison, D., Maynes, M. J., & Vavrus, F. (Eds.). (2021). *Children and youth as subjects, objects, agents: Innovative approaches to research across space and time.* Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-63632-6

Mareš, J. (2005). Kvalita života a její proměny v čase u téhož jedince. *Československá psychologie, 49*(1), 19–33.

Neale, B. (2019). *What is qualitative longitudinal research?* Bloomsbury.

Neale, B., Henwood, K., & Holland, J. (Eds.). (2012). Advancing methods and resources for qualitative longitudinal research: The Timescapes experience. *Qualitative Research* [monotematické číslo], *12*(1).

Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy.* UK – Karolinum.

Průcha, J. (2019). Odborné školství a odborné vzdělávání: Současné teorie a výzkumy [monotematické číslo]. *Pedagogika*, *69*(2).

Saldaña, J. (2002). Analyzing change in longitudinal qualitative data. *Youth Theatre Journal*, *16*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/08929092.2002.10012536

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 337–349. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517

Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J., & Salmela-Aro, K. (2019). The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1131–1145. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4

Simonová, S., Vyhnálek, J., Dvořák, D., & Straková, J. (2021). Implicit sense of academic futility: An unexpected burden from lower secondary education. *Education and Urban Society.* https://doi.org/10.1177/00131245211063880

Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology, 9*, 389–409. https://doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3

Šolcová, I. (2011). Metodologické poznámky k longitudinálním studiím. *Československá psychologie*, *55*(4), 374–380.

Švaříček, R. (2010). Čas, vzpomínky a řečnické figury v rozhovoru. *Studia paedagogica*, *15*(1), 147–176. https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18708

Švaříček, R., Šeďová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Thomson, R., & McLeod, J. (2015). New frontiers in qualitative longitudinal research: an agenda for research. *International Journal of Social Research Methodology*, *18*(3), 243–250. https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1017900

Urbánek, P. (2000). Opakovaná a longitudinální šetření ve výzkumu studenta učitelství a učitele. In J. Mikešová & P. Urbánek (Eds.), *Pedagogický výzkum v ČR* (s. 457–466). TU v Liberci a ČAPV.

Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, *8*(1), 65–78. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.5

Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect? *Journal of Sociology, 52*(4), 874–889. https://doi.org/10.1177/1440783315600802

Vyhnálek, J., & Dvořák, D. (2019). Přestupy žáků na druhém stupni základní školy: srovnání dvou případů. *Studia paedagogica*, *24*(3), 7–45. https://doi.org/10.5817/SP2019-3-1

Wulf-Andersen, T., Follesø, R., & Olsen, T. (2021). *Involving methods in youth research: Reflections on participation and power.* Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-75941-4

4. Jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou? Využití vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě

Jana Obrovská

V této kapitole se zaměřuji na metodologické aspekty využití specifického typu etnografického designu, tzv. vícemístné etnografie (Marcus, 1995), při zkoumání toho, jak studenti učitelství naplňují individuální vzdělávací potřeby žáků na základních školách v rámci svých praxí a jak jim v tom pomáhá realizované kurikulum obecně pedagogických předmětů vybraného programu učitelské přípravy. Zatímco etnografie je dlouhodobě etablovaným výzkumným přístupem používaným ve školním i univerzitním prostředí, vícemístná etnografie dosud nebyla na poli pedagogického výzkumu často aplikována, a to obzvláště v českém kontextu. Cílem příspěvku tedy bude:

1) vymezit vícemístnou etnografii vůči tradičnějšímu pojetí etnografie;
2) ilustrovat její použití při výzkumu diverzity v pregraduálním učitelském vzdělávání;
3) představit proces analýzy bohatého a rozsáhlého korpusu etnografických dat pocházejících z terénních poznámek z pozorování, rozhovorů s různými typy aktérů, reflexí výuky studentů učitelství s jejich mentory, reflektivních deníků studentů z praxe apod.

Kapitola nabízí metodologickou reflexi přístupu, který je vhodný pro výzkum fenoménů rozprostřených mezi několika souvisejícími prostředími, a to na pozadí vysoce aktuálního tématu, tj. jak se budoucí učitelé učí pracovat s žákovskou diverzitou mezi zdmi učeben na vysoké škole a svými praxemi ve třídách na základních školách. V kapitole diskutuji jak nesporné výhody vícemístné etnografie (zapojení různorodých prostředí, shromáždění velkého a bohatého datového korpusu), tak její nemalá úskalí (časová, týmová, triangulační atd.). Zároveň nabízím vhled do procesu analýzy dat v rámci týmové etnografie, jejíž principy mohou být přenositelné i do jiných kvalitativně zaměřených výzkumných designů. Tato kapitola vznikla v rámci projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky (GA19-06763S). Děkuji svým týmovým kolegům P. Svojanovskému, J. Kratochvílové, K. Lojdové, F. Tůmovi, K. Vlčkové a M. Ficovi za spolupráci na projektu.

1 Výzkumný problém a teoretická východiska

Žákovská diverzita je fenoménem, který dlouhodobě přitahuje pozornost výzkumníků (Ainscow et al., 2006; Ball & Tyson, 2011; Banks & Banks, 2004), stejně jako politiků a praktiků. Jsou to právě vyučující, pro něž práce s žákovskou diverzitou představuje výraznou profesní výzvu. Více i méně zkušení učitelé chápou své pokusy o naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků v různorodých třídách jako často neúspěšné a nezřídka mají sklon k jednorychlostnímu pojetí výuky zaměřenému na „průměrnou" úroveň třídy (Tomlinson et al., 1998). Pro rozvoj profesních kompetencí potřebných pro práci s žákovskou diverzitou je třeba učitele vybavit specifickými dovednostmi a formovat jejich postoje již v rámci jejich profesní přípravy (Tomlinson et al., 1995). Bez adekvátní pregraduální přípravy zaměřené na zvládání žákovské diverzity studenti učitelství často tíhnou k tradičnímu přístupu k výuce, charakteristickému prací s celou třídou jako s jedním nediferencovaným celkem. K tomu přispívá i tzv. „šok z praxe" (srov. Korthagen et al., 2006), kdy jsou studenti učitelství při svém vstupu do školy vystaveni celé řadě výzev, např. řízení třídy, práci s časem, adekvátnímu zprostředkování učiva žákům (Fairbanks et al., 2000; Moore, 2003), a žákovská diverzita tak může snadno ustoupit do pozadí. V rámci výzkumného projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů jsme se proto ptali: *Jak je žákovská diverzita tematizována v rámci plánovaného i realizovaného kurikula předmětů v programu učitelského vzdělávání? Jak provázející učitelé podporují studenty učitelství na praxi na základní škole při zvládání žákovské diverzity? Jakými způsoby studenti učitelství přemýšlejí o žákovské diverzitě a jak s ní pracují v kontextu různorodé třídy?*

Žákovskou diverzitou označujeme skutečnost, že každý žák má individuální vzdělávací potřeby, které jsou utvářeny jedinečnou kombinací působících faktorů, jakými jsou např. zájmy, učební preference, sociokulturní zázemí či zdravotní postižení. Tato individuální specifika žáků jsou v literatuře typicky konceptualizována třemi perspektivami (více viz Obrovská & Tůma, 2020):

1) sociokulturní perspektiva, k níž patří např. rovnost a sociální spravedlnost ve vzdělávání (Ladson-Billings & Tate, 2006) či multikulturní vzdělávání (Banks & Banks, 2004);
2) diverzita pojímaná ze speciálněpedagogického hlediska (Opertti et al., 2014), z něhož se historicky vyvinula i perspektiva inkluzivního vzdělávání (Ainscow et al., 2006);
3) pedagogicky zaměřené přístupy, k nimž patří např. přístup zaměřený na žáka (McCombs, 2010) či univerzální design pro učení (*universal design for learning*; Hall et al., 2012).

V našem výzkumu jsme vycházeli z pedagogicky zaměřeného přístupu diferencované výuky (*differentiated instruction*, DI; Tomlinson, 2001), který chápe

diverzitu v širší perspektivě, neboť vykračuje za úžeji pojaté sociokulturní kategorie a speciální vzdělávací potřeby (např. vývojové poruchy učení či chování), přičemž předpokládá, že různost (např. v učebních preferencích, zájmech či tempu) existuje v jakékoliv skupině žáků (Griful-Freixenet et al., 2020). V rámci DI učitel proaktivně modifikuje obsahy, procesy a produkty výuky tak, aby byly maximálně zohledněny potřeby každého žáka. Aby mohl vyučující ve výuce reagovat na různé potřeby žáků, rozděluje žáky podle stanovených kritérií do homogenních či heterogenních skupin nebo přizpůsobuje výuku na úrovni jednotlivců (Smale-Jacobse et al., 2019).

Rámování výzkumu konceptem diferencované výuky se nám od počátku projektu jevilo jako vhodné i proto, že v kontextu českého výzkumu byla v minulosti daleko větší pozornost věnována diverzitě ve vazbě na sociokulturní (Denglerová et al., 2019; Obrovská et al., 2021) či speciálněpedagogická specifika (Machů et al., 2019) než na specifika pedagogická (viz Kasíková & Straková, 2011).

2 Vícemístná etnografie a její aplikace

Metodologickým designem našeho výzkumu byla etnografie, kterou Hammersley s Atkinsonem (2007, s. 3) vymezují jako dlouhodobou participaci výzkumníka na každodenních životech lidí, pozorování toho, co se děje, naslouchání tomu, co se říká, realizaci formálních i neformálních rozhovorů a sbírání dokumentů a artefaktů s cílem „posvítit si" na vyvíjející se předmět zkoumání. Autoři zde odkazují ke dvěma klíčovým aspektům etnografie, tj. triangulaci metod a zdrojů dat a silně induktivní a cirkulární logice sběru a analýzy dat, které výrazně určovaly i rámec našeho výzkumu (viz kapitola 3). Podobně řada dalších autorů klade při vymezování etnografie důraz na dlouhodobý pobyt výzkumníků ve zkoumaném terénu, kombinaci různých metod sběru dat, typicky s upřednostněním zúčastněného pozorování, a produkci bohatého datového korpusu s cílem vysvětlit, co a jak lidé dělají ve svých každodenních životech a jaký tomu dávají smysl (viz např. Delamont, 2012; Walford, 2018). I přes rozmanitou historii vývoje etnografie (antropologická versus sociologická tradice), různé školy (britská versus americká) i oborová zaměření (školní etnografie versus etnografie organizací) se ustavilo její tradiční pojetí charakteristické rovnítkem kladeným mezi etnografii, kulturu, terénní výzkum a zúčastněné pozorování. A právě to je v posledních dekádách stále častěji problematizováno, neboť dle kritiků klasického pojetí etnografie přináší pozdní modernita nové zkušenosti v podmínkách „mobilních" společností, které již nejsou slučitelné s metodologickou představou intenzivního ponoření se do života jedné skupiny lidí definované příslušností ke stabilnímu místu (Falzon, 2009; Forsey, 2018). Spolu s dalšími přístupy (např. virtuální etnografií, viz Bagga-Gupta et al., 2019; Webster & da Silva, 2013) tak do členitého

etnografického pole vstoupila její nová odnož, tzv. vícemístná etnografie (*multi--sited ethnography*), v jejímž manifestu Marcus (1995, s. 96) píše:

> Vícemístná etnografie se vymaňuje z jednoho prostředí a lokálních situací konvenčního etnografického designu, aby zkoumala cirkulaci kulturních významů, objektů a identit v rozšířeném prostoru. […] Taková mobilní etnografie může nabývat nečekaných trajektorií v následování kulturních formací napříč a mezi různými místy aktivit.

Jádrem vícemístné etnografie je tedy zaměření na „řetězce, cesty, vlákna, souběhy či vzájemné srovnávání lokací" (Marcus, 1995, s. 105), přičemž klíčovou strategií je nacházení spojnic mezi místy, která jsou nosná z hlediska zkoumaného jevu. Právě tento metodologický princip jsme následovali v našem výzkumu, jenž byl zaměřen na fenomén rozprostřený mezi dvěma typy prostředí – základními školami a univerzitou.

Abychom mohli zevrubně porozumět tomu, jak se studenti učitelství učí v rámci své pregraduální přípravy pracovat s žákovskou diverzitou a reflektovat ji, sbírali jsme souběžně data na několika místech: na třech vybraných základních školách v jednom větším českém městě jsme docházeli pozorovat výuku osmi studentů na praxi a byli jsme rovněž účastni reflexí této výuky studenty a jejich šesti mentory. Od studentů jsme měli k dispozici jejich přípravy na hodiny. Na základních školách jsme v rámci výzkumu shromáždili 1 051 normostran terénních poznámek z pozorované výuky (120 hodin) studentů na praxi, z reflexí po hodině i z jejich dalších činností na praxi (komunikace s mentorem ohledně přípravy na další hodiny, mimoškolní aktivity atd.). Dále jsme pořídili 106 videozáznamů pozorované výuky, 70 audionahrávek reflexí výuky probíhajících mezi studenty a jejich mentory a shromáždili 106 příprav na hodiny od studentů na praxi. Se studenty učitelství i mentory jsme realizovali 22 polostrukturovaných rozhovorů.

Ve vybraném programu učitelské přípravy jsme shromáždili 230 normostran terénních poznámek ze 44 pozorovaných hodin seminářů 4 předmětů pedagogické propedeutiky, z nichž 17 hodin bylo natočeno na video. Dále jsme získali od studentů zapojených do výzkumu 55 úkolů souvisejících s tématem zvládání žákovské diverzity (včetně reflektivních deníků z praxe), které odevzdávali v pozorovaných předmětech.

Tyto datové zdroje (terénní poznámky, úkoly z vysokoškolské výuky) či jejich přepisy (reflexe po natočené výuce studentů na praxi, rozhovory se studenty a mentory) jsme následně podrobili několika analytickým fázím (viz kapitola 3) – s výjimkou videozáznamů výuky na vysoké i základní škole, které sloužily spíše k selektivnímu dohledání informací, pokud terénní poznámky nebyly dostatečně detailní, nebo k dílčím konverzačně-analytickým sondám.

3 Vícemístně etnografické výzvy a odezvy

V této kapitole reflektuji tři typy výzev, kterým jsme během realizace dlouhodobého týmového etnografického projektu čelili, a způsoby, kterými jsme se s nimi snažili vypořádat. Nejprve diskutuji úskalí spojená s analýzou velkého a různorodého datového korpusu, který jsme během projektu získali, následně se zabývám výzvami a příležitostmi, které před nás postavila protipandemická opatření, a v neposlední řadě se zamýšlím nad principy týmové spolupráce, jež jsme následovali, aby naše etnografie byla založená na propojení různých dat i výzkumnických perspektiv.

3.1 Jak analyzovat velké množství dat shromážděných vícemístnou etnografií?

Ke shromáždění rozsáhlého vícemístného datového korpusu, jehož přehled je součástí kapitoly 2, jsme v rámci šestičlenného týmu (viz kapitola 3.3) kvůli protipandemickým opatřením (viz kapitola 3.2) potřebovali velké množství času. Výrazně větší množství času však vyžadovala analýza dat, kterou strukturovaly dva hlavní etnografické principy: zaprvé zajištění triangulace metod sběru a zdrojů dat stejně jako i míst a zadruhé respektování toho, že sběr a analýza dat jsou vnitřně provázané procesy, kdy rozhodování o dalších fázích sběru dat je určováno zjištěními vynořujícími se z jejich průběžné analýzy (Hammersley & Atkinson, 2007).

Pro zajištění důsledné triangulace dat získaných na různých místech bylo strategické neanalyzovat data shromážděná o jednotlivých studentech učitelství odděleně a následně kontrastovat zjištění týkající se dílčích případů (jak by to bylo možné např. ve vícepřípadové studii, srov. Yin, 2009), ale naopak přistupovat k datovému celku mezipřípadově a hledat v datech opakující se vzorce platné pro většinu participantů tvořících výzkumný vzorek. Při triangulaci dat produkovaných různými výzkumníky v různých místech nám pomohl analytický software ATLAS.ti (verze 7), který výrazně usnadňuje kódování dat a následnou analýzu úryvků shromážděných pod dílčími kódy.

Abychom dostáli etnografickému pravidlu, totiž že sběr dat je strukturován jejich průběžnou analýzou, rozdělili jsme data na dva hlavní segmenty, které jsme analyzovali prostřednictvím šesti fází. První segment dat byl v rámci fáze 1 analyzován nejprve pomocí obecných kódů (např. ST_mluveni_o_jednani_diverzita), které byly následně ve fázi 2 kategorizovány do tematicky specifických subkódů (např. ST_mluveni_o_jednani_diverzita/Strategie). Ve 3. fázi výzkumníci vytvořili prozatímní zjištění plynoucí z analýzy subkódů, např. že studenti učitelství mají důsledný systém diferenciačních strategií pro tzv. „výrazné“ žáky. Na základě těchto předběžných zjištění výzkumníci ve fázi 4 modifikovali tematické subkódy (např. ST_prace_s_diverzitou/Grouping_homogenni), kterými následně kódovali druhý segment dat časově shromážděný později. Ve fázi 5 formulovali průběžná

zjištění plynoucí z analýzy modifikovaných specifických subkódů, např. že studenti učitelství diferencují výuku výkonných žáků skrze homogenní grouping. V poslední fázi 6 na základě kontrastování zjištění plynoucích z obou segmentů dat (tedy z fází 3 a 5) výzkumníci formulovali závěrečná zjištění, např. že studenti učitelství reagují na individuální vzdělávací potřeby žáků nerovnoměrně. Sběr druhého segmentu dat byl výrazně ovlivněn tématy a průběžnými zjištěními z fáze analýzy 3 v rámci prvního segmentu dat, neboť ta orientovala zaměřenost a citlivost výzkumníků na vybrané jevy v jejich dalším terénním postupu. V neposlední řadě lze za výhodu rozložení analýzy dat do dvou hlavních segmentů shromážděných v časově různých etapách terénního výzkumu považovat skutečnost, že prozatímní zjištění z fáze 3 lze již publikovat, protože ačkoliv se jedná o zjištění „průběžná", opírají se o natolik velký a komplexní datový korpus, že je možné dílčí výzkumné otázky již v této fázi zodpovědět (v případě našeho výzkumu jsme po fázi 3 zpracovali publikaci zaměřenou na způsoby, kterými mentoři podporují studenty učitelství při práci s žákovskou diverzitou na jejich praxích). Pro zodpovězení výzkumné otázky kontrastující oba typy zkoumaných prostředí však bylo třeba vyčkat až do fáze 6.

3.2 Jak čelit terénním omezením způsobeným pandemií Covidu-19 aneb vstříc virtuální etnografii

Realizace projektu, a tedy i sběr dat ve dvou typech zkoumaných prostředí, byly poznamenány omezeními v souvislosti s vypuknutím pandemie Covidu-19. Hladký průběh terénních prací vystřídaly v roce 2020 bezprecedentní komplikace spojené s uzavřením škol i univerzity a převedením výuky do distančního modu, které přetrvávaly i na podzim téhož roku. Ocitli jsme se ve velké výzkumné nejistotě a stáli před rozhodnutím, zda projekt přerušit, nebo etnografii rozšířit do virtuálního prostoru. Počáteční stres vystřídala metodologická naděje, že pokud budeme naše participanty následovat do online prostředí a pozorovat při distanční výuce, bude se tak dít v souladu se základním imperativem vícemístné etnografie, totiž následuj aktéry výzkumu při jejich pohybu, ať už je to napříč kontinenty, nebo mezi virtuálním a fyzickým prostorem. Do našich zkoumaných prostředí tak přibyl online prostor distanční výuky studentů učitelství na praxi a stejně tak i virtuální distanční výuka vybraných předmětů na univerzitě. Ačkoliv jsme tedy začali naši etnografii v kontaktním modu, pandemická realita nás ze dne na den přiměla zkoumat tytéž kontexty zažívané našimi participanty v různých modech.

Přepínání mezi fyzickými a virtuálními interakcemi s našimi participanty nám umožnilo výzkumnicky reflektovat to, co proponují stoupenci virtuální etnografie, totiž že hluboká provázanost mezi těmito kontexty je důležitou součástí naší pozdně moderní každodennosti (Bagga-Gupta et al., 2019; Webster & da Silva, 2013). Zároveň částečné přesunutí sběru dat do virtuálního prostoru bylo příležitostí pozorovat, jak studenti učitelství a vzdělavatelé budoucích učitelů reagují

na diverzitu v kontextu virtuálních tříd a učeben. Analýza online dat, která tvořila zhruba jednu třetinu z celkového objemu posbíraných dat, potvrdila vzorce jednání a myšlení identifikované v datech získaných v kontaktním modu, jakkoliv měl virtuální terén svá zřejmá specifika (např. nižší míra kontroly jednání žáků se strany studentů učitelství, opakované technické problémy, náročnější příprava při dělení žáků do skupin, možnost selektivně prezentovat různé identity atd.).

3.3 Jak zajistit, aby týmová etnografie byla skutečně týmovou?

Popsaný sběr dat jsme realizovali ve skupině šesti výzkumníků, což představovalo značné výhody, ale i výzvy. Etnografie realizovaná v týmu umožňuje shromáždit velké množství dat z více prostředí; větší počet výzkumníků je tedy důležitým předpokladem pro využití vícemístné etnografie. Bohatý, různorodý a vícemístný datový korpus pak zvyšuje důvěryhodnost zjištění. Tato kvalita je však vykoupena nutností řešit metodologická dilemata, např. jak sdílet etnografické terénní poznámky, jež jsou často výrazně prostoupeny subjektivitou výzkumníka, jak zajistit analýzu napříč etnografickými „případy" situovanými v různých prostředích (viz kapitola 3.1) či jak prakticky ošetřit, aby společné kódování a další analytické kroky při práci s daty postupovaly koordinovaně.

Psaní etnografických terénních poznámek je velmi komplexním procesem, který je však v etnografii spíše upozaďovaným tématem. Jak upozorňuje Raggl (2018), kolem produkce terénních poznámek je v teorii i praxi etnografie „podezřelé ticho", což spoluvytváří mýtus o jejich privátnosti a akademickém individualismu (Clerke & Hopwood, 2014), a tudíž i jejich nepřístupnosti jiným výzkumníkům. Vedle ne příliš mnoha dobré literatury o tom, jak terénní poznámky přesně produkovat (viz např. Emerson et al., 2011), může praxi jejich sdílení v týmu dále komplikovat skutečnost, že obnažují, jakým člověkem výzkumník vlastně je, z jakých předpokladů vychází, jakými tacitními přesvědčeními disponuje či do jaké míry je schopen reflektovat své pozicionality. Kolegiální důvěra je důležitým stavebním kamenem týmové etnografické práce. Abychom terénní poznámky ve svém výzkumu připravili na společnou analýzu, shodli jsme se na několika pravidlech jejich psaní: vícemístnost naší etnografie vyžadovala, aby každý soubor poznámek byl opatřen podrobnou hlavičkou (kdo, kdy a kde poznámky pořídil); domluvili jsme se, že budeme graficky odlišovat popisné poznámky od těch interpretačních i analytických memopoznámek (srov. Emerson et al., 2011); na konci každého souboru s poznámkami sepíšeme krátké shrnutí s hlavními tématy, která se v rámci pozorování objevila; v bodech budeme reflektovat praktické otázky k dalšímu postupu a poznámky budeme sdílet se zbytkem týmu nejpozději do tří dnů od sběru dat. Při zajištění společného postupu jsem sehrála svou roli já jako hlavní řešitelka projektu, protože jsem průběžně četla veškeré produkované terénní poznámky a dávala k nim jednotlivým výzkumníkům zpětnou vazbu. Terénní poznámky z pozorování (stejně jako veškerá ostatní data) jsme sdíleli

v zabezpečeném týmovém úložišti (další mody sdílení, viz Safronov et al., 2020) a přehled všech pořízených dat jsme průběžně evidovali skrze sdílené tabulky. Se správou rozsáhlého úložiště i přehledových tabulek nám pomáhal student doktorského studijního programu, který v projektu figuroval jako datový manažer kontrolující správné pojmenování souborů, jejich umístění, kompletnost dat či zadání videonahrávek či audionahrávek k přepisům.

Týmová etnografie je rovněž náročná z hlediska práce s časem a s ním související disciplíny jednotlivých výzkumníků. Aby analýza postupovala koordinovaně a výstupy projektu vznikly včas, musí se všichni výzkumníci přimět i k tak kreativní a náročné činnosti, jakou bezpochyby analýza velkého objemu etnografických dat představuje, třeba i jen v několika týdenních etapách a všem dalším pracovním povinnostem navzdory. V opačném případě může totiž třeba i jen jedna osoba brzdit analytický postup celého týmu. Při usnadnění práce v jednotlivých analytických fázích v rámci týmu sehrál nezastupitelnou roli software Atlas.ti (verze 7; viz kapitola 3.1), který umožňuje sloučit různé verze projektů, vytvořené jednotlivými výzkumníky v různých stadiích výzkumného procesu, do jednoho projektu a dále s ním pracovat. Rovněž jsme využívali sdílených Google dokumentů, v nichž jsme např. v rámci fází analýzy 2 a 4 pracovali při kategorizaci původních kódů do specifických subkódů formou tabulek, ale i grafického znázorňování vztahů mezi kategoriemi na flipchart při formulaci průběžných i závěrečných zjištění ve fázích 3 a 6.

Tyto různé režimy a nástroje analýzy facilitovaly náš společný postup, který byl pro mě, a jak věřím i pro ostatní výzkumníky v týmu, obohacující nejen díky možnosti distribuovat velký objem práce mezi více osob, ale zejména díky možnosti konfrontovat vzájemné perspektivy a potencovat hloubku analýzy mezioborovými diskusemi (já jako řešitelka projektu na pozadí sociologie, zatímco ostatní kolegové na pozadí pedagogiky či lingvistiky).

4 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

V této kapitole jsem představila vícemístnou etnografii jako specifickou odnož etnografického designu, nastínila jsem její využití při výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě a reflektovala několik typů výzev, které tento metodologický přístup může přinášet, stejně jako i našich snah o vypořádání se s nimi. Ukazuje se, že vícemístná etnografie je velmi vhodná pro uchopení témat, která nejsou vázaná pouze na jedno prostředí, přičemž takových témat v kontextu pozdně moderních a globalizovaných společností přibývá. Patří k nim i to, jak jsou budoucí učitelé připravováni v programu profesní přípravy na zvládání žákovské diverzity. Pokud totiž máme porozumět způsobům, kterými se studenti učitelství učí zvládat žákovskou diverzitu, je třeba zachytit jak jejich participaci na předmětech pregraduálního vzdělávání na univerzitě a interakci s mentory na

základních školách, tak i jejich praktiky zaměřené na práci s diverzitou ve školní třídě. Díky možnosti kontrastovat různá prostředí jsme např. dospěli ke zjištění, že studenti učitelství mají na praxích tendenci homogenizovat výukový proces, přestože vyučující v rámci realizovaného kurikula předmětů na vysoké škole studentům zprostředkovávali celou řadu doporučení a rad týkajících se zvládání žákovské diverzity. Ukázalo se však, že si studenti učitelství z velmi pestré, až roztříštěné palety dílčích doporučení příliš mnoho obsahu nezapamatují, a naopak se lépe do jejich mentální struktury propisují témata, s nimiž měli vlastní zkušenost během klinických praxí. Analýza dat naopak prokázala, že se vzdělavatelům na univerzitě v seminářích daří implicitně modelovat pozitivní přístup k žákovské diverzitě, díky čemuž považují studenti učitelství žákovskou diverzitu, s níž se na praxích potkávají, za něco „přirozeného".

Princip následování zkoumaného fenoménu a participantů napříč různými prostředími byl rovněž příhodný vzhledem k opatřením zavedeným při vypuknutí pandemie Covidu-19, která nás přiměla sbírat část dat v online modu. Výzvy k zahrnutí virtuálních komunit a sociálních sítí do výzkumů v oblasti vzdělávání, jejichž primárním předmětem tato prostředí ani nemusejí být, se ozývají již delší dobu v reakci na skutečnost, že každodennost je v současných společnostech výrazně prostoupena digitálními technologiemi. Zahrnutí virtuálních prostředí tak může být užitečné nejen pro školní etnografii diverzity, ale rovněž pro jiné metodologie a témata pedagogického výzkumu (identity žáků a učitelů, mapování pozadí různých rozhodovacích procesů včetně oblastí vzdělávací politiky apod.).

Ačkoliv vícemístná týmová etnografie přináší nesporné výhody, k nimž patří zejména možnost shromáždit velké množství komplexních a kvalitních dat z různých prostředí, a tak přinést validní a podložená zjištění o zkoumaném jevu, klade vysoké nároky na koordinaci výzkumného postupu, dobře promyšlené časování sběru dat i dílčích analytických fází, disciplínu výzkumníků a obecněji i týmovou kulturu a vzájemnou důvěru. To vše jistě není jednoduché zařídit, ale má smysl o to usilovat, aby etnografie nebyla odsouzena k archetypu osamělého „strážce" (Clerke & Hopwood, 2014) a upoutání k jednomu místu.

Summary

In this chapter I introduce the methodological approach of multi-sited ethnography which emphasizes the simultaneous study of multiple environments relevant for the researched phenomenon in contrast with the more traditional conception of ethnographic paradigm which stresses participant observation of a group of individuals in one bounded locality. I illustrate its application in a research project focused on the ways pre-service teachers learn to address student diversity in their teacher training programme and discuss its main methodological advantages as well as difficulties we faced while conducting team ethnography.

During our research experience, three main methodological issues emerged: 1) how to analyse an extensive and diverse data corpus and prepare the project outputs in time; 2) how to cope with the restrictions introduced in relation with the Covid-19 pandemic outbreak which significantly complicated our fieldwork; and 3) how to ensure the coordination of doing ethnography in team. Firstly, I explain that to triangulate the data collected by six researchers across multiple settings using different data collection techniques, it is important to analyze the whole data corpus not along the individual cases (i.e., pre-service teachers), but across them. Besides, it is important to divide the analysis of data collected in different stages of conducting fieldwork into several phases to ensure that project outputs are finished in time. Secondly, I explain why involving virtual environments into our fieldwork with regard to the Covid-19 restrictions and the resulting distant form of teaching at universities as well as at lower-secondary schools did not compromise methodological imperatives of multi-sited ethnography. On the other hand, it was in line with its main principle of "following people" as they move across different places. Thus, the extension of original multi-sited ethnographical environments into virtual space enabled us to contrast pre-service teachers' thinking and practices as experienced in the same contexts, but different modes. Thirdly, I discuss positive aspects of team ethnography, such as the possibility to collect extensive data in diverse settings and distribute the work among individual researchers to enhance trustworthiness of the main findings, as well as challenges it can bring up during the whole research process: such as how to write, share and analyze fieldnotes among several researchers; how to keep high team confidence and culture as well as researchers' self-discipline. Throughout the chapter, I demonstrate the usage of the Atlas.ti programme as a means of handling the presented issues. Lastly, I summarize the lessons learned from this multi-sited ethnography project and discuss some wider implications of our experience for the field of (not only) education research such as inclusion of virtual communities in the research where the digital aspects of education are not the main focus; or re-thinking the quality and depth of team collaboration not only in ethnographic research projects.

Literatura

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Bagga-Gupta, S., Dahlberg, M. G., & Gynne, A. (2019). Handling languaging during empirical research: Ethnography as action in and across time and physical-virtual sites. In S. Bagga-Gupta, M. G. Dahlberg, & Y. Lindberg (Eds.), *Virtual sites as learning spaces* (pp. 331–382). Palgrave Macmillan.

Ball, A. F., & Tyson, C. A. (Eds.). (2011). *Studying diversity in teacher education*. Rowman & Littlefield Publishers.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). Josey-Bass A Wiley Imprint.

Clerke, T., & Hopwood, N. (2014). *Doing ethnography in teams. A case-study of asymmetries in collaborative research.* Springer.

Delamont, S. (2012). 'Traditional' ethnography: Peopled ethnography for luminous description. In S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 342–353). Edward Elgar Publishing Limited.

Denglerová, D., Kurowski, M., & Šíp, R. (2019). Communication as a means of development in a school with a high percentage of foreign pupils. *Orbis scholae*, *13*(3), 39–58. http://dx.doi.org/10.14712/23363177.2020.4

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education, 51*(2), 102–112. https://doi.org/10.1177/002248710005100204

Falzon, M. A. (2009). Introduction: Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research. In M. A. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research* (pp. 1–24). Ashgate.

Forsey, M. (2018). Educational ethnography in and for a mobile modernity. In D. Beach, C. Bagley, & S. Marques da Silva (Eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 443–454). John Wiley & Sons.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheyssen, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review, 29*, 100306. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). An introduction to Universal Design for Learning. Questions and answers. In T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (Eds.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications* (pp. 1–8). The Guilford Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Karolinum.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education, 54*(1), 31–42. https://doi.org/10.1177/0022487102238656

Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020–1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006. 04. 022

Ladson-Billings, G. J., & Tate, W. (2006). *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.

Machů, E. (2019). Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty aneb Učitelova koncepce nadání v analýze metafor. *Studia paedagogica, 24*(3), 77–92. https://doi.org/10.5817/SP2019-3-3

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24*(1), 9–117. https://www.jstor.org/stable/2155931

McCombs, B. (2010). Learner-centered practices. In J. L. Meece, & J. S. Eccless (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 60–74). Routledge.

Obrovská, J., Jarkovská, L., & Lišková, K. (2021). "Since they are here in Czechia, they should talk in Czech." Ethnicity in peer groups at school. *Intercultural Education, 32*(1), 62–82. http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2020.1844511

Obrovská, J., & Tůma, F. (2020). Přísliby a výzvy vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě. *Studia paedagogica, 25*(1), 155–177. https://doi.org/10.5817/SP2020-1-7

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., pp. 149–169). SAGE.

Raggl, A. (2018). Fieldnote issues, collegial support and collaborative analysis. In B. Jeffrey, & S. Delamont (Eds.), *Ethnographic writing* (pp. 191–199). Ethnography & Education Publishing.

Safronov, P., Bochaver, A., Nisskaya, A., & Koroleva, D. (2020). Together apart: Field notes as artefacts of collaborative ethnography. *Ethnography and Education, 15*(1), 109–121. https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1600154

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10*, 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Moon, T., & Callahan, C. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal, 29*(3), 3–11. https://doi.org/10.1080/00940771.1998.11494501

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., & Eiss, N. (1995). *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students*. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Walford, G. (2018). Recognizable continuity: A defense of multiple methods. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 17–29). Wiley Blackwell.

Webster, J. P., & da Silva, S. M. (2013). Doing educational ethnography in an online world. Methodological challenges, choices and innovations. *Ethnography and Education*, *8*(2), 123–130. https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792508
Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE.

5. Rozdíly v sebehodnocení ICT znalostí a dovedností v dotazníkových šetřeních mezi různými skupinami žáků

Hana Voňková, Kateřina Králová

Kapitola se zaměřuje na problematiku (ne)porovnatelnosti žákovských dat založených na sebehodnocení, a to se zaměřením na oblast měření žákovských ICT znalostí a dovedností. V pedagogickém výzkumu jsou dotazníky obsahující sebehodnoticí položky s hodnoticími škálami široce užívány k měření různých konceptů (např. ochota se předmětu věnovat, úzkost z předmětu, motivace k učení se předmětu). Na základě takových dat pak bývají vzájemně porovnávány různé skupiny žáků (dle typu školy aj.). Data však mohou být zkreslena tím, jak různé skupiny žáků užívají hodnoticí škály a reportují úroveň měřených konceptů. To může vést k mylným závěrům o úrovni těchto konceptů u různých skupin žáků. Metodologická limitace může mít zásadní dopady na výpovědní hodnotu výsledků pedagogického výzkumu a potažmo i výzkumu v dalších společenských vědách. Na základě nepřesných výsledků mohou být posléze přijímána nevhodná opatření v oblasti vzdělávací politiky, což může negativně ovlivňovat další vývoj v oblasti vzdělávání.

Autoři se problematikou zabývali v kontextu měření úrovně ICT znalostí a dovedností žáků v České republice (GA ČR 17-02993S – Faktory ovlivňující sebehodnocení ICT dovedností studentů středních škol). V souladu se záměrem knihy představujeme v této kapitole postupy i výzvy řešeného výzkumného projektu s důrazem na metodologické aspekty. Vyzdvihujeme doporučení pro další výzkum a přesahy realizovaného výzkumu zejména do metodologie výzkumu ve společenskovědních oborech.

1 Východiska

V první části shrneme základní východiska projektu a zkoumané problematiky. Za prvé z výsledků mezinárodního srovnávacího šetření ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study) vyplynulo, že je *zapotřebí zkoumat heterogenitu ve stylu odpovídání na otázky týkající se sebehodnocení ICT znalostí a dovedností v rámci rozsáhlého dotazníkového šetření*. Mezinárodní srovnávací šetření ICILS 2013 si klade za cíl získat poznatky o dovednostech žáků v počítačové a informační gramotnosti (computer and information literacy, CIL). Výzkumného šetření se zúčastnilo 21 států. V České republice byli respondenty žáci osmých tříd

základní školy, resp. příslušných ročníků víceletých gymnázií, v dalších státech jim odpovídající vrstevníci. Pro náš výzkum je relevantní, že kromě výsledků v CIL testu bylo v rámci žákovského dotazníku zjišťováno i sebehodnocení ICT znalostí a dovedností. Žákům byla kladena následující otázka: *Jak dobře zvládáš následující úkony s počítačem?* Za ní následoval výčet úkonů, které byly roztříděny do dvou kategorií. První kategorii tvořily základní úkony, například *hledat a najít soubor ve svém počítači* nebo *hledat a najít potřebné informace na internetu*. Druhou kategorii tvořily pokročilé úkony, například *vytvořit nebo upravit webovou stránku* nebo *používat tabulkový procesor k výpočtům, ukládání dat nebo tvorbě grafů*. Hodnoticí škála byla: *1. Vím, jak to udělat, 2. Dokázal/a bych přijít na to, jak to udělat, 3. Nejspíš bych to nedokázal/a udělat* (Basl et al., 2015).

Voňková a Hrabák (2015a) porovnali zúčastněné země dle výsledku v CIL testu a sebehodnocení v základních i pokročilých dovednostech. Shledávají, že největší negativní rozdíl v pořadí výsledku CIL testu a pořadí sebehodnocení základních ICT dovedností je v Koreji (test: 7. místo, sebehodnocení: 16. místo), následované Českou republikou a Švýcarskem. V některých zemích byl nalezen opačný rozdíl, jedná se o Chile (test: 18. místo, sebehodnocení: 2.), Slovinsko a Chorvatsko. Co se týká sebehodnocení pokročilých ICT dovedností, byl pro Českou republiku identifikován největší negativní rozdíl, čeští žáci byli první v CIL testu, ale své pokročilé ICT dovednosti hodnotili až jako sedmnáctí. To může poukazovat na to, že se čeští žáci při hodnocení vlastních ICT znalostí a dovedností ve srovnání s jinými státy podhodnocují. Obecně v rámci ICILS 2013 nebyl nalezen vztah mezi výsledky v CIL testu a hodnocením vlastních pokročilých ICT znalostí a dovedností (Fraillon et al., 2014; Voňková & Hrabák, 2015a).

Dalším zjištěním bylo, že existují signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci, pokud porovnáme jejich výsledek v CIL testu a jejich sebehodnocení ICT znalostí a dovedností. Dívky dosahují ve všech zúčastněných zemích lepšího výsledku v CIL testu, ačkoli v některých zemích není rozdíl signifikantně odlišný od nuly. Oproti tomu dívky hodnotí své pokročilé ICT znalosti a dovednosti ve všech zemích v průměru hůře než chlapci. U základních ICT dovedností je výsledek variabilní, v mnoha zemích hodnotí své dovednosti dívky lépe než chlapci (např. Chile a Korea), existují však i země (Švýcarsko, Nizozemsko, Dánsko, Norsko a Německo), kde je tomu naopak (Voňková & Hrabák, 2015a).

Za druhé se výzkum v oblasti ICT znalostí a dovedností zaměřuje na specifické ICT znalosti a dovednosti, tedy nejen na obecné ICT znalosti a dovednosti (Ferrari, 2013). *Heterogenita ve stylu hodnocení se může napříč různými ICT oblastmi lišit*, v některých oblastech se například mohou hodnotit určité skupiny žáků lépe, v jiných oblastech hůře. Na odlišnosti jsme se ve výzkumu též zaměřovali.

Za třetí vzniká *otázka, do jaké míry souvisí heterogenita ve stylu hodnocení žáků s různými demografickými, socioekonomickými a školními faktory* právě pro sebehodnocení jejich ICT znalostí a dovedností. S tím souvisí i další otázka,

k jakým změnám dojde při porovnání různých skupin žáků na základě jejich sebehodnocení po očištění o heterogenitu ve stylu odpovídání.

2 Rámec výzkumu a metody

Ve druhé části představíme dvě základní metody používané v našem výzkumu a popis sběru dat.

2.1 Heterogenita ve stylu odpovídání

Pro identifikaci heterogenity ve stylu odpovídání a následné korekci sebehodnocení o tuto heterogenitu byl zkoumán potenciál dvou metod: metody ukotvujících vinět (MUV, anglický ekvivalent *anchoring vignette method*) a metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí (MINa, anglický ekvivalent *overclaiming technique*). Poznamenejme, že v našem výzkumu se MUV zaměřuje na korekci sebehodnocení vlastních ICT dovedností a znalostí, zatímco metoda MINa se zaměřuje na korekci sebehodnocení vlastních ICT znalostí.

Metoda ukotvujících vinět (MUV) je metodou umožňující korekci (sebe) hodnocení respondentů o jejich rozdílné užívání škály. Jejím základním principem je, že respondenti hodnotí nejen sami sebe v určité oblasti, ale také krátké příběhy popisující hypotetické osoby v té samé oblasti, tzv. ukotvující viněty. Vzhledem k tomu, že všem respondentům jsou předloženy stejné ukotvující viněty, lze rozdíly v hodnocení vinět u různých respondentů interpretovat jako rozdíly v užívání hodnoticí škály. Následně je tato identifikovaná heterogenita v užívání škály využita pro korekci (sebe)hodnocení respondentů. Tím dochází ke zvýšení porovnatelnosti dat u různých respondentů.

Metoda identifikace nadhodnocování vlastních znalostí (MINa) je založena na tom, že respondenti hodnotí svou obeznámenost s pojmy z určité vědní oblasti (např. historie, astronomie). Na seznamu pojmů jsou uvedeny i pojmy, které ve skutečnosti neexistují. Vyhodnocení dat v rámci zmiňované metody je pak založeno na signálně-detekční teorii (*ang. signal detection theory*; Abdi, 2007). Odpověď respondentů na každý pojem je zařazena do jedné ze čtyř kategorií (Paulhus et al., 2003; Voňková, 2017):

1) zásah (*hit*) – respondent uvedl obeznámenost s existujícím pojmem;
2) planý poplach (*false alarm*) – respondent uvedl obeznámenost s neexistujícím pojmem;
3) minutí (*miss*) – respondent uvedl, že není obeznámen s existujícím pojmem;
4) správné zamítnutí (*correct rejection*) – respondent uvedl, že není obeznámen s neexistujícím pojmem.

Následně je pro každého respondenta vypočítána hodnota indexu proporce zásahů (*proportion of hits*, PH): pro skupinu existujících pojmů je určen podíl odpovědí respondenta zařazených v první kategorii (zásah, *hit*). Dále je vypočítána pro každého respondenta hodnota indexu proporce planých poplachů (*proportion of false alarms*, PFA): pro skupinu neexistujících pojmů je určen podíl odpovědí respondenta zařazených v druhé kategorii. Dále jsou tvořeny další dva klíčové indexy, index přesnosti (*index of accuracy*, IA) a index exagerace (*index of exaggeration*, IE; v české literatuře lze najít též jako index zaujatosti – Minarčíková, 2016). Tvorba IA vychází z otázky, zdali je respondent schopen dobře rozlišit mezi existujícími a neexistujícími pojmy. Index je počítán jako rozdíl mezi indexem proporce zásahů a indexem proporce planých poplachů, tj. IA = PH – PFA. Tvorba IE vychází z otázky, do jaké míry deklaruje respondent svou obeznámenost s pojmy bez ohledu na to, zdali jsou existující, či neexistující. Index je počítán jako průměr indexu proporce zásahů a indexu proporce planých poplachů, tj. IE = (PH + PFA) / 2.

Pro rozvoj metody se stala klíčovou studie Paulhuse a kol. (2003), kde je uveden i tzv. *Over-Claiming Questionnaire* (OCQ), dotazník obsahující 150 položek rozdělených do 10 různých oblastí (např. historická jména a události), přičemž v každé oblasti je zahrnuto 12 existujících položek a 3 neexistující položky. Metoda začala být využívána i v dalších oblastech, jako je např. matematika (OECD, 2014). V našem výzkumu jsme nově zkoumali její potenciál v oblasti informačních a komunikačních technologií.

2.2 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu jsme v roce 2017/2018 realizovali rozsáhlé dotazníkové šetření u žáků různých typů středních škol (ISCED 3) v České republice prostřednictvím on-line dotazníku. Dotazník se skládal z několika částí (základní údaje jako typ školy, velikost obce, kde žák žije; dále sebehodnocení vlastních ICT znalostí a dovedností; ukotvující viněty popisující různé úrovně ICT znalostí a dovedností; využití ICT ve škole a volném čase; školní předměty a prospěch; učitelé ICT předmětů; rodina a socioekonomický status; seznam ICT pojmů a neexistujících slov a ICT znalostní test). Na vyplnění dotazníku jsme žádali školy o 60 minut.

Výzkumný soubor tvořily čtyři skupiny škol:

1) ICT školy – sem patřily školy nabízející obory informační technologie a technické lyceum;
2) gymnázia nabízející všeobecné vzdělání – školy nabízející obor gymnázium ve variantě čtyřleté, šestileté i osmileté;
3) ekonomické školy – školy nabízející obory obchodní akademie, ekonomické lyceum, ekonomika a podnikání, obchodník, veřejnosprávní činnost, logistické a finanční služby;

4) školy se sociálním a pedagogickým zaměřením – školy nabízející obory sociální činnost, pedagogické lyceum, předškolní a mimoškolní pedagogika.

Pokud škola nabízela více studijních oborů patřících do výše uvedených čtyř skupin, byla uvedena za každý obor jednou. Seznam všech škol byl získán z databáze MŠMT (2017). Z každého typu jsme posléze provedli náhodný výběr škol: pro účely komparace jednotlivých typů škol jsme z každého typu vylosovali od 20 do 25 škol v každé ze čtyř skupin (celkově 90 škol), přičemž nakonec se výzkumu zúčastnilo 40 procent z oslovených škol (celkově 36 škol). Shromáždili jsme data od přibližně 2 500 žáků 1. ročníku (typicky ve věku 16 let) a 4. ročníku (typicky ve věku 19 let). V rámci každé školy byl ředitelem zvolen učitel – koordinátor, kterému byly zaslány podrobné instrukce o platformě na vyplňování dotazníku, informace o zadání dotazníku apod. Tento učitel následně sběr s žáky dle zadaných instrukcí v počítačové učebně provedl. Více informací ve Voňková a kol. (2021c).

Obsahově se obory zahrnuté do studie od sebe značně liší, zejména pokud jde o učební plány související s ICT. Minimální týdenní počet vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání pro předměty související s ICT je 35 pro studijní program informační technologie. Hodiny jsou tematicky rozděleny na informatické vzdělávání (4 vyučovací hodiny týdně v průběhu celého vzdělávání), hardware (5), základní programové vybavení (6), aplikační programové vybavení (8), počítačové sítě (4) a programování a vývoj aplikací (8). Gymnázia poskytují všeobecné vzdělání žákům, u kterých se předpokládá další studium na vysokých školách. I když ve výuce v oblasti informačních a komunikačních technologií mají gymnázia v RVP uvedený jako minimální týdenní počet 4 vyučovací hodiny za celou dobu vzdělávání, jejich RVP obsahuje některá další témata, která nejsou zahrnuta v RVP ekonomických škol a škol se sociálním zaměřením (např. typologie sítě, síťové služby a protokoly, přenos dat). Ve skupině ekonomických škol jsou minimálně 4 týdenní vyučovací hodiny za celou dobu vzdělávání pro předměty související s ICT (v oblasti vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích). Výjimkou jsou obory obchodní akademie s minimálně 6 a ekonomická lycea s minimálně 10 týdenními vyučovacími hodinami za celou dobu vzdělávání. Ve skupině škol se sociálním a pedagogickým zaměřením mají studijní programy v této oblasti 4 až 5 týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání (popis oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou např. MŠMT, 2021).

3 Realizovaný postup

Ve třetí části se zaměříme na některé výzvy, které jsme při realizaci výzkumu řešili, a na to, jakým způsobem jsme přispěli k rozšíření obou metod.

3.1 Rozšíření metody ukotvujících vinět (MUV)

Jednou z výzev výzkumu bylo vytvořit ukotvující viněty pro různé oblasti ICT znalostí a dovedností pro cílovou populaci českých středoškolských žáků s tím, aby byly viněty využitelné pro identifikaci heterogenity ve stylu odpovídání i v dalších zemích. Jeden z často používaných přístupů k dělení digitálních kompetencí představuje evropský dokument DigComp (Ferrari, 2013). Digitální kompetence je zde vymezena jako jedna z osmi klíčových kompetencí pro celoživotní učení v Evropské unii. Lze ji vymezit jako sebejisté, kritické a kreativní užití informačních a komunikačních technologií pro dosažení cílů spojených s prací, zaměstnatelností, učením, volným časem, začleněním nebo participací ve společnosti. Digitální kompetence jsou tříděny do následujících oblastí: informace, komunikace, tvorba obsahu, bezpečnost, řešení problémů. Součástí dokumentu je sebehodnoticí mřížka, která je tvořena uvedenými pěti oblastmi digitálních kompetencí (řádky) a třemi úrovněmi dovedností (A – základní úroveň, B – střední úroveň, C – pokročilá úroveň).

Pro účely našeho výzkumu bylo zapotřebí se sebehodnoticí mřížkou dále pracovat, neboť jsme se zaměřovali specificky na žáky středních škol. Cílem bylo vytvořit ukotvující viněty, které nejsou pro žáky příliš dlouhé, ale zároveň obsahují základní informace charakterizující oblast a úroveň dovednosti. Dále jsme do vinět doplnili konkrétní příklady tak, aby byly pro žáky srozumitelné. Zároveň jsme snížili požadavky na popis nejvyšší úrovně dovedností v každé z pěti oblastí, aby byl popis relevantní pro naši cílovou skupinu (Vonkova et al., 2021a). Celkově jsme sestavili 15 ukotvujících vinět, tj. 3 ukotvující viněty pro každou z pěti oblastí.

Další výzvou bylo splnění předpokladů metody ukotvujících vinět: konzistence odpovědí (*response consistency*) a ekvivalence vinět (*vignette equivalence*). Předpoklad konzistence odpovědí je vymezen tak, že každý respondent používá škálu v (sebe)hodnoticích otázkách stejným způsobem jako při hodnocení vinět. Předpoklad ekvivalence vinět je vymezen tak, že všichni respondenti interpretují viněty stejným způsobem (King et al., 2004; česká verze vymezení je uvedena ve Voňková, 2017). V literatuře jsou popsány statistické testy obou předpokladů (např. Peracchi & Rossetti, 2013). Statistickými testy lze odhalit, zdali předpoklady jsou, či nejsou splněny, resp. zdali nulová hypotéza o splnění předpokladů je zamítnuta, či nikoli. Pokud dojde k zamítnutí nulové hypotézy, je zapotřebí s vinětami dále pracovat a ověřovat předpoklady provedeného testu.

Ve výzkumu jsme se rozhodli jít dále a představili jsme nový rámec pro testování předpokladů metody ukotvujících vinět s využitím rozhovorů s respondenty. Vycházeli jsme ze studie Auové a Lorgellyové (2014), která se zaměřovala na kvalitativní analýzu předpokladu konzistence odpovědí, tedy jednoho z předpokladů metody, při hodnocení vlastního zdraví (např. problémů s pohybem). Cílem bylo představit obecný rámec pro kvalitativní testování obou předpokladů

metody ukotvujících vinět v různých společenskovědních oblastech a aplikovat ho při studiu tématu výzkumu. Tento rámec jsme představili v článku Voňkové a kol. (2021a) a ověřovali ho na vzorku 38 středoškolských žáků z oborů vzdělání zaměřených na ICT a pedagogiku pomocí rozhovorů trvajících v průměru 7 minut. Finální rámec lze schematicky popsat v jednotlivých krocích:

1) Participantům jsou předloženy sebehodnoticí otázky a ukotvující viněty, respondenti uvádějí sebehodnocení a hodnocení ukotvujících vinět.
2) Participanti dostávají ověřující otázky týkající se obou předpokladů, např.: *Hodnotil jste lidi v příbězích stejně přísně jako sám sebe?* Při záporné odpovědi jsou respondenti dále tázáni: *Z jakého důvodu a v jakém případě jste byl přísnější?*
3) Výzkumníci analyzují data a určují důvody odpovědí, které nejsou v souladu s předpoklady metody, pokud jsou odhaleny nedostatky, dochází k úpravě formulací vinět na základě identifikovaných nedostatků a návratu k prvnímu kroku.

Pokud nejsou shledány relevantní nedostatky, proces ověřování předpokladů pomocí interview končí. Výzkumníci pak mohou přikročit k statistickému testování předpokladů. Pro detailní popis ověřování předpokladů a kompletní sadu otázek používaných v rozhovoru s participanty odkazujeme čtenáře na uvedenou studii Voňková a kol. (2021a). Pro znění ukotvujících vinět odkazujeme čtenáře např. na Vonkova a kol. (2021b). Příklad konkrétní ukotvující viněty z oblasti komunikace, střední úroveň (B): *Vojtěch pro komunikaci a posílání souborů využívá e-mail, sociální sítě a další komunikační programy (např. Skype). Používá možnost sdílení dat pomocí internetu (např. Google disk) a umí spolupracovat s ostatními on-line (např. prostřednictvím Google dokumentů).*

3.2 Rozšíření metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí (MINa)

Další metodologickou výzvou týkající se MINa byla analýza žáky reportované obeznámenosti s existujícími a neexistujícími pojmy. V první řadě jsme vycházeli z aplikace metody v rámci mezinárodního srovnávacího šetření PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment*), kde byla tato metoda využita pro oblast matematiky. Základní psychometrické analýzy poukázaly na to, že hodnocení obeznámenosti s existujícími a neexistujícími pojmy spolu může souviset, odrážet společný faktor (hypoteticky vnímanou expertnost v matematice), a zároveň že každá z obeznámeností může být jedinečná, souviset s odlišnými faktory (vyšší hodnocení obeznámenosti s neexistujícími pojmy může souviset s tendencí prezentovat sám sebe v lepším světle, zatímco vyšší hodnocení obeznámenosti s existujícími pojmy může více souviset se znalostí dané oblasti).

Poznamenejme, že podrobná analýza strukturální validity tohoto dotazníku PISA 2012 je publikována až v současné literatuře (Muszyński et al., 2021).

V další analýze jsme pracovali s indexem přesnosti (IA = PH – PFA) a indexem exagerace (IE = (PH + PFA) / 2), které kombinují oba typy obeznámenosti (IA zachycuje rozdíl obou obeznámeností, IE odráží jejich průměrnou hodnotu). Dále je však nutné vycházet z toho, že pro určitou hodnotu IE může nabývat IA odlišných hodnot a odrážet tak odlišný styl odpovídání respondenta. Jako jednoduchý příklad uveďme, že pro středovou hodnotu indexu IE = 0,5 (IE může nabývat hodnot od 0 do 1) může IA nabývat široké škály hodnot od 1 (respondent deklaruje stoprocentní obeznámenost s existujícími pojmy a nulovou obeznámenost s neexistujícími pojmy) před hodnotu 0 (respondent deklaruje obeznámenost s oběma typy pojmů ve středu hodnoticí škály) až po hodnotu –1 (respondent deklaruje stoprocentní obeznámenost s neexistujícími pojmy a nulovou obeznámenost s existujícími pojmy). Střední hodnota indexu exagerace může tedy odrážet maximální, nulovou i minimální přesnost respondenta.

Tato analýza nás vedla k zavedení modelu pro kategorizaci respondentů na základě jejich hodnot IA a IE. Klíčové jsou čtyři kategorie:

1) Respondenti správně odlišují existující a neexistující pojmy (IA > 0) a zároveň jejich průměrná obeznámenost s oběma typy pojmů je v horní části hodnoticí škály (IE > 0,5).
2) Respondenti s IA > 0 jako v předchozí skupině, nicméně s průměrnou obeznámeností s oběma typy pojmů v dolní části hodnoticí škály (IE < 0,5).
3) Respondenti reportující vyšší obeznámenost s neexistujícími pojmy než s existujícími pojmy (záporný index přesnosti, IA < 0) a zároveň s průměrnou obeznámeností s oběma typy pojmů v horní části hodnoticí škály (IE > 0,5).
4) Respondenti se záporným indexem přesnosti (IA < 0) jako v předchozí skupině, ale s průměrnou obeznámeností s oběma typy pojmů v dolní části hodnoticí škály (IE < 0,5).

Dále jsou zajímavé i extrémní kategorie, respondenti vykazující maximální přesnost rozlišení pojmů (IA = 1), maximální nepřesnost (IA = –1), maximální exageraci (IE = 1) a minimální exageraci (IE = 0). V empirické analýze PISA dat nalézáme spíše extrémní hodnoty exagerace (IE = 1 či IE = 0), které mohou souviset s nedbalým odpovídáním a volením pouze extrémních hodnot škály bez ohledu na typ pojmu. Naopak extrémní kategorie s maximální nepřesností (IA = –1) měla v datech PISA 2012 zcela zanedbatelné zastoupení (< 0,001 %; podrobnější popis modelu a výsledků lze nalézt ve Vonkova et al., 2018a).

4 Hlavní zjištění

Ve výzkumu jsme se snažili přispět k metodologickému rozvoji MUV i MINa. Základní myšlenky jsou popsány výše. Dále jsme obě metody aplikovali a porovnávali hodnocení vlastních ICT znalostí a dovedností u různých skupin žáků.

Pomocí metody ukotvujících vinět jsme ukázali, že žáci gymnázií ve srovnání s žáky z ekonomických oborů signifikantně podhodnocují své ICT dovednosti v oblasti komunikace. Žáci gymnázií hodnotí své ICT dovednosti jako nižší ve srovnání s žáky z ekonomických škol. Po očištění sebehodnocení o rozdílné užívání škály je tento vztah obrácený. Důvodem může být vyšší náročnost studia na gymnáziích, žáci mohou vnímat své ICT dovednosti spíše jako nižší (Vonkova et al., 2021b). K podobnému závěru dospěl i West a kol. (2016) v kontextu různých typů škol v USA. V jejich šetření týkajícím se nekognitivních dovedností se studenti na školách, které jsou akademicky náročnější, hodnotili více kriticky, což se ukázalo analogicky i v naší studii. Také jsme analyzovali, zdali existují rozdíly mezi užíváním škály v odlišných ICT oblastech. Ukázali jsme, že pořadí žáků z různých typů škol je při vzájemném srovnání obdobné napříč různými ICT oblastmi (Papajoanu et al., 2019).

Pomocí metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí jsme studovali rozdíly v míře přesnosti a exagerace sebehodnocení ICT znalostí mezi žáky z různých typů škol a s různými sociodemografickými charakteristikami (Vonkova et al., 2021c). Ukázali jsme, že žáci ICT škol uvádějí ve srovnání s žáky z ostatních typů škol signifikantně vyšší míru obeznámenosti jak s existujícími (PH), tak i neexistujícími pojmy (PFA). Žáci ICT škol mají v průměru i vyšší hodnoty jak indexu přenosnosti (IA), tak indexu exagerace (IE) oproti jiným žákům. Stejné závěry jako pro žáky ICT škol byly stanoveny i pro chlapce. Ve skupině chlapců jsou hodnoty všech indexů (PH, PFA, IA, IE) signifikantně vyšší ve srovnání s dívkami. A podobně tomu je i u žáků čtvrtých ročníků, pro které byly všechny uvedené indexy signifikantně vyšší než u žáků prvních ročníků s výjimkou obeznámenosti s neexistujícími pojmy (PFA), kde nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi těmito skupinami žáků. Studovali jsme i vztah socioekonomického statusu žáků (měřeno pomocí vzdělání rodičů) a velikosti obce, kde žák žije, se všemi uvedenými indexy a ani v jednom případě nebyl identifikován signifikantní vztah. Zároveň bylo zajímavé porovnání vysvětlené variability těchto indexů pomocí pozorovaných proměnných (žáci uváděli typ školy, zda jsou žena, nebo muž, svůj ročník, vzdělání rodičů, velikost obce), které v případě obeznámenosti s existujícími pojmy pomohly vysvětlit přibližně 30 % variance, zatímco v případě obeznámenosti s neexistujícími pojmy to bylo pouze 5 %. Výsledky byly validovány pomocí externí proměnné, výsledků v ICT testu (pro konstrukci testu a testových otázek byl využit DigComp, test obsahoval 18 otázek s výběrem odpovědi, otázky měly různou úroveň obtížnosti, jejich příklady lze najít ve Vonkova et al., 2021c). Korigované sebehodnocení vlastních znalostí (IA) korelovalo silněji s výsledkem v testu než nekorigované sebehodnocení vlastních znalostí (PH).

5 Implikace pro metodologii nejen pedagogického výzkumu

5.1 Potenciál metody ukotvujících vinět při řešení paradoxů v pedagogickém výzkumu

V pedagogické literatuře je diskutována řada paradoxních výsledků, které mohou souviset s heterogenitou ve stylu odpovídání žáků. Jedná se například o paradoxní negativní vztah mezi motivací žáků k učení se matematice a jejich výsledkem v matematice identifikovaný v datech PISA 2012 na úrovni zemí (N = 64; He & Van de Vijver, 2016). Země s vyšší úrovní motivace žáků k učení se matematice dosahují horších výsledků v testu matematické gramotnosti. Poznamenejme, že uvedený paradox se týká vnitřní i vnější motivace, které jsou měřeny na Likertově čtyřbodové škále (*rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím*). Příklad položky pro měření vnitřní motivace: *Na hodiny matematiky se těším*. Příklad položky pro měření vnější motivace: *Matematika je pro mě důležitý předmět, protože ji budu potřebovat ve svém dalším studiu*. (He & Van de Vijver, 2016; položky v českém jazyce jsou uvedeny v Česká školní inspekce, 2022).

V dalších studiích (Kyllonen & Bertling, 2013; Vonkova et al., 2018b) byl analyzován paradoxní negativní vztah učitelova řízení třídy (*teacher classroom management*) a podpory žáků ze strany učitele (*teacher support behavior*) s výsledky žáků v testech. V rámci jednotlivých zemí byly též identifikovány neočekávané vztahy mezi proměnnými. V kontextu hodnocení vlastních ICT znalostí a dovedností je například diskutováno nižší reportované hodnocení vlastních ICT znalostí a dovedností u středoškolských žáků studujících obory zaměřené na ICT ve srovnání s žáky ekonomických či pedagogických oborů (Voňková & Hrabák, 2015b). V uvedených studiích bylo zároveň ukázáno, že paradoxy je možné z velké části vysvětlit pomocí korekce odpovědí žáků na dotazníkové položky o jejich rozdílné užívání škály s využitím metody ukotvujících vinět.

5.2 Důležitost využívání různých měr pro identifikaci heterogenity ve stylu užívání škály

Pro identifikaci heterogenity ve stylu odpovídání lze využívat mimo metody ukotvujících vinět a metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí i další metody. Jednou z nich je například identifikace tendence k volbě určitých škálových kategorií. Na jejím základě jsou rozlišovány různé styly odpovídání na položky. Mezi tyto styly patří například tendence volit souhlasné kategorie (*acquiescence response style*, ARS), tendence volit nesouhlasné kategorie (*disaquiescence response style*, DARS) či tendence volit extrémní kategorie (*extreme response style*, ERS). Pro podrobnější členění tendencí a jejich popis odkazujeme čtenáře na studii Baumgartnera a Steenkampa (2001), v české literatuře například na Voňkovou (2017).

Empirické studie vztahu různých měr heterogenity ve stylu odpovídání například pomocí strukturního modelování (*structural equation modeling*) a případná klasifikace respondentů na základě hodnot těchto měr například pomocí analýzy latentních tříd (*latent class analysis*) by mohly pomoci pochopení vzorců při odpovídání respondentů na různé typy dotazníkových položek. Následná korekce sebehodnocení o heterogenitu ve stylu odpovídání může pomoci zvýšit validitu a porovnatelnost dat a v důsledku i podpořit správná rozhodnutí ve vzdělávací politice.

5.3 Další implikace pro společenskovědní výzkum

S podobnou problematikou se přirozeně setkávají i další společenskovědní oblasti, které používají pro sběr výzkumných dat dotazníková šetření. Korekce (sebe) hodnocení o heterogenitu ve stylu užívání škály pomocí metody ukotvujících vinět je velmi často využívána ve výzkumu zdravotního stavu obyvatel (např. Bago d'Uva et al., 2008), pracovní neschopnosti (např. Kapteyn et al., 2007) či spokojenosti se životem (např. Kristensen & Johansson, 2008). Kapteyn a kol. (2007) například uvádějí, že při porovnávání obyvatel USA a Nizozemska pomohla MUV z velké části vyřešit paradox týkající se respondenty uváděné rozdílné pracovní neschopnosti ve srovnání s objektivně podobným zdravotním stavem. Ukázalo se, že respondenti v Nizozemsku byli při reportování ve srovnání s obyvateli Spojených států amerických přísnější. Pokud by nizozemští respondenti užívali škálu stejným způsobem jako obyvatelé USA, snížilo by se signifikantně procento jejich reportovaných zdravotních problémů s tím, že by se obě země k sobě výrazně přiblížily a měly by tudíž srovnatelnější procento pracovních neschopností.

Výsledky v rámci výzkumu ICT znalostí a dovedností a zároveň metodologické rozšíření jak metody ukotvujících vinět, tak metody identifikace nadhodnocování vlastních znalostí mohou přinést obohacení existující společenskovědní literatury a podpořit získání validních dat a komparabilitu dat mezi různými skupinami respondentů (kultury, země, skupiny s odlišnými demografickými či socioekonomickými charakteristikami).

Výše zmiňované dvě metody (MUV a MINa) nám pomáhají identifikovat odlišné styly odpovídání žáků v užívání škály. Ve výzkumu jsme se zaměřovali i na vztah k proměnným (např. typ školy, ročník, motivace). Sebehodnocení vlastních znalostí a dovedností může být ovlivněno řadou dalších faktorů. V obecném kontextu se problematikou faktorů ovlivňujících sebehodnocení žáků zabývá např. teorie kanadského psychologa Bandury (osobní procesy, behaviorální procesy, environmentální procesy) či dimenze vnímané vlastní zdatnosti (např. Bandura, 1994; v české literatuře pak Gavora et al., 2020).

Summary

In this chapter, we focus on the issue of (in)comparability of student data based on their self-reports provided in questionnaire surveys on measuring students' ICT (Information and Communication Technologies) knowledge and skills. In educational research, questionnaires containing self-assessment items with multiple--point scales are widely used to measure various concepts. Based on the data, different groups of students (according to the type of school, gender, socioeconomic status etc.) are compared with each other. However, the data can be influenced by how different groups of students use assessment scales. This can lead to erroneous conclusions about the level of these concepts in different groups of students. This methodological limitation can have a major impact on the informative value of the results of pedagogical research and research in other social sciences. Based on inaccurate results, inappropriate educational policy measures could subsequently be taken, which may negatively affect further developments in education.

We dealt with this issue in the context of measuring the self-assessment of students' ICT knowledge and skills across the whole Czech Republic. We carried out an online questionnaire survey of students of various types of upper secondary schools (ISCED 3) in the Czech Republic. The schools chosen for the survey were divided into four groups by the type of programs they offer: economic, social science, information and communication technologies and grammar schools. We applied and further developed innovative methodological procedures to increase the accuracy of measurements using questionnaires: the anchoring vignette method (AVM) and the overclaiming technique (OCT). In this chapter, we describe the methodological challenges we faced in the context of ICT knowledge and skills research, and how we developed both methods for further use in social sciences. We aim to contribute to the methodological development of both methods mentioned above. For the anchoring vignette method, we designed and applied a procedure for qualitative verification of the basic assumptions of this method (response consistency, vignette equivalence), and for the overclaiming technique, we proposed a general model for categorizing respondents according to their method of answering.

We also present the key results of the research and, using the above-mentioned methods, prove that there are differences in how students from different types of upper secondary schools in the Czech Republic report their level of ICT knowledge and skills. We used the anchoring vignette method and the overclaiming technique to adjust students' self-assessment of ICT knowledge and skills for reporting differences and show that the adjusted results better correspond to the real level of ICT knowledge and skills of students.

Both methods have been successfully applied across different areas of social science research. Their use in pedagogical research is relatively new, but existing research has yielded promising results.

Literatura

Abdi, H. (2007). Signal detection theory (SDT). In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 886–889). Thousand Oaks, CA: Sage.

Au, N., & Lorgelly, P. K. (2014). Anchoring vignettes for health comparisons: An analysis of response consistency. *Quality of Life Research, 23*(6), 1721–1731. https://doi.org/10.1007/s11136-013-0615-2

Bago d'Uva, T., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2008). Differential health reporting by education level and its impact on the measurement of health inequalities among older Europeans. *International Journal of Epidemiology, 37*(6), 1375–1383. https://doi.org/10.1093/ije/dyn146

Baumgartner, H., & Steenkamp, J. E. M. (2001). Response style in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research, 38*(2), 143–156. https://doi.org/10.1509/jmkr.38. 2. 143.18840

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.

Basl, J., Bird, L., Boudová, S., & Tomášek, V. (2015). *Mezinárodní šetření ICILS 2013: Silné a slabé stránky českých žáků v testu počítačové gramotnosti.* Praha: Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ICILS_2013_silne_slabe_stranky_infgr.pdf

Česká školní inspekce (2022). *PISA 2012: Data za ČR.* https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/PISA-2012

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2013). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Cham: Springer. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. https://doi.org/10.7441/978-80-7454-949-6

He, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2016). The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins* (pp. 253–268). Singapore: Springer Science.

Kapteyn, A., Smith, J. P., & Van Soest, A. (2007). Vignettes and self-reports of work disability in the US and the Netherlands. *American Economic Review, 97*(1), 461–473. https://doi.org/10.1257/aer.97.1.461

King, G., Murray, C., Salomon, J., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review, 98*(1), 567–583. https://doi.org/10.1017/S000305540400108X

Kristensen, N., & Johansson, E. (2008). New evidence on cross-country differences in job satisfaction using anchoring vignettes. *Labour Economics, 15*(1), 96–117. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.11.001

Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *A handbook of international large-scale assessment data analysis: Background, technical issues, and methods of data analysis* (pp. 277–286). London: Chapman Hall/CRC Press.

Minarčíková, N. (2016). *Overclaiming test – příspěvek k validizaci* [bakalářská práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie]. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73417

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2017). *Výběr z adresáře škol a školských zařízení*. http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp.

Muszyński, M., Pokropek, A., & Żółtak, T. (2021). Structural validity of overclaiming scores: Analysing PISA 2012 data. *Psychological Test and Assessment Modeling, 63*(1), 119–145. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2021/Seiten_aus_PTAM_2021-1_ebook_6.pdf

MŠMT. (2021). *Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání (RVP--SOV) – obory L0 a M*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/

OECD (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf

Papajoanu, O., Kralova, K., Vonkova, H., & Stipek, J. (2019). Examining the assessment of anchoring vignettes in different Information and Communication Technology competence domains: The results of a pilot study among upper--secondary students. In N. Popov et al. (Eds.), *BCES Conference Books (Volume 17), Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship* (pp. 203–209). Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria. ISBN 978-619-7326-08-6. https://bces-conference.org/onewebmedia/BCES.Conference.Book.2019.Vol.17.Full.Text.pdf

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*, 890–904. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.890

Peracchi, F., & Rossetti, C. (2013). The heterogeneous thresholds ordered response model: Identification and inference. *Journal of the Royal Statistical Society:*

Series A (Statistics in Society), 176(3), 703–722. https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2012.01066.x

Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova. https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2017/09/Vonkova-Ukotvujici-vinety.pdf

Voňková, H., & Hrabák, J. (2015a). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, *65*(3), 274–291. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11254

Vonkova, H., & Hrabak, J. (2015b). The (in) comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, *85*, 191–202. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.003

Vonkova, H., Hrabak, J., Kralova, K., & Papajoanu, O. (2021a). Developing a framework for the examination of anchoring vignette assumptions using cognitive interviews: A demonstration in the ICT skills domain. *Field Methods*, *33*(4). https://doi.org/10.1177/1525822X21991281

Vonkova, H., Papajoanu, O., & Kralova, K. (2021b). Student Online Communication Skills: Enhancing the Comparability of Self-Reports Among Different Groups of Students. *Education and Information Technologies*, *27*, 2181–2205. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10685-y

Vonkova, H., Papajoanu, O., Stipek, J., & Kralova, K. (2021c). Identifying the accuracy of and exaggeration in self-reports of ICT knowledge among different groups of students: The use of the overclaiming technique. *Computers & Education*, *164*. Article 104112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104112

Vonkova, H., Papajoanu, O., & Stipek, J. (2018a). 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*, *49*(8), 1247–1268. https://doi.org/10.1177/0022022118787042

Vonkova, H., Zamarro, G., & Hitt, C. (2018b). Cross-country heterogeneity in students' reporting behavior: The use of the anchoring vignette method. *Journal of Educational Measurement*, *55*, 3–31. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.003

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38*(1), 148–170. https://doi.org/10.3102/0162373715597298

6. Self-efficacy učitelů na prvním stupni ZŠ: Validace výzkumného nástroje

Peter Gavora, Adriana Wiegerová

Self-efficacy neboli osobně vnímaná zdatnost je konceptem, který za posledních deset let zaznamenal výzkumný boom. Jde o koncept, který má své podhoubí především v sociokognitivní psychologii. Bandura (1997) představil self-efficacy jako součást své sociokognitivní teorie. Self-efficacy se týká „přesvědčení člověka o vlastních schopnostech organizovat a vykonávat činnost, prostřednictvím které dosahuje očekávané výsledky" (Bandura, 1997, s. 3). Jeho teorie prezentovaná prostřednictvím triadického modelu vyzdvihuje tři prvky, a to chování, osobnostní vlastnosti a prostředí člověka. Tyto prvky jsou propojeny v procesu reciprocního determinismu, ve kterém vzájemně interagují. Centrálním bodem systému je tzv. self, jehož klíčovou složkou je právě self-efficacy. Jde o důležitou součást činností člověka, jak je patrné z množství výzkumů (více Mareš, 2020), protože je reguluje. Self-efficacy je vlastností působící jako mobilizátor schopností člověka, je motorem, který pomáhá k úspěchu.

1 Učitelovo self-efficacy

Self-efficacy je důležitým fenoménem ve vztahu k výzkumům zaměřeným na učitele. Jde o koncept, který ukazuje možnosti spolupráce mezi pedagogikou a psychologií. Souznění těchto dvou vědních disciplín umocňují nové výzvy, které s učitelovým self-efficacy souvisejí. Učitelé, kteří si věří, jsou odborně zdatní a mají dobré edukační výsledky (Ross & Bruce, 2005). Jsou obvykle méně náchylní k vyhoření nebo je u nich méně pravděpodobný odchod z profese (Boujut et al., 2017). Učitelé, u nichž je self-efficacy vyšší, jsou vytrvalejší, odolávají překážkám, umějí více motivovat své žáky k učení a nebojí se experimentovat (Djigić et al., 2014).

Empirické výzkumy v této oblasti jsou již poměrně rozsáhlé. V průběhu posledních dvaceti let vzniklo několik výzkumných nástrojů na měření self-efficacy učitelů, mnohé z nich byly adaptovány i v českých a slovenských podmínkách (Gavora, 2011; Kašparová et al., 2015; Majerčíková & Gavora, 2013; Smetáčková et al., 2017; Nikodemová et al., 2017; Wiegerová & Ficová, 2012).

Konceptuální zaměření empirických výzkumů k self-efficacy učitele se odehrává především v těchto rovinách:

- percepce self-efficacy zaměřená na působení učitele ve třídě (Gavora, 2011; Smetáčková et al., 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Záleská & Leix, 2018);

- percepce self-efficacy ve vztazích žák-učitel-škola-rodina (Majerčíková & Gavora, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007);
- self-efficacy učitele vzhledem k třídnímu a školnímu managementu, tedy organizaci vyučování učitelem a kolektivem učitelů (Friedmann & Kass, 2002).

Právě třetí oblast je z pohledu uplatňování různých metodologických postupů významná. Sledování efficacy učitelských sborů (*perceived collective efficacy*, viz Donohoo, 2017) nebo výzkumy, které budou odkrývat vliv sociálních vztahů na rozvoj osobně vnímané zdatnosti, jsou pro pedagogický výzkum výzvou.

Výzkumy zaměřené na self-efficacy učitelů se dají rozdělit i z hlediska stupňů škol, na kterých učitelé působí. Jsou již známy výzkumy zaměřené na self-efficacy učitelů:

- mateřských škol (Gavora & Wiegerová, 2017);
- prvního stupně základních škol (DeLaat & Watters, 1995);
- druhého stupně základních škol (Kašparová et al., 2015);
- středních škol (Nikodemová et al., 2017);
- vysokých škol (Verešová & Malá, 2012).

Výzkumně byly již podchyceny i studenti učitelství (Svatoš, 2012, 2020; Linke, 2013). Také metodologické postupy zkoumání self-efficacy učitelů se rozšířily. Již nejsou dominantní jenom empirické studie kvantitativní orientace, ale vznikají i studie, které téma obohacují i z kvalitativní perspektivy. V poslední době vznikají studie, které jsou zaměřeny na specifickou oblast učitelské osobní vnímané zdatnosti především z pohledu oborové příslušnosti.

V naší studii jsme se zaměřili na zjišťování self-efficacy učitelů primárního vzdělávání i proto, že v českých podmínkách jde o méně mapované téma. Učitelé primárního vzdělávání se ve výzkumech zaměřených na námi prezentované téma ocitají spíše jako součást vzorku pro komparaci s jinými skupinami učitelů. Méně je sledována jejich specializace, tedy specifické zaměření na oblast primárního vzdělávání.

2 Rámec výzkumu

Přestože existuje řada výzkumů self-efficacy učitele s množstvím zjištěných dat, přetrvává nejistota o jejich konstruktové validitě. Tschannen-Moranová a Woolfolk Hoyová (2001) proto označily koncept self-efficacy jako elusivní, tedy prchavý, stále unikající. Výzkumy často produkovaly výsledky, které si protiřečily. Jedním z důvodů byly koncepční a metodologické problémy s použitými výzkumnými nástroji. Náš výzkum se snaží přispět ke zlepšení situace tím, že prozkoumal konkrétní výzkumný nástroj a ověřil jeho psychometrické vlastnosti.

Výzkum si kladl dva cíle. První cíl byl *metodologický* – adaptovat a validovat dotazník OSTES pro měření self-efficacy učitelů prvního stupně ZŠ v České republice. Druhý cíl pak byl *explorační* – předložit data o úrovni self-efficacy těchto učitelů a jejich demografické determinanty.

2.1 Participanti výzkumu

Participanty výzkumu byli učitelé 1.–5. ročníku ZŠ v České republice v počtu 984. Vzorek odpovídá statistickému rozložení učitelů základních škol podle velikosti sídla. Většina učitelů (949; tj. 96,4 %) byly ženy. Mezi účastníky mělo 871 (88,5 %) učitelů magisterský titul, 27 (2,7 %) bakalářský titul, 27 (2,7 %) dokončilo vyšší odbornou školu, 11 (1,1 %) mělo titul Ph.D. a 26 (2,6 %) účastníků byli učitelé v přípravném vzdělávání. Většina učitelů (582; tj. 59,2 %) měla praxi více než 20 let, u 187 (19 %) to bylo 10 až 20 let, 95 (9,7 %) učitelů mělo praxi 5 až 10 let a zbylých 120 učitelů (12,2 %) učilo kratší dobu než pět let. Participanti pracovali ve školách s průměrným počtem 12 pracovníků na jednu instituci (max. 55; min. 1; SD = 7,55).

2.2 Výzkumný nástroj

K hodnocení self-efficacy učitelů byla použita upravená verze dotazníku *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) autorek Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové (2001). Původní dotazník se skládá ze tří dimenzí:

1) self-efficacy pro vyučovací strategie;
2) self-efficacy pro řízení kázně třídy;
3) self-efficacy pro zapojení (*engagement*) žáků do učení.

Dimenze self-efficacy pro vyučovací strategie se týká učitelovy schopnosti organizovat výuku tak, aby vyhovovala potřebám žáků, a zahrnuje aspekty související s pedagogickým přístupem učitelů a technikami dotazování. Příklad položky: „Co jste schopný/schopná udělat, aby žáci pochopili učivo?“ Self-efficacy pro řízení kázně třídy posuzuje vnímanou zdatnost učitele ve vztahu ke kontrole chování žáků, disciplíny a pořádku. Příklad: „Co jste schopný/schopná udělat, aby žáci ve třídě nevyrušovali?“ Třetí dimenze, self-efficacy pro zapojení žáků, hodnotí vnímanou zdatnost učitele pro angažování a motivaci žáků k učení, včetně „obtížných“ a problémových žáků. Příklad položky: „Co jste schopný/schopná udělat, aby žáky vyučování bavilo?“ Dotazník využíval pětibodovou nebo devítibodovou číselnou stupnici s kotvami „vůbec nic“ (1) a „velmi mnoho“ (5). Původní OSTES vykazoval dobrou reliabilitu, ale nejasnou konstruktovou validitu. Explorační faktorová analýza autorek s rotací varimax odhalila třífaktorové řešení pro krátkou i plnou verzi dotazníku. Autorky uvedly relativně dobrou vnitřní konzistenci OSTES jak pro krátkou (alfa > 0,80), tak pro dlouhou verzi (alfa > 0,85). Třífaktorové řešení

bylo potvrzeno i v dalších zemích (Klassen et al., 2009). Autorky potvrdily ovšem i jednofaktorové řešení (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), kde je self--efficacy měřeno položkami všech původních dimenzí s vnitřní konzistencí alfa 0,95. Jednofaktorové řešení bylo výsledkem i v dalších výzkumech (Gavora, 2011; Hoi et al., 2017). Jiní autoři však odhalili i dvoufaktorové řešení (Gavora, 2012; Charalambous et al., 2007; Monteiro & Florin, 2021), a dokonce bylo potvrzeno i čtyřfaktorové řešení (Cocca & Cocca, 2022).

Tyto rozdílné výsledky je nutno připsat minimálně dvěma okolnostem. První je kontextová. Učitelé pracují v různém prostředí, v různých edukačních systémech, s různou úrovní a specifikací profesionalizace a nemusejí vnímat pojetí své potenciality shodně. Tudíž i specificky (tedy neidenticky s učiteli z jiných kontextů) reagují na položky výzkumných nástrojů, které jim výzkumníci předkládají. Druhá okolnost je subjektivní. Ve své teorii o self-efficacy Bandura zdůrazňoval, že člověk své úspěchy i selhání zpracovává vnitřně. Integruje různé zdroje informací, které jsou relevantní pro budování self-efficacy, a zároveň je začleňuje do svých kognitivních, motivačních, afektivních nebo rozhodovacích procesů (Bandura, 1997, s. 114). To se odrazí i v odpovědích respondentů.

3 Postup při validaci OSTES-CZ

Vzhledem k profesní zkušenosti autorů byla základem pro současný výzkum slovenská verze OSTES. Dotazník s 24 položkami byl dříve validován na vzorku učitelů základních škol ve Slovenské republice (Gavora, 2012), což přineslo dva faktory, a to self-efficacy pro vyučovací strategie a self-efficacy pro řízení kázně třídy. Třetí faktor původní americké verze dotazníku, self-efficacy pro zapojení žáků, nebyl potvrzen. Celkový rozptyl vysvětlený těmito dvěma faktory byl 54 % a vnitřní homogenita dvou dimenzí byla 0,87 a 0,85.

Validace dotazníku v tomto výzkumu zahrnovala několik kroků. Slovenská verze dotazníku s 15 položkami byla přeložena do češtiny a srozumitelnost a správnost znění položek byly zkontrolovány členy týmu, kteří byli českými nebo slovenskými rodilými mluvčími. Tento nástroj bude dále označován jako OSTES-CZ. Seznam položek dotazníku je uveden v tabulce 1. Po zadání učitelům byly u všech položek dotazníku prozkoumány průměry, směrodatné odchylky, šikmost a špičatost. Byla provedena řada explorativních faktorových analýz (EFA), aby se posoudila konstruktová validita nástroje. Pro další ověření navrženého faktorového řešení byla ještě provedena kontrola jeho invariantnosti se dvěma kontrastními skupinami učitelů.

Postup při EFA. Faktorové řešení bylo hodnoceno na základě několika kritérií: Bartlettova testu, KMO indexu a vnitřní konzistence každého faktoru. KMO hodnota byla 0,948, Bartlettův test byl 8546,4/df 105 se signifikancí 0,00. Byly rovněž kontrolovány položky se zátěží ve dvou faktorech, protože obecně

naznačují nejasné řešení (Kline, 2000). Pro extrakci faktorů byla použita metoda hlavních os s rotací oblimin a se zátěží položek nad 0,40. Paralelní analýza i sutinový graf naznačily dva faktory. Protože jsme se pokusili získat tři faktory v souladu s původní americkou verzí OSTES, zkoušeli jsme extrakci s vnucenými třemi faktory. Toto řešení se neukázalo vhodné, protože faktory nebyly jednoznačně interpretovatelné. Proto jsme pokračovali ve zkoumání dvoufaktorového řešení dotazníku. Jedna položka ovšem zatížila oba faktory a byla vyřazena („Co jste schopný/schopná udělat, abyste zapojil/a žáky do učení?"). První faktor zahrnoval devět položek popisujících self-efficacy pro vyučovací strategie a pro zapojení žáků, přičemž zátěže položek se pohybovaly od 0,538 do 0,691. Druhý faktor obsahoval pět položek popisujících řízení kázně třídy, zátěže položek se pohybovaly od 0,578 do 0,844. Výsledky EFA zobrazuje tabulka 1.

Tabulka 1

Výsledky explorační faktorové analýzy dotazníku OSTES-CZ

	Co jste schopný/schopná udělat…	**SEV**	**SEK**
1	… aby žáci lépe pochopili učivo?	0,622	
2	… s velmi neukázněnými žáky?		0,661
3	… abyste upoutal/a žáky, které vyučování nezajímá?	0,538	
4	… aby žáci rozuměli vašim otázkám?	0,600	
5	… abyste zabránil/a vyrušování žáků?		0,668
6	… pro zvýšení motivace žáků k učení?	0,650	
7	… abyste rozvíjel/a tvořivost žáků?	0,657	
8	… vůči drzým žákům?		0,797
9	… abyste přesvědčil/a žáka, že má na lepší výsledky?	0,651	
10	… abyste rozvíjel/a kritické myšlení žáků?	0,646	
11	… aby žáci dodržovali školní řád?		0,578
12	… aby se žáci více angažovali v učení?	~~0,558~~	~~0,505~~
13	… aby žáci rozuměli těžkému učivu?	0,671	
14	… vůči neukázněným žákům?		0,844
15	… aby žáky vyučování bavilo?	0,691	
Cronbachova alfa		0,902	0,887

Pozn.: N = 984; SEV = self-efficacy pro vyučování; SEK = self-efficacy pro řízení kázně; škála 1 (vůbec nic) – 5 (velmi mnoho); EFA = metoda hlavní osy, rotace oblimin.

Invariantní měření. Protože jsme chtěli mít jistou, že zjištěný dvoufaktorový model OSTES-CZ má invariantní potencialitu, provedli jsme ještě další šetření. Při invariantním měření se faktorová analýza realizuje s dvěma nebo více soubory respondentů. Tyto soubory se sestaví náhodným výběrem nebo na základě demografických, resp. profesních charakteristik respondentů. Když invariantní měření prokáže existenci faktorové struktury totožné se strukturou primárního souboru, vzniká silný důkaz konstruktové validity výzkumného nástroje. V našem výzkumu jsme udělali invariantní měření na základě délky vyučovací praxe učitelů. Z celkového souboru (N = 984) jsme vybrali učitele s praxí do 20 let (podsoubor A) a s praxí nad 20 let (podsoubor B). (Silnější důkaz validity by ovšem přinesly výpočty na zcela nezávislých souborech učitelů, tedy ne na podsouborech; viz Soukup, 2021.) Podsoubor A zahrnoval 402 učitelů, v podsouboru B bylo 582 učitelů. S každým podsouborem jsme provedli konfirmační faktorovou analýzu a získali tyto výsledky. Podsoubor A: Chi2 (76) = 501,3, CMIN/df = 6,6, p = 0,00, RMR = 0,017, CFI = 0,944, RMSEA = 0,075. Podsoubor B: Chi2 (76) = 349,5, CMIN/df= 7,6, p = 0,00, RMR = 0,018, CFI = 0,941, RMSEA = 0,079. Všechny fit indexy jsou v rozsahu doporučeném Klinem (2015), proto dvoufaktorový model OSTES-CZ můžeme považovat za dostatečně prokázaný.

Prvním faktorem, který jsme označili jako *vyučovací self-efficacy* (SEV), je kombinace self-efficacy pro vyučovací strategie a pro angažování žáků. Druhým faktorem je *self-efficacy pro řízení kázně třídy* (SEK). Tyto dva faktory měly vnitřní konzistenci (Cronbachovo alfa) 0,902 a 0,887. Dimenze korelovaly 0,691, což ukazuje na mírný vztah. Vyšší korelace by znamenala velké prolínání obou faktorů, tedy problematickou validitu.

4 Interpretace validace OSTES-CZ

Validace výzkumného nástroje OSTES-CZ proběhla podle zaužívaných postupů (Field, 2018). Nejprve byly pomocí EFA extrahovány faktory, přičemž jsme zkoušeli nejen třífaktorové řešení (identické s originální verzí dotazníku), ale i dvoufaktorové řešení. Dvoufaktorová alternativa se ukázala jako nejlepší. Zátěže položek ve faktorech byly dostatečně vysoké (všechny nad 0,50) a vnitřní konzistence dimenzí zjištěná pomocí Cronbachova alfa se pohybovala nad 0,88, což je dostatečné pro profesionální výzkumný nástroj (Kline, 2000).

Můžeme tedy shrnout, že dotazník OSTES-CZ má dostatečnou konstruktovou validitu a silnou vnitřní konzistenci. Dotazník měří dvě dimenze, SEV a SEK. Otázkou je, proč došlo ke sloučení původních dimenzí self-efficacy pro vyučovací strategie učitele a self-efficacy pro zapojení žáků. Pokud jde o první jmenovanou dimenzi, její položky obsahově zcela korespondují s názvem dimenze. Položky se týkají vnímané schopnosti učitele ulehčit žákům porozumění učivu, klást srozumitelné otázky, rozvíjet tvořivost a kritické myšlení žáků. Předpokládaná

dimenze zaměřená na vnímanou zdatnost učitele pro angažování/zapojení žáků do učení zasahuje do motivační oblasti (motivace k učení), oblasti aktivizace žáků (upoutání pozornosti, angažování do učení) a oblasti zlepšení žákova sebepojetí (přesvědčování žáka, že má potenciality vyššího výkonu). Data ukázala, že naši učitelé interpretovali tyto položky zcela jiným způsobem než respondenti ve výzkumu Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové. Cítili, že hlediska motivace, angažování žáků a jejich rozvoje jsou součástí jejich vyučovacích postupů. Proto se hodnota a orientace jejich odpovědí nelišily od odpovědí týkajících se vyučovacích strategií. V tomto smyslu to prokázaly i faktorové analýzy. Na druhou stranu položky zahrnující self-efficacy pro řízení kázně ve třídě byly zcela jasně diferencovány od jiných vyučovacích oblastí, proto byly extrahovány ve faktorových analýzách jako samostatný faktor.

5 Deskriptivní údaje

V této části uvedeme výsledky, které se týkají průměrů a dalších deskriptivních charakteristik výzkumného souboru učitelů 1. stupně ZŠ a které jsme získali pomocí dotazníku OSTES-CZ. Tabulka 2 zobrazuje aritmetické průměry dimenzí a jejich směrodatné odchylky. Čím je průměrné skóre vyšší, tím je učitelovo přesvědčení o jeho profesních schopnostech lepší. Aritmetické průměry ukazují tendenci dosti vysokého self-efficacy učitelů v obou dimenzích. Na pětistupňové škále respondenti skórovali vysoko nad středovým bodem (2,5 b.). To znamená, že hodnotí svou vnímanou zdatnost pro vyučování i pro řízení kázně žáků dostatečně silně. To je velmi pozitivní zjištění. Podle Bandury (1997) je totiž self-efficacy významným faktorem, který ovlivňuje činnost učitele. Umožňuje mu překonávat překážky, které stojí v cestě k dosahování jeho cílů. Učitelé, kteří věří ve své schopnosti, bývají též spokojenější, více oddaní profesi a méně náchylní k syndromu vyhoření (Aloe et al., 2014; Brown, 2012; Schwartzer et al., 2008). Učitelé s vysokou mírou self-efficacy věří, že mohou dosáhnout obtížných vzdělávacích cílů, a proto budou vytrvalí na cestě k jejich dosažení (Pendergast et al., 2011). Investují značné úsilí do své výuky a využívají svou vytrvalost, když čelí potížím (Rimm-Kaufman & Hamre, 2010).

Pokud porovnáme výsledky v dimenzích, self-efficacy pro vyučování prokazuje vyšší hodnocení než self-efficacy pro řízení kázně ve třídě. Tento rozdíl platí jak v celém souboru respondentů, tak i separátně u mužů a u žen. Tabulka též ukazuje, že ženy hodnotily svou self-efficacy v obou dimenzích statisticky významně výš než muži. Tento rozdíl je ovšem nutno interpretovat opatrně. Mužů bylo v souboru podstatně méně než žen, a proto rozdíl nemůžeme považovat za dostatečně prokázaný.

Když posuzujeme výsledky publikovaných výzkumů, vidíme dvě tendence. Sebehodnocení self-efficacy v dimenzi vyučovacích strategií je o něco vyšší než

v dimenzi řízení kázně. Tak to bylo v původním výzkumu autorek u učitelů v Ohiu (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) nebo u učitelů základních škol na Slovensku (Gavora, 2012). Na dalším vzorku začínajících a zkušených učitelů americké autorky později prokázaly mírně vyšší hodnocení self-efficacy pro řízení kázně než u self-efficacy pro vyučování (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Z těchto výsledků je těžké vyvodit jednoznačné závěry. Kritickým prvkem jejich výzkumů ovšem byly výzkumné soubory. V těchto výzkumech byly vzorky učitelů malé, pohybovaly se pod 300 jednotkami, proto tyto závěry nejsou solidně podepřeny.

Tabulka 2

Deskriptivní údaje o self-efficacy učitelů 1. stupně ZŠ

	N	M	SD	Min.	Max.	t	Signif.	Cohenovo *d*
Muži SEV	35	3,92	0,48	3,11	5,00	−3,66	0,00	0,63
Ženy SEV	949	4,21	0,46	1,89	5,00			
Muži SEK	35	3,67	0,65	2,00	5,00	−3,52	0,00	0,62
Ženy SEK	949	4,02	0,57	1,60	5,00			
Celkem SEV	984	4,20	0,46	1,89	5,00			
Celkem SEK	984	4,01	0,58	1,60	5,00			

Pozn.: SEV = self-efficacy pro vyučování; SEK = self-efficacy pro řízení kázně; N = počet respondentů; M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka; t = hodnota t-testu; Cohenovo d = míra věcné významnosti

V další fázi nás zajímal rozdíl v self-efficacy mezi učiteli s různou délkou učitelské praxe. V našem výzkumném souboru bylo rozmezí praxe od 1 roku do 20 a více let. F-test prokázal, že výsledek je statisticky nesignifikantní jak pro SEV ($F(5, 978) = 1{,}52$, $p = 0{,}18$), tak i pro SEK ($F(5, 978) = 2{,}36$, $p = 0{,}25$). Délka praxe tedy nebyla rozhodujícím činitelem, jenž by učitele rozdělil na ty, kteří mají vyšší nebo nižší úroveň self-efficacy. Obecně je však možno přepokládat, že self-efficacy roste s přibývajícími zkušenostmi učitelů. To potvrdil i výzkum Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové (2007). Nicméně pod proměnnou „délka praxe“ se skrývá mnoho intervenujících činitelů. Podle Bandury (1997) na nárůst self-efficacy působí především *úspěšná praxe* člověka (a na její pokles pak neúspěšná praxe). Jeho koncept *mastery experience* jako determinanty self-efficacy vyloženě zosobňuje percepci mimořádně dobrých (nebo naopak špatných) výkonů člověka.

Učitelé v našem výzkumném souboru měli poměrně různorodé vzdělání. Proto jsme je kategorizovali do dvou skupin. První tvořili učitelé s požadovaným vzděláním pro první stupeň základní školy (Mgr. v oblasti učitelství), druhou

pak učitelé bez požadovaného vzdělání (střední škola, vyšší odborné vzdělání, bakalářský stupeň, pedagogické minimum). Proti našim předpokladům plně kvalifikovaní učitelé neměli statisticky vyšší sebehodnocení self-efficacy, a to ani v SEV (t (982) = −0,35, p = 0,73), ani v SEK (t (982) = −0,54, p = 0,59). Bližší pohled ukázal, že učitelů bez plné kvalifikace v našem vzorku bylo jenom 10 %, výsledek tedy nelze generalizovat.

Další demografickou charakteristikou, kterou jsme zkoumali, byl typ školy a typ obce. Pokud jde o typ školy, porovnali jsme sebehodnocení self-efficacy u učitelů z neúplných ZŠ (poskytují vzdělávání jen na 1. stupni) a úplných ZŠ. Předpokládali jsme, že úplné ZŠ jsou větší, je v nich pestřejší komunikace mezi učiteli, tedy i větší přenos odborných informací, což může mít efekt na úroveň self-efficacy. Předpoklad o rozdílech se však statisticky nepotvrdil. T-test neprokázal statisticky významné rozdíly mezi dvěma uvedenými typy ZŠ. U SEV bylo t (982) = 0,44, p = 0,66, u SEK pak t (982) = −0,04, p = 0,96.

Pokud jde o typ obce, existuje názor (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), že její velkost by mohla souviset se sebehodnocením self-efficacy učitele. Můžeme se domnívat, že městské prostředí je snad náročnější než venkovské, poskytuje učitelům více stimulů pro osobnostní a kvalifikační rozvoj, a v důsledku toho se očekává, že učitelé v městském prostředí budou mít vyšší self-efficacy. V našem souboru bylo 23,8 % učitelů z vesnic, 53,1 % z města, 12,6 % z krajského města a 10,5 % z Prahy. F-test ovšem neprokázal, že by typ sídla měl vztah k úrovni self-efficacy učitelů v našem souboru. V případě SEV bylo F (3, 918) = 0,57, p = 0,64, u SEK pak F (3,980) = 0,22, p = 0,88. Podobně tomu bylo ve výzkumu Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové (2007), kde nebyl zjištěn rozdíl v self-efficacy mezi učiteli z městských a z jiných škol. Velikost nebo typ obce je zřejmě příliš hrubá demografická charakteristika, která v sobě skrývá množství dalších proměnných, jež by bylo prospěšné odhalit.

6 Implikace pro další výzkum a praxi

Self-efficacy je důležitou vlastností učitele, jež má vliv na způsob jeho vyučování, množství a intenzitu úsilí, které mu učitel věnuje, a zprostředkovaně také ovlivňuje učební výsledky žáků (Klassen et al., 2011; Klassen & Tze, 2014). Koncept self-efficacy je však poměrně složitý a nelze jej jednoduše a rychle výzkumně uchopit. Nicméně mnoho výzkumů se pokusilo tento jev metodologicky zvládnout. Náš výzkum přistoupil k tomuto konceptu tak, že jsme nejprve vybrali známý výzkumný nástroj, uskutečnili jeho adaptaci, pak validaci a posléze jsme jeho prostřednictvím získali relevantní data. Validaci nástroje jsme věnovali velkou pozornost, použili jsme při ní předepsané kroky a získali jsme nástroj s dobrými psychometrickými parametry. Z tohoto důvodu můžeme OSTES-CZ doporučit pro další výzkumy mezi učiteli na 1. stupni ZŠ nebo studenty učitelství na tomto

stupni ZŠ. Při použití u učitelů na vyšších stupních školy doporučujeme udělat další validaci. Naší prioritou bylo zkoumat soubor učitelů, který by byl kritériově vybrán a který by byl značně rozsáhlý. Tento požadavek se nám podařilo splnit. Proto se odvažujeme tvrdit, že naše závěry jsou založené na silných datech.

Výzkum ukázal, že učitelé na 1. stupni ZŠ mají v průměru dostatečně vysokou self-efficacy. Týká se to obou prvků, tedy SEV i SEK. Učitelé si dostatečně důvěřují a vzhledem k tomu mají dobré předpoklady pro svou úspěšnou vyučovací činnost. Další zkoumání ukázalo, že demografické charakteristiky výzkumného souboru, které jsme použili, jsou velice hrubé. Rozdíl v sebehodnocení self-efficacy mezi ženami a muži byl sice statisticky potvrzen, ale protože mužů bylo v souboru málo, výsledek je nutno přijímat opatrně. Rozdíly v sebehodnocení self-efficacy mezi dvěma typy základní školy nebo mezi obcemi různé velkosti se ukázaly jako nevýznamné.

Pokud jde o vzdělání učitelů, překvapilo nás, že mezi učiteli s vysokoškolským vzděláním a ostatními učiteli nebyl zaznamenán rozdíl v sebehodnocení self-efficacy. To navozuje otázku, jak si učitel buduje svou self-efficacy a které faktory toto budování determinují. Bandura (1997) ve své sociálně kognitivní teorii ukázal, že člověk se utváří vlivem vlastní činnosti, prostředí a osobnostních faktorů. Zásadní vliv na rozvoj self-efficacy má úspěšná činnost člověka. Lidé, kteří hodnotí své minulé úsilí jako úspěšné, budou pravděpodobněji přistupovat k podobným činnostem se sebedůvěrou, zatímco ti, kteří věří, že selhali, začnou pochybovat o svých schopnostech. Bandura považuje vlastní úspěšnou činnost člověka za nejsilnější determinantu rozvoje self-efficacy. Dalšími determinantami jsou pak zástupná zkušenost (inspirace úspěšnou činností jiných lidí, v našem případě kolegů – učitelů), verbální povzbuzování kolegů a nadřízených, že učitel je schopen úspěšně učit (poskytování pozitivní zpětné vazby) a také dobrý fyzický a emoční stav učitele. Další výzkum by měl prozkoumat, do jaké míry tyto determinanty mají vliv na úroveň self-efficacy učitele na prvním stupni ZŠ. Jenom na základě zkoumání těchto determinant se dozvíme, proč má učitel danou úroveň self-efficacy, a posléze jaký typ a rozsah pomoci můžeme učiteli případně poskytnout, aby jeho úroveň self-efficacy byla optimální.

Summary

The chapter reports about adaptation of The Ohio State Teacher Efficacy Scale by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) for primary school teachers in the Czech Republic. The reason for this validation was three-fold. (1) Teacher self-efficacy studies brought inconsistent results chiefly due to validity problems related to the measuring instruments. Studies yielded a varied number of factors generated in factor analyses and their inter-correlation. In addition, most of the studies used only exploratory factor analyses and avoided to approve the

validity results by performing confirmatory analysis. (2) Most of the studies used small sample sizes, which resulted in data that have small generalisation capacity. (3) To date, there was no available research instrument to measure self-efficacy of primary school teachers in the Czech Republic that has reasonably good validity and reliability. To avoid these obstacles an in-depth instrument validity investigation was conducted with a large sample of teachers. In this study, a representative sample of 984 grade 1 through 5 teachers served as study participants. A series of exploratory and confirmatory analyses were performed to appraise the psychometric properties of the adapted instrument. Because the three-factor model as well as the one-factor model of the instrument, as suggested by its authors, did not survive the exploratory factor analysis with the Czech primary teachers data, the current study opted for a two-factor solution. A two-factor model appeared to be valid and reliable, with factors labelled instructional efficacy and class management efficacy. The original factor of student engagement was integrated into the instructional efficacy factor. Respondents interpreted the engagement items in a way completely different to respondents in the Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy original research. They felt that aspects of motivation, student engagement and development were part of their teaching practices. The two factors explained 55% of the total variance and had a reliability of 0.902 and 0.887, respectively. The inter-factor correlation was to 0.691, indicating a moderate relationship. The invariant measurement with groups of teachers with contrasting years of practice confirmed a two-factor solution of the Czech variant of OSTES for primary school teachers. Arithmetic averages show a tendency for fairly high self-efficacy of teachers in both factors. On the five-point scale, respondents scored well above the midpoint. This means that they rated their instructional efficacy and class managing efficacy high enough. This is a very favourable finding because self-efficacy is an important characteristic that influences teachers' behaviour. High self-efficacy allows teachers to overcome obstacles that stand in the way of achieving their instructional goals. Instructional efficacy shows higher rankings than class management efficacy. This difference applies to both the overall sample of teachers as well as to female and to male teachers subsamples. Female teachers rated their self-efficacy in both factors significantly higher than males. However, this difference is to be interpreted with caution. There were considerably fewer men than women in the sample, therefore the inter-gender difference cannot be claimed to have been sufficiently proven.

Literatura

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review,* 26, 106–126. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-013-9244-0

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman and Company.

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, É. (2017). Self--efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 36*(1), 8–20. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002

Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Childhood Psychology, 29*(4), 47–63.

Donohoo, J. A. E. (2017). *Collective efficacy: How educator's beliefs impact student learning.* Sage.

Cocca, M., & Cocca, A. (2022). Testing a four-factor model for the teachers' sense of efficacy scale: an updated perspective on teachers' perceived classroom efficacy. *Psicología Educativa*, *28*(1), 39–46. http://dx.doi.org/10.5093/psed2021a3

DeLaat, J., & Watters, J. J. (1995). Science teaching self-efficacy in a primary school: A case study. *Research in Science Education*, *25*(4), 453–464. https://doi.org/10.1007/BF02357387

Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 593–602. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Friedman, Y., & Kass, E. (2002). *Teacher self-efficacy: concept and measurement.* Henrietta Szold Institute Press.

Gavora, P. (2011). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk, 2*(2), 88–107. http://www.casopispedagogika.sk/studie/gavora-peter-zistovanie-profesijnej-zdatnosti-ucitela-pomocou-dotaznika--ostes.html

Gavora, P. (2012). Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy pomocou dotazníka OSTES. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání.* Sborník příspěvků z XX. konference ČAPV (s. 11–18). Pedagogická fakulta UK. https://pages.pedf.cuni.cz/capv2012/files/2016/02/Sbornik-CAPV-2012.pdf

Gavora, P., & Wiegerová, A. (2017). Self-efficacy of students of the preschool education university programme: Construction of a research instrument. *The New Education Review, 47*(1), 125–138. https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.10

Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T., & Nie, Y. Y. (2017). Measuring efficacy sources: development and validation of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) for Chinese teachers. *Psychology in the Schools*, *54*(7), 756–760. https://doi.org/10.1002/pits.22025

Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, *67*, 125–142. https://doi.org/10.1007/s10649-007-9084-2

Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS. *Pedagogická orientace, 25*(4), 528–556. https://doi.org/10.5817/PedOr2015-4-528

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(1), 67–76. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a metaanalysis. *Educational Research Review*, *12,* 59–76. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006. 12. 011

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*, 21–43. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9141-8

Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. Routledge.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Linke, M. (2013). Reflexe self-efficacy u začínajících studentů učitelství. In A. Wiegerová (Ed.), *Fórum mladých výzkumníků II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, FHS.

Majerčíková, J., & Gavora, P. (2013). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: Konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika, 68*(2), 128–146. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=571 & edmc=571

Mareš, J. (2020). Vnímaná vlastní zdatnost ve školním kontextu. In P. Gavora, J. Mareš, T. Svatoš, & A. Wiegerová, *Self-efficacy v edukačních souvislostech II*. (s. 25–36). Nakladatelství UTB. http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45947/Self_efficacy_v_edukacnich_souvislostech_II._2020.pdf?sequence=3

Monterio, E., & Florin, Ch. (2021). Validating the use of the 24-item long version and the 12-item short version of the *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) for measuring teachers' self-efficacy in Macao (SAR) for inclusive education. *Emerald Open Research*, 2–36, Last updated: 19 Nov 2021. https://emeraldopenresearch.com/articles/2-36

Nikodemová, V., Fenyvesiová, L., & Tirpáková, A. (2017). Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. *Edukácia, 2*(1), 161–174. https://www.upjs.sk/public/media/15903/Nikodemova_Fenyvesiova_Tirpakova.pdf

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self--efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(12), article 4. https://www.researchgate.net/publication/

345918297_Editorial_Community_as_an_Anchor_Compass_and_Map_for_Thriving_Rural_Education

Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record, 112*(12), 2988–3023. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146811011201204

Soukup, P. (2020). Faktorová analýza jako známá neznámá (aneb metoda hlavních komponent a varimax nejsou vždy ideální postup). *Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 57*(4), 455–484. doi: 10.13060/csr.2021.021

Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50–60. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, *57,* 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 7*(2), 26–46. http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070226

Svatoš, T. (2012). Začínající studenti učitelství a self-efficacy. In A. Wiegerová et al., *Self-efficacy – osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach* (s. 84–104). Bratislava: SPN.

Svatoš, T. (2020). Výzkumy self-efficacy a pregraduální vzdělávání učitelů. In P. Gavora, T. Svatoš, J. Mareš, & A. Wiegerová, *Self-efficacy v edukačních souvislostech II.* (s. 45–49). Nakladatelství UTB. http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45947/Self_efficacy_v_edukacnich_souvislostech_II._2020.pdf?sequence=3

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experience teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 944–956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Verešová, M., & Malá, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *55*, 294–300. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.506

Wiegerová, A., & Ficová, L. (2012). Vnímaná profesijná zdatnosť začínajúcich a uvádzajúcich učiteľov. In A. Wiegerová et al., *Self-efficacy v edukačných*

súvislostiach (s. 50–66). Bratislava: SPN. https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/18673

Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace 28*(2), 328–356. https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-328

7. Výzkum klimatu učitelských sborů: metodologické možnosti a výsledky

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

Teprve od devadesátých let minulého století lze v české pedagogice zaznamenat větší publikační a výzkumný zájem o tematiku sociálního klimatu ve školním prostředí (Lašek, 1994. 2001; Mareš, 2000. 2001; Ježek, 2003, 2004; Kašpárková, 2007; Grecmanová, 1998, 2008; aj.). S oporou o zahraniční práce byl k nám zásluhou uvedených i dalších odborníků vnesen fenomén školního klimatu. Tematika byla konceptualizována, vymezena, bylo adaptováno několik zahraničních výzkumných nástrojů a byla také provedena první šetření klimatu třídy (Lašek & Mareš, 1991) či školy a učitelského sboru (Lašek, 1994). Grecmanová (2008, s. 9) shrnula zahraniční i české definice sociálního klimatu a vymezila jej jako psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.

Kolektivní vnímání klimatu a jeho identifikaci v různých segmentech školní organizace, tj. na úrovni třídy, učitelského či pedagogického sboru nebo i celé školy, považujeme za významné. Předpokládat lze nejen vliv jeho kvality na výkonovou stránku vzdělávacích efektů. Příznivé klima ve škole představuje v rovině skrytého kurikula také model dobře fungující komunity, který si žáci mohou odnášet do reality svého dalšího života. Přesto je od počátků výzkumného zájmu o školní klima u nás upozorňováno na skutečnost, že téma psychosociálního klimatu není školským terénem dostatečně doceňováno, což dokladují i zkušenosti z našich realizovaných šetření.[1]

V rámci klimatu školní organizace považujeme za zcela klíčové klima učitelského sboru. Učitelé reflektují způsoby řízení a vedení lidí managementem školy, sami mohou svým kolektivním tlakem na vedení školy výrazně přispět k jejímu fungování a jako jednotlivci i celek sboru jsou také významnými aktéry formujícími klima u svých žáků ve třídách. Učitelský sbor tak disponuje potenciálem propojovat sociální vztahy ve všech personálních rovinách školy, přičemž z toho usuzujeme, že kvalita klimatu učitelského sboru je pro klima celé školy zcela zásadní ve smyslu jeho identifikace i vlivu. Otevírá se tak klíčová otázka,

1 Mareš (2005, s. 6) v této souvislosti již na počátku zájmu o klima školy u nás poukazuje na analogii s medicínským prostředím, pakliže „prioritou bývají výkonové a ekonomické ukazatele školy, zatímco psychosociální problémy se berou jako druhořadé […]". Také při snahách o výzkumný vstup do škol byli výzkumníci nezřídka konfrontováni s odmítavým postojem a nepochopením šetření klimatu (Urbánek, 2003; Urbánek et al., 2016).

které významné vnitřní a vnější faktory ovlivňují klima v učitelských sborech. Ve výzkumu klimatu jsme se proto zaměřili na učitelské sbory, a to se záběrem na sbory základních škol, které chápeme v souvislostech s výchovným potenciálem sledovaného fenoménu jako rozhodující (Urbánek, 2018).

1 Východiska

Primární inspirací k našemu výzkumu byly nálezy vícepřípadové studie české základní školy realizované opakovaně v pěti českých školách již na začátku milénia (Dvořák et al., 2010; Dvořák et al., 2015). Při hledání souvislostí mezi přirozenými proměnami škol a účinky vnějších zásahů (Urbánek et al., 2014) poukázaly zjištěné výsledky v oblasti učitelského personálu těchto škol na relevantní vztahy mezi charakteristikami klimatu učitelských sborů a personální stabilitou, resp. pohybem (fluktuací) učitelů (Urbánek & Koutský, 2014). Na příkladu pěti základních škol zkoumaných opakovaně po pěti letech se totiž zjevně ukazovalo, že pozitivní a stabilní klima učitelského sboru koresponduje s nízkou fluktuací jejich učitelů. A naopak, v učitelských sborech s málo příznivým a v odstupu pěti let nestabilním klimatem byla prokázána vysoká fluktuace. Tyto jednotlivé nálezy posloužily k formulaci hypotézy o souvislostech personální stability sboru s kvalitou a stálostí jeho klimatu. Předpokládali jsme, že čím frekventovanější bude v učitelském sboru personální proměna učitelů, tím bude sbor vykazovat méně příznivé charakteristiky sociálního klimatu. Proto bylo prvním krokem výzkumného záměru popsat charakteristiky sociálního klimatu sboroven základních škol v České republice a identifikovat pohyb (personální proměny, fluktuaci) učitelů v těchto sborech. Následnou ambicí bylo hledat kontexty mezi oběma fenomény, tj. mezi sociálním klimatem sboru a jeho stupněm fluktuace, a analyzovat příčiny charakteristik klimatu v učitelských sborech. Výzkum byl rámován teoretickým konceptem sociálního klimatu Kottkampa a kol. (1987) a fenomén fluktuace vycházel z teorie čtyř kapitálů (Mason & Matas, 2015), blízké profesní kultuře českých učitelů ZŠ.

Cílem popisovaného výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou charakteristiky sociálního klimatu učitelských sborů v českých základních školách, jaký je vztah sociálního klimatu a fluktuace v těchto sborech a zjistit příčiny a souvislosti faktorů, jež klima ve sborech ovlivňují.[2]

2 Projekt GA ČR č. 16-10057S Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ, realizovaný v letech 2016–2018.

2 Rámec výzkumu a použité metody

Při projektování výzkumu bylo nutné respektovat povahu a specifikum obou sledovaných fenoménů a jejich netriviálnost. Sociální klima (učitelského sboru), tak jak jsme jej výše vymezili, je charakterizováno několika významnými atributy s konsekvencemi jak pro výzkumné procedury, tak také pro interpretaci výsledků. Především se jedná o značně *citlivý a nejednoduchý sociální fenomén*. Již na jiném místě (Urbánek et al., 2021) jsme objasnili a doložili užitečnost zkoumání sociálního klimatu smíšenými výzkumnými procedurami, které mohou důkladněji postihnout hloubku jevu. Při zkoumání klimatu učitelských sborů jsme proto také využili smíšené metodologie, neboť má potenciál uchopit imanentní složitost jevu komplexněji, důkladněji a „plastičtěji", jak objasňuje řada odborníků (blíže např. Bergman, 2011; Vlčková & Lojdová, 2016).

Druhým signifikantním znakem sociálního klimatu je jeho *relativní stabilita*. Proto bylo smysluplné zkoumat klima opakovaně na témže souboru učitelských sborů ZŠ. Jednak jsme tím sledovali možnou verifikaci primárně zjištěných dotazníkových dat a dále nám opakované šetření s odstupem dvou let (2016 a 2018) umožnilo identifikovat změny v charakteristikách klimatu sledovaných sborů.

Dalším vymezovaným atributem sociálního klimatu je jeho *subjektivní povaha*, která souvisí s percepčním přístupem k jeho zkoumání (Fraser, 1986). Klima je tedy to, co (kolektivně) vnímají samotní aktéři, bez ohledu na „objektivní realitu".[3] Již v počátcích odborného zájmu o klima v organizacích bylo postulováno, že aktuální (reálné) chování je méně důležité než chování vnímané se zdůvodněním, že právě vnímání je to, co řídí reakce jedince, a tak ovlivňuje jeho chování (Halpin & Croft, 1963). Subjektivní povaha sociálního klimatu spolu s jeho *kolektivní podstatou* také předurčují využití dotazníku v kvantitativních fázích šetření jako vhodného výzkumného nástroje.

Fluktuace učitelů je obvykle zkoumána administrativně ve smyslu důležitého tématu vzdělávací politiky, přičemž zájem bývá akčně motivován obecným nedostatkem učitelů. Zjišťovány jsou příčiny těchto pohybů, konstruovány jsou teorie a nabízeny možnosti zkoumání (např. Ingersoll, 2001, 2003; u nás Rozkovcová & Urbánek, 2017). Také v českém školském prostředí je fluktuace chápána zpravidla jen jako pohyb učitelů mezi školstvím a jinými resorty a spíše jen s účelovým zájmem o specifické kategorie „perspektivních" učitelů, např. těch začínajících (Hanušová et al., 2017). Méně je pohyb učitelů zjišťován mezi různými stupni škol a vůbec se nesleduje mezi jednotlivými školami, resp. učitelskými sbory. Pro naše téma stability klimatu ve sboru není podstatné,

3 Přesto bývá tento atribut implicitně popírán, pakliže se např. připouští jako jedna z diagnostických metod šetření klimatu (vnější inspekční) pozorování s „bonusem nezávislosti" pozorovatele (Mareš, 2001, s. 592). Je pak otázkou, zda „několik vnějších, na škole nezávislých pozorovatelů" sleduje a hodnotí vůbec to, co označujeme jako klima.

odkud nebo kam pohyb učitelů směřuje a ani jaké kategorie učitelů se týká. Pro potenciální proměny klimatu v učitelském sboru, které nás výzkumně zajímají, je jakýkoliv pohyb relevantní, neboť vždy nutně mění personální konstelaci sboru i s možnými důsledky.

2.1 Výzkumný koncept

Sociální klima jako nejednoduchý fenomén bylo v učitelských sborech základních škol v rámci našeho výzkumného projektu zkoumáno tři roky (v letech 2016 až 2018) v poměrně rozsáhlém záběru smíšeným výzkumným přístupem. Podle Hendlovy typologie (2005, s. 276–278) se jedná o fázový model se sekvenční kombinací v linii QN1 – QL – QN2. Mezi dvě kvantitativní dotazníková šetření (QN1, QN2) s časovým odstupem dvou let byla na základě výsledků prvního z nich (QN1) vložena s akcentem na kvalitativní procedury vícepřípadová studie (QL). Představovala devět vybraných učitelských sborů s identifikovanými extrémními (tj. velmi příznivými, resp. krajně nepříznivými) hodnotami sociálního klimatu. Vnořená kvalitativní fáze výzkumu měla ambici odhalit příčiny a souvislosti zjištěných extrémních charakteristik sociálního klimatu ve vybraném souboru učitelských sborů a proniknout tak do hlubší roviny pochopení sledovaného jevu. Smysl případových studií je založen na předpokladu, že důkladným (resp. důkladnějším) prozkoumáním jednoho případu (nebo i několika případů, tj. učitelských sborů) porozumíme lépe i jiným podobným případům (Hendl, 2005, s. 104), tedy ostatním typově analogickým sborům.

Souběžně s výzkumem klimatu byly zjišťovány parametry fluktuace učitelů v šetřených učitelských sborech (tabulka 1), a to expertním dotazováním dvěma způsoby: (1) retrospektivně v jedné z položek autorsky konstruovaného dotazníku pro ředitele Ř1, kdy byl zjišťován pohyb učitelů ve sboru (příchody, odchody) ve třech letech před prvním dotazníkovým šetřením klimatu (zjišťovány byly údaje o personálních změnách v učitelských sborech ve školních letech 2013/14, 2014/15, 2015/16); (2) dotazník pro ředitele Ř2 doplnil aktuální údaje o pohybu učitelů ve sboru v letech šetření klimatu (2016/17 a 2017/18).

Tabulka 1

Souslednost výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ a fluktuace učitelů

Doba šetření (školní rok)	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Šetření klimatu	---	---	QN1	QL	QN2
Šetření fluktuace	← retrospektivně ←		← Ř1		Ř2

Uspokojivě nevyřešený koncepční problém s vymezením fluktuace, jejím zjišťováním a souslednosti dvou jevů – charakteristik klimatu a míry fluktuace, jejichž vztah byl hledán, otevřel několik otázek. První se týkala (kvantitativního)

definování možnosti (a matematizace) pohybu učitelů ve sboru (komplikace způsobené prací na částečný úvazek, prací pouze během části roku, pobytem na rodičovské dovolené aj.), příp. i (kvalitativních) důvodů, které vedly k odchodu či setrvání ve sboru. Spolu s nekompletními daty to komplikovalo výpočet, resp. nalezení jednoduchého a současně výstižného vzorce pro výpočet fluktuace každého jednoho sboru. Druhou, závažnější metodologickou otázkou při hledání vztahu dvou fenoménů je, s jakým odstupem porovnávat míru fluktuace se zjištěnými charakteristikami klimatu. Tedy za jak dlouhý časový úsek by měl být pohyb učitelů ve sboru sledován (aby tyto údaje vyjadřovaly výstižně a adekvátně personální dynamiku ve sboru) a v jakém předstihu od měření klimatu by měla být fluktuace zjišťována (pakliže lze předpokládat, že pohyb učitelů může klima sboru jako sociální fenomén determinovat až s určitým odstupem, resp. že klima determinuje pohyb učitelů)? Při výzkumu fluktuace nás navíc omezovaly „technické" možnosti ve výzkumném terénu, resp. možnosti identifikace personálních proměn ve sborech, které byly vázány na etickou stránku, ochotu vedení a učitelů, GDPR aj.

2.2 Metody a nástroje sběru dat

Výzkum klimatu učitelského sboru se v obou kvantitativních fázích opíral o dotazník OCDQ-RS (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987), který byl přeložen a adaptován Laškem (2001). Dotazník disponuje 34 zjišťovacími výrokovými položkami, ke kterým se respondenti vyjadřují na čtyřstupňové škále. Položky generují pět dimenzí klimatu (vyjadřovaná podpora vedení, vnímaná pevnost vedení, hodnocená angažovanost /sboru/, vnímané frustrace a posuzovaná intimita). Pět dílčích dimenzí postihuje vztahy ve všech třech vnitřních personálních rovinách školy: k vedení, k učitelům i k žákům.[4] Ze čtyř prvních dimenzí je vypočítáváno celkové skóre klimatu, tj. index otevřenosti. Popis i formulaci jednotlivých položek dotazníku uvádí podrobněji Lašek (2001, s. 119–129). Zadání a vyplnění dotazníku trvá 15 až 20 minut.

Vzhledem k tomu, že jednotkou analýzy je učitelský sbor jako celek, je ze zjištěných dotazníkových dat dále vypočítávána variabilita výpovědí celkového skóru a dílčích dimenzí. Podstatnou podmínkou pro validitu výsledků je proto dostatečně vysoká návratnost, resp. vysoký podíl vypovídajících učitelů sboru; tomu jsme maximálně podřídili postup administrace, jak dále ještě podrobněji popíšeme. Z redukovaných hodnot dílčích dimenzí a indexu otevřenosti je dále konstruován grafický profil klimatu, který vyjadřuje kontext mezi hodnotami jednotlivých dimenzí, přičemž tvar grafu vykresluje určitý typ klimatu.

Samotná česká verze dotazníku OCDQ-RS byla v minulosti podrobena analýze (Chvál & Urbánek, 2014). Ukázalo se, že pro české prostředí nevykazují

4 Koncept dotazníku ovšem nepostihuje kategorii vnějších aktérů, např. rodiče, kteří mohou mít na klima učitelského sboru určitý nepřímý vliv.

psychometrické vlastnosti dotazníku zcela optimální parametry (zejména pro dimenzi direktivity).[5] Byla proto snaha vytvořit adaptované verze, a to jak u nás (Urbánek & Chvál, 2012), tak např. i na Slovensku (Gavora & Braunová, 2010). I přesto jsme se při snaze o maximální „interpretační ostražitost" rozhodli z několika důvodů využít ve výzkumu českou verzi dotazníku OCDQ-RS. Vedla nás k tomu jeho uživatelská jednoduchost, solidní metodologické parametry a existující bohatá datová báze výsledků z řady předchozích šetření.

Dotazníky pro ředitele Ř1 (zadáván 2016) a Ř2 (zadáván 2018) byly autorsky konstruované a sloužily ke zjišťování údajů o škole či názorů ředitele na učitelský sbor a zejména jako strukturovaný nástroj k identifikaci pohybu učitelů sboru v pětiletém časovém úseku.

V realizované vícepřípadové studii devíti vybraných učitelských sborů (2017) jsme výběr opírali o výsledky dotazníkového šetření QN1 (screening), jejichž analýza posloužila jako základ pro další zkoumání. Akcent byl kladen na kvalitativní procedury a bylo zde využito širší baterie výzkumných metod. Především byly ve zkoumaných sborech realizovány rozhovory – individuální hloubkové polostrukturované s ředitelem a zástupcem a s vybranými učiteli (celkem v počtu 83) a dále skupinové, vždy s šesti vybranými žáky nejvyšších ročníků (focus group), kterých bylo na devíti školách realizováno devět. Vícepřípadová studie se dále opírala o rozličné metody pozorování. Jednalo se jednak o nestrukturované (orientační) pozorování, o strukturované pozorování učitelů ve vyučovacích hodinách a dále o zúčastněné pozorování provozních porad, resp. pedagogických rad, kde bylo možné sledovat interakce pedagogického personálu školy jako celku. Dalším zdrojem dat byla analýza školní dokumentace (výroční zprávy, inspekční zprávy, prezentace školy na webových stránkách aj.).

3 Realizovaný postup

3.1 Výběr výzkumného vzorku, vstup do terénu a zpracování dat kvantitativního šetření

Pro kvantitativní fáze šetření byl výzkumný výběr realizován ze základního souboru všech učitelských sborů základních škol v České republice (Z = 4 115) a redukován o sbory s velmi nízkým počtem učitelů (Z_1 = 2 814).[6] Pro příznivější parametry reprezentativnosti a zpracování dat byl upřednostněn prostý náhodný

5 Týká se to především nejasné faktorové struktury dimenze direktivity, resp. její nižší vnitřní konzistence zjištěné na jednotce učitel.

6 Vycházeli jsme z databáze MŠMT (k 1. 9. 2015), tedy z kvalitní opory pro výběr. Do šetření nebyly zahrnuty sbory s méně než pěti (fyzickými) učiteli, sociální charakteristiky těchto sborů lze považovat za značně specifické a nevyhovovaly tak našemu záměru.

výběr i přesto, že jsme si byli vědomi možné neochoty určitého podílu škol ke spolupráci a rizika non-response. Potřebný rozsah výběrového vzorku byl vypočítán na 128 sborů.[7] Nicméně následně byl proveden náhodný výběr 160 základních škol, abychom právě předem reagovali na očekávaný výpadek (non-response). Možné rozdíly vzhledem ke zkoumanému fenoménu nebyly uvažovány mezi regiony, předpokládali jsme je však mezi speciálními a běžnými školami a uvažovali jsme i o rozdílech daných velikostí sboru. Prostý náhodný výběr jsme z tohoto důvodu rozčlenili na tři strata. První stratum tvořily speciální základní školy; druhé „běžné" základní školy *malé* (s počtem 5–15 učitelů) a třetí stratum „běžné" základní školy *velké* (s 16 a více učiteli ve sboru).[8] Pro kvantitativní fáze výzkumu byl tedy proveden stratifikovaný prostý náhodný výběr se třemi straty, přičemž rozsahy výběrů v jednotlivých stratech byly proporcionální vzhledem k jejich velikosti v základním souboru.

Uvedené skutečnosti a specifika popisovaného výzkumu, které jsou charakterizovány složitostí a zejména citlivostí samotného tématu, velkým rozsahem šetření, principem kontaktní administrace, způsobem náhodného výběru sborů, dlouhodobostí šetření aj., mají řadu důsledků. Na výzkumníky jsou kladeny značné „diplomatické", organizační, časové i etické nároky a pro koncept a realizaci výzkumu školy a učitelských sborů implikují vyšší pravděpodobnost rizika, že spolupráce ze strany výzkumného terénu může být komplikována a případně i zcela odmítána. Způsob vstupu výzkumníků do terénu byl z naší strany pokud možno zdvořilý, vstřícný a trpělivý. Primárně vždy směřoval na osobu ředitele, od něhož jsme očekávali, že naplní roli zprostředkovatele a mediátora dalších kontaktů. To se v naprosté většině také vyplnilo.

Nejprve byl do škol zaslán oficiální vysvětlující (listovní) dopis se žádostí o spolupráci, s popisem smyslu výzkumu a s nabídkou poskytnutí dat z tohoto šetření (klima sboru); dopis byl podepsán děkanem fakulty a řešitelem projektu. Po zaslání listovního dopisu následovalo z naší strany s týdenním odstupem telefonické oslovení vedení školy. Při něm byly členy řešitelského týmu vysvětleny případné nejasnosti, smysl kontaktního šetření a byla opakována nabídka poskytnutí dat škole.[9] I přes poměrně citlivý, korektní a současně srozumitelný a jednoznačný postup při oslovování vybraných škol řada ZŠ spolupráci na

7 Při výpočtu jsme vycházeli z Horvitz-Thomsonova odhadu úhrnu a z něj odvozeného intervalového odhadu (Čermák, 1980) s desetiprocentní šířkou intervalu.

8 Při určování velkosti učitelského sboru si uvědomuje rozdílnost mezi administrativními údaji databáze MŠMT a realitou sociálních specifik každé školy (např. při administrativním slučování škol nebo při faktické separaci sboru lokalizovaného ve dvou školních budovách apod.).

9 Kontaktní administraci dotazníku OCDQ-RS (tj. za využití tužky a papíru) výzkumníkem (administrátorem) považujeme z hlediska kvality sběru dat za zcela zásadní, a proto jsme na něm důsledně trvali. Umožňuje vyšší návratnost, její kontrolu a zvyšuje důvěryhodnost, jelikož sesbíraná citlivá data neprocházejí přes vedení školy.

nabízeném výzkumu odmítla.[10] Deklarované důvody, které jsme zjišťovali, byly rozmanité a podrobněji jsme je analyzovali na jiném místě (Urbánek et al., 2016).

S vedením škol, které souhlasilo se spoluprací, byl přímo domluven či naplánován termín návštěv. Výzkumníci pro kontaktní administraci akceptovali termíny plánovaných porad ve škole tak, aby školy nebyly příliš zatěžovány. Na sběru dat se kromě samotných výzkumníků podíleli také instruovaní administrátoři (z řad kolegů z jiných fakult, studentů, rodinných příslušníků aj.). Dotazník OCDQ-RS byl zadáván výhradně učitelům ve sboru, ředitelé byli požádáni o zpracování dotazníku Ř1. Školy celého výzkumného souboru musely být oslovovány postupně, aby nedošlo k termínovému zahlcení. Druhá kvantitativní fáze sběru dat (třetí fáze výzkumu) proběhla o dva roky později (2018) a bylo možné úspěšně stavět na předchozím kontaktu s vedením školy, který jsme v mezidobí navíc posilovali další interakcí se školami (zprávy k výsledkům QN1, zasílání vánočních přání apod.). Dotazníková data byla přepsána a statisticky vyhodnocena.

3.2 Způsob výběru učitelských sborů pro vícepřípadovou studii a vstup do terénu

Výběr sborů pro vícepřípadovou studii byl založen na typologické volbě extrémních případů identifikovaných na základě dotazníkového šetření QN1. Podle Miovského (2006, s. 223) umožňují protikladné případy komparativní postupy při analýze napříč případy i při interpretaci výsledků. Osloveny v této druhé fázi výzkumu (2017) byly tedy jednak školy s *krajně příznivými* charakteristikami klimatu sboru a jednak školy s charakteristikami klimatu *krajně nepříznivými*. Složitost tématu, faktická různorodost profilů klimatu a ochota škol podrobit se procedurám případových studií nás dovedla ke konečnému počtu devíti zkoumaných případů (jedna z oslovených škol šetření odmítla). Způsob výběru, resp. předchozí souhlas a ve většině i zájem škol usnadnily následně vstup do škol a realizaci převážně kvalitativních procedur (rozhovory, pozorování, analýza školní dokumentace), na nichž participovali zpravidla dva až tři výzkumníci po dobu dvou či tří dnů. I zde se významně projevil smysl týmové výzkumné práce. Koordinaci výzkumu v každém sboru garantoval vždy jeden z výzkumníků, který byl také organizačně v nejtěsnějším kontaktu s vedením školy. Získaná kvalitativní data byla ale v průběhu jejich analýzy opakovaně společně diskutována v celém týmu. Výsledky byly zpracovány formou devíti příběhů učitelských sborů a syntetizovány v témata napříč případy. Podrobný popis vícečetné případové studie v devíti učitelských sborech popisují důkladněji metodologické pasáže textu monografie (Urbánek et al., 2020, s. 50–58).

10 Ze 160 původně oslovených škol se nakonec ke spolupráci rozhodlo 125. Ředitelé třiceti pěti ZŠ (tj. téměř 22 %) účast na výzkumu odmítli z důvodů, jež působily až bizarně.

4 Hlavní zjištění

Bez větší nadsázky lze konstatovat, že koncept a metodologické uchopení výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů ZŠ bylo v několika ohledech unikátní:

1) rozsahem šetření, robustním výzkumným souborem;
2) opakovaným provedením;
3) reprezentativností výběru (učitelských sborů);
4) důkladnou realizací kontaktního šetření;
5) kombinací dvou fenoménů, klimatu a fluktuace sborů, resp. sledováním jejich vztahu;
6) kombinací kvantitativních a kvalitativních výzkumných procedur.

Způsob metodologického uchopení odráží dosah a význam nálezů. Výsledky dotazníkového šetření rámcově korespondovaly s předchozími nálezy obdobných šetření výzkumu klimatu sborů u nás (Lašek, 2001; Urbánek, 2006). Byla vytvořena databáze 125 sborů ZŠ, která dokladuje (a na základě předchozích šetření potvrzuje) existující značný rozptyl hodnot mezi sbory. Mezi klimatem učitelských sborů jsou (až překvapivě) výrazné individuální rozdíly. Empiricky byla prokázána stabilita klimatu ve sborech (tabulka 2). Výsledky opakovaného kvantitativního šetření nepotvrdily významnější vztah mezi klimatem učitelských sborů a fluktuací v těchto sborech.

Tabulka 2

Výsledky opakovaného šetření klimatu (2016/2018); průměry sborů (abs. hodnoty)

Dílčí dimenze / celkový IO:		P	D	A	F	I	IO
Šetření 2016 (N = 125)	$\bar{x}$	20,77	17,35	27,79	11,14	8,98	20,08
	$\underline{\sigma}$	3,47	2,52	3,50	2,28	2,03	7,26
Šetření 2018 (N = 124)	$\bar{x}$	20,98	17,01	28,12	11,21	9,05	20,88
	$\underline{\sigma}$	3,63	2,58	3,62	2,40	2,04	7,64

Pozn.: učiteli vnímaná podpora vedením (P); direktivita vedení (D); angažovanost (A); frustrace (F); intimita, přátelské vztahy (I); IO = celkový index otevřenosti klimatu; $\bar{x}$ = aritmetický průměr sborů; $\underline{\sigma}$ = směrodatná odchylka průměrů sborů

Výsledky kvalitativních šetření v devíti učitelských sborech výrazně korespondovaly s nálezy dotazníkového šetření klimatu učitelských sborů. Použitý dotazník OCDQ-RS lze proto považovat za vhodný nástroj pro screening klimatu učitelských sborů ZŠ.

Vícepřípadová studie devíti učitelských sborů s extrémními hodnotami klimatu odhalila determinující faktory charakteristik klimatu zejména na straně vedení školy. Patří k nim především efektivní vedení opírající se o pevnou, dobře

vyargumentovanou, diskutovanou a učitelům srozumitelnou vizi, kterou může sbor akceptovat.

Přirozeně že i náš výzkum a jeho výsledky mohou být limitovány některými metodologickými nedostatky. Kromě již uvedených rizik použitého výzkumného nástroje máme vzhledem ke způsobu výběru na mysli především relativně vysoký podíl škol, které primárně participaci na výzkumu odmítly (non-response). Kromě toho se domníváme, že jsme se nedokázali důkladněji vypořádat s problémem souslednosti porovnávaných fenoménů klimatu sboru a jeho fluktuace.

5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Koncept výzkumného projektu s jeho cíli implikuje možnosti i hranice realizace výzkumu. Popisovaný smíšený výzkum zabývající se sociálním klimatem učitelských sborů základních škol prezentuje široce uchopený a důkladně propracovaný projekt. Je pravidlem, že samotná realizace výzkumu se ukazuje jako složitější a náročnější, než může být přímočarost předchozích nadšených koncepčních úvah.

Ukázalo se a pro naše sledované téma vztahů v učitelských sborech je to zcela příznačné, že kromě nutných metodologických znalostí, zkušeností a erudice jsou k úspěšným výsledkům zapotřebí kvalitní vztahy – a to hned v několika směrech:

1) Rozsah, specifičnost citlivého tématu, metodologická náročnost a pracnost terénních aktivit vyžadovaly především odpovídající personální obsazení, a to co do počtu i kvality výzkumníků, tak také jejich efektivní spolupráce. Zabýváme-li se výzkumně sociálním klimatem, pak by bylo absurdní nezmínit jej i zde jako primární nutnou podmínku pro zdárný průběh a hodnotné výsledky výzkumu. Cenné byly výzkumné zkušenosti, dobrá znalost zkoumaného terénu, kvalifikovanost, specifické znalosti a zejména výborné profesní vztahy v našem šestičlenném týmu.
2) Nejen při výzkumu natolik citlivého (intimního) fenoménu je nutné vytvořit si vztah vzájemné důvěry s výzkumným terénem. Nestačí jen jeho znalost, je nutné jej pochopit. Ukázalo se, že školy (nejen ve smyslu charakteristik klimatu) jsou nesmírně heterogenní jednotky.
3) Třetím výsostně důležitým vztahem je vztah k samotnému tématu výzkumu. Tématem jsme intenzivně žili a žijeme i nadále.

6 Další implikace

Nejen výsledky našeho výzkumu (z jiných nálezů např. Trojan, 2014; Trojanová, 2017) potvrzují, že klíčovou determinantou sociálního klimatu učitelského sboru (a fungování školy) je ředitel, resp. vedení školy. Kvalita vztahů uvnitř školy a klima ve sborech však nejsou determinovány pouze interními podmínkami

stylu řízení a personální konstelací. Pro sociální klima sboru a fluktuaci učitelů (i ředitelů) prokázala analýza našich výsledků opakovaně vysokou rizikovost na straně (politických) zásahů a rozhodnutí zřizovatele.

Summary

The chapter has the ambition to acquaint readers with the methodological procedures and briefly with the results of the three-year research project (GA ČR) aimed at social climate among elementary and lower-secondary (ISCED 1, 2) school teaching staffs in the Czech Republic. The research was based on the influential theoretical concept of the social climate by Kottkamp, Mulhern and Hoy (1987), including the application of the Czech version of the research tool OCDQ-RS. We based the phenomenon of fluctuation mainly on the comprehensively framed theory of the four capitals authored by Mason and Matas (2015), which appears to be the closest to the professional culture of Czech primary school teachers.

The social climate, which is viewed as a non-simple phenomenon, has been extensively studied in teaching staffs by a mixed research approach (phase model QN1 – QL – QN2). The scope of the research and the demands of its methodological approach required the teamwork of six researchers. The authors thus researched in the fields of pedeutology and school theory, and the areas of school management and psychology of work and organization.

The quantitative questionnaire survey (using the OCDQ-RS questionnaire) was repeatedly carried out in 2016 and 2018 on a set of the same primary school teaching staff (N = 125) and administered in person. The random statistical selection of teaching staffs and the methodological possibilities of detecting turnover in staffs are discussed. The structure, characteristics and climate shifts of selected staffs were monitored over a period of two years, and the turnover of teachers in these staffs over a five-year period (2014–2018) was determined simultaneously. The obtained data of the social climate of the staffs and the professional turnover of their teachers were mutually compared to identify the relationship between the staff stability and the quality of its climate.

Based on the results of QN1, a multi-case study of nine staffs with identified extreme (very favourable or extremely unfavourable) values of the social climate was inserted between the two quantitative surveys (QN1, QN2). Mainly observational research methods, individual in-depth interviews, focus group and content analysis of school documentation were used in the case studies. The embedded qualitative phase of the research sought to reveal the causes and contexts of the identified extreme characteristics of the social climate in the monitored teaching staffs. The methodological options, benefits and limits of the mixed approach are evaluated in the research of the teaching staff climate as a sensitive professional social phenomenon, the characteristics of which affect the work of the whole

school, including groups of pupils. Support was found in the research findings for the considerable relevance of the quality of the teaching staff climate for a successful educational process.

The research results showed significant differences among teaching staffs regarding their social climate characteristics, and also displayed high variability of climate perception within some staffs. The relationship between the quality of the social climate has not been proven in terms of the size of the teaching staff, the age composition of the staff or the degree of its turnover. Appropriately chosen leadership style and leadership stability, a clearly formulated and by staff accepted organizational vision, and a suitable staff constellation appear to be key factors for the quality of the teaching staff climate. It can be expected that changes in the qualification structure of teachers and personnel changes of pedagogical staffs in connection with the concept of inclusion can significantly influence professional relations and staff climate.

Literatura

Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace, 21*(4), 457–473.

Čermák, V. (1980). *Výběrová statistická zjišťování.* Praha: SNTL.

Dvořák, D., Chvál, M., Starý, K., Urbánek, P., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie.* Praha: Karolinum.

Dvořák, D., et al. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol.* Praha: Karolinum.

Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, *20*(1), 39–59.

Grecmanová, H. (1998). Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, *8*(1), 27–35.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools.* Chicago: University of Chicago.

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: MU.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace, 24*(5), 778–803. https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534.

Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage? Research report.* Washington, D.C.: The Consortium for Policy Research in Education and The Center for the Study of Teaching and Policy.

Ježek, S. (Ed.). (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.

Ježek, S. (Ed.). (2004). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD.

Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace, 29*(2), 172–202. https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-172

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate – a Revison of the OCQD-RS. *Educational Administration Quarterly*, *23*(3), 31–48.

Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: PF UP v Olomouci.

Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue, 43*(6), 401–410.

Lašek, J. (1994). Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. *Pedagogická revue*, *47*(1/2), 43–50.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, *52*(3), 241–253.

Mareš, J. (2001). Psychosociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Praha: Portál.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, *65*(2), 113–142.

Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(11), 44–66.

Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol. Sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, FHS. https://doi.org/10.7441/978-80-7454-960-1

Rozkovcová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: Vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, *22*(3), 25–40. https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3

Rozkovcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*, *12*(3), 67–84. https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.

Trojanová, I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.

Urbánek, P. (2010). Změny v sociálním klimatu učitelských sborů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z 18. celostátní konference ČAPV*. Liberec: FP TU v Liberci [CD-ROM].

Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV. http://www.nuv.cz/βile/62

Urbánek, P., & Koucký, M. (2014). Fluktuace učitelských sborů ve vícečetné případové studii ZŠ. *Referát na 22. konferenci ČAPV*; 8.–10. září 2014. Olomouc: PedF UP v Olomouci.

Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, *8*(1), 65–78. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.5

Urbánek, P., Picek, J., Jursová, J., Novotová, J., Picková, H., & Rozkovcová, A. (2016). Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrového šetření, problematika výběru a vstupu do terénu. *Sborník výroční konference ČAPV*. České Budějovice: PedF JU.

Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, *12*(3), 11–30. https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4

Urbánek, P., Novotová, J., Rozkovcová, A., Picková, J., Jursová, J., & Picek, J. (2020). *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima. Vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer.

Urbánek, P., Picek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Picková, J., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, *71*(1), 7–28. https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1666

Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 482–511. https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482

8. Stres v učitelství optikou smíšeného výzkumu

Irena Smetáčková, Ida Viktorová

Učitelství bývá na základě zahraničních i českých výzkumů označováno za povolání se zvýšenou mírou stresu (Johnson et al., 2005; Kyriacu, 2001; Holeček, 2001). Podle českých studií trpí stresem přibližně 60 % vyučujících (Státní zdravotní ústav, 2002; Žídková & Martínková, 2003; Kohoutek & Řehulka, 2011). Stres představuje reakci jedince na situaci, která svými požadavky přesahuje aktuální zdroje, jež má k dispozici, a tak dochází k vychýlení z rovnováhy, kterou se jedinec snaží obnovit pomocí ustálených postupů (Hobfoll, 2002; Wilkinson, 2001; Křivohlavý, 1998). Přiměřený a krátkodobý stres může zvýšit výkonnost jedince, protože koncentruje pozornost a maximalizuje využívání zdrojů. Ale dlouhodobý stres vede k vyčerpání zdrojů člověka a navíc k frustraci z opakovaného nezvládnutí náročné situace.

Při dlouhodobé expozici silnému stresu tak může dojít k rozvinutí syndromu vyhoření (Marek, Schaufeli, & Maslach, 2017; Shirom & Melamed, 2006). Syndrom vyhoření je podle Mezinárodní klasifikace nemocí[1] (MKN-11) řazen mezi tzv. pracovní fenomény a je definován jako syndrom „vycházející z chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý. Vyznačuje se: 1) pocity vyčerpání; 2) zvýšením psychické distance od práce nebo pocity negativismu či cynismu souvisejícími s prací; 3) sníženou pracovní efektivitou."

Syndrom vyhoření se ve zvýšené míře vyskytuje v pomáhajících profesích s vysokou mírou kontaktu s lidmi a vysokou zodpovědností za ně. Mezi tyto profese patří také učitelství (Křivohlavý, 1998; Kebza & Šolcová, 2003). Dosavadní české studie zjistily výskyt projevů vyhoření u 10–20 % vyučujících (Žídková & Martínková, 2003; Urbanovská & Kusák, 2009), zahraniční studie u 5 až 40 % vyučujících, přičemž rozptyl vyplývá jednak z použité metodologie a jednak z kulturních a vzdělávacích specifik (Montgomery & Rupp, 2005; Farber, 1991).

Výzkumy učitelského vyhoření ukazují, že vyhořelí vyučující vykazují výrazně nižší profesní spokojenost, vyšší nemocnost a předčasné odchody ze školství (Burke & Greenglass, 1995; Iacovides et al., 2003) a zároveň že přistupují k žákům lhostejněji a cyničtěji, nedostatečně je stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Greenglass et al., 1996; Yong & Yue, 2007). Je proto nutné věnovat profesnímu stresu pozornost poradenskou, výzkumnou i pozornost z hlediska školské politiky (např. Loonster, Browers, & Tomic, 2009).

1 https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281

Stres i z něho vyplývající syndrom vyhoření vycházejí z vnější zátěže, na jejíž zvládnutí musí jedinec vynaložit velké množství energie. V důsledku jejího vyčerpání, včetně vyčerpání zásob energie či zdrojů z jiných životních oblastí, pak hrozí psychická a somatická nerovnováha (Hobfoll, 2002). Snaha navrátit organismus opět do stavu rovnováhy je základním cílem copingových strategií neboli strategií zvládání stresu (Janke & Erdmann, 2003). Každý jednotlivec má odlišné množství i zdroje energie. Transakční pojetí stresu proto předpokládá, že pro porozumění stresu nestačí mapovat vnější zátěž, ale je nutné brát v potaz také osobnostní rysy, schopnosti a kompetence jedince, aktuální životní konstelaci a další individuální faktory, které se podílejí na tom, že konkrétní situace je pro jedince nadmíru náročná a vyvolává v něm stav nerovnováhy (Lazarus, 1993). Z hlediska učitelského stresu to znamená uvažovat o vnějších zdrojích zátěže v podobě určitých pracovních podmínek, problematických žáků, časového tlaku atd., a to na úrovni celého školského systému a také konkrétních škol, ale rovněž uvažovat o individuálních charakteristikách vyučujících, kteří jsou těmto shodným vnějším zdrojům zátěže vystaveni.

1 Rámec výzkumu a metody

Na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se dlouhodobě věnujeme různým aspektům náročnosti učitelství a jejím důsledkům. V letech 2016–2019 jsme realizovali výzkum podpořený Grantovou agenturou ČR, který se zabýval vnímaným stresem a syndromem vyhoření mezi vyučujícími na základních školách. Cílem výzkumu bylo jednak zjistit prevalenci nadměrného stresu a projevů syndromu vyhoření u vyučujících na ZŠ a jednak najít jejich souvislosti s dalšími profesními charakteristikami (např. copingovými strategiemi, učitelskou self-efficacy či kvalitou vztahů v učitelském sboru). Pro hlubší vhled byla použita smíšená metodologie. Sběr dat probíhal prostřednictvím baterie standardizovaných psychologických testů (BDI II, SVF 78, Shirom-Melamedova škála vyhoření), profesních dotazníků (USE, Škála vnímané spokojenosti v pracovních vztazích) a dalších námi konstruovaných položek, které poskytovaly data pro kvantitativní analýzu. Dále byly využity rozhovory, analýza dokumentů a pozorování v rámci případových studií 12 základních škol.

Smíšená metodologie byla použita proto, aby bylo možné ověřit výsledky kvantitativních analýz vycházejících z dotazníkového šetření na základě samovýběru. Samovýběr obvykle vede k vychýlení souboru respondentů směrem k extrémnějším hodnotám, neboť do šetření se zapojí jen ti, kteří jsou tématem osloveni, a proto v něm obvykle vykazují vyšší hodnoty. Ve školách, na kterých byly realizovány případové studie, se však zúčastnily dotazníkového šetření celé učitelské sbory. Porovnání výsledků ze samovýběrové a řízené části výzkumného souboru tak dovoluje v interpretacích korigovat kvantitativní výsledky.

Druhým účelem případových studií byl vhled do psychologických mechanismů pracovního stresu a jeho případného vyústění v syndrom vyhoření, a to v konkrétních školních podmínkách. Dotazníkové šetření umožňuje nalézt korelace mezi stresem a vyhořením na jedné straně a pracovními charakteristikami jednotlivých vyučujících i škol, v nichž působí, na straně druhé. Ačkoliv je nalezení korelací zajímavé, pro porozumění náročnosti školního prostředí nedávají dostatečnou oporu. Proto jsme považovali za žádoucí realizovat rozhovory s vyučujícími z konkrétních škol, jejichž charakteristiky jsou nám známy a můžeme je vztáhnout k interpretaci obsahu rozhovorů. Díky tomu tak můžeme i přesněji porozumět variabilitě kvantitativních výsledků dotazníkového šetření.

V tomto textu se nevěnujeme primárně obsahovým zjištěním o prevalenci vnímaného stresu a syndromu vyhoření mezi vyučujícími. Ty jsme v dostatečné míře představili v řadě jiných textů (Smetáčková et al., 2019; Smetáčková, Štech, et al., 2020; Francová & Páchová, 2020; Smetáčková & Francová, 2021; Franke & Vozková, 2022; aj.). Zde naši pozornost zaměřujeme na metodologická dilemata, která jsme v našem výzkumu řešili, a to zejména v souvislosti s kombinací dotazníkového šetření a rozhovorů.

1.1 Výzkumný soubor

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 2 394 vyučujících základních škol, z toho 223 z případových studií. Výzkumný soubor byl založen na samovýběru – vyučující byli osloveni s žádostí o účast a někteří z nich se rozhodli zapojit. Ačkoliv výzkumný soubor nebyl sestavován jako reprezentativní, odpovídal z hlediska stupně školy a pohlaví/genderu složení cílové populace podle aktuálních údajů ve školských statistických ročenkách (MŠMT, 2017).[2]

Tabulka 1

Složení výzkumného souboru

	Ženy	Muži	Celkem	Celkem (%)
1. st. ZŠ	934	42	976	41 %
2. st. ZŠ	639	220	859	36 %
1. a 2. st. ZŠ	463	96	559	23 %
Celkem	2036	358	2394	
Celkem (%)	85 %	15 %		

2 Ve školním roce 2016/2017 působilo na základních školách 86 % učitelek a 14 % učitelů. Z hlediska vzdělávacího stupně jich 52 % působilo na 1. stupni a 48 % na 2. stupni. V obou případech byla struktura našeho výzkumného souboru shodná ($p < 0{,}001$).

Délka praxe zúčastněných vyučujících variovala od 0 do 49 let, přičemž průměrná délka byla 21,4 roku (SD = 10,7). Tomu odpovídal i jejich průměrný věk 46,4 (SD = 9,6). Vyučující pocházeli ze škol různé velikosti – od málotřídek s 9 žáky po školu s 1 100 žáky. Průměrný počet žáků na školu byl 356 (SD = 224).

Pro účast v dotazníkovém šetření byli vyučující osloveni dvěma způsoby – jednak prostřednictvím vedení škol, kterým byl rozeslán e-mail s informací o výzkumu,[3] a jednak prostřednictvím odborných médií a organizací. Dotazník byl sbírán v on-line aplikaci po dobu 8 týdnů, aby vyučující zaznamenali svůj stav v přibližně podobné fázi školního roku (neboť v průběhu školního roku se zátěž proměňuje).

Druhou část výzkumu tvořily případové studie na 12 základních školách. Školy pro případové studie byly osloveny z poloviny na základě předchozí spolupráce a z poloviny zcela náhodně. Ze škol, které s účastí souhlasily, pak byly vybrány ty, které tvořily dostatečně pestrý soubor z hlediska obce i charakteru školy. Celkem bylo 5 škol z velkých měst, 3 školy ze středně velkých měst, 2 školy z malých měst a 2 školy z vesnic. Případové studie probíhaly po celý jeden školní rok a zahrnovaly výše popsanou dotazníkovou baterii a dále pozorování, analýzu školních dokumentů, rozhovory s vedením škol a rozhovory se čtyřmi vyučujícími. Učitelské rozhovory probíhaly vždy se dvěma osobami, které v dané škole ve škále vyhoření skórovaly nejvýše, a se dvěma, které skórovaly nejníže. Celkem bylo shromážděno 59 rozhovorů.

1.2 Realizovaný postup

V dotazníkovém šetření byla použita široká baterie nástrojů. Pro zde prezentovanou studii jsme vybrali následující: 1) Shirom-Melamedova škála vyhoření; 2) dotazník SVF 78; 3) explicitní otázky na míru prožívaného stresu a vyhoření; 4) dotazník na charakteristiky školy a pracovní biografie. Dále byly využity rozhovory s vyučujícími a vedením škol.

Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM; Shirom & Melamed, 2006; Ptáček et al., 2017). Použitá škála je tvořena třemi subškálami – fyzická únava, emoční vyčerpání a kognitivní únava. V rámci nich je celkem 14 výroků, z nichž každý je hodnocen na sedmibodové škále od „nikdy nebo téměř nikdy“ po „vždy nebo téměř vždy“, přičemž čím vyšší celkový skór, tím silnější projevy vyhoření. Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóry jako průměr odpovědí z výroků v dané skupině

3 Vyučující jsme ujistili o anonymitě výsledků, ale zároveň o vysoké významnosti výzkumu a záměru prezentovat jeho výsledky nejen na akademických fórech, ale také v profesních kanálech a před MŠMT či zřizovateli škol. Předpokládáme, že rychlou a vysokou návratnost dotazníku navzdory jeho časové náročnosti způsobila potenciální aplikovatelnost výzkumných výsledků spolu s rezonancí otázky profesní vyčerpanosti. Současně vyučující v rozhovorech zmiňovali i silnou osobní motivaci věnovat se na okamžik tématu vlastní pracovní spokojenosti, reflektovat sebe jako člověka uvnitř profese a sdělit své pocity.

a dále celkový skór jako součet všech hodnot. Výsledky jsou popsány podle norem, které rozlišují šest úrovní – norma (bez příznaků vyhoření), velmi mírné projevy, mírné projevy přítomné, projevy přítomné, závažné projevy a velmi závažné projevy (Ptáček et al., 2017). Reliabilita celkové škály dosáhla hodnoty 0,94 (měřeno Cronbachovým alfa).

Dotazník SVF 78 (The Stress Coping Style Questionnaire) byl použit pro měření copingových strategií (Janke & Erdemann, 2003). Dotazník vychází z předpokladu, že jedinec vědomě i nevědomě aktivně pracuje ve stresových situacích na obnovení psychické rovnováhy, přičemž způsob reakce na stres je stabilní napříč časem a je nezávislý na typu stresových situací. Instrukce obsahují společnou uvozující větu: *Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a nebo vyveden/a z míry…* Ta je dokončena 78 položkami (např.: *… snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného*). Respondenti odpovídají na pětibodové škále od *vůbec ne* po *velmi pravděpodobně*. Položky jsou rozděleny do 13 subškál reprezentujících copingové strategie: *podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, potřeba sociální opory, vyhýbání se, úniková tendence, perseverace, rezignace* a *sebeobviňování*. Ty jsou rozděleny na pozitivní coping, který zahrnuje prvních sedm strategií, a negativní coping zahrnující čtyři poslední strategie, přičemž *potřeba sociální opory* a *vyhýbání se* jsou nezávislé (mohou nabývat pozitivního i negativního významu dle okolností). Pro jednotlivé subškály byly vypočteny individuální skóry jako součet odpovědí a dále skóry pro pozitivní a negativní coping jako průměrné hodnoty. Reliabilita celkové škály měla hodnotu 0,89 (měřeno Cronbachovým alfa).

Dalším zdrojem dat byly polostrukturované rozhovory, z nichž každý trval 45–70 minut. Ty sledovaly profesní autobiografii, pojetí učitelství, významné profesní zkušenosti, aktuální profesní spokojenost, zdroje zátěže v osobním i pracovním životě, a naopak také zdroje profesní energie, vztahy ve škole i vztahy mezi sborem a vedením školy a školní klima. Jednalo se většinou o šest rozhovorů z jedné školy, jež tak poskytovaly pohledy na podobnou situaci panující v konkrétní organizaci, kterou však aktéři nahlížejí rozdílně s ohledem na jejich osobnost, dosavadní biografii a pracovní pozici. Rozhovory byly podrobeny tematické analýze v programu Atlas.ti (Braun & Clarke, 2006) a jejich části rovněž obsahové kvalitativní analýze (Mayring, 2004) a diskurzivní analýze (Fairclough, 2001).

2 Hlavní zjištění

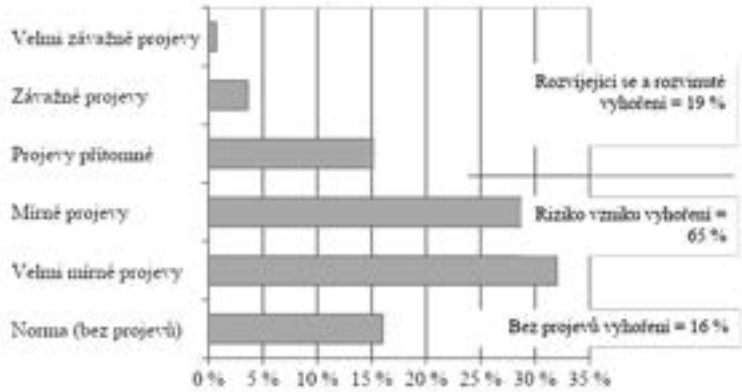
2.1 Celkové kvantitativní výsledky

Respondenti dotazníkového šetření byli tázáni, zda se cítí dlouhodobě v pracovním stresu. Kladnou odpověď uvedlo 60 % z nich. Současně byli dotazováni, zda se cítí ohroženi syndromem vyhoření. Kladnou odpověď uvedlo 49 % z nich.

Korelace mezi oběma otázkami byla vysoká ($r = 0{,}78$). Vedle explicitních otázek uváděli vyučující své zkušenosti v Shirom-Meladově škále vyhoření, která představuje sebeposuzovací škálu a je vůči vyhoření implicitní. Celková míra vyhoření se pohybuje na škále od 14 do 98 bodů, přičemž čím nižší skór, tím méně projevů vyhoření. Mezi testovanými vyučujícími byl průměrný skór na hranici mezi velmi mírnými a mírnými projevy vyhoření (M = 40,9, SD = 13,1). Absence projevů vyhoření se ukázala u 16,1 % vyučujících, naopak 19 % vyučujících mělo projevy rozvinutého či rozvíjejícího se vyhoření. U 65 % vyučujících byly zaznamenány velmi mírné projevy vyhoření, které však představují riziko vzniku syndromu vyhoření. Nejsilnější projevy vyhoření se vyskytovaly v subškále fyzického vyčerpání (M = 46,2, SD = 13,3), mírnější vyhoření v subškále kognitivního vyčerpání (M = 39,4, SD = 13,2) a nejnižší v subškále emočního vyčerpání (M = 34,6, SD = 13,1).

Graf 1

Podíl vyučujících podle výsledků v Shirom-Melamedově škále vyhoření



Kromě vnímaného stresu a projevů syndromu vyhoření zjišťoval dotazník také copingové strategie (strategie zvládání stresu). Coping byl zjišťován dotazníkem SVF78, který operuje se dvěma celkovými skóry pozitivního a negativního copingu a dále s 13 subskóry dílčích strategií. Průměrný z-skór pozitivního copingu byl 0,68 (SD = 1,12), přičemž minimální hodnota byla −4,86 a maximální 4,20. Pro negativní coping byl průměrný z-skór 0,13 (SD = 0,97), minimální −3,04 a maximální 3,4. To znamená, že vyučující používají častěji pozitivní než negativní copingové strategie. Pozitivní coping nad normou preferovalo 38,6 % vyučujících, zatímco negativní coping nad normou preferovalo pouze 17,8 % vyučujících ($p < 0{,}001$). Ačkoliv se oba druhy copingu mohou vyskytovat i současně, většina vyučujících

využívá dominantně buď jednu, nebo druhou skupinu strategií. Mezi pozitivním a negativním copingem byla zjištěna záporná souvislost ($r = -0{,}29$, $p < 0{,}001$).

Celkové vyhoření silně koreluje s copingovými strategiemi, a to především s negativními strategiemi ($r = 0{,}55$, $p < 0{,}001$), zatímco s pozitivními copingovými strategiemi souvisí sice signifikantně, ale méně ($r = -0{,}26$, $p < 0{,}001$). Vyučující, kteří preferují negativní strategie zvládání stresu, tedy vykazovali více projevů vyhoření, a naopak vyučující používající pozitivní strategie reportovali méně projevů vyhoření. Síla vztahu byla překvapující, neboť jsme původně předpokládali silnější vazbu mezi pozitivním copingem a mírou vyhoření (a tedy protektivní funkci pozitivního copingu). Ukázalo se však, že využívání negativních copingových strategií souvisí s mírou vyhoření výrazně silněji, a tedy že namísto protektivní funkce má coping spíše funkci přitěžující.

2.2 Srovnání kvantitativních a kvalitativních výsledků

Případové studie plnily ve výzkumu dva účely – kvalitativně ověřit platnost kvantitativních výsledků a získat hlubší vhled do mechanismů pracovního stresu. Kvantitativní analýzy totiž ukázaly hrubé souvislosti mezi stresem a syndromem vyhořením, pracovními charakteristikami, jako jsou stupeň a velikost školy, pedagogické vzdělání, přítomnost supervize atd., a individuálními charakteristikami, jako jsou copingové strategie. Ovšem podrobnější zmapování vztahů korelační studie neumožnila.

Na základě rozhovorů a pozorování ve školách jsme mohli otočit pohled k dalším individuálním a organizačním aspektům, které se podílejí na vzniku syndromu vyhoření či ochraně před ním. Témata, která se vynořila z kvalitativní analýzy, odkázala na různé další oblasti učitelského života v osobní a pracovní rovině. Jako významné jsme v kontextu vyhoření odhalili školní institucionální kategorie, jako jsou styl řízení a vedení školy či sociální opora v učitelském sboru, a individuální kategorie, jako jsou učitelská subjektivní teorie, kvalita pedagogických vztahů a zdroje energie z mimopracovního života.

2.2.1 Variabilita škol

Baterie použitá v dotazníkovém šetření byla zároveň použita v případových studiích na 12 školách s úplnou účastí učitelského sboru. Výsledky získané z těchto dvou souborů respondentů tak můžeme srovnat. Vyučující z případových studií se oproti ostatním zúčastněným umístili signifikantně ($p < 0{,}01$) lépe ve všech sledovaných rysech – nejen ve vnímaném stresu a projevech vyhoření, ale také v profesní spokojenosti, kvalitě vztahů atd. Můžeme tak zpřesnit zjištění z hlavního souboru respondentů, a to v tom smyslu, že míra vnímaného stresu a projevů vyhoření je v učitelské populaci pravděpodobně mírně nižší. Je však třeba také dodat další možné vysvětlení toho, proč vyučující z případových studií dopadli ve sledovaných proměnných lépe. Jedná se o pochopitelný důsledek toho, že školy,

které se neobávají výzkumu, a dokonce ho berou jako příležitost ke svému růstu, jsou (navzdory určitým dílčím problémům) obvykle kvalitní.

Bližší pohled do výsledků případových studií však zjistil, že mezi školami existují v míře vnímaného stresu a projevů vyhoření (stejně tak i v dalších charakteristikách) značné rozdíly. Ve všech školách byly provedeny rozhovory s vedením školy a dále vždy se dvěma vyučujícími s nejnižším skórem ve škále vyhoření a se dvěma vyučujícími s nejvyšším skórem. Toto porovnání bylo vždy relativní vůči výsledkům v rámci školy. V některých školách tak vyučující s nejnižším skórem vykazovali dle norem závažné projevy, zatímco v jiných školách pouze velmi mírné projevy. Jinými slovy, napříč jednotlivými školami byl velký rozdíl v tom, jak široké pásmo projevů vyhoření v jejich učitelském sboru existovalo a jak bylo toto reálné pásmo projevů umístěno na škále vyhoření.

I přesto se však rozhovory s nejvýše a nejníže skórujícími vyučujícími z různých škol obsahově nelišily tak, jak bychom předpokládali na základě rozdílů ve škále vyhoření. Ti nejníže skórující napříč všemi školami (bez ohledu na přiřazení k objektivním výsledkům testů) vykazovali v rozhovorech vyšší míru vnímaného stresu a zdůrazňovali zejména zdroje zátěže a absenci zdrojů uspokojení, a naopak. Škála vyhoření v jednotlivých školách tedy vyhledala vyučující s výrazně rozdílnými prožitky pracovní zátěže (dle kvalitativních popisů), a to přesto, že konkrétní skór dle interpretačních norem tuto kvalitativně zjištěnou míru projevů neindikoval.

Případové studie ukázaly, že v každé škole se vytváří určitá sociální norma, která se dotýká i toho, jak se o učitelství hovoří a jaké verbální (i obecněji mentální) figury jsou pokládány za legitimní. V rozhovorech tak vyučující byli touto dominantní sociální normou ovlivněni – pohybovali se v jejím rámci. To znamená, že na školách se srovnatelnými podmínkami se lišila celková míra projevů proto, že na škole vládl kritický, či naopak bagatelizující diskurz (*vše je hrozné* versus *není to žádná tragédie*). Na těchto školách jsme jen v případě několika vyučujících, kteří se se školou a její kulturou neidentifikovali, zaznamenali spíše snahu se proti školní normě vymezit.

2.2.2 Sociální opora v kvalitativní a kvantitativní perspektivě

Jedním ze zásadních výsledků propojení kvalitativní i kvantitativní práce bylo zjištění o silném významu sociální opory. Kvantitativní analýza ukázala signifikantní korelaci mezi spokojeností s pracovními vztahy ve škole a vnímaným stresem, resp. projevy syndromu vyhoření ($p < 0{,}001$). Zároveň analýza dat z dotazníku SVF 78, zjišťujícího využívané copingové strategie, ukázala, že druhou nejčastěji užívanou strategií bylo vyhledávání sociální opory. Vyučující v zátěžových situacích tedy mají tendenci být v intenzivním kontaktu s kolegy.

Kvalitativní část poskytla větší prostor pro vymezení toho, o co se u sociální opory vlastně jedná, jak je její kvalita provázaná s klimatem a vztahy uvnitř každé ze sledovaných škol. Ukázalo se, že špatné kolegiální vztahy působily ve dvou

rovinách, které měly tendence se posilovat navzájem: problematické vztahy byly samy o sobě silným zdrojem stresu a zároveň špatné vztahy prohlubovaly další náročné školní situace (např. problémy s žáky). Naopak dobré kolegiální vztahy byly zdrojem instrumentální i emocionální opory. Ukázalo se, že vyučujícím poskytuje sociální oporu celý učitelský kolektiv i jednotliví kolegové a kolegyně: „… kvůli tomu kolektivu, co je tady, mám tak skvělý kolegyně, že si maximálně vyjdeme vstříc, mám pocit, že si hrozně pomáháme, že to prakticky funguje, opravdu jako parta…" (učitelka 1); „To mi strašně pomáhá, občas si sednout s kolegyní, se kterou dobře vycházím a probrat ty věci" (učitelka 2). Jako významná se také jevila opora ve vedení: „Máme letos novou paní ředitelku a zástupkyni, absolutně suprový zázemí, maximální opora" (učitelka 3). Funkcí sociální opory je pomoc, podpora, ale také „jen" prostor ke sdílení: „Všechno se vysloví, vyháže ven… Sdělování problémů má strašně velkou sílu" (učitelka 4).

Případové studie dovolily zmapovat řadu významných charakteristik, které se podílely na míře zátěže a jejího zpracování v konkrétních podmínkách jednotlivých škol. V souvislosti s významem sociální opory je budeme ilustrovat třemi případy.

Škola 1 (participace potřebuje hranice): Škola řadící se k alternativní pedagogice vyznává silné demokratické principy. Učitelský sbor je relativně stabilní od založení školy, což bylo období velkého úsilí a nadšení. Nyní je škola již konsolidována, avšak nadále vyznává silné demokratické principy, a to i v běžném chodu. Ředitel většinu rozhodnutí deleguje na učitelský sbor, a proto ve škole probíhají velmi často různá setkání. Vyučující sice mají možnost ovlivňovat vývoj školy, ale neustálými diskusemi se cítí přetíženi. Chybí vyváženost řízení a vedení, což má za následek nejistotu. Ředitel chce dávat vyučujícím prostor ke spolurozhodování, ale vyučující o to v této míře nestojí. Uvítali by větší rozhodnost ředitele a jasnější nastavení pravidel, které by šetřilo čas a energii. Vyučující se obávají své potřeby vyjádřit, aby nedošlo k erozi hodnotového systému, na němž škola i jejich subjektivní učitelské teorie stojí. Cítí se tedy navíc provinile kvůli tomu, že by si přáli demokratické spolurozhodování omezit.

Škola 2 (celek je víc než suma částí): Škola má rozsáhlou budovu s oddělenými kabinety, kde existuje málo příležitostí k setkávání vyučujících. Jednou z mála jsou frontálně probíhající porady a občasné akce mimo školu (např. bowling), na které jsou zvány jen menší kamarádské skupiny. Kolegiální vztahy napříč učitelským sborem nejsou rozvíjeny. Vedení školy se soustředí na organizační chod školy a vyučování. Směřování a pravidla školy jsou sice jasná, ale vyučující s nimi nejsou identifikováni. Nemají dostatečně silný pocit „my", což vyvolává neochotu ke spolupráci, zvláště při nových aktivitách. Mimořádné úkoly proto obvykle padají na menšinu vyučujících, k nimž má vedení snadný přístup (a ví, že odvedou kvalitní práci). Ti se cítí sice důležití, ale zároveň vyčerpaní a ukřivdění, protože se jim nedostává uznání (ani k tomu nejsou příležitosti). V důsledku chybějící

komunikace navíc roste vícekolejnost uvnitř učitelského sboru, což brání naplňování jednotné vize školy.

Škola 3 (kávovar): V učitelském sboru byla původně zjištěna nízká spokojenost s kolegiálními vztahy, vysoká míra stresu a četné projevy vyhoření. Škola měla rok nového ředitele, který měl pozitivní vizi rozvoje a vsadil na intenzivní podporu učitelského sboru. Symbolem nového přístupu se stal nový výkonný kávovar, který ředitel umístil do sborovny, kam původně vyučující ze svých kabinetů přicházeli jen sporadicky. Ředitel se rozhodl trávit u kávovaru chvilku před vyučováním a během velké přestávky. Díky kávě se vyučující přirozeně shlukovali a během čekání „klábosili". Celkově se zvyšovala míra komunikace a vzájemná blízkost vyučujících (patrná například z množství dotazů týkajících se osobního života). Z dlouhodobého hlediska vedl kávovar k posílení kontaktů mezi vyučujícími, přítomnost ředitele navíc přinesla pocit „všichni jsme na jedné lodi". Na konci školního roku byla zaznamenána změna klimatu, která se promítla i do celkově nižší míry vnímaného stresu.

Všechny tři popsané případy měly obdobné výchozí rysy. Na základě škály vyhoření školy vykazovaly v porovnání s ostatními školami zařazenými do případových studií vyšší průměrné skóry vyhoření a vyšší podíl vyučujících v nich uváděl, že prožívá dlouhodobý stres. Ve všech třech případech také dotazníkové šetření ukázalo spíše nižší vnímanou sociální oporu. Prvotní „kvantitativní" obrázek všech tří škol byl tedy podobný. Kvalitativní část ale ukázala, že důvody vnímaného stresu se liší a že nedostatek sociální opory poskytované vedením školy a kolegy může mít různé příčiny i podoby.

Zatímco v prvním případě byl vnímaný stres důsledkem přetížení společnou angažovaností na chodu školy a slabá sociální opora souvisela s nemožností sdělit vedení potřeby učitelského sboru, ve druhém a třetím případě šlo naopak o důsledek nízké angažovanosti ve školním dění, absenci kolegiálního sdílení a společné vize. Třetí případ ale také zachycuje nárůst sociální opory díky navýšení kolegiálního sdílení, které bylo vyvoláno konkrétním rozhodnutím a zásahem vedení školy v tomto směru. Vedení školy se snažilo využít výhod nárůstu spontánního společného setkávání a to se zdařilo.

3 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Naším původním záměrem bylo díky kvalitativním datům prohloubit porozumění kvantitativním výsledkům. Tento záměr však byl posléze přehodnocen – použité metody měly triangulační funkci. Výsledky se vzájemně ověřovaly a doplňovaly. Mezi výsledky dotazníku a rozhovorů se ukázala řada shod. Tím jsme získali jistotu

o reliabilitě kvantitativních zjištění a prohloubili jsme porozumění mechanismům, které za těmito zjištěními stály. Současně se ale projevily i některé neshody.

Jedním z významných přínosů smíšeného přístupu byl vývojový pohled na stres a vyhoření jednotlivců. Výsledky dotazníku neodhalily dostatečně fázi syndromu vyhoření a její souvislosti. Využití korelační studie pro zjištění vzájemných vztahů mezi vnímaným stresem, projevy syndromu vyhoření a individuálními i pracovními podmínkami mělo deskriptivní účel. Nebylo však přínosné pro hlubší vhled do mechanismů těchto vztahů, které však vnímáme jako nezbytné, pokud aspirujeme na navržení praktických doporučení. Pro formulaci doporučení bylo nutné využít vývojový pohled, který poskytovaly rok trvající případové studie. Díky nim se podařilo zachytit i situace, kdy ještě bylo možné vyhoření odvrátit, nebo naopak situace vyučujících, kteří byli posíleni překonáním vyhoření. Bez toho by výzkumné výsledky uvízly pouze v hrubé deskripci – a to i přesto, že by pokročilé statistické procedury formálně umožňovaly deskripci překročit, avšak nikoliv pro účely v realitě ukotvených doporučení.

Druhý přínos smíšeného designu představoval určité metodologické překvapení. Ukázalo se totiž, že individuální výsledky nedávají pro popis učitelské populace dostatečnou oporu. Výsledky jednotlivých vyučujících musejí být vztaženy ke školám, tedy k učitelským sborům.

Toto zjištění je srozumitelné při uplatnění perspektivy sociologie organizace, podle níž jsou školy spíše než souborem jednotlivců sociálními organismy (Hargreaves & Shirley, 2009; Alsup, 2006). Jedná se o sociální skupiny, ve kterých je nezbytná alespoň minimální míra koheze a přináležitosti, jinak se rozpadají. Zdrojem i projevem koheze je existence určitých společných pracovních podmínek i sociálních norem, kterými se účastníci řídí. Ty se netýkají pouze explicitních pravidel chování, ale také způsobu, jakým se uvažuje. V každé škole se formuje určitý diskurz, který determinuje způsob nahlížení na silné a slabé stránky učitelství. Tento diskurz se týká také vlastní školy, jejího stavu, vývojového stadia a role vyučujících. To se potom projevuje i v řeči jednotlivců. V rámci našeho výzkumu se vyučující tímto diskurzem řídili a vědomě (či nevědomě) se snažili potvrzovat obraz, který o své škole měli.

Bez širšího poznání těchto sociálních norem a diskurzu z nich vycházejícího by individuální výpovědi nebyly zcela srozumitelné. Problém nastal již v prvním kroku, kdy byla použita škála vyhoření a výsledky byly dle norem interpretovány výhradně individuálně. Ovšem bližší pohled na nejvýše a nejníže skórující osoby v konkrétních školách ukázal, že intepretace musí zohledňovat nejen standardizované normy škály, ale také rozložení skórů v rámci školy a umístění konkrétního výsledku v žebříčku výsledků ostatních osob ze stejného učitelského sboru. Vyučující na jedné škole se společně řídí určitým diskurzem a v důsledku něho označují a zvýznamňují určité aspekty pracovní zátěže, na něž se škála vyhoření ptá. Proto v některých případech ti, kteří v konkrétní škole skórovali nejníže, ačkoliv dle objektivních norem nevykazovali projevy vyhoření, referovali o relativně

vysokém stresu, a naopak. Jejich subjektivní pocity byly odlišné a z perspektivy výzkumu významnější než jejich objektivní výsledek vyhoření viděný z hlediska srovnání standardizovaných skórů všech zúčastněných.

Rozpor mezi výsledky plynoucími ze škály vyhoření a z rozhovorů byl zpočátku interpretačně matoucí, avšak díky případovým studiím, které individuální úroveň doplnily o skupinovou, se rozpor ukázal být srozumitelný. Na základě naší výše popsané zkušenosti jsme si dovolili formulovat následující závěr – metodologický problém výzkumů zaměřených na jednotlivé vyučující spočívá v absenci školního mezistupně. Výzkumy, v nichž je analytickou jednotkou pouze jednotlivec, sice přinášejí podstatné údaje, ale nemohou dostatečně postihnout studovaná témata v institucionálním kontextu, který nelze v rámci učitelské profese ignorovat.

Zvláště v případě výzkumných témat, která v sobě zahrnují multifaktoriální vývoj (např. podmínky a okolnosti podílející se na vzniku určitého fenoménu), považujeme za nutné rozšířit analytickou jednotku z jednotlivce na školu. To platí například pro výzkumy pracovního stresu, které v rámci transakčního pojetí vyžadují kombinaci osobnostních, osobních a institucionálních faktorů. V rámci nich institucionální faktory nepředstavují pouze jedincem vnímané faktory (o nichž by mohl referovat v sebeposuzovacím dotazníku), ale širší kontext školy, resp. učitelského sboru, k němuž je výsledek konkrétní osoby vztahován (Alsup, 2006).

Školní normy a dominující diskurz totiž vedou konkrétní vyučující k tomu, aby o svých zkušenostech uvažovali pod jejich vlivem a aby se posuzovali v rámci své školy (nikoliv v rámci školství obecně). Subjektivní učitelské teorie, profesní identita, self-efficacy – to vše jsou koncepty, o kterých je nutno uvažovat v kontextu sociálních norem a diskurzu na konkrétní škole. Pojetí toho, kdo jsem já jako učitel či učitelka, se přímo odvíjí od interpersonálního, materiálního, hodnotového a ideologického kontextu, v němž se vyučující pohybují (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Pohyb přitom může být lineární a pozitivní, což platí v případech akceptace diskurzu a norem, nebo kritický a vymezující se, když konkrétní vyučující školní normy a diskurz neakceptují a stojí vůči nim v opozici. Ať je konstelace mezi jedincem a školou pozitivní, či kritická, platí, že jednotliví vyučující formují sami sebe pod vlivem celku a obrazu o celku. Absence školy ve výzkumech vyučujících je tedy zcela neadekvátní.

4 Další implikace

Navzdory pozitivům, která přinesla triangulace dat založená na využití smíšeného designu, byly samozřejmě zjištěny také limity použitého designu. Ty lze rozdělit do dvou skupin. Jednou byly organizační komplikace související s větší časovou a personální zátěží kvůli realizaci kvalitativních metod. Druhou byla návaznost kvantitativních a kvalitativních metod. Návaznost je obtížné stanovit předem, neboť optimální je, když může docházet k opakovanému pohybu „tam a zpět“,

k realizaci výzkumu ve spirále. To však obvykle nevyhovuje poskytovatelům finančních prostředků. V našem případě jsme výzkum kvůli potřebě opakovaných rozhovorů před použitím dotazníku a po jeho použití, kterou jsme nepředpokládali, prodloužili zhruba o rok. Tím samozřejmě došlo také k nárůstu časového a personálního vytížení. Na oba limity je upozorňováno v metodologické literatuře (např. Yin, 2009). Avšak pravidla grantových agentur jsou vůči nim netečná. Vzhledem k nárůstu relevantnosti výzkumů aplikujících kvalitativní či smíšenou metodologii je třeba, aby poskytovatelé výzkumné podpory zvážili zavedení takových opatření, která by systematicky zohledňovala v rámci projektového financování obtížnou plánovatelnost dílčích etap výzkumu.

Náš výzkum reprezentuje skupinu výzkumů využívajících smíšenou metodologii. Ta přinesla zásadní obohacení původně hlavních, kvantitativních výsledků, které by však bez kvalitativních vhledů nedovolovaly formulovat doporučení pro vzdělávací systém (resp. by tato doporučení neodpovídala komplexní povaze pracovního stresu a syndromu vyhoření). Konkrétně se jednalo o tři hlavní zjištění, která by bez kombinace kvantitativních a kvalitativních metod nebyla možná:

1) Pracovní stres i syndrom vyhoření jsou dynamické; jednotlivé vývojové fáze jsou křižovatkami, na nichž může vývoj nabrat jiný směr; pracovní biografie probíhá vedle vývoje ostatních životních sfér, které mohou pracovní zátěž tlumit, či naopak katalyzovat; překonání vyhoření může vést k posílení a získání větší profesní jistoty i spokojenosti.
2) Pracovní zátěž jednotlivce je závislá jednak na jeho osobnostních rysech a charakteristikách osobního života a jednak na pracovních podmínkách a charakteristikách školy; diskurz a sociální normy platné v určitém učitelském sboru ovlivňují způsob, jakým konkrétní učitel či učitelka vnímají a artikulují své zkušenosti.
3) Klíčovým faktorem pro vznik učitelského stresu a syndromu vyhoření je sociální opora v učitelském sboru a ze strany vedení školy; nefunkční kolegiální vztahy jsou silným zdrojem zátěže, naopak funkční kolegiální vztahy poskytují instrumentální sociální oporu (prakticky pomáhají zvládat zátěž týkající se výuky či vztahů s žáky a rodiči) a emocionální sociální oporu (nabízejí politování, povzbuzení a radost). Vliv vedení spočíval především v čitelných a spravedlivých pravidlech a řízení školy a podpoře vyučujících (vedení je ochotné se za učitele postavit).

Všechna tři hlavní zjištění mají přímé implikace pro řízení vzdělávacího systému a škol. Například třetí zjištění vyústilo v sérii doporučení, která se týkají podpory kolegiálního sdílení profesních zkušeností ve škole. V materiálech pro decizní sféru i na webových stránkách www.ucitelskevyhoreni.cz tak mohl být „strašák“ pracovního stresu a syndromu vyhoření doplněn pozitivním sdělením. Jedná se o konkrétní, na výzkumu založenou sérii námětů, jak lze prostřednictvím

systematického posilování kolegiální sociální opory ve školách zvyšovat odolnost vyučujících a předcházet stresovým situacím.

Summary

As has been shown by several studies, teaching is a highly stressful occupation. The chronic stress might cause burnout syndrome. With respect to transactional approach to stress, the stress depends on external conditions and on personal characteristics. The chapter presents and reflects the results of the extensive research on teacher burnout syndrome in the Czech Republic. The research was conducted as combination of the quantitative correlation survey (n = 2,394) and the qualitative case studies in twelve schools. The analysis of the case studies helped to understand the mechanisms of how burnout develops and to confirm patterns that resulted from the survey.

In the survey, on average, teachers reported mild level of burnout. There was a significant correlation between burnout syndrome and coping strategies, both positive and negative. However, a stronger correlation was found between negative coping and burnout. This demonstrates that avoiding negative coping helps to prevent burnout syndrome more effectively than using positive coping. Also, a strong relationship was found between burnout and social support in schools. Most teachers felt satisfied with the relationships with colleagues and with headteachers. However, those who were not satisfied had a much higher burnout score. The qualitative study showed that professional cooperation between colleagues is more important in avoiding burnout than a personal friendship. When principals paid attention to professional development, to sharing the pedagogical vision, and to building a positive social climate, teachers reported less burnout syndrome.

Based on our research, two main methodological findings were formulated. Firstly, quantitative analysis of survey does provide the description, but not explanation of why working stress and burnout syndrome occurs and develops. The qualitative data were needed to understand the developmental patterns and the interaction between personality and institution. Only this qualitative insight allowed to formulate the recommendations for educational policy and schools.

The second methodological finding was that individual level was not sufficient to fully understand the development of working stress and burnout syndrome. The analysis needed to be made on the school level as well. The case studies showed that differences among schools in the prevalence of stress and burnout symptoms are significant. In spite of that, significantly different experience of teachers with lowest and highest score in the burnout scale was identified in individual schools. Social norms and discourse typical for each school had to be put in the picture to better understand individual results.

Our research pointed out to the general methodological issue of focusing on individual teachers – the absence of an intermediate school level. Research in which the analytical unit is only the individual teacher provides description but cannot sufficiently explain the topics studied in an institutional context. Especially in the case of research topics that involve multifactorial development, we consider it necessary to extend the analytical unit from the individual to the school. This is the case of studies on occupational stress, which require a combination of personal and institutional factors in a transactional approach. Within them, institutional factors do not only represent the factors perceived by the individual (which might be reported in the self-assessment questionnaire), but also the broader context of the school to which the individual result of a particular teacher should be compared.

Literatura

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128.

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human relations*, *48*(2), 187–202. https://doi.org/10.1177/001872679504800205

Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, *9*(3), 185–197. https://doi.org/10.1080/10615809608249401

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher.* The Jossey-Bass education series. Jossey-Bass.

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, *6*(4), 307–324. https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307

Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, *75*(3), 209–221. https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00101-5

Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu*. Testcentrum.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, *21*, 105–117.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234–247. https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002

Lens, W., & de Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 192–201). Cambridge University Press.

Comic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 752–757. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.002

Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Routledge.

Páchová, A., & Francová, V. (2019). Sociální reprezentace vyhoření z pohledu vyučujících: „vyhoření" mezi zkušeností a analytickou kategorií. *Pedagogická orientace*, *29*(1). https://doi.org/10.5817/PedOr2019-1-73

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření*. Portál.

Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia paedagogica*, *25*(1), 9–32. https://doi.org/10.5817/SP2020-1-1

Smetáčková, I., & Pavlas Martanová, V. (2020). Strategie zvládání stresu vyučujícími v základních školách. *Orbis scholae*, *14*(1), 101–119. https://doi.org/10.14712/23363177.2020.16

Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*, *8*(4), 108–121.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, *4*(3), 122–126.

9. Management třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů: smíšený výzkum

Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdová, Jan Mareš

Příspěvek představuje smíšený výzkum managementu třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základního vzdělávání. V jednotlivých kapitolách ukazuje, jak lze propojovat teorie, data a zjištění kvantitativního výzkumu (Škály managementu chování a výuky; Škály potřeby kognitivního uzavření; škály Báze moci) a kvalitativního výzkumu (pozorování, rozhovorů a reflektivních deníků). Zaměřuje se na metodologické aspekty užití spárovaných dat od šesti studentů učitelství a jejich šesti provázejících učitelů v kvalitativním, terénním výzkumu (videostudii) v kontextu širšího, dotazníkového šetření studentů učitelství (n = 145) a jejich provázejících učitelů na praxi (n = 123). Příspěvek může sloužit jako ukázka konkrétní realizace smíšeného výzkumu. Obsahově je zajímavé současné pojetí managementu třídy ve vazbě na relativně stálou osobnostní charakteristiku potřebu kognitivního uzavření. Tento koncept zatím nebyl v pedagogickém výzkumu a praxi aplikovaný, přitom se ukazuje jako klíčová determinanta mnoha aspektů lidského jednání, včetně managementu třídy a jeho osvojování. Nové poznatky o managementu třídy jsou relevantní pro současné vzdělávání studentů učitelství.

1 Východiska

Management třídy (classroom management) lze široce chápat jako učitelem zvládnuté diferencované, (převážně) vědomé vytváření podmínek pro vyučování a učení se žáků, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků, včetně podpory metakognice a sebehodnocení žáků.

Vytvořili jsme tři dichotomická pojetí managementu třídy (Lukas & Lojdová, 2018), která vycházejí především z bohaté zahraniční odborné literatury. První dichotomie mapuje obecné základní přístupy k managementu třídy: behaviorismus a humanismus. Druhá dichotomie zachycuje dvě oblasti edukačního procesu: management chování a management výuky. Třetí dichotomie je již zasazena do roviny konkrétních edukačních aktivit a zohledňuje strategie učitele při managementu třídy: proaktivní a reaktivní.

V behaviorálním přístupu k managementu třídy se většinou vychází ze základních psychologických přístupů k učení, jako je negativní a pozitivní posilování či zaměření na vyhasínání nežádoucího chování. Pokud hovoříme o humanistickém

přístupu k managementu třídy, hlavním principem se jeví konstruktivismus, především se svým důrazem na podporu autonomie žáka.

Management výuky se odehrává v sociálním kontextu, který tvoří pravidla pro sociální interakci ve školní třídě. Management výuky zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd.

Strategie managementu třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespolupráci, a na ty, které spíše řeší již existující nekázeň a nespolupráci. Hovoříme proto o proaktivních a reaktivních strategiích managementu třídy.

V našem výzkumném projektu (Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Škarková, Kohoutek, Květon, & Ježek, 2020) pojímáme management třídy jako diferencované uplatňování obecných přístupů (behaviorismus/humanismus) v managementu chování a výuky za účelem vytváření podmínek pro vyučování a učení (proaktivní strategie) a usměrňování nekázně a nespolupráce žáků (reaktivní strategie). Vycházíme z široké definice managementu třídy, kterou však uchopujeme zejména přes sociální a didaktickou rovinu výuky a také prostřednictvím konstruktu potřeby kognitivního uzavření.

Konstrukt potřeby kognitivního uzavření (need for closure, NFC) zavedl Kruglanski (1990) v kontextu kognitivně-motivačních aspektů rozhodování, vyhledávání a zpracování informací. Definoval ji jako individuální potřebu nalézt definitivní odpověď na určité téma tak, aby se jedinec vyhnul subjektivně nepříjemné nejednoznačnosti, nejistotě a zmatku. Potřeba se projevuje tlakem na kognitivní uzavření a jeho udržení. Ovlivňuje vnímání, interpretaci jevů a rozhodování. Představuje (relativně) stabilní dispoziční osobnostní rys, který může být situačními vlivy dočasně zesílen (časový tlak, stres), či oslaben (obava z chyby kvůli překotnému úsudku). Potřeba kognitivního uzavření je posilována vnímaným užitkem z uzavření nebo nevýhodami z neuzavření tématu. V posledních desetiletích bylo tímto konstruktem vysvětlováno mnoho jevů především v psychologii (konformita, autoritářství, rozhodování, konzervatismus, postoj k inovacím, předsudky, projekce sociálních norem, moralita, kognitivní procesy aj.). Pedagogické aplikace jsou ojedinělé a v českém prostředí nejsou k dispozici. Náš výzkum se proto zaměřoval na vztah potřeby kognitivního uzavření a managementu třídy a vedení studenta učitelství na praxi.

2 Rámec výzkumu

V tomto textu představíme metodologický postup základního výzkumu, který řešil téma managementu třídy u studentů učitelství na praxi a jejich provázejících učitelů. Management třídy byl dáván do vztahu s potřebou kognitivního uzavření studenta učitelství / učitele.

2.1 Výzkumné otázky

Zajímalo nás, jak studenti učitelství na praxi a jejich provázející učitelé na druhém stupni základní školy třídu řídí, konkrétně které strategie managementu třídy používají, jak na ně reagují žáci, jak reflektují studenti učitelství a učitelé svůj management třídy, jaké mají pojetí managementu třídy a jak se toto pojetí odráží v jejich managementu třídy. Dále jsme zkoumali, zda a jak souvisí potřeba kognitivního uzavření s managementem třídy a jakým způsobem se studenti učitelství učí od provázejících učitelů třídu vést.

2.2 Design výzkumu, metody sběru dat, vzorek

Na tyto výzkumné otázky jsme odpovídali pomocí smíšeného výzkumu, který umožňoval lepší pochopení tématu než pouze jeden z přístupů – kvalitativní či kvantitativní (Creswel & Plano Clark, 2007). Kvantitativní a kvalitativní přístup byl kombinován na všech úrovních výzkumu – na úrovni teoretických přístupů, metod sběru dat i analytických a interpretačních postupů (Vlčková & Lojdová, 2016).

Dominantní status (Creswell, 1995) v našem smíšeném výzkumu mělo kvalitativní šetření ve formě videostudie. Jeho cílem bylo popsat pojetí managementu třídy (rozhovory, reflektivní deníky z praxí) a vlastní management třídy (pozorování s celkem 72 videozáznamy z učitelské a žákovské kamery) šesti studentů učitelství a jejich šesti provázejících učitelů ve výuce dějepisu a češtiny na druhém stupni základní školy. Do terénního výzkumu bylo vnořeno (Creswel & Plano Clark, 2007) kvantitativní dotazníkové šetření, které zjišťovalo pohled šesti studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na vlastní management třídy, jejich deklarovanou potřebu kognitivního uzavření a pohled 133 žáků jimi vyučovaných tříd na báze moci (dle teorie Frenche a Ravena, 1959) těchto šesti studentů učitelství a šesti učitelů.

Vedle terénního, kvalitativního výzkumu jsme realizovali širší, kontextové dotazníkové šetření managementu třídy a potřeby kognitivního uzavření u celého prvního ročníku studentů navazujícího magisterského studia učitelství pro druhý stupeň základní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (základní soubor N = 231; návratnost 63 %, tj. n = 145) a jejich provázejících učitelů v Brně a okolí (n = 123). Tato data nám pomohla zasadit terénní, kvalitativní výzkum do širšího kontextu dané populace.

Před začátkem výzkumu jsme nejprve adaptovali Škálu managementu chování a výuky pro učitele základní školy a studenty učitelství (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019). Škála potřeby kognitivního uzavření byla již adaptována na české podmínky kolegy z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (NFCS-15-CZ: Širůček & Ježek, 2015; Širůček et al., 2014, později také Ježek & Širůček, 2020), takže jsme ověřovali její strukturu pro specifický vzorek učitelů a studentů učitelství (psychometrické

vlastnosti viz Vlčková, Ježek, Kohoutek, & Mareš, 2019). Dále jsme využili námi již adaptovaných škál pro žáky druhého stupně Báze moci: verze pro studenty učitelství – BMS (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a Báze moci: verze pro učitele – BMU (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017), kterými jsme zjišťovali žákovské vnímání vybraných aspektů výuky učitelů a studentů učitelství na praxi. Adaptace i ověřování škál proběhly dle požadavků EFPA (2013) a doporučení Hambletona, Merendy a Spielbergera (2005) a zahrnovaly explorační a konfirmační faktorovou analýzu, položkovou analýzu a reliabilitu škál.

Deklarovaný management třídy v oblasti výuky a chování žáků jsme měřili pomocí české adaptace škály Behavior and instructional management scale – BIMS (Martin & Sass, 2010). Škála se skládá ze dvou subškál – managementu chování (BM – behaviour management) a managementu výuky (IM – instructional management). Položky krátké verze subškály managementu chování zjišťují, zda učitel intervenuje, když žáci bez vyzvání mluví, omezuje povídání žáků mezi sebou, navrací žáky k učení, když se vzdálí požadované aktivitě, zda trvá na dodržování pravidel a používá tato pravidla k managementu chování žáků. Položky krátké verze subškály managementu výuky (IM) měří, jestli učitel dle svých výpovědí využívá spolupráce žáků ve výuce, skupinovou práci, podporuje interakci žáků ve výuce, využívá žákovské podněty pro tvorbu projektů, přizpůsobuje výuku potřebám žáků a podporuje aplikaci poznatků do praxe.

Škála potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ; Ježek & Širůček, 2020) vychází z krátké 15položkové verze Need for Closure Scale – NFCS (Roets & Van Hiel, 2011), která navazuje na nástroj Websterové a Kruglanského (1994). Škála je jednodimenzionální, staví na pěti fasetách konstruktu: (1) preferenci řádu a struktury v prostředí, (2) preferenci předvídatelnosti, (3) rozhodnosti jako usilování o uzavření, tlaku dospět k rozhodnutí, (4) prožívání diskomfortu z nejednoznačnosti a (5) uzavřenosti mysli, tj. neochotě konfrontovat své závěry s alternativními nebo nekonzistentními fakty. Českou validaci provedli Ježek a Širůček (2020) na celkovém vzorku 2 772 respondentů ve věku 16 až 43 let.

Škála Báze moci je adaptací Teacher Power Use Scale (TPUS) autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007), která vychází z typologie relační moci Frenche a Ravena (1959), rozlišující pět bází moci: legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční (více viz Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2015).

Výzkumný vzorek studentů učitelství a jejich provázejících učitelů jsme volili záměrně, jelikož nás zajímalo neprobádané téma managementu třídy studenty učitelství na praxích a jak je vedou provázející učitelé. Zároveň se také málo ví o tom, jak vedou třídu zkušení provázející učitelé. Současně je koncept potřeby kognitivního uzavření v pedagogice zatím neaplikovaný. V oblasti managementu třídy se dá navíc na základě literatury z jiných sociálněvědních oblastí (viz výše) předpokládat, že potřeba kognitivního uzavření ovlivňuje management třídy.

2.3 Postupy analýzy dat

Analytické postupy korespondovaly s konkrétním výzkumným přístupem (kvalitativní a kvantitativní). Hlavní data pocházela z videozáznamů výuky. Videozáznamy byly přepsány do transkriptů podle transkripčních pravidel protokolu vyučovací hodiny (Janík & Miková, 2006; Lefstein & Snell, 2014). Podobně byly přepsány rozhovory. Před kódováním proběhl zácvik sedmi kódovatelů s cílem dosáhnout základní shody v tom, jak se management třídy a potřeba kognitivního uzavření v datech projevuje. Po shodě na jednotce analýzy, podobě kódování (tematické, otevřené) a druhu analýzy probíhalo kódování v Atlas.ti pomocí kombinace tematického (Braun & Clarke, 2006) a otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šeďová, 2010).

Tematickým, deduktivním kódováním jsme organizovali a sumarizovali data (Braun & Clarke, 2006), tj. sledovali jsme kategorie managementu třídy dle našich výzkumných otázek (např. pojetí managementu třídy, postupy managementu třídy a reakce žáků na tyto postupy, např. získávání a udržení pozornosti žáků, instruování, řízení přechodů mezi aktivitami, dynamizace výuky, práce s časem, zklidňování třídy; proaktivní a reaktivní strategie managementu třídy, management chování a management výuky či verbální a nonverbální management třídy). Kódovali jsme výskyt situace či události (event sampling). Ve struktuře výzkumných otázek jsme sestavili medailonky šesti dvojic studenta učitelství a jeho provázejícího učitele. Také jsme napříč všemi daty kódovali data k jednotlivým výzkumným otázkám vždy jedním až dvěma výzkumníky.

Navazující otevřené, induktivní kódování mělo za cíl nalézt v datech nové a neočekávané jevy, dílčí charakteristiky a interpretace, které jsme pak uspořádali do vztahů a interpretovali (Lojdová, 2020). Dalšími analytickými postupy byly konstantní komparace a analytická indukce.

Část dat (o socializaci studenta učitelství do diskurzivní komunity třídy; Lojdová, 2019) byla analyzována postupy kritické diskurzivní psychologie (CDP) zaměřenými na interpretační repertoáry mluvčích a jejich důsledky v jednání (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995), tj. popsali jsme interpretační repertoáry managementu třídy a jejich souvislosti s výukou. K analýze interpretačních repertoárů z rozhovorů bylo využito techniky interpretativní fenomenologické analýzy (IPA; Smith & Osborn, 2015) trojího kódování dat: deskriptivního, jazykového a konceptuálního. Nejprve vznikaly, při opakovaném pročítání rozhovorů, deskriptivní poznámky. Ve druhé fázi jsme kódovali lingvistické strategie (srov. Cazden & Beck, 2003; Weller, 2018). V konceptuální fázi analýzy jsme z kódů a poznámek vytvářeli konceptuální kategorie, které se staly jádrem tzv. interpretačních repertoárů. K analýze videozáznamů a transkiptů výuky byly využity postupy kritické analýzy diskurzu třídy (critical classroom discourse analysis, CCDA), tj. kódovány byly znaky diskurzu, které se mohou skrývat za tím, co bylo řečeno (Bloome et al., 2004). Kritická dimenze CCDA byla zaměřena na

vyjadřování moci, nerovnosti či dominance v diskurzu (Brooks, 2016). Výsledkem kombinace metod sběru a analýzy dat byl komplexní popis výukových praktik studentky a provázející učitelky (CCDA) v kontextu jejich individuálního prožívání a pojetí managementu třídy (IPA).

V celém výzkumu obecně jsme při analýze dat a především interpretacích výsledků propojovali kvalitativní i kvantitativní přístup smíšeného výzkumu (Tashakkori & Teddlie, 2003). Při kódování byly využity charakteristiky managementu třídy a potřeby kognitivního uzavření z teorie a konkrétní položky postupů managementu třídy námi adaptované Škály managementu chování a výuky BIMS (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019), Škály potřeby kognitivního uzavření NFCS-15-CZ (Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014) a bází moci z námi adaptované škály Báze moci: verze pro studenty učitelství – BMS (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a Báze moci: verze pro učitele – BMU (Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017). Kvalitativní data byla dokládána a orámována dotazníkovými zjištěními, kvantitativní zjištění byla dokreslována kvalitativními.

Kvantitativní data vnořená do kvalitativního šetření byla z dotazníků, které vyplňovali studenti učitelství a jejich provázející učitelé (BIMS, NFCS-15-CZ), a z dotazníků na žákovskou percepci moci studentů učitelství (BMS) a provázejících učitelů (BMU) ve školní třídě. Analýza kvantitativních dat proběhla v programu Statistica (verze 13) a zahrnovala základní deskriptivní statistiky (mediány, průměry, četnosti atd.).

V širším, kontextovém dotazníkovém šetření (149 párů[1] studentů učitelství a jejich provázejících učitelů) byla použita deskriptivní statistika, testy rozložení dat (Kolmogorovův-Smirnovův), korelace (Pearsonův korelační koeficient, Spearmanův koeficient pořadové korelace) a orientačně testy rozdílů (t-test pro nezávislé výběry s Cohenovým *d* a Hedgesovým *g* pro výpočet velikosti účinku; ANOVA s post-hoc testy, Wilcoxonův párový test s Kerbyho vzorcem pro výpočet velikosti účinku). V programu R a MPlus (verze 6) byly počítány regresní modely, konfirmační a explorační faktorové analýzy a reliabilita škál. Vzhledem k tomu, že jsme neanalyzovali data z náhodného výběru a používali vícero párových testů, je třeba interpretovat výsledky testů rozdílů s rezervou.

3 Realizovaný postup a jeho výzvy

Management třídy byl v námi zvolené podobě (management chování a výuky) relativně nezkoumaným tématem, což se projevilo v obtížích s teorií a terminologií (např. zavedený termín řízení třídy versus management třídy/výuky). Složitější bylo pak např. použití škály BIMS, která byla v originální verzi konstruovaná

1 Některé páry neměly oba členy, tj. nebyla data k učiteli nebo studentovi.

na vysokou reliabilitu, takže nepokrývala některé klíčové položky dané teorie relevantní pro české prostředí. Do budoucna by bylo vhodné zvážit např. další úpravu subškály managementu výuky.

Limitem výzkumu pomocí videostudie bylo, že data ukazovala do jisté míry výuku ovlivněnou přítomností kamer a výzkumníka. Situace byla kompenzována dotazem na typičnost vyučovací hodiny v dotazníku a rozhovoru. V našem případě se studenti učitelství a učitelé nestíhali speciálně připravovat vzhledem k dalším pracovním povinnostem (viz rozhovory) a žáci si kamery všímali spíše o přestávce (terénní poznámky).

Zákonní zástupci (obvykle rodiče) žáků podepisovali informované souhlasy, které vybíral provázející učitel. Limitem našeho výzkumu bylo, že žáci, kteří neměli souhlas s natáčením, byli ze záběru kamer vyloučeni a třída tedy měla částečně jiné uspořádání než běžně.

Limitem našeho výzkumu také bylo, že studenti učitelství byli na praxích pouze krátce a fungovali v zapůjčené roli. Učitelé byli loajálnější ke třídě a žákům než ke studentům učitelství a jejich mentorování, i když obě role balancovali. Informace žáků o bázích moci studenta učitelství byly tedy limitované krátkým časem studenta učitelství ve třídě. Každý výzkum je však uměním možného a náš výzkum ukazuje, jak žáci studenta učitelství v tak krátkém čase vnímali.

4 Hlavní zjištění

Díky Škále managementu chování a výuky jsme v širším kontextovém šetření studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základní školy zjistili, že obě skupiny respondentů deklarují, že strategie managementu třídy v ČR poprvé měřené touto škálou používají. Učitelé reportovali silnější míru managementu třídy než studenti učitelství u nich na praxi. K interpretaci tohoto zjištění nám pomohlo terénní kvalitativní šetření (pozorování, rozhovory, deníky) a náš předchozí výzkum moci ve školní třídě (Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Šalamounová, Kohoutek, Bradová, & Ježek, 2015). Silnější míra managementu třídy učiteli je přirozená, jelikož žáky znají, vědí, k jakým následkům vedou jednotlivé pedagogické situace, a na rozdíl od studentů na praxi disponují regulérní legitimní mocí, nejen propůjčenou (srov. Lojdová, 2015). Studenti učitelství se s tím, jak řídit třídu, teprve seznamují. Zatím zkouší řídit oblast chování žáků pomocí různých postupů z vlastní zkušenosti jako žáka, z literatury a od provázejících učitelů.

Rozdíly mezi učiteli a studenty učitelství se neukazovaly konkrétně v míře didaktického managementu výuky, ale v managementu chování žáků. U tohoto výsledku je třeba brát v potaz, že obsah škály didaktického managementu výuky je pro české prostředí velmi specifický a do budoucna by si zasluhoval úpravy. Nepokrývá celou oblast didaktického managementu třídy, soustřeďuje

se především na skupinovou práci, diskusi a podporu aktivity žáků. Výzvou pro další výzkumy je vytvořit českou škálu managementu třídy.

Dále se ukázalo, že míra řízení v oblasti chování žáků je obecně větší než míra didaktického řízení výuky, která je dle Martinové a Sassa (2010), autorů originálního nástroje, operacionalizována následovně: čím vyšší je participace žáků na výuce, tím nižší je míra řízení třídy učitelem.

Výsledky naznačují, že provázející učitel na praxi ovlivňuje management chování žáků studentů učitelství. Čím vyšší míru řízení v oblasti chování žáků reportoval provázející učitel, tím vyšší míru reportoval i student učitelství. Míra didaktického řízení výuky studentem na praxi nesouvisela s tím, jak moc třídu řídil učitel. Studenti tedy asi mají možnost vyzkoušet si různé postupy.

Ve výzkumu jsme sledovali i některé proměnné potenciálně intervenující do managementu třídy, např. se ukázalo, že čím delší vyučovací praxi učitelé měli, tím silněji třídu řídili, konkrétně např. více vyžadovali dodržování kázně, usměrňovali žáky k práci na úkolu, používali kázeňská pravidla a vyžadovali jejich dodržování. Může se však jednat o generační rozdíl, nejen vliv délky praxe. Délka praxe nesouvisela s mírou didaktického managementu třídy (podporou interakce mezi žáky a diskuse…).

Z hlediska potřeby kognitivního uzavření se učitelé a studenti učitelství nelišili od nespecifické populace dospělých v ČR. K závěru nám zde pomohly populační normy od Ježka a Širůčka (2020). Nedochází tedy k samovýběru do učitelské profese. Souvislost potřeby kognitivního uzavření s managementem třídy náš výzkum doložil. U studentů učitelství v obou oblastech managementu výuky i chování žáků, u učitelů v míře řízení oblasti chování žáků. Čím vyšší potřebu kognitivního uzavření student/učitel reportoval, tím silněji třídu řídil. V regresním modelu se potřeba kognitivního uzavření ukázala jako statisticky významný prediktor obou oblastí managementu třídy, těsnější vztah byl u managementu chování.

Ve srovnání medailonků šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů, vytvořených z dat ze škál, se vazba potřeby kognitivního uzavření na management třídy nebo báze moci neukazovala. Učitelé v našem kvalitativním šetření měli potřebu kognitivního uzavření spíše nižší (3), střední (2) a jeden vysokou. Celkově byl náš vzorek pestrý co do různých kombinací potřeby kognitivního uzavření, bází moci a managementu třídy. Rozdíly mezi dvojicemi učitel–student mohou být inspirací mezi nimi navzájem, ale mohou vést i ke vzájemnému nepochopení.

V kvalitativním šetření se ukázala preference strukturovaného formátu výuky (přesná náplň, faktografická povaha učiva, frontální způsob předávání) u učitelů a studentů učitelství s vyšší mírou kognitivního uzavření. Nižší a střední míra souvisela s vyšší flexibilitou a rámováním neočekávaných situací i s oceňováním dialogických a aktivizačních forem výuky.

Další výsledky kvalitativního šetření ukazují, že studenti učitelství se primárně zaměřují na oblast didaktického managementu výuky, kde mohou demonstrovat

svou expertnost obsahovou a z hlediska metodických postupů, přestože vzhledem k fázi profesního vývoje a obeznámenosti s žáky má výhodu provázející učitel. Na oblast managementu chování je pro studenty obtížnější se připravit, mezeru mezi teorií a praxí pomáhají přemosťovat reflektované učitelské praxe. Studenti se do managementu chování snaží proniknout pozorováním učitele, což je obtížné, jelikož se jedná o oblast normativního světa školní třídy (Lojdová, 2016), v němž jsou mnohé normy nepojmenované a utvářené mimo aktuální výukovou situaci. Oblast managementu výuky je více utvářena přímo ve výuce, student se na ni může snáze připravit, přípravu může snáze sdílet s provázejícím učitelem, kdežto normy chování nebývají běžně předmětem sdílení. Obě oblasti se ovlivňují, proto i pro dobře didakticky připraveného studenta může být obtížné řídit třídu. Důležitá je podpora studenta učitelství provázejícím učitelem v oblasti managementu chování a zexplicitnění této oblasti ve společné reflexi.

Na základě analýzy interpretačních repertoárů vybrané dvojice studentky a učitelky se ukázalo, že studentka na praxi se nacházela v diskurzivní komunitě třídy utvářené provázející učitelkou, která měla diskurz zaměřený na učitele, kdežto studentka vykazovala prvky zaměření na žáka. Její pokusy zkusit části konstruktivistické výuky troskotaly, protože byla ve výuce krátkodobě a ustálené rituály (např. omlouvání se) reprodukovaly diskurz zaměřený na učitele. Někteří studenti hrají roli agentů sociální změny, rekonceptualizují instruování a s ním spojený diskurz (např. budováním společného diskurzivního pole „my“ se žáky). Ukazuje se, že studenti často mají představu, jak chtějí třídu řídit (zaměřeně na žáka), ale nedaří se jim ji aplikovat. Svou roli zde hraje diskurz zaměřený na učitele reprodukovaný na úrovni tříd, škol i systému. Systém praxí tak může sloužit také k reprodukci diskurzu orientovaného na učitele.

5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Na základě našeho výzkumu se ukázalo, že management třídy je pro výzkum relativně složitý a komplexní konstrukt. Do budoucna bude důležitá detailnější konceptualizace managementu třídy, projasnění odpovídající terminologie, zlepšení operacionalizace a měření managementu třídy, například pomocí nové škály postavené na české tradici pojetí managementu třídy.

Z hlediska potřeby kognitivního uzavření lze doporučit pracovat s dostupnou, kvalitně adaptovanou škálou NFCS-15-CZ (Ježek & Širůček, 2020) a realizovat výzkumy dalších pedagogických témat, kde se předpokládá vliv jedincovy potřeby kognitivního uzavření. Do budoucna by škála NFCS-15-CZ mohla být upravena v ČR také pro žáky. Případně by šlo využít škály DeBackerové a Crowsona (2008) z USA na měření potřeby kognitivního uzavření ve školní třídě. Bylo by vhodné sledovat vliv potřeby kognitivního uzavření na postupy žáků při učení, učební preference, postoje nebo řešení problémů, jako jsou hledání

alternativ řešení, jejich vyhodnocování a reakce na ně (srov. Kruglanski, 1990; Kruglanski & Webster, 1996; Richter & Kruglanski, 1998). Doložen byl například vztah potřeby kognitivního uzavření a učebních cílů a kognitivní angažovanosti ve výuce (DeBacker & Crowson, 2006). Potřeba kognitivního uzavření by se tak mohla stát relevantním konstruktem ve výzkumu učení a vyučování v ČR a směřovat k využití v praxi na školách i ve vzdělávání učitelů.

6 Další implikace

Strategie managementu třídy jsou součástí přípravného učitelského vzdělávání a studenti učitelství z našeho výzkumu si management třídy osvojují na svých reflektivních praxích (srov. competence based training: Smith, 2005). Náš výzkum přináší aktuální poznatky z tohoto procesu, které lze dále využít v učitelské přípravě v rámci společenství praxe (srov. Escalié & Chaliès, 2016). Cílem je podpořit změnu paradigmatu učící se komunity, např. změnu role učitele na facilitátora (viz Brown et al., 2016). A také změnit statut vzdělavatelů budoucích učitelů v roli provázejících učitelů na základních školách, jak se v současnosti na úrovni vzdělávací politiky plánuje (viz MŠMT, 2020).

Potřeba kognitivního uzavření se v našem výzkumu ukázala jako prediktor míry kontroly v managementu třídy (zejména managementu chování žáků). Proto je třeba s ní pracovat i při vzdělávání v managementu třídy u studentů učitelství a také v dalším vzdělávání u (provázejících) učitelů. V praxi mohou provázející učitelé brát v potaz i případné neshody v potřebě kognitivního uzavření a v prekonceptech podoby výuky a managementu třídy u sebe a studentů u nich na praxi.

Škála potřeby kognitivního uzavření je využitelná také pro rozvoj nebo výběr studentů učitelství, učitelů nebo jiných lidí. Při rozvoji studentů učitelství se dle Blömekeové, Gustafssona a Shavelsona (2015) můžeme zaměřit jak na posuzování dispozic, tak na chování v konkrétní situaci. Vzdělávání by mělo vycházet ze znalosti charakteristik účastníků (Sternberg & Grigorenko, 2003; Koeppen et al., 2008). Použití škály potřeby kognitivního uzavření umožňuje neuvažovat jen selektivně (hodí/nehodí se student pro konkrétní profesní aktivity), ale rozvojově (jakým způsobem individualizovat příležitosti k učení požadovaným kompetencím), protože identifikuje relativně stabilní dispoziční charakteristiku i její fasety, které reprezentují určité tendence v rozhodování a chování, přičemž schopnosti jsou chápány jako podílející se na výsledné podobě reakcí. Škála tak umožňuje využívat aktuální psychologické poznatky pro popis individuálních a osobnostních specifik učitelů přímo, nikoli jen zprostředkovaně ze zahraničních studií z disciplín, které daný koncept dále aplikovaly.

Poděkování
Studie vznikla ve vazbě na projekt Grantové agentury České republiky GA16-02177S *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů") na druhém stupni základní školy.*

Summary

In our study, we introduce basic research in a mixed methods design which focuses on classroom management of pre-service teachers during their first teaching practice in lower secondary education in the Czech Republic and the classroom management of their mentor teachers in these schools. We discuss the current theory of classroom management and its terminological problems in the Czech language and show how we interconnected theories, data, and outcomes of quantitative research (Behaviour and Instructional Management Scale, Need for Closure Scale, Teacher Power Use Scale) and qualitative research (observation, interviews, field notes, and reflective diaries). Our paper focuses on methodological aspects of paired data of six pre-service teachers and their six mentor-teachers in qualitative field research (video study) and in a larger, contextual survey study of pre-service teachers (n = 145) and the mentor teachers supervising their practice (n = 123).

Our findings revealed that (mentor) teachers reported stronger control over behaviour management than pre-service teachers. The control was higher in behaviour management than in instructional management. Mentor teachers influenced the classroom management of pre-service teacher. The stronger the behaviour management of mentor teachers was, the stronger it manifested in the case of the pre-service teachers in their practice. The longer teaching practice teachers had, the stronger their reported behaviour management of students was, they required more compliance to rules, focus on task, etc. Regarding the need for closure teachers and pre-service teachers did not differ from the general population. Our study found a relation between need for closure and classroom management. The higher the need for closure pre-service teachers and mentor teachers reported, the stronger their reported classroom management was. The need for closure was a statistically significant predictor of behaviour and instructional management of pre-service teachers as well as mentor teachers; the relation with behaviour management was stronger.

The study can be used as an example of a specific realization of a mixed method design in the field of educational research. What appears most interesting is the current conceptualisation of classroom management and its relation to the relatively stable personal characteristic of need for closure. The concept of the need for closure was not applied in the Czech educational research before, nevertheless, it is a key determinant in many aspects of human behaviour, including teacher' classroom management and its acquisition. Our research contributes to

new knowledge on classroom management that is relevant for current pre-service teacher education in the Czech Republic.

Literatura

Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Bloome, D., Power Carter, S. P., Christian, B. M., & Otto, S. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410611215

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brooks, C. F. (2016). Role, power, ritual, and resistance: A critical discourse analysis of college classroom talk. *Western Journal of Communication, 80*(3), 348–369. https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1098723

Brown, T. J., Castor, T., Byrnes-Loinette, K., Bowman, J., & McBride, C. (2016). The LOCs and the shift to student-centerd learning. *Communication Education, 65*(4), 493–495. https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202998

Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (s. 165–197). Routledge.

Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches.* Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, W. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 711–732. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.06.001

EFPA (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers, version 4.2.6*. www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*, *39*(3), 302–319. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1185098

French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.

Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410611758

Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu.* Munipress.

Ježek, S., & Širůček, J. (2020). Česká verze Krátké škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ). *Československá psychologie, 64*(4), 461–479.

Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie, 216*(2), 61–73. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review, 103*(2), 263–283. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263

Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry, 1*(3), 181–197. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103_1

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315884516

Lojdová, K. (2015). Legitimní báze moci aneb Vypůjčená moc studenta učitelství. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství (s. 66–81).* Munipress.

Lojdová, K. (2016). Student nonconformity at school. *Studia paedagogica, 21*(4), 53–76. https://doi.org/10.5817/SP2016-4-3

Lojdová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. Learning, *Culture and Social Interaction, 22*(3), 1–11. https://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001

Lojdová, K. (2020). Role Comparison of a Student Teacher and Cooperating Teacher in Classroom Management: On the Scene and Behind the Scenes. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies, 71*(1), 174–191.

Lojdová, K., Šalamounová, Z., & Bradová, J. (2015). Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství, (s. 22–47).* Munipress.

Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika, 68*(2), 155–172. https://dx.doi.org/10.14712/23362189.2017.1180

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1124–1135. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.* MŠMT. https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781403914651

Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology (s. 80–92)*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781446221792.n6

Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1998). Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*(4), 313–329.

Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Item selection and validation of a brief, 15-item version of the need for closure scale. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 90–94. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.004

Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education, 56*(3), 308–323. https://doi.org/10.1080/03634520701256062

Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 25–52). Sage.

Smith, E. R. (2005). Learning to talk like a teacher: Participation and negotiation in co--planning discourse. *Communication Education, 54*(1), 52–71. https://doi.org/10.1080/03634520500076778

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.

Širůček, J., & Ježek, S. (2015). *Česká verze škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ).* Projekt GA ČR Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017). Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.

Širůček, J., Ťápal, A., & Linhartová, P. (2014). Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie, 58*(1), 52–61.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research.* SAGE.

Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace, 26*(3), 482–511. https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482

Vlčková, K., Ježek, S., Kohoutek, T., & Mareš, J. (2019). Zkrácená škála kognitivního uzavření: struktura české verze u vzorku studentů učitelství a učitelů. *Orbis Scholae, 13*(2), 49–64. https://dx.doi.org/10.14712/23363177.2019.11

Vlčková, K., Květon, P., Ježek, S., Mareš, J., & Lojdová, K. (2019). Adaptace škály managementu chování a výuky na české podmínky. *Studia paedagogica, 24*(1), 135–155. https://dx.doi.org/10.5817/SP2019-1-6

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Munipress. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8097-2015

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Masarykova univerzita. https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1726

Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of teacher power use scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická orientace, 25*(6), 798–821. https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-798

Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S., & Šalamounová, Z. (2017). Báze moci učitele: česká adaptace dotazníku Teacher power use scale. *Studia paedagogica, 22*(1), 87–112. https://doi.org/10.5817/SP2017-1-6

Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1049–1062. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1049

Weller, J. (2018). Critical reflection through personal pronoun analysis (critical analysis) to identify and individualise teacher professional development. *Teacher Development, 23*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1507923

10. Reflexe výuky a její kvality: smíšený výzkum výuky učitelů fyziky

Vojtěch Žák

Úvod

Tato kapitola stručně prezentuje čtyři výzkumy, jejichž strategickým cílem je přispět ke zkoumání kvality výuky a prohloubit tak zejména porozumění kontextu kvality výuky. Jedná se konkrétně o následující výzkumy: (i) výzkum kvality výuky začínajících učitelů fyziky, (ii) longitudinální výzkum kvality výuky fyziky (po osmi letech), (iii) výzkum výuky vedené učiteli fyziky, jejichž studenti pokračují ve studiu na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy, (iv) porovnání autoevaluace výuky vybraných učitelů fyziky a hodnocení zacvičeným nezávislým pozorovatelem.

Z metodologického hlediska byl k řešení výzkumných problémů použit smíšený přístup. Základním výzkumným plánem byla případová studie. V kvantitativní části výzkumů bylo jako metoda sběru dat využito pozorování výuky, v kvalitativní části pak polostrukturované rozhovory s učiteli. K pozorování byl využit výzkumný nástroj *ZAKVAF* (podle *ZkoumÁní KVAlity výuky Fyziky*), který umožňuje zejména předem strukturovanou reflexi výuky fyziky. Jedná se o pozorovací výzkumný nástroj s ratingovým systémem zahrnující parametry kvality výuky fyziky, které vzešly z expertního šetření.

V této kapitole jsou kromě metodologie a výsledků provedených výzkumů uvedeny také implikace pro metodologii obdobných pedagogických výzkumů a další implikace. Realizované výzkumy sice spadají do oblasti didaktiky fyziky, nicméně nástroj a metodologie provedených výzkumů mohou být inspirací pro další oborové didaktiky a další pedagogické obory.

Prezentované výzkumy byly již dříve publikovány a podrobnější informace o nich jsou k dispozici v pracích Žáka (2006, 2014a, 2014b, 2018), Žáka a Martínkové (2017) a Špilínkové (2020). V této kapitole se zaměřujeme zejména na základní metodologické aspekty těchto výzkumů.

1 Východiska

Strategickým cílem výzkumů, které jsou souhrnně prezentovány v této kapitole, je přispět ke zkoumání kvality výuky, a prohloubit tak zejména porozumění kontextu kvality výuky. Klíčovým je pro nás pojem kvalita, který chápeme jako

(i) vlastnost objektu, (ii) v prvním přiblížení jako pojem popisný, až potom jako pojem hodnoticí, (iii) obecnější pojem, než je pojem kvantita (podrobněji Žák, 2018, s. 26–28).

Pojem *kvalita výuky* je součástí sítě dalších pojmů, které se vztahují ke kvalitě (ve) vzdělávání (podrobněji Žák, 2018, s. 19–26). Mezi tyto další pojmy řadíme mimo jiné *kvalitu učitele* a *kvalitu oborového vzdělávání*. V této kapitole se zaměřujeme na kvalitu výuky fyziky (tedy jednoho z vědeckých oborů), nicméně přístupy použité k jejímu zkoumání jsou částečně přenositelné i pro zkoumání kvality (ve) vzdělávání obecně.

Kvalitu výuky můžeme vymezit a sledovat ve třech rovinách – jako kvalitu *vstupů*, kvalitu *procesů* a kvalitu *výstupů* výuky (obdobně jako celý školský systém, viz Janík et al., 2021, s. 22–23). Vstupy zahrnují mimo jiné cíle výuky, obsah výuky a personální zajištění výuky. Z metodologického hlediska je možné je zkoumat např. obsahovou analýzou příslušných dokumentů. Pokud jde o výstupy výuky, jedná se často o znalosti, dovednosti, kompetence, postoje a hodnoty, kterých žáci dosahují. Metodou sběru dat mohou např. u znalostí a dovedností být didaktické testy. Výzkumy prezentované v této kapitole se zaměřují na procesy výuky. Pozornost směřujeme k reálně probíhající výuce a jejím hlavním aktérům – učitelům a žákům, včetně jejich interakcí, které se odehrávají „tady a teď", tj. v centru našeho pohledu se ocitá autentická výuka.

Jako výzkumné problémy spojené s kvalitou výuky fyziky byly formulovány následující otázky:

1. Které parametry kvality jsou typické pro výuku vybraných začínajících učitelů fyziky?
2. Které faktory ovlivňují kvalitu výuky fyziky vybraných začínajících učitelů?
3. Změnily se parametry kvality výuky fyziky vybraných učitelů po osmi letech?
4. Které parametry kvality jsou typické pro výuku vedenou učiteli fyziky, jejichž studenti pokračují ve studiu na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy (MFF UK)?
5. Liší se autoevaluace výuky vybraných učitelů fyziky od hodnocení zacvičeným nezávislým pozorovatelem (výzkumníkem)?

2 Rámec výzkumu a metody

Z metodologického hlediska byl k řešení výzkumných problémů použit *smíšený přístup* (podrobněji Žák, 2018, s. 40–41). Jako základní výzkumný plán byla zvolena *případová studie*, a to zejména z toho důvodu, aby bylo možné hlouběji rozkrýt kvalitu výuky fyziky a její kontext (resp. některé aspekty kontextu). Je zřejmé, že při zkoumání jen několika případů musíme mít na zřeteli omezení při zobecňování výzkumných zjištění. Na druhou stranu můžeme uvést, že bude-li zjištěna určitá variabilita i u omezeného počtu případů, pak u většího

počtu případů bude buď stejná, nebo vyšší. Zkoumání byť jen několika případů má pak ten smysl, že ukazuje v tomto ohledu minimum existující variability. V souladu s požadavky kladenými na případovou studii byla snaha o (srov. Yin, 2009, s. 18–19; Švaříček et al., 2007, s. 97–98): zkoumání případu (výuky vedené jednotlivými učiteli, přesněji kvality jejich výuky) jako integrovaného systému; zkoumání kvality výuky učitelů v co nejpřirozenějším prostředí; využití více zdrojů a metod ke sběru relevantních dat.

Výše uvedený požadavek na zkoumání případů v přirozeném prostředí došel svého naplnění tím, že za výzkumný plán *kvantitativní části* výzkumů byl zvolen výzkum *ex-post-facto*, při kterém byla data sbírána na základě *pozorování*. V rámci *kvalitativní části* výzkumů byl jako metoda sběru dat použit *polostrukturovaný rozhovor.* Pokud jde o časové hledisko, byl ve smyslu Creswella a Plano Clarkové (2011) výzkum uspořádán *sekvenčně*; kvantitativní sběr dat (pozorování) byl následován rozhovory (kvalitativní sběr dat). Data zjištěná oběma těmito přístupy pak byla spojena a byl vytvořen obraz jednotlivých případů, který zahrnuje nejen prostý popis, ale také částečné rozkrytí kontextu zkoumaných případů.

2.1 Zkoumané případy

Pokud jde o výuku začínajících učitelů fyziky (výzkumná otázka 1 a 2), zkoumána byla výuka dostupného výběru 4 učitelů fyziky na gymnáziích v Praze (školní rok 2015/16, celkem 32 vyučovacích hodin, podrobněji Žák & Martínková, 2017, s. 79). Při řešení výzkumných otázek 3 a 5 byla zkoumána výuka dostupného výběru 3 zkušených učitelů fyziky, opět na pražských gymnáziích (školní rok 2012/13, příp. 2004/05, celkem 44 vyučovacích hodin, podrobněji Žák, 2014b, s. 65). K řešení výzkumné otázky 4 bylo využito zkoumání výuky 3 učitelů fyziky, kteří byli vybráni na základě dotazníku administrovaného studentům na MFF UK (pražští učitelé, z veřejného gymnázia, soukromého gymnázia a veřejného technického lycea, školní rok 2019/20, celkem 29 vyučovacích hodin, podrobněji Špilínková, 2020, s. 3–4, 6).

2.2 Metody sběru dat

Pozorování (kvantitativní část)

Hlavní metodou sběru dat bylo pozorování nezúčastněným pozorovatelem přímo ve výuce doprovázené předem strukturovanou reflexí. K pozorování kvality výuky fyziky byl použit výzkumný nástroj *ZAKVAF* (podrobněji viz Žák, 2018, s. 29–38), který umožňuje zejména předem strukturovanou reflexi výuky fyziky (především na čtyřletém gymnáziu a na vyšším stupni víceletého gymnázia). Je možné ho stručně popsat jako pozorovací výzkumný nástroj s ratingovým systémem.

K tvorbě nástroje bylo využito expertní šetření. Byl proveden dostupný výběr respondentů z relevantních oblastí: pedagogiky, obecné didaktiky, didaktiky fyziky

a fyziky. Snahou bylo, aby respondenti tvořili co možná nejrozmanitější vzorek. Získáno bylo 15 respondentů a byl použit především strukturovaný rozhovor a dále dotazník s otevřenými otázkami (otázky viz Žák, 2018, s. 30). Podstatou analýzy a následné syntézy jejich odpovědí bylo zjistit průnik, nikoli odlišnosti v náhledu jednotlivých expertů. Velmi podobné odpovědi pak byly sdruženy do 58 bodů (parametrů) a byly uspořádány podle četnosti výskytu v odpovědích respondentů. Na základě tohoto seznamu pak bylo vybráno 26 parametrů kvality výuky fyziky tak, aby bylo dosaženo vysoké míry obsahové validity.

Nástroj tedy zahrnuje 26 parametrů kvality výuky fyziky, které vzešly z expertního šetření. Parametry byly pro přehlednost rozděleny do čtyř skupin:

- *podmínky a jejich využití* – parametry: využití fyzikální odbornosti učitele; osobnost učitele; tvořivost učitele; využití pomůcek;
- *organizace, formy a metody výuky* – parametry: výklad; heuristická metoda; experimenty; střídání metod výuky; matematický model; abstraktní představivost; logické myšlenkové postupy; kritické myšlení; struktura poznatků; práce s textem;
- *motivace a hodnocení* – parametry: využití zájmu žáků; zájem o fyziku jako obor; propojení s praxí, životem; souvislosti s ostatními předměty; vztah fyziky k umění a kultuře; aktivita žáků; nároky na žáky; využití hodnocení k motivaci;
- *komunikace a výchova* – parametry: vyjadřování žáků; kultivace vztahu žáků; pracovní atmosféra; aktivní učení.

Ke každému parametru byla vytvořena čtyřstupňová posuzovací škála, jejíž jednotlivé stupně vyjadřují míru naplnění daného parametru. Jednotlivé stupně jsou slovně vymezeny (podrobně viz Žák, 2018, s. 146–155), typicky několika větami a jsou označeny čtyřmi symboly: – – | – | + | + +. U většiny parametrů je navíc možnost N, znamenající v podstatě absenci daného parametru ve zkoumané výuce. Parametry a jejich škály jsou formulovány tak, aby vyšší stupeň škály mohl být považován za hodnotnější, pozitivnější. Obdobně v tomto smyslu vyšší četnost výskytu parametrů může být obecně považována za hodnotnější, pozitivnější než jejich nižší četnost.

Výzkumný nástroj *ZAKVAF* byl prověřen v praxi. Byly zjištěny jeho vlastnosti, resp. vlastnosti jeho použití, zejména validita a reliabilita (souhrnně viz Žák, 2018, s. 33–35). V tomto smyslu byl nástroj standardizován. Při zajišťování validity byla pozornost věnována zejména obsahové validitě. Její dostatečné míry bylo dosaženo tak, že do nástroje byla zařazena podstatná část parametrů, které byly při expertním šetření identifikovány jako parametry kvality výuky fyziky (podrobněji viz Žák, 2006, s. 63–65). Ke stanovení reliability bylo využito metody zjišťování shody mezi výzkumníky (konkrétně procenta shody). Celkově je možné říci, že ke shodě docházelo přibližně v 85 % případů a k neshodě v 15 %

případů (podrobněji viz Žák, 2006, s. 67–77). Při použití v novějších výzkumech byla shoda dokonce 90 % a neshoda 10 %.

Rozhovory (kvalitativní část)
Všechny učitele, jejichž výuka byla zkoumána, považujeme do jisté míry za reflektivní praktiky, tj. učitele, kteří se alespoň do určité míry nad svojí výukou zamýšlejí a hodnotí ji, a to za účelem jí lépe porozumět a zlepšovat ji. Předpokládali jsme tedy, že učitelé disponují určitou mírou reflektivní kompetence. Typicky byly učitelům pokládány otázky, které měly pomoci rozkrýt důvody a okolnosti, proč má učitelova výuka zjištěné charakteristiky (proč se v ní ne/naplňují určité parametry). Různým učitelům byly pokládány rozdílné otázky týkající se zjištění vzešlých z pozorování. Jako konkrétní otázky můžeme uvést např.: *Ve vaší výuce byla pozorována výborná pracovní atmosféra. Jakým způsobem se vám toho daří docílit? Jak ji udržujete? – Proč poměrně často využíváte ve výuce práci s textem? Proč je to podle vás důležité? – Považujete experimentování ve výuce fyziky za důležité? Z jakého důvodu?* Výzkumníkem písemně zaznamenané odpovědi byly přepsány tak, aby přímo doplnily údaje zjištěné pozorováním.

2.3 Metody analýzy dat

Metodologie hodnocení četnosti výskytu parametrů kvality
Četnost výskytu byla rozdělena do tří intervalů: (1) nízký výskyt – od 0 % do 33 % (včetně) vyučovacích hodin; (2) střední výskyt – od 34 % do 66 % (včetně); (3) vysoký výskyt – od 67 % do 100 %. Četnost výskytu byla uvedena jen u parametrů, u kterých má význam tento údaj uvádět (vynechány byly zejména parametry, které jsou pozorovány automaticky, tj. jejich škály neobsahují možnost N – „parametr nebyl pozorován“).

Metodologie hodnocení aritmetických průměrů na škálách parametrů
Určení aritmetických průměrů na škálách jednotlivých parametrů bylo provedeno následujícím způsobem: stupňům škály, které jsou označeny jako – – | – | + | + + byly přiřazeny hodnoty –3, –1, +1 a +3, které mimo jiné vyjadřují, že škálu považujeme za ekvidistantní. Pro každý parametr byl vypočítán aritmetický průměr a ten byl následně zaokrouhlen k nejbližší definované hodnotě. Pokud se aritmetický průměr nalézal přesně uprostřed mezi dvěma ze sousedních hodnot –3, –1, +1, +3, byla uvedena odpovídající dvojice symbolů (např. aritmetický průměr 2 je stejně vzdálen od +1 a +3, takže byla uvedena dvojice +, ++).

3 Realizovaný postup

Zkoumání kvality výuky fyziky vedené jednotlivými učiteli fyziky, z nichž někteří byli začínajícími učiteli, jiní zkušenými, probíhalo relativně nezávisle na sobě. Výsledky vzešlé z řešení určitého dílčího výzkumného problému nebyly explicitně promítány do řešení dalších výzkumných problémů. Jednotlivá zjištění jsou tak relativně nezávislá na ostatních zjištěních a mají ambici spoluvytvářet výsledný obraz o kvalitě výuky fyziky.

Řešení jednotlivých výzkumných problémů mělo typicky tyto podstatné části:

- Výzkumník byl zacvičen při pozorování a posuzování pěti vyučovacích hodin fyziky (některé na videozáznamu). Zacvičení probíhalo tak, že výuku sledovali nezávisle na sobě jak výzkumník, tak již zacvičený výzkumník. Nezávisle na sobě výuku posoudili pomocí výzkumného nástroje *ZAKVAF* a potom společně diskutovali rozdíly v hodnocení. V diskusích se zejména upřesňoval význam slovního vymezení škál jednotlivých parametrů kvality výuky. Výsledkem bylo dosažení procenta shody mezi výzkumníky srovnatelného s předchozími výzkumy (alespoň 85% shoda, viz výše).
- Výzkumník pozoroval výuku 7 až 8 vyučovacích hodin u každého z učitelů (během většiny daného školního roku). Učitelé byli seznámeni s cílem výzkumu a dále jim byla zaručena anonymita (včetně školy a třídy, ve které výuka probíhala). Na druhou stranu nebyli seznámeni přímo s výzkumným nástrojem, tj. s tím, na co přesně je pozorování zaměřeno (aby tomu nepřizpůsobovali výuku).
- Na základě pozorování výzkumník po každé pozorované vyučovací hodině vyplnil záznamový arch použitého nástroje (viz Žák, 2018, s. 142–145).
- Výzkumník dále provedl s jednotlivými učiteli polostrukturované rozhovory (po skončení pozorování všech vyučovacích hodin u daného učitele).
- Výzkumník analyzoval data (viz výše), propojil kvantitativní zjištění s kvalitativními a formuloval výsledky výzkumu.

4 Hlavní zjištění

Pokud jde o první výzkumný problém, *které parametry kvality jsou typické pro výuku vybraných začínajících učitelů fyziky*, můžeme říct, že se výuka vyznačovala vysokou fyzikální odborností učitelů, často a kvalitně byl realizován výklad, byly používány matematické prostředky, budována struktura poznatků a velmi se dbalo na kultivování vzájemných vztahů žáků (včetně vztahů s učitelem). Poměrně časté a kvalitní bylo také využívání zájmu žáků, kladení přiměřených nároků na ně a využívání hodnocení k jejich motivaci. Výuka jednotlivých zkoumaných učitelů se také ale podobala naopak nízkým naplňováním jiných parametrů – nezařazováním heuristické metody, nepropojováním fyziky s jinými vzdělávacími obory

a nepoukazováním na vztah fyziky k umění a kultuře. V některých parametrech se výuka jednotlivých učitelů lišila – v četnosti zařazování experimentů, práce s textem a dále v kvalitě pracovní atmosféry a podpoře aktivního učení žáků učitelem.

Při řešení druhého výzkumného problému, *které faktory ovlivňují kvalitu výuky fyziky vybraných začínajících učitelů*, byly identifikovány jak obecnější faktory ovlivňující kvalitu výuky fyziky, a sice nedostatek času, organizační a technické podmínky na úrovni školy, vliv různých aktérů na výuku (žáci, rodiče, sami učitelé), tak oborově neutrální faktory – využívání zejména tradičních metod výuky, ale i oborově specifické faktory – postavení experimentování a matematiky ve výuce fyziky.

Na třetí výzkumnou otázku, *zda se změnily parametry kvality výuky fyziky vybraných učitelů po osmi letech*, lze odpovědět, že se změnily poměrně málo (podrobněji Žák, 2014b, s. 67–75). Kvantitativně vyjádřeno, četnost výskytu sledovaných parametrů se změnila u 4 parametrů z 51 možných, tj. méně než u 10 % parametrů. Pokud porovnáme aritmetické průměry na škálách parametrů, zjistíme, že došlo ke změně u 8 ze 48 možných parametrů, tj. méně než ve 20 %.

Pokud jde o čtvrtý výzkumný problém, *které parametry kvality jsou typické pro výuku vedenou učiteli fyziky, jejichž studenti pokračují ve studiu na MFF UK*, můžeme říci, že učitele spojovala vysoká fyzikální odbornost, ve výuce často a promyšleně střídali metody výuky, vhodně využívali matematické prostředky a snažili se o vytváření struktury poznatků získávaných žáky. U jejich žáků byla na vysoké úrovni rozvíjena abstraktní představivost. Všichni učitelé kladli na žáky přiměřené nároky, které postupně zvyšovali, dbali na vyjadřování žáků, kultivaci jejich vzájemných vztahů (i s učitelem) a ve třídách panovala dobrá pracovní atmosféra. Učitelé také často rozvíjeli alespoň u některých žáků logické myšlenkové postupy a kritické myšlení. U všech učitelů se také projevovala snaha o aktivní učení žáků. Pro výuku dvou učitelů byl charakteristický výklad, třetí učitel využíval spíše rozhovor. Učitelé se také lišili v četnosti využívání pomůcek a hodnocení, zjišťování zájmu žáků a v probouzení zájmu o fyziku u žáků. Odlišné u jednotlivých učitelů bylo rovněž propojování fyziky s praxí, s uměním a kulturou. V podstatě nebyla pozorována heuristická metoda ani provádění experimentů. Učitelé také nevyužívali práci s textem ani nepropojovali fyziku s jinými předměty. Tyto výsledky naznačují, že k udržení vážného zájmu žáků o fyziku, možná dokonce i k probuzení zájmu o ni, vedou z hlediska realizace výuky různé cesty. Výuka zkoumaných učitelů se totiž v některých aspektech výrazně lišila, ale přitom vyústila v podobný efekt. Určitým překvapením může být, že provádění fyzikálních experimentů není nutnou podmínkou podpory zájmu žáků o fyziku.

Na otázku formulující pátý výzkumný problém, *zda se liší autoevaluace výuky vybraných učitelů fyziky od hodnocení výzkumníkem (zacvičeným nezávislým pozorovatelem),* lze odpovědět na základě získaných dat tak, že obě hodnocení jsou podobná (shoda v 86 % případů) a liší se v podstatě tím, že v rámci 14 % neshody se častěji objevují případy, kdy učitel ve své výuce identifikuje určité parametry

kvality výuky navíc oproti výzkumníkovi, který je neregistruje (podrobněji Žák, 2014a, s. 72–75). Obecně lze konstatovat, že hodnocení učitele a výzkumníka se výrazně neliší.

5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Na základě realizovaných výzkumů, které byly prezentovány výše, je možné formulovat několik doporučení:

- Výhodné je realizovat nejprve všechna pozorování ve výuce daného učitele a teprve potom vést výzkumný rozhovor. Řazení dílčích rozhovorů mezi jednotlivé pozorované hodiny by mohlo vést k dalšímu ovlivňování výuky vedené učitelem. Zároveň s rostoucím počtem pozorovaných hodin krystalizují podstatné otázky do rozhovoru, takže rozhovor po skončení všech pozorování je jasněji zaměřen a má větší oporu v pozorování.
- Jako minimální počet vyučovacích hodin, jejichž pozorování svědčí o typickém průběhu výuky, se ukazuje přibližně sedm vyučovacích hodin. Při pozorování výrazně nižšího počtu vyučovacích hodin se do celkových výsledků výrazně promítne byť jen jedna netypická vyučovací hodina, což může být zejména vyučovací hodina pozorovaná jako první u daného učitele. Vhodné je, aby tyto pozorované hodiny byly rozprostřeny do delšího časového intervalu, nejlépe několika měsíců mimo netypické části školního roku, tj. doporučujeme říjen až polovinu prosince a poté únor až květen.
- Nutnou podmínkou kladenou na pozorovatele je jeho oborovědidaktická erudice. Pozorovatelem tak typicky může být aprobovaný učitel daného vyučovacího předmětu, příp. student závěrečného ročníku tohoto studia nebo přímo didaktik daného oboru.
- Nutný je zácvik pozorovatele. Dostatečné míry shody mezi zkušeným a začínajícím pozorovatelem bylo dosahováno díky cvičnému pozorování pěti vyučovacích hodin. V diskusích po každé z těchto vyučovacích hodin docházelo k přibližování „vidění“ začínajícího pozorovatele a již zkušeného pozorovatele. K zácviku je možné částečně (2 až 3 vyučovací hodiny) použít videonahrávek výuky.
- Typické je, že někteří učitelé, kteří jsou osloveni s prosbou o možnost pozorovat jimi vedenou výuku, tuto nabídku odmítnou. Tyto učitele dále nepřesvědčujeme. Obecně je ale přínosné, že pozorování ve třídách a školách probíhají, protože se tím podporuje názor, že to, co se děje ve výuce, je mimořádně důležité (mimo jiné žáci ve třídě vidí, že probíhá pozorování výuky, které jsou přítomni, dále kolegové učitele vědí, že probíhá pozorování). Zájem o realizovanou výuku, zejména o procesy, které v ní probíhají, je v souladu s tím, že za jediné výstupy vzdělávání nelze považovat výsledky žáků, které lze zjišťovat např. didaktickými testy.

- Oslovení učitelů ohledně spolupráce může probíhat prostřednictvím e-mailové komunikace (přímé e-mailové adresy jsou většinou dostupné na webových stránkách škol). Fyzická návštěva školy před zahájením výzkumu není nutná.
- Pozorování skutečné výuky a rozhovory s učiteli praktiky jsou pro pozorovatele typicky profesně i lidsky velmi obohacující. Tyto metody sběru dat, pozorování a rozhovory, umožňují získat množství autentického materiálu, byť jen část z něj bývá přímo využita v daném výzkumu (např. v prezentovaných výzkumech kvality výuky fyziky nebyly využity všechny písemně zaznamenané postřehy z pozorování, ale jen ty, které se bezprostředně týkaly stanovených výzkumných problémů).

6 Další implikace

Výzkumný nástroj *ZAKVAF* a jeho použití mají zřetelný vliv na domácí odbornou diskusi metodologických aspektů zkoumání kvality výuky. Můžeme tak soudit z toho, že byly mnohokrát reflektovány dalšími odborníky z oblasti vzdělávání. Ti se odvolávají ke koncepčním záležitostem v souvislosti s pojmem kvalita výuky (fyziky), k metodologickým aspektům, ale také k výsledkům zjištěným pomocí tohoto nástroje.

Nástroj *ZAKVAF* se stal inspirací pro návrh nástroje pro posuzování kvality výuky cizího jazyka (Zlatníček & Pešková, 2012; Janík et al., 2013, s. 69, 71, 79) a také byl využit jako podklad k diskusi o předem strukturované reflexi výuky (Slavík et al., 2017, s. 252–258).

Na metodologickou a etickou korektnost výzkumů využívajících nástroj *ZAKVAF* je upozorněno např. v publikaci Skutila a kol. (2011), a to konkrétně Průchou (2011, s. 31), který usuzuje na splnění zásad korektnosti mimo jiné na základě toho, že je určena reliabilita jednotlivých parametrů kvality výuky.

Pokud jde o využití získaných výsledků při vzdělávání budoucích učitelů (fyziky), můžeme upozornit na to, že k určitým žádoucím efektům ve vzdělávání žáků středních škol mohou vést rozdílné přístupy. Konkrétně se to prokázalo při výuce vedené učiteli fyziky, jejichž studenti pokračují ve studiu na MFF UK. Výuku vedenou těmito učiteli sice spojovala vysoká fyzikální odbornost, vhodné využívání matematických prostředků a další očekávatelné parametry, na druhou stranu se ale vyskytly rozdíly. Pro výuku dvou učitelů byl charakteristický výklad, třetí učitel využíval spíše rozhovor, učitelé se lišili také v četnosti využívání pomůcek a hodnocení, zjišťování zájmu žáků, v probouzení zájmu o fyziku, odlišné u jednotlivých učitelů bylo také propojování fyziky s praxí, s uměním a kulturou. Zdůrazňování diverzity a plurality při přípravě budoucích učitelů (fyziky) v tom, aby si při promýšlení a realizaci výuky hledali vlastní cesty, považujeme za důležité.

Nástroj *ZAKVAF* je možné využívat nejen výzkumně, ale také ke kolegiální reflexi učitelů v praxi. Umožňuje nejen předem strukturovanou reflexi výuky

fyziky, ale lze díky němu zaznamenat také jakékoliv další poznámky k průběhu výuky (viz Žák, 2018, s. 142–145). Vzhledem k tomu, že některé sledované parametry nejsou oborově (fyzikálně) specifické, zejména osobnost učitele, tvořivost učitele, střídání metod výuky, kritické myšlení, práce s textem, využití zájmu žáků, aktivita žáků, nároky na žáky, využití hodnocení k motivaci, kultivace vztahu žáků, pracovní atmosféra a aktivní učení, je možné ho částečně využít i k reflexi výuky jiných oborů.

Tím, že se nástroj *ZAKVAF* jednoznačně zaměřuje na dění ve výuce (interakce mezi učitelem a žáky), přivádí v rámci výzkumu a reflexe výuky pozornost k samotnému jádru vzdělávání. Pokud se v poslední době v českém vzdělávacím diskurzu (včetně vzdělávací politiky) zdůrazňuje důležitost učitele a jeho přímého působení na žáka, mohou být využitý nástroj a uvedené metodologické přístupy inspirací jak k vzájemným kolegiálním reflexím učitelů v praxi, tak k dalším výzkumům.

Summary

The strategic goal of the presented research is to contribute to the search for quality of teaching and to deepen the understanding of the context of the teaching quality. The research questions were posed as follows: What are the parameters of quality that are typical of teaching of selected novice teachers? Which factors influence the teaching quality of the selected novice teachers? Have the parameters of the quality of physics teaching changed after eight years? Which parameters of quality are typical of teaching led by teachers whose students continue their study at the Faculty of Mathematics and Physics (FMP), Charles University? Does the self-evaluation of teaching by selected teachers differ from evaluation by a trained independent observer?

To answer these questions, a mixed method research design was used. A case study was chosen as the basic research plan. An ex-post facto research was chosen as the design of the quantitative part of the research, and the data was collected using pedagogical observation. Regarding the qualitative part, the data was acquired using semi-structured interviews. The research sample consisted of a total of ten physics teachers, teaching mainly in Prague grammar schools. The standardised instrument *ZAKVAF* was used for observation. It involves 26 indicators (parameters) of the quality of physics teaching, which were drawn up on the basis of expert investigation. For each parameter a four-step observation scale was constructed; the individual steps expressing the level of fulfilment of the given parameter were defined verbally (typically in a few sentences).

As for novice teachers, some of the observed parameters were fulfilled in a similar way, e.g. the frequency and quality of the realized lecturing, or no use of the heuristic method. The teaching process differed, for instance, in the

frequency of conducting experiments, the work with text, or the support of the active learning of the pupils. Several domain-specific, domain-general and other factors influencing the teaching quality were identified. The longitudinal research revealed that the parameters of the quality of physics teaching of selected teachers changed very little over the period of eight years. The research of teachers whose students continue their study at the FMP showed that fulfilment of several parameters is common for all the teachers (e.g. physics expertise, mathematics model, abstraction, students' expressing), in other parameters their teaching differs (e.g. teaching aids, lecturing, students' interest, use of assessment) and some parameters were almost non-existent in teaching (e.g. work with text, heuristic method). When it comes to comparing teachers and researchers, the assessments by the teachers themselves and the researchers turned out to be similar. As regards the disagreement, here the more frequent cases involved the teacher identifying more positive parameters of quality of teaching than the researcher, who did not register them.

Based on the conducted research, we recommend: training of novice observers, erudition of observers in the given educational field, to observe at least seven lessons at each teacher, to make all the observations at each teacher first, then the interview. The methodology and approaches of the presented research have become an inspiration for other subject didactics. The *ZAKVAF* instrument can be used not only for research purposes, but also for peer reflection of teachers in practice. Due to the fact that some monitored parameters are not domain-specific, it is possible to use the instrument to reflect on teaching in other fields.

Literatura

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* SAGE Publications.

Janík, T., Černá, M., Vystrčilová, P., Vaďurová, H., Nehyba, J., Svojanovský, P., Picka, K., Slezáková, K., Slepičková, L., & Kratochvílová, J. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele.* Masarykova univerzita.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacký, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2011). Etické principy v pedagogickém výzkumu. In M. Skutil (Ed.), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 23–44). Portál.

Skutil, M., Bartošová, I., Faberová, M., Haviger, J., Havigerová, J. M., Chráska, M., Juklová, K., Křováčková, B., Maněnová, M., Průcha, J., Zikl, P., & Žumárová, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Portál.

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

Špilínková, I. (2020). *Výuka středoškolských učitelů fyziky, jejichž žáci pokračují ve studiu fyziky na vysoké škole* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry.* Portál.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Ed.). SAGE Publications.

Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis scholae, 6*(3), 57–76. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.32

Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.

Žák, V. (2014a). Kvalita výuky fyziky dvojí perspektivou – porovnání pohledů výzkumníka a učitele. *Pedagogika, 64*(1), 66–80.

Žák, V. (2014b). The quality of physics teaching – cases of teaching over time and in space by three teachers. *Orbis scholae, 8*(2), 61–82. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.66

Žák, V. (2018). *Kvalita fyzikálního vzdělávání v rukou učitele.* Karolinum.

Žák, V., & Martínková, J. (2017). Kvalita výuky fyziky – případy začínajících učitelů. *Orbis scholae, 11*(2), 73–97. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.57

11. Tvorba případových studií vzdělávací politiky

Vladimíra Spilková, Stanislav Michek

Vztah mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou je v České republice citlivým tématem. Tvorba vzdělávací politiky a zejména řada konkrétních opatření školské decize často nejsou založeny na expertních znalostech a výzkumně doložených doporučeních, přestože je v mnoha případech empirická evidence k dispozici, a dokonce je někdy s těmito opatřeními v rozporu. Zkoumání tvorby a procesů implementace vzdělávací politiky patří k bílým místům českého pedagogického výzkumu.

Tato skutečnost byla pro nás motivem k realizaci dvou případových studií, které analyzovaly dva legislativní návrhy a způsob jejich projednávání včetně argumentace zastánců i odpůrců výrazných změn, které navržená opatření reprezentovala. Ve své době patřily oba návrhy k prioritám vzdělávací politiky týkající se učitelské profese. Přitáhly pozornost odborné komunity i širší veřejnosti, názory byly velmi polarizovány a široce medializovány. Zejména jeden z případů byl pro odbornou veřejnost i řadu politiků nepochopitelný v takové míře, že přímo vybízel k hlubšímu prozkoumání s cílem porozumět procesům realizace vzdělávací politiky v její komplexnosti.

Cílem kapitoly je představit metodologické postupy a etické otázky související s tvorbou případových studií vzdělávací politiky. V kapitole je prezentován postup tvorby případové studie, kdy případem byl průběh legislativního procesu projednávání konkrétního opatření vztahujícího se k učitelské profesi zasazený do reálného kontextu vzdělávací politiky, jejích aktérů, zájmů, prostředků a dosažených výsledků.

Konkrétně šlo o *nepřijetí kariérního systému pro pedagogické pracovníky* v roce 2017 a *vymezení kvalifikačních požadavků na vstup do učitelské profese* v souvislosti s projednáváním novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v letech 2019–2021.

Kapitola přináší poznatky o tom, jak byly zkoumány procesy realizace vzdělávací politiky, role klíčových aktérů, fenomén politického vyjednávání, vliv skrytých faktorů a nahodilých jevů. Přináší především řadu podnětů k diskusi o metodologických otázkách zkoumání procesů tvorby a implementace vzdělávací politiky. Konkrétně jde o problémy spojené s výběrem případu, formulací výzkumných otázek a volbou metod sběru dat, dále pak o etické otázky související se získáním dat a s ověřováním věrohodnosti dat a argumentů formulovaných aktéry vzdělávací politiky a v neposlední řadě jde i o způsoby interpretace zjištění a vyvozování závěrů. Inspirací pro další výzkumy v této oblasti může být reflexe prezentovaných možností a limitů námi zvolených metodologických postupů.

1 Východiska

Vztahem mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou a otázkou, jak zvýšit využití výzkumných poznatků tvůrci veřejných politik, se vědci (především zahraniční provenience) zabývají od 70. let minulého století (např. Adams, 2004; Biesta, 2007; Head, 2010; Nutley, Walter, & Davies, 2003; Štech, 2021). Řada odborníků kritizuje zjednodušenou představu o prostém přejímání vědeckých poznatků a výzkumně doložených doporučení s argumentací, že v politickém rozhodování hrají stejně důležitou roli mnohdy ještě důležitější hodnoty a ideologie aktérů vzdělávací politiky. Upozorňují na nereálnost lineárního modelu (*knowledge-driven*), který předpokládá, že výzkumně doložená data jsou přebírána politiky a že tato data řídí jejich rozhodování (Weiss, 1979; Štech, 2021).

Pro pochopení (školsko) politických rozhodnutí je tedy důležité analyzovat, ke kterým referenčním idejím nebo hodnotám se politický diskurz vztahuje, jak a kým jsou výzkumné poznatky zprostředkovávány (Štech, 2021) a kteří aktéři a s jakým vlivem vstupují do rozhodování o vzdělávací politice. Je nutné zvažovat rovněž vliv řady dalších faktorů – náhodných, často skrytých a nepozorovatelných.

Na rozdíl od situace ve vyspělých západoevropských a skandinávských zemích je v České republice opakovaně kritizováno, že politické rozhodování a intervence nejsou založeny na expertních znalostech (resp. že tyto znalosti nezohledňují), tedy že se nedaří realizovat vzdělávací politiku založenou na důkazech – *evidence-informed education policy* (Kohoutek et al., 2015; Mareš, 2009; Spilková, 2016; Spilková & Straková, 2021; Urbánek, 2005, 2012; Walterová, 1993, 2006).

Přes poměrně široce sdílenou kritiku v odborné komunitě je třeba přiznat, že pro tato konstatování chybí důkladná výzkumná evidence. Vzdělávací politika se u nás dosud nestala předmětem systematického empirického zkoumání. Snaha přispět k porozumění mechanismům tvorby a procesům realizace vzdělávací politiky pro nás byla výzvou a motivem k realizaci dvou případových studií. Jejich záměrem bylo nastavit vzdělávací politice zrcadlo na základě analýzy procesů spojených s koncipováním, politickým vyjednáváním a schvalováním dvou legislativních norem týkajících se učitelů v různých fázích profesního kontinua.

Při popisu tvorby případových studií sdílíme postoj Rolfea (2006, s. 304), kdy pohlížíme na kvantitativně-kvalitativní dichotomii jako na kontinuum a aplikujeme závěr Brownové (2008, s. 7). Na případové studie se díváme v jejich spojitosti: od umístění Yinových prací (např. 2014) vpravo – pozitivistických východisek – ke středu zastoupenému Merriamovou (1998) až po levé umístění Stakeova přístupu (např. 1995, 2005) při aplikování interpretativního paradigmatu. Tam, kde to považujeme v našich případových studiích za smysluplné, odkazujeme na poznatky Yinova striktního metodologického přístupu, jinde na pragmatický přístup Merriamové a také používáme Stakeovu kreativní interpretaci (srov. Brown, 2008, s. 9). V textu se snažíme odkazováním na tyto tři autory o transparentnost, tak aby čtenáři nacházeli v našem přístupu minimum logických nejasností.

2 Rámec výzkumu a metoda/metody

Cílem studie Michka a Spilkové (2021) bylo přispět k poznání a porozumění fenoménu nepřijetí kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 v širším kontextu přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989. Cílem studie Spilkové a Reimannové (2021) byla analýza přístupu české vzdělávací politiky k vymezování kvalifikačních požadavků na vstup do učitelské profese v souvislosti s aktuálně projednávanou novelou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a jejím kontroverzním § 9a odst. 1.

K dosažení cílů studií byla zvolena případová studie vzdělávací politiky. Případové studie se snažily odpovědět na výzkumné otázky zaměřené na proces projednávání novel zákona o pedagogických pracovnících a na roli aktérů projednávání. U Michka a Spilkové (2021, s. 328) to byly tyto otázky:

1) V čem byly hlavní příčiny nepřijetí kariérního systému v roce 2017?
2) Jaká byla role klíčových aktérů v procesu nepřijetí?

U Spilkové a Reimannové (2021, s. 354) měly tuto podobu:

1) Jaké důvody pro snížení kvalifikačních požadavků v deprofesionalizační novele formulovali předkladatel novely – MŠMT, poslanci a senátoři Parlamentu ČR?
2) Jaké argumenty prezentovali politici – zastánci i odpůrci novely – ve svých stanoviscích v průběhu legislativního procesu?
3) Jaké názory vyjadřovali v průběhu projednávání novely další aktéři z řad odborné i širší veřejnosti?

Z hlediska počtu se jednalo o individuální případové studie, zabývající se jedním zkoumaným případem. Obě studie jsou explanační. Oba výzkumy byly realizovány ex post poté, co obě novely neprošly legislativním procesem a byly zamítnuty. Oba případy byly ohraničeny časově. Michek a Spilková (2021) použili retrospektivní longitudinální případovou studii – jako výzkumníci jsme věděli, jak případ dopadl, a snažili jsme se o zpětnou rekonstrukci celého příběhu. Zde byl případ vymezen tzv. kariérním systémem od projednávání vládou v listopadu 2016 po jeho nepřijetí v červenci 2017, kdy k jeho kontextu patřil způsob tvorby a návrhu kariérního systému, který předcházel projednání na vládě. V případě Spilkové a Reimannové (2021) byl případ určen legislativním vymezením a projednáváním požadavků na kvalifikaci učitele v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a jejím kontroverzním § 9a odst. 1 v období od června 2019 do dubna 2021. Zde tak není ostrá hranice mezi retrospektivností a prospektivností. V obou studiích se jednalo o prozkoumání fenoménů v průběhu času, což je charakteristikou výzkumu *historických případových studií* (Merriam, 1998).

V souladu s Yinem (2014, s. 2) obě případové studie zkoumaly do hloubky soudobý jev v jeho reálném kontextu zejména tam, kde hranice mezi jevem a kontextem nebyla zřetelně jasná. Výzkumné pole obou zvolených případů bylo nepřehledné, plné skrytých, nepozorovatelných faktorů, často náhodných vlivů apod. Cílem případových studií byla analýza a hluboké porozumění vybraným fenoménům zohledňujícím sociální, historický a politický kontext. Zvláštní pozornost byla věnována zkoumání jednak role jednotlivých aktérů (MŠMT, politici obou komor Parlamentu ČR, média, tzv. experti na školství, hlas učitelské veřejnosti, profesní organizace), jednak faktorů ovlivňujících průběh a výsledek legislativního procesu. Oba případy proto byly zasazeny do širšího kontextu přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi. V obou studiích šlo o přístup celostní, holistický, kdy se autoři snažili poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění. Autoři předpokládali, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumějí jiným podobným případům (srov. Hendl, 2005, s. 104) či obdobným legislativním procesům nebo aktivitám vzdělávací politiky.

K získání odpovědí na výzkumné otázky byla čerpána data z různých zdrojů. Docházelo k využití kvantitativních a kvalitativních metod pro získání dat z různých zdrojů s důrazem na metodologii *desk research*, u kterých byly využity tyto metody analýzy:

a) analýza dokumentace včetně stenozápisů z jednání obou komor Parlamentu ČR, odborných a strategických dokumentů (na národní i evropské úrovni);
b) analýza masmédií (novinové články, rozhovory uvedené v novinách, v rozhlase, v televizi);
c) analýza zjištění z polostrukturovaných rozhovorů s klíčovými aktéry včetně analýzy jimi publikovaných stanovisek;
d) analýza tiskových zpráv a dokumentů aktérů (profesní asociace, odborníci, neziskové organizace, příspěvky na sociálních sítích).

U Michka a Spilkové (2021) se tak jednalo o analýzu dokumentů a o přepis z polostrukturovaných rozhovorů s klíčovými aktéry. U dokumentů se jednalo o různé verze návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících, pozměňovací návrhy, stenozápisy z jednání v Poslanecké sněmovně a v Senátu ČR; novinové články a další mediální výstupy získané prostřednictvím monitoringu tisku NUV a NIDV po zadání klíčového slova „kariérní řád“ či odkazující na serveru ceskaskola.cz při uvedení tématu „kariérní řád“; zápisy z porad vedení MŠMT; tiskové zprávy MŠMT; příspěvky klíčových aktérů na sociálních sítích a diskuse pod nimi; diskuse pod články informujícími o kariérním systému; webové stránky, texty, audionahrávky a dokumenty související s kariérním systémem a publikované v uvedeném období na webových stránkách www.pedagogicka-komora.cz včetně dat z první petice proti kariérnímu systému v květnu 2017 (dále tzv. první petice).

Rozhovory byly realizovány s bývalým ministrem školství a se dvěma zástupci vedení Pedagogické komory (v roce 2017 tzv. Iniciativa Pedagogická komora).

U Spilkové a Reimannové (2021) byl kladen důraz na *desk research*. Šlo o sekundární výzkum využívající zdroje, které byly v minulosti shromážděny za jiným účelem. Jednalo se o data získaná z širokého spektra zdrojů, jakými byly úřední dokumenty (aktuální i retrospektivní), odborné publikace, výzkumné zprávy, výstupy masových médií a virtuální data (internetové stránky, obsahy internetových diskusí aj.). Klíčovými zdroji dat jejich výzkumu byly dokumenty legislativní (různé verze novely – sněmovní a senátní tisk novely, pozměňovací návrhy, stenozápisy z jednání obou komor Parlamentu ČR), dokumenty odborné a strategické (na národní i evropské úrovni), dokumenty MŠMT, stanoviska důležitých aktérů, tiskové zprávy (profesní asociace, odborníci, neziskové organizace, příspěvky na sociálních sítích) a e-mailová komunikace jedné z autorek příspěvku s poslanci a senátory.

Ke kontextu výzkumného šetření obou studií také patřilo to, že autoři těchto studií se různým způsobem a v různých fázích účastnili tvorby kariérního systému a ovlivňovali jej, stejně tak vstupovali svojí komunikací s politiky do projednávání novely zákona o pedagogických pracovnících, běžně označované jako *deprofesionalizační* a *dekvalifikační novela*. Autoři studií tak byli do jisté míry i aktéry zkoumaných případů.

Získávání dat u každé studie probíhalo jinak. U Michka a Spilkové (2021) sběr dat následoval poté, co byl případ časově ukončen. Po shromáždění stenozápisů z jednání Poslanecké sněmovny a Senátu ČR byly navrženy tazatelské otázky pro polostrukturované rozhovory uskutečněné v červnu 2018 a v březnu 2019. Mezitím byly shromažďovány zbývající dokumenty. Spilková a Reimannová (2021) doplňovaly retrospektivní přístup získáváním dat v průběhu zkoumaného případu a svá zjištění analyzovaly až do data odevzdání příspěvku v srpnu 2021 (v té době byl legislativní proces přerušen a bylo zřejmé, že vzhledem k volbám již nebude stávající návrh poslaneckou sněmovnou projednán).

U obou případů byla analýza dat rozložena do dílčích fází včetně triangulace dat, kdy docházelo k prolínání sběru dat a jejich analyzování. Michek a Spilková (2021) pročetli stenozápisy a popsali v časové posloupnosti proces projednávání kariérního systému. To jim pomohlo identifikovat některé příčiny nepřijetí kariérního systému. Na základě materiálů včetně dat z *Výzvy senátorům k zamítnutí kariérního řádu pro učitele* (květen 2017) identifikovali další příčiny. V návaznosti na to analyzovali data petentů z první petice. V této fázi prezentovali dílčí výsledky v září 2018 na konferenci ČAPV ve Zlíně (Michek & Spilková, 2018). V návaznosti na výzkumné otázky okódovali stenozápisy. Taktéž okódovali doslova přepsané rozhovory, v nichž se kromě příčin věnovali i popisovaným rolím aktérů a způsobům jejich argumentace proti kariérnímu systému či pro něj. Jednalo se o otevřené kódování a poznámkování, kdy analyzovaný text byl rozdělen na jednotky (většinou věty a odstavce), jež byly opatřeny komentáři – poznámkami.

Způsob analýzy se nejvíce blížil analytické indukci, kdy kódy byly tříděny do kategorií, které napomohly k hledání hypotetického vysvětlení – získání odpovědí na položené výzkumné otázky. Následně autoři analyzovali mediální výstupy a příspěvky a diskuse ze sociálních sítí. Z každé analýzy doplňovali novými informacemi časovou osu projednávání novely a kariérního systému, aby si plasticky popsali chronologický průběh nepřijetí kariérního systému (viz elektronická příloha studie Michek & Spilková, 2021). Data tak uspořádali chronologicky podle průběhu dění (srov. Miles & Huberman, 1984). Data analyzovali, dokud nebyla zjištění koncepčně zhuštěna a další data nepřinesla žádné nové poznatky (Strauss & Corbin, 1999). Taktéž v datech hledali důkazy pro tvrzení, které průběžně formulovali při analýze dat.

Spilková a Reimannová (2021) data analyzovaly v několika fázích, které odpovídaly časové posloupnosti procesu projednávání novely zákona. V první fázi analyzovaly vybrané pasáže vládní novely zákona. V dalších fázích si zaznamenávaly průběh projednávání v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR a v Senátu Parlamentu ČR, pozměňovací návrhy a výsledky hlasování. Současně analyzovaly jak prohlášení a stanoviska předkladatele novely a politiků zdůvodňující snížení kvalifikačních nároků na učitele, tak obsah a způsob argumentace kritiků návrhu legislativních úprav. Ověřovaly korektnost použitých argumentů předkladatele a podporovatelů novely, které měly obhájit potřebu změn, v mezinárodních dokumentech a relevantních odborných zdrojích.

3 Realizovaný postup

Na samém počátku výzkumu daných případů vzdělávací politiky stálo rozhodování, zdali se vůbec pustit do jejich detailního zkoumání. Ať už se jednalo o projednávání kariérního systému, či o legislativní proces spojený s deprofesionalizační a dekvalifikační novelou, autoři si byli vědomi toho, že tyto případy jsou prezentované médii, vyjadřují se k nim samotní aktéři a na webových stránkách poslanecké sněmovny si kdokoliv může pročíst stenozápisy z projednávání legislativních návrhů novel zákona o pedagogických pracovnících. Otázkou byla zejména přidaná hodnota provedení výzkumného šetření. Může výzkumné šetření ukázat zkoumané případy v jiném světle? Mohou analytické postupy výzkumníků přinést nová zjištění při zkoumání komplikované, a přesto ve veřejném prostoru obsáhle diskutované problematiky?

Rozhodovací proces, zda jde o smysluplnou aktivitu, byl prvním krokem. Dalším bylo zvažování vhodného metodologického přístupu. Volba případové studie byla jednoznačná, otázkou však bylo, jak konkrétně uchopit zkoumání případů vzdělávací politiky. V tuzemské pedagogické literatuře (zejména v recenzovaných časopisech) nebyly za posledních 30 let obdobné případové studie publikovány. Mareš (2015) se ve své přehledově-metodologické studii věnuje

tvorbě případových studií, čtenáře seznamuje s „případy“ zkoumanými od poloviny devadesátých let dvacátého století v tuzemském prostředí a upozorňuje na text Veselého (2013), kdy případem byla úspěšná vzdělávací reforma v kanadské provincii Ontario. Přesto ani v této případové studii nešlo o zkoumání „případu“, který by souvisel s legislativním procesem a v němž by bylo detailně zkoumáno jednání aktérů vzdělávací politiky.

A byť jsme měli zkušenosti s tvorbou případových studií (např. Michek, 2014), tak tvorba případové studie vzdělávací politiky pro nás byla novinkou. Z tohoto důvodu jsme hledali inspiraci v zahraničních případových studiích, a to zejména z hlediska jejich metodologického uchopení a celkové struktury (Goldstein, 2011; Gonzalez & Carney, 2014; Virtue, 2007). Gonzalez a Carney (2014) rozebírali roli a vliv médií ve vzdělávací politice ve státě Indiana v USA. Goldsteinová (2011) analyzovala vliv kampaně v časopise New York Times a Time Magazine na postoje k učitelským odborům při projednávání zákona No Child Left Behind. Virtue (2007) popisoval problematiku, proces a podmínky tvorby legislativy certifikace učitelů 2. stupně ZŠ (*middle level teacher*) v Jižní Karolíně v USA.

Inspiraci k metodologii plánovaných případových studií jsme hledali nejen v pedagogické, ale i v politologické literatuře věnující se metodologii výzkumů veřejné politiky (např. Drulák, 2008; Eckstein, 1975). Zvažovali jsme použití tzv. jedinečné, vnitřní (*intrinsic*) případové studie (Stake, 1995, 2005), jejímž cílem je celostní a hluboké porozumění jednomu vybranému případu prostřednictvím jeho detailní analýzy zohledňující sociální, historický a politický kontext. Hermeneutická povaha jedinečných případových studií však limituje možnost „říct cokoliv teoreticky relevantního a zobecňujícího“ (Drulák, 2008, s. 33).

U obou studií jsme řešili dilema, zdali a do jaké míry je možné se přiblížit k poznání daného fenoménu ve smyslu porozumění jeho složitosti, kdy je nutné uvědomění si více variant a možných scénářů vývoje, či jestli je možné objektivně poznat realitu a složitost zkoumaného případu. V obou případech jsme se snažili na základě námi získaných dat vyprávět autentický příběh a interpretovat zvolené případy co nejobjektivněji. Při zpětném pohledu na studie však stojíme před otázkou zobecnitelnosti zjištění. Jsme si v souladu s Flyvbjergem (2006) totiž vědomi, že nelze zobecňovat na základě jednoho individuálního případu. Nicméně v obou případech se aktéři vzdělávací politiky chovali podobně. Přesto si klademe poněkud skepticky otázku, v jaké míře mohou případové studie přispívat k rozvoji vědeckého poznání.

Již bylo řečeno, že výzkum tak složitého fenoménu, jakým je vzdělávací politika, je komplikován nejen množstvím intervenujících faktorů, ale také existencí řady náhodných a skrytých vlivů, které je obtížné evidovat a zahrnout do interpretace dat. Roli při interpretaci výzkumných zjištění a jejich zobecňování hrají také hodnoty a subjektivní názory výzkumníků na danou problematiku. V této souvislosti však podotýkáme, že subjektivita je podle mnoha autorů (např. Skalková, 2004) fenoménem, který je vlastní poznání, interpretaci

a hodnocení společenských jevů. Zde můžeme uvést slova Skalkové: „Člověk vidí svět prostřednictvím zkreslujícího působení jeho vlastních hodnot a víry" (Skalková, 2004, s. 23), případně parafrázi slov V. Bělohradského: „Každý člověk vidí fakta uvnitř nějaké verze světa" (in Skalková, 2004, s. 23).

Pro ilustraci uvedeme několik příkladů složitosti zkoumání případů vzdělávací politiky, rizik subjektivity, dilemat v průběhu získávání i interpretace dat a etických otázek, které jsme museli řešit. Ve výzkumu Michka a Spilkové (2021) hrál velkou roli rozhovor s klíčovými aktéry, kteří zásadním způsobem ovlivnili průběh i výsledek legislativního procesu. Zejména při tak citlivém tématu má důvěra dotazovaných, jejich ochota „odkrýt karty" zásadní význam. Nejsme si jisti, do jaké míry uváděli dotazovaní při rozhovoru manipulující argumenty. A jak jsme byli schopni posuzovat manipulativní argumenty/výpovědi respondentů? V souvislosti s realizací rozhovorů s klíčovými aktéry jsme řešili také „správnost" rozhodnutí nás jako tazatelů, tj. zda se dotazovat na základě připravených otázek, nebo sklouznout k naraci. Jsme si vědomi toho, že při různé míře zasahování do rozhovorů by zřejmě vznikly odlišné verze výpovědí, různě informačně hutné. Řešili jsme i otázku autocenzury v průběhu dotazování ve jménu udržení „křehké" ochoty k rozhovoru a „podmíněné" důvěry dotazovaných (v kampani – agresivní komunikace, nenávistné maily, zničené vztahy), kdy jsme při rozhovoru s dotazovanými sklouzli ke kompromisům, improvizování, přitakávání, intuitivnímu rozhodování. Nechtěli jsme totiž přerušovat naraci a jejich příběh, vracet je k připraveným otázkám. Jsme si vědomi toho, že jsme se v rozhovoru nesnažili zasáhnout, polemizovat, i když podle našeho názoru dotazovaní překrucovali fakta. Ve hře pro nás byla možná až přehnaná obava, aby neselhal klíčový informační zdroj k porozumění případu.

Velkým tématem je etická otázka ve smyslu anonymizace dotazovaných, neboť je zřejmé, že jsou ve studii Michka a Spilkové (2021) snadno identifikovatelní. Řešili jsme otázku, jak prezentovat zjištění z rozhovorů, aby nebyla poškozena pověst některého z aktérů nepřijetí kariérního systému. Řada sdělení byla totiž skutečně „výbušná" a eticky problematická. U zveřejnění těchto zjištění pro nás bylo vodítkem potvrzení dané informace z dalších zdrojů neboli triangulace zjištění. Nabídli jsme také možnost autorizace rozhovorů, která byla využita jen částečně (zástupci vedení Pedagogické komory této možnosti nevyužili). To nás vede i k otázce, kde je hranice mezi (auto)cenzurou při psaní příspěvku a možnostmi účastnické validizace. Jsme si vědomi také toho, že naše osobní názory a postoje ve vztahu ke kariérnímu systému hrály roli při realizaci výzkumu i interpretaci zjištěných dat.

Ve výzkumu Spilkové a Reimannové (2021) byly některé etické otázky ještě složitější. V tomto případě bylo nutné analyzovat autentické výpovědi vrcholných politiků (ministr školství, vedení a poslanci obou komor parlamentu) a uvádět je v doslovné podobě včetně konkrétních jmen. Obsah a způsob argumentace předkladatelů novely a jejích podporovatelů i kritiků, zejména korektnost

a relevance použitých argumentů, které měly legitimizovat potřebu změn, byly ověřovány v domácích odborných zdrojích i v mezinárodních studiích. Proces ověřování ukázal na problematičnost většiny oficiálně prezentovaných důvodů pro tak radikální krok, jaký představovalo zásadní snížení kvalifikačních požadavků na učitele při vstupu do profese. Postavil nás před dilema, jakým způsobem a v jaké míře je možné veřejně zpochybnit korektnost a důvěryhodnost důvodů, kterými se politici snažili legitimizovat návrh novely. Ještě větší etický problém představovalo zveřejnění autentických výpovědí konkrétních politiků, které byly dokladem neschopnosti reagovat na odborné argumenty jinak než osobními názory a míněními založenými pouze na individuálních zkušenostech, konkrétních příkladech a jednotlivostech vytržených z kontextu.

4 Hlavní zjištění

Díky zvolenému metodologickému postupu bylo ve studii Michka a Spilkové (2021) možné zjistit procesy komunikace a interakce klíčových aktérů vzdělávací politiky a vliv nového subjektu (Pedagogická komora), který se v situaci atomizace profesní komunity do mnoha asociací, zájmových a vlivových skupin stal hlasitým, organizovaným hlasem reprezentujícím část postojů učitelské veřejnosti. Dále byly analyzovány: (ne)ochota či (ne)schopnost komunikace ministerstva se zástupci školské praxe a s „opinion makery" (např. tzv. mediálních expertů na vzdělávání), míra politizace v rozhodování, věcná znalost a porozumění politiků odborným otázkám, vliv odborníků a expertních názorů v politickém rozhodování o odborných otázkách řízení školství a vliv sociálních sítí při ovlivňování veřejného mínění.

Případová studie Spilkové a Reimannové (2021) přinesla poznatky, které umožnily hlubší porozumění procesům spojeným s koncipováním, politickým vyjednáváním a schvalováním návrhu novely zákona, který by podle mnoha odborníků zabývajících se výzkumně tématem učitelské profese zásadním způsobem devalvoval kvalifikační požadavky na učitele při vstupu do profese. Byly objasněny role klíčových aktérů, důvody, které prezentovalo MŠMT jako předkladatel novely, byla diskutována korektnost a relevance použitých argumentů, které měly legitimizovat potřebu změn.

Závažné je zjištění, že novela přinášející zásadní změny v přístupu státu k učitelské profesi, která je od roku 2016 tzv. regulovanou profesí, není řádně zdůvodněna s oporou o expertní znalosti, relevantní výzkumná data a doporučení reflektující klíčové trendy ve vyspělých zemích. V mnoha případech je doslova ignoruje nebo je s těmito zdroji v rozporu. Zasazení výsledků případové studie do širšího kontextu vývoje přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989 jasně ukazuje, že představuje vyvrcholení permanentního zpochybňování učitelského povolání v podobě periodicky se opakujících pokusů

o snižování kvalifikačních požadavků na učitele. Zcela nevídaný je fakt, že devalvační snahy iniciovalo ve většině případů samo MŠMT. Těžko si představit, že by jiné ministerstvo přistupovalo k zaměstnancům ve své působnosti způsobem tak degradujícím prestiž a požadované vzdělání pro vykonávání profese. Hledání příčin obtížně pochopitelného jednání MŠMT považujeme za podnět k dalšímu zkoumání.

Výsledky obou případových studií dokládají často kritizovanou nekoncepčnost české vzdělávací politiky, chaotické rozhodování a nedostatečně zdůvodněné reálné intervence, které jsou nezřídka v rozporu s jinými strategickými záměry. Například ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+ se opakovaně zdůrazňují profesionalita učitelů, zvyšující se nároky na kvalitu specifických profesních znalostí a dovedností spojených např. se snižováním nerovností ve vzdělávání a realizací inkluzivního, společného vzdělávání. Ve Strategii 2030+ se mluví o ochraně před deprofesionalizací učitelství, zatímco novela vyjadřuje záměr zcela opačný – otevřít učitelskou profesi jakémukoliv vysokoškolákovi, to znamená pouze se znalostí oboru, bez pedagogicko-psychologického a oborově didaktického vzdělání i bez praxe se žáky. Staví tedy na mýtu dávno překonaném u nás i ve světě, že kdo umí obor, např. matematiku, umí ji také učit žáky různých schopností a různého věku, umí je motivovat, vést ke spolupráci, vytvářet podnětné a bezpečné prostředí pro učení, poskytovat kvalitní zpětnou vazbu v procesu učení apod. Další konkrétní příklady jsou podrobně reflektovány v publikovaných studiích (Michek & Spilková, 2021; Spilková, 2016; Spilková & Reimannová, 2021; Štech, 2021).

5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Při dodržení pravidel tvorby případových studií (Mareš, 2015) a nadhledu nad nimi (Brown, 2008) lze využít metodologii případové studie ke zkoumání tvorby, rozhodovacích procesů a implementace vzdělávací politiky. Umožňuje poznání procesů komunikace a interakce klíčových aktérů vzdělávací politiky, role médií, sociálních sítí a tzv. mediálních expertů na vzdělávání, vlivu skrytých faktorů a nahodilých jevů apod. Inspirací pro další výzkumy v této oblasti může být reflexe prezentovaných možností a limitů námi zvolených metodologických postupů.

Na základě uvedených případových studií vzdělávací politiky lze formulovat doporučení pro další výzkumníky. Za zásadní považujeme výběr vhodného případu, formulaci výzkumných otázek, kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod sběru dat, prolínání sběru dat a analýzy dat a uvědomění si otázky zobecnitelnosti jevů. Při zkoumání vzdělávací politiky je třeba přijmout fakt, že výzkumné pole je velmi nepřehledné, plné pozorovatelných, ale rozporuplných jevů, i méně viditelných a přece vlivných faktorů, jako jsou hodnoty, ideologické postoje, odlišné zájmy, rozdílné perspektivy a síla politického vlivu.

Navíc nejde jen o analýzu dat a dokumentů, ale o procesy komunikace, vyjednávání, hledání kompromisů, ústupky (někdy v podobě „něco za něco“) apod., což v úhrnu snižuje možnosti objektivní interpretace dat a vyvození závěrů. Metoda rozboru procesu (*process tracing*) je považována za důležitou techniku k detailnímu prozkoumání individuálního případu, pozorovatelných jevů příčinného mechanismu, který stojí za vznikem a chováním určitého jevu (Bennet, 2004).

Na zkoumaný jev je možné se také dívat i jako na situaci, tj. „množinu všech prvků, které utvářejí zkoumaný fenomén svým působením a které lze podložit empirickými daty“ (Kalenda, 2016, s. 466). Potom by bylo možné využít situační analýzu popsanou Clarkeovou (např. 2003, 2014) a následně Kalendou (2016), která staví na poznatcích Foucaultovy teorie diskurzu a moci (2000) a Straussovy koncepce sociálních světů a arén (1984). Přitom se k využití nabízí i abduktivní logika, kdy se snažíme dopátrat vysvětlení, které sice není přímo odvoditelné z našich současných vědomostí, ale v dané situaci se jeví jako nejpravděpodobnější. Z analytických postupů při situační analýze se jeví jako vhodná mapa sociálních světů a arén, protože ve vzdělávací politice je větší množství sociálních skupin a organizací, které spojuje určitá diskurzivní aréna (viz Kalenda, 2016, s. 473–474).

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat etickým otázkám souvisejícím se získáním dat, s ověřováním věrohodnosti dat a argumentů formulovaných aktéry vzdělávací politiky nebo se zveřejňováním autentických výroků potenciálně poškozujících pověst konkrétních politiků. Na základě výzkumné zkušenosti s případovými studiemi vzdělávací politiky lze doporučit pečlivou průběžnou sebereflexi výzkumníka, uvědomování si toho, že se hodnotové a habituální zakotvení výzkumníka promítá do jeho výzkumné práce.

Drulák (2008) v této souvislosti zdůrazňuje mezi klíčovými zásadami poctivost jako snahu zbavit se předsudků vůči předmětu výzkumu, důvěryhodnost, kdy použité metodologické postupy (operacionalizace, sběr a interpretace dat) odpovídají praxi oboru, a respekt ke zkoumaným subjektům zahrnující jejich právo na soukromí a citlivé nakládání s výsledky výzkumu, které nesmějí zkoumané subjekty poškozovat.

Prezentovaný náhled do metodologického uvažování, etických pochybností a dilemat spojených se zkoumáním vzdělávací politiky může být užitečný pro další směřování pedagogického výzkumu v této oblasti.

6 Další implikace

Výzkumné studie (Michek & Spilková, 2021; Spilková & Reimannová, 2021) doložily na konkrétních příkladech dlouhodobé slabiny české vzdělávací politiky, její nekoncepčnost, chaotické procesy politického rozhodování a nedostatečné zdůvodňování reálných intervencí, které jsou nezřídka v rozporu s jejími jinými

strategickými záměry. Ukázaly také absenci využití relevantních dat a výzkumně doložených doporučení domácí i zahraniční provenience.

Podobných případů, jako je kariérní systém nebo tzv. deprofesionalizační a dekvalifikační novela (byť s rozdílnými výsledky procesu projednávání a implementace), vhodných ke zkoumání, je celá řada, ať už jde např. o kurikulární reformu, inkluzi, resp. společné vzdělávání, pojetí maturity, reformu vzdělávání učitelů ad. I ty by se mohly stát případovými studiemi vzdělávací politiky. Jsou zde stejní klíčoví aktéři, podobné faktory ve hře – pozoruhodný vliv médií, sociálních sítí, tzv. expertů na vzdělávání, stírání rozdílu mezi subjektivním míněním, osobním názorem a objektivním věděním podloženým argumenty.

Nastavování zrcadla vzdělávací politice je příležitostí k reflexi souvislostí a důsledků, k poučení, abychom neopakovali stejné chyby. Pro politiky by mělo být pobídkou ke snaze více zohledňovat expertní znalosti a výzkumná data při tvorbě, zdůvodňování a realizaci vzdělávací politiky a zakládat politické rozhodování a intervence na bázi *evidence-informed education policy* (Kohoutek et al., 2015).

Pro český pedagogický výzkum by měla být výzkumná zjištění výzvou k sebereflexi, k hledání odpovědí na otázku, jak velkou cítí odpovědnost za intervenující roli v ovlivňování vzdělávací politiky, v jaké míře je ochoten se angažovat při zprostředkovávání porozumění mezi školskou praxí a vzdělávací politikou, nakolik věří ve smysluplnost tohoto angažmá. Je na místě se také ptát, jakým poznatkovým fondem a jakou výzkumnou databází disponuje, v jaké podobě je školskopolitické decizi nabízí či jak propracované jsou argumenty, zda jsou srozumitelné pro dané adresáty apod. Je zapotřebí také reflektovat limity využití výsledků výzkumu pro vzdělávací politiku, např. relevantnost témat výzkumu, jeho fragmentarizaci či nedostatek syntetických studií poskytujících kumulativní evidenci (Spilková & Reimannová, 2021).

Je zřejmé, že před vzdělávací politikou a pedagogickým výzkumem stojí společný úkol. Za prioritní považujeme zaměřit se na budování vzájemné důvěry, na kultivaci spolupráce a přesvědčení o jejím smyslu včetně zkoumání a hledání mechanismů, které kvalitní komunikaci a spolupráci napomáhají (Spilková & Straková, 2021). Pokud nedojde k výrazné změně, budeme i nadále odkázáni na obviňování politiků z ignorance a výzkumníků z odtrženosti od praktických problémů (Weiss, 1979; Štech, 2021).

Summary

The aim of the chapter is to present methodological procedures and ethical issues related to the creation of case studies of educational policy. The chapter presents the process of creating a case study, where the case was the phenomenon of acceptance or non-acceptance of a specific measure related to the teaching profession during the legislative process set in the real context of educational policy, its actors,

interests, resources and results. Specifically, these were: (a) non-adoption of the career system for teachers in 2017 (Michek & Spilková, 2021) and (b) definition of qualification requirements for entering the teaching profession in connection with the discussion of the amendment to Act 563/2004 Coll. on educational staff in the years 2019–2021 (Spilková & Reimannová, 2021).

As no similar case studies have been published in the Czech peer-reviewed journals in the last 30 years, the authors sought inspiration in foreign case studies, especially in terms of their methodological approach and overall structure (Virtue, 2007; Goldstein, 2011; Gonzalez & Carney, 2014).

In terms of number, these were individual case studies, dealing with one case examined. Both studies are explanatory. Both surveys were carried out ex post after both amendments to the law did not go through the legislative process and were rejected. Both studies applied a holistic approach, in which the authors tried to identify the constitutive components of the case, capture the case under study in the context of real life and reach a deeper understanding.

Data from various sources were obtained to answer the research questions. Quantitative and qualitative methods were used to obtain data from various sources with emphasis on desk research methodology, which included: a) documents analysis, including stipulates from meetings of both chambers of the Czech Parliament, professional and strategic (at national and European level) documents, b) analysis of mass media, c) semi-structured interviews with key actors, including analysis of their published opinions, d) analysis of press releases and documents of actors (professional associations, experts, non-profit organizations, social media contributions). In both cases, the data analysis was divided into sub-phases, including data triangulation, where data collection and analysis were intertwined.

The context of the research of both studies also included the fact that the authors of these studies participated in and influenced the career system in different ways and at different stages, as well as entered into a de-professionalization amendment to the Teachers' Act through their communication with politicians.

In both studies, the dilemma proved to be whether and to what extent it is possible to approach the knowledge of the phenomenon in terms of understanding its complexity, when it is necessary to be aware of multiple variants and possible scenarios or whether it is possible to objectively know the reality and complexity of the case. The complexity of examining our educational policy cases lay not only in the risk of subjectivity, but also in the dilemmas involved in obtaining and interpreting the data and ethical issues that needed to be addressed. (e.g. how to gain the trust of respondents in the interview; the use of manipulative arguments by respondents and politicians; trying not to damage the reputation of respondents; publishing authentic statements of specific politicians who were evidence of inability to respond to professional arguments).

The study of the creation and process of implementation of educational policy belongs to the blank spots of Czech pedagogical research. The chapter thus

provides inspiration especially for the research methodology in this area. From a factual point of view, it is beneficial for pedeutology and educational policy, as it deals with topics that are currently in the spotlight.

Literatura

Adams, D. (2004). Usable Knowledge in Public Policy. *Australian Journal of Public Administration, 63*(1), 29–42. https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2004.00357.x

Bennett, A. (2004). Case Study Methods: Design, Use and Comparative Advantages. In D. F. Sprinz & Y. Wolinsky-Nahmias, et al., *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations* (pp. 19–55). University of Michigan Press.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 1*(1), 1–13.

Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn. *Symbolic Interaction, 26*(4), 553–576. https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553

Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In A. E. Clarke & K. Charmaz (Eds.), *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory* (pp. 225–251). Sage.

Drulák, P., et al. (2008). *Jak zkoumat politiku: kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Portál.

Eckstein, H. (1975). Case Study and Theory in Political Science. In F. I. Greenstein & N. W. Polsby, et al., *The Handbook of Political Science* (pp. 79–138). Reading, Addison-Wesley.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245. https://doi.org/10.1177%2F1077800405284363

Foucault, M. (2000). *Dozerať a trestať. Zrod väzenia*. Kaligram.

Goldstein, R. A. (2011). Imaging the frame: Media representations of teachers, their unions, NCLB, and education reform. *Educational Policy, 25*(4), 543–576. https://doi.org/10.1177%2F0895904810361720

Gonzalez, G. M., & Carney, C. L. (2014). Challenging the spectacle: A case study on education policy advocacy. *International Journal of Leadership and Change, 2*(1/3). http://digitalcommons.wku.edu/ijlc/vol2/iss1/3

Head, B. W. (2010). Reconsidering Evidence-Based Policy. *Key Issues and Challenges. Policy and Society, 29*(2), 77–94. https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2010.03.001

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.

Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace, 26*(3), 475–481. https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457

Kohoutek, J., Veselý, A., Špačková, Z., et al. (2015). *Vzdělávací politika*. Masarykova univerzita.

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, *59*(3), 232–258.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, *65*(2), 113–142.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in education*. Jossey-Bass.

Michek, S. (2014). *Kolegiální evaluace školy*. Gaudeamus.

Michek, S., & Spilková, V. (2018, 12. září). *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky – zkoumání příčin jeho nepřijetí v roce 2017*. XXVI. konference ČAPV Transdisciplinarita ve společenských vědách na Pedagogické fakultě UTB, Zlín, Česká republika.

Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika, 71*(3), 323–350. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage.

Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2003). From Knowing to Doing: A Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda. *Evaluation, 9*(2), 125–48. https://doi.org/10.1177%2F1356389003009002002

Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing, 53*(3), 304–310. https://doi.org:10.1111/j.1365-2648.2006.0

Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Paido.

Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika, 66*(4), 368–385.

Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, *71*(3), 351–376. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.986

Spilková, V., & Straková, J. (2021). Pedagogický výzkum a vzdělávací politika – jak dál? *Pedagogika*, *70*(1), 315–322. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.996

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research.* Sage.

Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, et al., *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 443–466). Sage.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020). MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Strauss, A. L. (1984). Social worlds and their segmentation processes. *Studies in Symbolic Interaction*, *5*, 123–139.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.

Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika, 70*(1), 109–117. https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.

Urbánek, P. (2012). Učitelské vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika. In M. Somr et al., *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství* (s. 53–74). Pedagogická fakulta JČU.

Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae, 7*(1), 11–28. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.23

Virtue, D. C. (2007). Middle level teacher certification in South Carolina: A case study in educational policy development. *RMLE Online, 30*(10), 1–14. https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462043

Walterová, E. (1993). Výzkum v komparativní a mezinárodní pedagogice a jeho funkce v transformaci vzdělávání. *Pedagogika, 43*(4), 379–384.

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Pedagogická fakulta UK.

Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review, 39*(5), 426–431. https://doi.org/10.2307/3109916

Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and method* (5. vydání). Sage.

12. Výzkum školního vzdělávání v Číně a ve Francii: metodologické výzvy a výhledy do budoucna

Vít Šťastný

S trochou nadsázky lze předpokládat, že zakladatel srovnávací pedagogiky Marc-Antoine Jullien de Paris, který se již v 19. století zasazoval o sběr a analýzu empiricky podložených, srovnatelných a objektivizovaných informací o vzdělávání v Evropě i v jiných koutech světa (Walterová, 2006), by se při pohledu na současnou poznatkovou a informační bázi o zahraničních vzdělávacích systémech jistě velmi zaradoval. K dispozici jsou dnes nejen obsáhlá data mezinárodních organizací či výsledky mezinárodních výzkumů vzdělávání, ale i samostatné komparativní studie, encyklopedie či monografie pojednávající o celých vzdělávacích systémech (či jejich vybraných aspektech) v různých koutech světa.

Ani soudobá česká srovnávací pedagogika s téměř dvousetletou tradicí v tomto nezůstává pozadu, byť její institucionální základna a personální možnosti jsou ve srovnání s komparativní pedagogikou v západních, zejména anglofonních zemích nesrovnatelně menší. Jedním z jejích významných produktů je knižní edice Školní vzdělávání v zahraničí, vydávaná od roku 2008 v nakladatelství Karolinum. U zrodu ideje vytvořit podrobné komplexní popisy vzdělávacích systémů a analyticky rozpracovat jejich hlavní problémové oblasti s cílem implicitní komparace se vzdělávacím systémem v České republice stáli pracovníci Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, zejména Eliška Walterová, David Greger a Věra Ježková. Všichni tři se spoluautorsky podíleli nejméně na jedné z osmi monografií v rámci této edice dosud vydaných a zaměřených na školní vzdělávání v Německu (2008), Velké Británii (2010), Švédsku (2012), Rusku (2013), Estonsku (2014), Finsku (2015), Francii (2017) a Číně (2021). Odbornou garantkou celé knižní edice se stala Eliška Walterová.

Cílem tohoto příspěvku je popsat metodologické výzvy spojené se zkoumáním zahraničních vzdělávacích systémů Francie a Číny, na které jsme v autorských týmech při přípravě posledních dvou vydaných monografií (Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017; Šťastný, Walterová, & Zhu, 2021) narazili, a způsoby, jimiž jsme se s nimi snažili vyrovnat.[1]

1 Za cenné připomínky k pracovní verzi tohoto textu děkuji spoluautorkám Elišce Walterové a Zuzaně Svobodové. Některé části textu jsou přepracovanou a rozšířenou verzí metodologických kapitol z uvedených dvou monografií.

1 Rámec výzkumu a metoda

Všechny knihy v edici mají několik společných charakteristik. Jejich cílem je podat ucelený pohled na vybraný zahraniční vzdělávací systém a jeho jednotlivé součásti v rámci širšího historického, kulturního a společenského kontextu. Obsahová struktura všech monografií je shodná či přinejmenším velmi podobná, knihy obsahují kapitoly věnující se historickému, kulturnímu a společenskému kontextu, vzdělávací politice, jednotlivým stupňům vzdělávacího systému, profesi učitele i ředitele školy, kurikulu, evaluaci a výuce cizích jazyků. Společné mají monografie i to, že v autorském týmu figurují odborníci přímo ze zkoumané země, kteří jsou z hlediska kontextu „insideři" s kritickým pohledem na vlastní vzdělávací systém.

Výběr Francie a Číny nebyl náhodný a roli v něm hrály kromě argumentů odborných také argumenty pragmatické. Z odborného hlediska v obou případech platilo, že francouzské ani čínské školní vzdělávání nebylo v komunitě českých (srovnávacích) pedagogů, na rozdíl třeba od vzdělávání v Německu či Finsku, příliš známé, a naším implicitním záměrem tak byla i snaha podnítit zájem dalších českých odborníků o tyto pozoruhodné vzdělávací systémy. Čínský vzdělávací systém je z hlediska počtu žáků či učitelů největší na světě a budí odborný i laický zájem mimo jiné díky vynikajícím výsledkům v šetřeních PISA (v knize nicméně vysvětlujeme, že může jít o příliš zjednodušující pohled, viz Šťastný, Walterová, & Zhu, 2021, kap. 2.6 a 10). V případě Francie se jako relevantní i pro náš kontext jevil zejména důraz na princip spravedlivosti ve vzdělávání a (ne)úspěšnost jeho naplňování v praxi multikulturní společnosti (blíže viz Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017, kap. 7 a 11). Významné byly i pragmatické důvody. Jako dva čeští autoři jsme vnímali přípravu knihy o školním vzdělávání ve Francii jako příležitost publikačně zužitkovat ještě v rámci doktorského studia naše vlastní zkušenosti s tímto vzdělávacím systémem, jehož jazyk jsme dobře ovládli a jehož kulturní kontext nám nebyl neznámý (Z. Svobodová část své povinné školní docházky absolvovala ve francouzské škole, autor tohoto textu absolvoval roční stáž na francouzském gymnáziu a střední odborné škole v Bretani). Výběr Číny pak byl motivován dosavadními profesními kontakty obou českých autorů podloženými mimo jiné i odborným zájmem o tzv. stínové vzdělávání (různé formy soukromého doučování; Zhang & Bray, 2017), které je v Číně značně rozšířené, a je proto významným předmětem zájmu výzkumníků v Hongkongu i pevninské Číně.

Metodologické těžiště knih v edici *Školní vzdělávání v zahraničí* (a publikace o Francii a Číně nejsou výjimkou) spočívá ve studiu a kritické analýze relevantních informačních zdrojů, jde tedy o tzv. *desk research*, resp. sekundární výzkum (Stewart & Kamins, 1993). Využita byla široká paleta různých zdrojů: odborné monografie, přehledové a srovnávací studie, články v odborných časopisech, popularizační články a aktuality v denním tisku, zákony a další legislativní normy, rámcové standardy, vzdělávací programy, kurikulární rámce a programy, vládní

statistické údaje, ministerské reporty, národní, regionální i lokální zprávy o stavu vzdělávání, evaluační zprávy vzdělávacích institucí (univerzit a škol), inspekční zprávy, webové stránky škol nebo i učebnice.

Od předchozích knih v edici se nicméně metodologicky odlišují zejména funkčním využíváním vlastních empirických dat, která autoři získali přímo v terénu během svých pobytů v cílových zemích. Ve výsledném vzorku respondentů, konstruovaném v obou zemích jako dostupný výběr (*convenience sample*; např. Burke & Christensen, 2016, s. 573), figurovali ředitelé škol a jejich zástupci, učitelé různých stupňů škol, akademičtí pracovníci, školní inspektoři, vzdělavatelé učitelů, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, rodiče i žáci, kteří byli ochotní s námi sdílet svůj náhled na vybrané aspekty vzdělávání ve své zemi.

2 Realizovaný postup

Při realizaci výzkumu a přípravě monografií jsme se potýkali s velkým množstvím výzev. Šlo zejména o vyhledávání (získávání) a využívání informačních pramenů, terminologické obtíže, jazykovou (a kulturní) bariéru a také obtíže s přístupem do terénu při sběru dat v zahraničí a získávání validních primárních dat.

Práce s informačními prameny, jazyková bariéra a terminologie
Kontext je v komparativním výzkumu naprosto zásadní – charakter vzdělávání i vzdělávacího systému je úzce spjat se společností, mentalitou, kulturními normami a zvyky i historickými tradicemi, z nichž pramení a které mohou být pro „kulturního outsidera“ často obtížně pochopitelné (Crossley & Jarvis, 2001; Bray, Adamson, & Mason, 2007). Reálně tak hrozí riziko kulturního zkreslení při interpretaci informací získaných nejen v terénu, ale i v odborné literatuře. Například výzkumníci pocházející z prostředí, v němž se vzdělávací tradice opírá o učení zaměřené na žáka a v němž má žák relativní svobodu, co a jakým způsobem se bude učit, mohou vnímat výuku v kulturách, pro něž je typický direktivnější přístup učitele (například právě ona zmiňovaná Čína), jako nudnou a ubíjející. Přitom to nemusí odpovídat tomu, jak tuto výuku vnímají sami její účastníci. Výzkumník se proto musí vědomě snažit vyvarovat se etnocentrického pohledu na zkoumané fenomény (Schweisfurth, 2019).

V případě přípravy knihy o Francii byla situace domácího autorského týmu mnohem snazší než v případě Číny, a to díky relativní kulturní blízkosti této země a našeho domácího kontextu. Do práce na monografii o Francii jsme jako čeští autoři vstupovali s vlastní dlouhodobou předchozí zkušeností s francouzským vzdělávacím systémem i dobrou znalostí francouzštiny. Naše vlastní zkušenosti jsme však před započetím práce neměli rámovány v odborné literatuře a teprve její studium nám je následně pomohlo lépe interpretovat a zasadit do širšího kontextu. Například až ex post na základě studia literatury jsme dokázali pochopit

důvody, proč ve Francii ve středu školní výuka neprobíhá (primární škola), nebo je zkrácená jen na dopoledne (sekundární školy), a větší smysl začal také dávat (v našem kontextu některými vnímaný možná až jako bizarní) systém „umístěnek", kdy o přiřazení učitelů do škol rozhoduje centrálně ministerstvo školství (bližší vysvětlení viz Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017, kap. 4.3).

V případě druhé monografie byly před započetím přípravy knihy předchozí znalosti českých autorů o čínském vzdělávacím systému založeny spíše na systematickém studiu odborných pramenů a jen velmi omezených předchozích zkušenostech s přímým pobytem ve studované zemi (účast na odborných konferencích, krátkodobá stáž v Hongkongu, který se však od pevninské Číny značně odlišuje), navíc bez znalosti tamního jazyka. Pobyt v terénu pak představoval častý zdroj „aha efektu", kdy nám naopak teprve přímou zkušeností začaly některé fenomény, o kterých jsme měli jen teoretické poznatky načerpané z literatury, dávat smysl. Příkladem mohou být tzv. otevřené hospitace jako u nás běžně nevyužívaná forma profesního učení, ohromeni jsme byli také fyzickou velikostí průměrné šanghajské školy a velkým množstvím žáků při výuce ve třídách, neboť takových rozměrů či počtů dosahují české školy jen velmi ojediněle a na základě studia literatury si je lze jen těžko reálně představit (blíže viz Šťastný, Walterová & Zhu, 2021, kap. 4.3.4 a 5.1).

Tyto odlišné výchozí pozice se významně promítly i do práce s literaturou. Již bylo zmíněno, že náš domácí autorský tým vstupoval do práce na monografii o Francii vybaven dobrou znalostí jazyka dané země, a tak problém se získáváním primárních pramenů, včetně různých zákonných norem či (v různých národních databázích ukrytých) dat, k nimž je bez znalosti primárního jazyka velmi obtížný přístup, vůbec nemusel řešit.

V případě publikace o Číně však byla situace v důsledku *jazykové bariéry* o poznání obtížnější. Dohledat například konkrétní statistiky či údaje určené zejména domácímu (čínskému) publiku na čínských webových stránkách bylo téměř nemožné, obdobně pak i jiné typy zdrojů nebyly snadno dohledatelné. V praxi jsme tuto jazykovou limitaci při vyhledávání a kritickém čtení zdrojů a jejich následné interpretaci kompenzovali několika způsoby. Jedním z nich bylo využití automatického strojového překladu (pomocí služby Google Translate) z čínštiny do angličtiny. Tato překladatelská služba se sama „učí" z předchozích lidmi korigovaných překladů nebo oficiálních bilingvních dokumentů (Wu et al., 2016). Objem překladů do angličtiny je mnohem větší než do jiných jazyků, proto byl výsledný text přeložený v angličtině mnohem srozumitelnější než překlad do češtiny. Hledaný výraz jsme vždy nechali nejprve přeložit do čínštiny na https://translate.google.com/, výsledek jsme zkopírovali do mezipaměti a vložili do čínského vyhledávače www.baidu.com. Ve výsledcích vyhledávání jsme se pak orientovali použitím rozšíření prohlížeče Chrome, které dokázalo automaticky překládat celé webové stránky do vybraného cílového jazyka a umožnilo hrubou orientaci v obsahu vyhledaných stránek. U vybraných dokumentů, které jsme

chtěli citovat, byl výsledný překlad konzultován i s rodilými čínskými mluvčími hovořícími anglicky, mimo jiné se studentkou doktorského programu na našem ústavu, která nám některé zdroje také sama přímo vyhledala a následně přeložila. V neposlední řadě vybrané části textu studie (přeložené do angličtiny) komentoval a připomínkoval náš kolega a čínský spoluautor, který nás upozornil i na další či spolehlivější informace z aktuálních primárních i sekundárních zdrojů, které jsme posléze do textu doplnili.

S odlišným jazykem také velmi úzce souvisí otázka *terminologie*. Při přípravě obou knih jsme byli konfrontováni s fenomény, pro něž dosud v české literatuře neexistovala ustálená terminologie, neboť v našem kontextu nemají odpovídající ekvivalent nebo dosud nebylo v české odborné literatuře jejich užívání ustáleno. Příkladem může být francouzský termín *zone d'éducation prioritaire*, který jsme v knize přeložili jako *zóna prioritního vzdělávání*. Zjednodušeně řečeno jde o geografické oblasti, v nichž existuje zvýšená koncentrace socioekonomicky či kulturně znevýhodněných žáků. Školy nacházející se v těchto oblastech pak mají nárok na dodatečné finanční prostředky a další metodickou i institucionální podporu pro vzdělávání svých žáků. Jeden z recenzentů publikace problematizoval námi používaný termín *prioritní vzdělávání*, který se mu (s odkazem na publikaci z raných devadesátých let 20. století) jevil jako nekorektní, neboť „prioritní vzdělávání v češtině konotuje spíše kvalitní, elitní apod." a „prioritní sice může konotovat ‚přednostní' (zájem), ale není jasné před čím nebo před kým by mělo mít přednost" (Štech, 2017). Navrhl proto užívání termínu *zóny zvýšené pedagogické péče*. Po pečlivém zvážení těchto výtek jsme nicméně zůstali u termínu *prioritní vzdělávání*, který byl užit v několika novějších publikacích již z nového milénia, a jevil se nám proto v české literatuře ustálenější (blíže viz Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017, s. 130).

V případě knihy o Číně jsme často naráželi na problém překladu názvů různých státních institucí (například u různých oddělení čínského ministerstva školství či jím přímo řízených organizací), jejichž původní název byl již přeložen do angličtiny a v české literatuře se vůbec nevyskytoval. Vzhledem k tomu, že se odkazy na tyto instituce vyskytovaly na mnoha místech knihy a ne vždy jsme je jako dva čeští autoři překládali shodně, jsme pak museli ve snaze o maximální konzistentnost před vydáním několikrát kontrolovat, zda se překlady názvu stejné instituce napříč knihou neodlišují. Pro autory je to tak zodpovědný úkol, neboť s velkou pravděpodobností zavádějí nové termíny, které mohou být přejaty i v budoucích česky psaných publikacích. Výše uvedené také dokládá velký význam výběru kvalitních recenzentů dokonale znalých poměrů v zahraničním vzdělávacím systému i daného jazyka (v případě Číny jsme z těchto důvodů záměrně jako jednoho z recenzentů oslovili českého sinologa Jiřího Hudečka).

Při posuzování validity informací ze sekundárních pramenů je vždy potřeba přinejmenším kriticky hodnotit, jaký byl účel původní studie, z níž jsou informace čerpány, kdo data pro původní studii sbíral, která data byla reálně sbírána, kdy

a jakým způsobem byla získána a jak konzistentní jsou s údaji z jiných zdrojů (Stewart & Kamins, 1993, s. 17). Náročné proto bylo zejména *posuzování validity dat či statistických údajů* pocházejících z vládních zdrojů. Zatímco při přípravě knihy o Francii jsme o jejich validitě a spolehlivosti příliš nepochybovali, v případě knihy o Číně jsme při uvádění statistických dat Ministerstva školství ČLR čtenáře upozorňovali na to, že důvěryhodnost těchto dat může být sporná, neboť v minulosti byly odhaleny případy falšování statistických dat místními vládami i orgány, přičemž se následně tato data stala součástí oficiálních statistik (Ringen, 2018, s. 46). A spolehlivější není ani využívání informací mezinárodních organizací typu OECD, neboť pokud nějakými daty o čínském vzdělávání disponují, jsou jim zpravidla dodávána čínskými národními autoritami. Museli jsme se tak smířit s tím, že uváděná statistická data považujeme za ta nejlepší možná, která máme k dispozici, a čtenáře jsme na to také důrazně upozornili (viz Šťastný, Walterová & Zhu, 2021, kap. Limity studie).

Obecným problémem (nejen) knih v této edici je *vysoká rychlost zastarávání informací*. V důsledku častých reforem v oblasti vzdělávání nelze mnohé informace s odstupem i jen několika málo let považovat za aktuální a z důvodu dlouhého publikačního procesu už mnohdy bohužel neplatí ani ve chvíli vydání knihy. Například při zpětném pohledu do knihy o Francii došlo v mezičase k reformě maturitních zkoušek (2021), takže informace v knize vydané v roce 2017 jsou již zastaralé. V případě Číny došlo v důsledku předtiskových průtahů k téměř roční prodlevě mezi dokončením textu knihy a jejím vydáním, přičemž v mezičase došlo k vypuknutí pandemie Covidu-19, která do podoby (nejen) čínského vzdělávání zasáhla zásadním způsobem.

Práce v terénu

Ke sběru primárních dat jsme v obou případech použili metody kvalitativního výzkumu, tzn. hloubkové rozhovory a nestrukturované pozorování v přirozeném prostředí (školách), nicméně rozhodně nešlo o kvalitativní výzkum *per se* se všemi náležitostmi i odpovídajícími datovými podklady. Naopak jsme čtenáře knih výslovně upozorňovali na spíše ilustrativní charakter sebraných dat, která v knize slouží k „dokreslení prezentovaných informací a zjištění opírajících se o studium literatury […], netvoří však těžiště knihy a nemohou a ani nemají ambici nahradit plnohodnotný kvalitativní, například etnografický terénní výzkum vyžadující dlouhodobý pobyt v terénu a navazování blízkého vztahu se zkoumanými osobami“ (Šťastný, Walterová, & Zhu, 2021, s. 21). Realizovat podobný výzkum zaměřený na celkovou podobu školního vzdělávání nebo jen edukační realitu vybraných organizací je obtížné i v našich domácích podmínkách (viz např. Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015), kdy výzkumníci mohou kromě nedostatku lidských, časových či finančních zdrojů narazit i na obtíže v přístupu do škol či při získávání respondentů.

Při výzkumu v zahraničí jsou všechny tyto problémy umocněny skutečností, že jsme jako čeští výzkumníci v kulturně i jazykově odlišném prostředí a potenciálními respondenty vnímáni jako kulturní „outsideři". K těm mohou „domorodci" přistupovat i s jistými předsudky, nebo naopak mohou být nepodloženě vnímáni v pozitivnějším světle. Ve Francii jsme například při setkávání s některými respondenty, a to i z řad učitelů, naráželi v rozhovorech s nimi na určité stereotypy o příslušnících národů východní Evropy. Naopak v Číně jsme z respondentů cítili větší respekt k nám jako výzkumníkům, což přičítáme poměrně vysokému povědomí a obecně pozitivnímu obrazu České republiky v Číně, k čemuž přispěly nejspíše přátelské vztahy mezi prezidenty obou zemí, a nezanedbatelnou roli hrál jistě také náš profesní status, neboť učitelé a akademičtí pracovníci požívají v Číně obzvlášť vysoké společenské prestiže.

Získat přístup do škol a dalších institucí a zajistit si tak přístup k informantům je pro získání kvalitních dat, a tedy i úspěch výzkumného snažení klíčové (Shenton & Hayter, 2004). Zejména v Číně byl přístup do škol velmi obtížný, ztížený kulturní i jazykovou bariérou (viz výše). V odborné literatuře o kvalitativním výzkumu je zdůrazňován význam tzv. gatekeeperů, osob, které mohou umožnit či usnadnit přístup k respondentům v určité organizaci díky cenným znalostem terénu nebo osobním kontaktům z titulu své příslušnosti či spřízněnosti se zkoumanou cílovou skupinou (Andoh-Arthur, 2020). V čínské kultuře má v každodenním životě obrovský význam tzv. *guanxi*, síť osobních vazeb a známostí s nepsanou zásadou reciprocity. Bez guanxi je přístup do škol obtížný i pro místní výzkumníky, což nám na základě vlastní zkušenosti s terénním výzkumem v Šanghaji potvrdila i naše kolegyně z Hongkongské univerzity a rodilá Číňanka Wei Zhangová[2] (27. 2. 2018, osobní e-mailová komunikace): „Bylo to [přístup do škol, doplnil V. Š.] velmi náročné. Využili jsme veškerý náš sociální kapitál a stejně jsme narazili na potíže." Nicméně právě ona autora tohoto textu doporučila jako potenciálního stážistu do Research Institute for International and Comparative Education (součást Normální univerzity v Šanghaji) a neoficiálně nás propojila s tamními výzkumníky (naše předchozí pokusy je kontaktovat „po vlastní ose" e-mailem skončily neúspěchem). Díky ní byl autor tohoto textu nakonec na stáž v roce 2018 přijat a jeden z tamních kolegů Xiaohu Zhu se posléze stal i naším spolupracovníkem a spoluautorem knihy. Kromě toho také zprostředkoval návštěvy šanghajských škol, se kterými již sám dříve spolupracoval. K dalším relevantním respondentům v Číně zprostředkoval přístup také bratr autora, který toho času pracoval jako lektor angličtiny v soukromé vzdělávací agentuře ve městě Jiashan, nacházejícím se v těsném sousedství Šanghaje. Bez těchto kontaktů by otázka sběru dat od respondentů byla neřešitelná.

2 Osobně ji autor textu poznal během studijního pobytu v Comparative Education Research Center, Hong Kong University, kde mohl v roce 2015 strávit studijní stáž díky doporučení své školitelky Elišky Walterové tehdejšímu řediteli Marku Brayovi.

V případě Francie byla situace jednodušší. Například návštěva zámořského departmentu Réunion probíhala v rámci studijní návštěvy organizované Evropským střediskem pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP) a návštěvy jednotlivých škol byly dohodnuty místními organizátory v předstihu. Obdobně to pak probíhalo i během druhé návštěvy Číny (Šanghaje) v roce 2019, kdy se autor textu účastnil téměř třítýdenního workshopu v rámci programu Belt and Road. Během skupinových návštěv, kdy žáci často prezentovali své výtvory či organizovali představení, sice bylo možné diskutovat i s učiteli či řediteli, avšak příležitost poznat alespoň částečně reálné fungování škol byla v tomto formátu značně limitovaná. Sice takto odpadá problém s kontaktováním škol a složitým zajišťováním vstupu do terénu, nevýhodou je ale riziko „potěmkinizace", která je zvlášť průhledná v případě, kdy má výzkumník již předchozí zkušenosti a znalosti o prezentovaných fenoménech z jiných zdrojů. Například ve Francii byla velmi aktuální otázka integrace imigrantů a místní koordinátoři nám s velkou pompou prezentovali své dílčí úspěchy, byť v celkovém pohledu jsou výsledky francouzské integrační politiky neuspokojivé.

Interkulturní interview jsou specifické komunikační události, u nichž použitý jazyk stejně jako jazykové schopnosti a dovednosti výzkumníka i respondenta významně a různými způsoby ovlivňují dynamiku samotného rozhovoru, stejně jako schopnost navázat mezi subjekty komunikace kvalitní raport (Marshan–Pieccari & Reis, 2004). Ověřili jsme si, že komunikace s respondentem, který přemýšlí a hovoří v kontextu jiné kultury a jazyka, může ohrozit validitu dat a jejich interpretaci (Marshall & While, 1994). V praxi jsme se při sběru dat setkali se třemi různými situacemi:

1) *Rozhovory s respondentem v jeho mateřském jazyce*. Jistě je vždy výhodou, když výzkumník zná jazyk cílové země, kterou zkoumá, a to nejen při analýze informačních zdrojů (viz výše), ale zejména při práci v terénu. Rozhovory s Francouzi byly díky tomu autentičtější, přirozenější, respondenti snáze vyjadřovali své myšlenky.
2) *Rozhovory v anglickém jazyce s nerodilými mluvčími*. Problematika, o které jsme s respondenty chtěli hovořit, nebyla vždy triviální a mnohdy vyžadovala specializovanou slovní zásobu (např. k hodnocení žáků, názvům různých institucí apod.). Respondenti v Číně, s nimiž bylo možno vést dialog v anglickém jazyce, dosahovali odhadem přibližně úrovně B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Council of Europe, 2001), což ne vždy úplně postačovalo k plnému vzájemnému porozumění. Marshall a While (1994, s. 569) uvádějí, že problémem je zajistit, aby respondenti věděli, na co se jich ptáme, a i když mohou tvrdit, že výzkumníkovi rozumějí, z jejich následných odpovědí je mnohdy zřejmé, že tomu tak není. S tímto problémem jsme se v Číně potýkali často, a tak bylo během rozhovorů zapotřebí používat co nejjednodušší slovní zásobu, hovořit v jednoduchých větách, používat prostředky nonverbální komunikace a nezřídka si dopomoci i automatizovanými nástroji překladu do čínštiny. V případě vzájemného neporozumění

se osvědčilo použít aplikaci Google Translate se staženým anglicko-čínským slovníkem offline (ne vždy bylo k dispozici wifi) a výsledný překlad pak ukázat na displeji telefonu respondentovi v písemné formě.[3] Tyto komunikační ruchy nicméně zdržovaly celou konverzaci a docházelo k časovým ztrátám.

3) *Rozhovory s tlumočníkem*. K ještě větším časovým ztrátám docházelo v případě rozhovorů s tlumočníkem. Po sdělení otázky v anglickém jazyce vznikl prostoj, kdy otázka musela být přeložena, respondent reagoval a jeho odpověď byla zpětně tlumočena do angličtiny. Vzhledem k tomu, že ani tlumočníci často nebyli rodilými mluvčími, docházelo i zde k obdobným komunikačním problémům jako v předchozím případě. Například jeden rozhovor s ředitelem nižší sekundární školy tlumočila dokonce učitelka anglického jazyka, avšak její úroveň mluvené angličtiny její profesi, diplomaticky řečeno, neodpovídala. Za výhodné lze považovat to, že doba, kdy komunikace neprobíhala v angličtině, nabízela příležitost promyslet si, které další otázky respondentovi položit a jak je formulovat, což při rozhovoru v reálném čase není možné. Na druhou stranu nevýhodná pak byla skutečnost, že tlumočník často nepřeložil výzkumníkovi vše, co respondent v odpovědi na jeho otázku sdělil, a jen provedl obecnější shrnutí. Někdy dokonce docházelo i k vášnivým diskusím mezi tlumočníkem a respondentem (v čínštině) a přeložen byl až jejich závěr, což nás v některých věcně či politicky citlivých záležitostech vedlo k přemýšlení o možném rozporu mezi skutečným a nám oficiálně prezentovaným stavem věcí.

3 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Příprava obou knih o školním vzdělávání v Číně a ve Francii nebyla snadná, jak dokládají výše uvedené poznámky. V této kapitole se blíže věnujeme implikacím, které z prezentovaných zkušeností vyplývají pro autory dalších knih v edici nebo obecněji pro české výzkumníky realizující výzkum v zahraničí.

V posledních dvou knihách jsme byli jako čeští autoři vedeni snahou doplnit a rozšířit poznatky z desk research o vlastní empirická data, která jsou nicméně spíše anekdotického charakteru. Bohužel plnohodnotný kvalitativní, například etnografický výzkum v zahraničí není snadné realizovat. Kromě běžných překážek, na které narážejí výzkumníci i v domácím prostředí, se přidávají organizační

3 Google Translate nám také poměrně dobře posloužil při běžné orientaci v terénu, neboť umožňuje pomocí kamery chytrého telefonu nasnímat psaný text (nápisy, cedule, nebo i tištěné dokumenty, např. knihy), na displeji se pak okamžitě zobrazí překlad (to jsme ocenili zejména pro rychlou orientaci, protože přesnost či jasnost tohoto okamžitého překladu nebyla vždy stoprocentní).

a finanční bariéry. Získání finančních zdrojů není vždy snadné,[4] podobně jako není snadné absolvovat dlouhodobější pobyt v zahraničí např. s ohledem na rodinné povinnosti či další pracovní povinnosti na domácím pracovišti. V současnosti se k tomu přidávají i restrikce zaváděné mnoha zeměmi v souvislosti s Covidem-19 (jak cestovní, tak ty, které se týkají návštěv školských zařízení). Nabízí se ovšem otázka, zda pro potřeby českých čtenářů toužících se dozvědět něco více o vybraném zahraničním vzdělávacím systému by vůbec takový plnohodnotný výzkum byl přínosný či potřebný, neboť publikace v edici, jak jsou v současnosti designované, mají sloužit spíše jako úvodní vhled do problematiky vzdělávání v uvedené zemi (v knihách se opíráme o množství pramenů, které může čtenář v případě zájmu o konkrétní dílčí problematiku využít).

Na základě vlastní zkušenosti jsme výše ukázali, o kolik složitější je situace v případě, kdy výzkumník neovládá jazyk a má jen krátkou a zprostředkovanou znalost kulturních reálií. Nepřáli bychom si však, aby sdílení těchto zkušeností odradilo potenciální budoucí autory od zkoumání vzdělávání v zemích méně „tradičních", méně známých či takových, jejichž jazyk výzkumník neovládá. Dominance angličtiny vede k tomu, že mnohé vzdělávací systémy menších národů hovořících „nesvětovým" jazykem jsou neprávem opomíjeny a zanedbávány (Walterová, 2015). Vědomí omezení a komplikací, které z této skutečnosti vyplývají (omezené množství odborné literatury a dalších zdrojů či problematická komunikace s místními stakeholdery), však může potenciálním autorům v jejich úsilí pomoci. Výzkumníkům v oblasti srovnávací pedagogiky můžeme na základě zkušeností s přípravou uvedených monografií doporučit *co nejužší spolupráci s odborníky* z vybrané cílové země, kteří mohou pomoci nejen se zprostředkováním kontaktů, vstupem do terénu a případným tlumočením, ale také s vyhledáváním relevantních informačních zdrojů a jejich překladem (či ověřováním správnosti překladu strojového).

Autoři budoucích knih v ediční řadě budou také postaveni před otázku, *jak knihu strukturovat*. Základní kostra každé knihy by měla zůstat zachována, nicméně již nyní není zcela jednotná napříč všemi knihami, v některých jsou i přesahy mimo školní vzdělávání. Například v případě Francie bylo potřeba strukturu mírně modifikovat s ohledem na specifika země – byla zařazena kapitola o zámořských teritoriích, která u jiných zemí postrádá smysl. V knize o Číně je zvláštní pozornost věnována již zmíněnému stínovému vzdělávání (Zhang & Bray, 2017) jako významnému fenoménu, jenž se přímo dotýká života většiny čínských žáků. Pro další knihy v ediční řadě by bylo vhodné základní strukturu knihy v zájmu

4 Finanční prostředky na pobyty v zahraničí jsme hledali skutečně různými cestami a prostřednictvím různých spíše nespecifických dotačních výzev (na Univerzitě Karlově např. Fond mobility, stáž prostřednictvím programu Erasmus a CEDEFOP, specifické prostředky přidělované pracovišti pro zahraniční stáže doktorandů, pobyty v rámci bilaterálních smluv mezi univerzitami, pobyt financovaný hostitelskou institucí a podobně).

zachování možnosti přinejmenším implicitní komparace neměnit. Jednotná struktura dosavadních knih tak sice má nesporné výhody, na druhou stranu ale může být pro autory, kteří by chtěli problematiku školního vzdělávání v zahraničí uchopit odlišně či inovativněji, poměrně svazující. Pro českou srovnávací pedagogiku by jistě přínosná (a pro laickou veřejnost možná i přístupnější či čtenářsky přívětivější) byla i zcela odlišně konceptuálně uchopená monografie podobná například knize *Portréty čínských škol* (Gu, Ma, & Teng, 2017). Ta je zaměřena na každodenní žité zkušenosti čínských učitelů, ředitelů, žáků a rodičů. Na těchto zkušenostech je dokumentován širší institucionální, organizační i kulturní kontext, v němž se vzdělávání odehrává.

Velkou výzvou pro autory budoucích knih této edice je otázka, jak se postavit k problému zastarávání informací, tedy jak zpomalit degradaci informační hodnoty celého produktu. Kriticky zde přiznáváme, že při zpětném pohledu vnímáme negativně skutečnost, že v některých pasážích knihy jsme zabředávali možná až příliš do zbytečných podrobností, v důsledku čehož se může text stát pro čtenáře nepřehledný a podružnosti obtížně rozeznatelné od klíčových sdělení. Ve větší míře je proto potřeba v budoucích textech namísto příliš detailního popisu *reflektovat obecnější a dlouhodobější trendy a rysy*, a to například častějším zařazováním longitudinálních dat, z nichž budou tyto trendy patrné. O jistou nadčasovost a syntetizující shrnutí jsme se v publikaci o Číně pokusili se spoluautorkou E. Walterovou v závěrečné kapitole, v níž jsme shrnuli a kriticky zhodnotili silné a slabé stránky čínského vzdělávání a pokusili se předejmout jeho budoucí vývoj. Příprava této kapitoly byla také nejobtížnější a vyžadovala v porovnání s jinými částmi knihy mnohem intenzivnější míru vzájemné komunikace, brainstormingu a diskusí mezi autory. Osobně ji považujeme z celé knihy spolu s kapitolou kolegy Zhu za nejpřínosnější.

Ediční řada *Školní vzdělávání v zahraničí* je významným produktem české srovnávací pedagogiky (Průcha, 2015). Jak bylo ukázáno na dvou příkladech, s nimiž máme osobní zkušenost, příprava takových monografií je náročná a klade na výzkumníky mnohé požadavky nad rámec základních dovedností potřebných pro výzkum v domácím kontextu. Pokud se však i přes tyto těžkosti do psaní obdobné knihy pustí, odměnou jim bude nejen požitek z poznávání vzdělávání v kulturně a jazykově jiném prostředí, ale v konečném důsledku také transformace a kritické přehodnocení vlastních pohledů na náš český vzdělávací systém.

Summary

The aim of the study is to reflect upon the methodological challenges faced during the preparation of two monographs from a series on school education abroad, namely on the French and Chinese systems of school education. Both monographs were based on extensive desk research using various information sources and on

primary data collected through interviews with educational stakeholders in the respective countries. The chapter describes difficulties faced by the authors when working with information sources (unavailability of sources, language barriers, credibility of information, introducing new Czech terminology) and while collecting data in the field (inaccessibility of schools, advantages and disadvantages of interviews in second languages and with interpreters).

Having a theoretical preparation—that is, theoretical knowledge of the studied education system and its issues—before launching into field research abroad can be advantageous as it complements and clarifies the understanding of how educational institutions function in the country, yet on the other hand, practical experience of the education system without a theoretical foundation may provide a perspective that is unbiased by the previous opinions of scholars. As a tool to overcome the language barriers, the chapter advocates the use of free-of-charge automated translation tools and services (such as Google Translate), which enable real-time translation and interpretation in many languages. Due to contextual and cultural differences, many concepts and institutions existing in one country do not exist in another country. The challenge then is to correctly translate the term and use it consistently throughout the whole text. Thus, introducing new terminologies in the native (Czech) language to a national scholarly literature is an important task for the authors. The credibility of information sources must be evaluated rigorously by the author. However, this may be impossible in cases of official administrative data that could potentially be manipulated by some governments. Such issues need to be properly reported to the readers.

Due to the many practical limitations of research abroad (namely, lack of funding opportunities, personal situation of the researchers), primary data collected through the qualitative interviews in the two books served only as an illustration of the findings from secondary sources. Due to cultural differences, the authors encountered implicit differential treatment by the interviewees. Whereas in France, prejudices towards Easterners were apparent in some interviews, Chinese respondents were very appreciative, as teachers and researchers generally enjoy high prestige in Chinese society. The most important issue to overcome when initiating field research is to secure the cooperation of local gatekeepers, who mediate contact between the researcher and key stakeholders to be interviewed. In China, this was difficult even for the local researchers. When communicating with principals, teachers or parents in an education system whose language the researcher does not command, the need for interpretation implies possible problems with the accuracy of interpretation and the dynamics of the interview. When the interview takes place in a second language (typically English), the insufficient language skills of the respondents may present a severe barrier to discussing the issues in depth.

We advise the authors of future books to make more use of longitudinal data to show trends, rather than merely the current state, as such information does

not stay up to date for a sufficiently long time. Future books should also include more critical and synthetizing views on the strengths and limitations of the studied education system. We also recommend ensuring the closest possible level of cooperation with local scholars, who may help with evaluating information sources and with the constant comparison of insider and outsider perspectives.

Literatura

Andoh-Arthur, J. (2019). Gatekeepers in qualitative research. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. Sakshaug, & R. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations (pp. 1–15).* SAGE Publications Limited. https://dx.doi.org/10.4135/9781526421036854377

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages.* Cambridge University Press.

Crossley, M., & Jarvis, P. (2001). Context matters. *Comparative Education*, *37*(4), 405–408. https://doi.org/10.1080/03050060120091210

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době*. Praha: Karolinum.

Gu, M., Ma, J., & Teng, J. (2017). *Portraits of Chinese schools*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4011-5

Johnson, B., & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publications, Inc.

Marshall, S. L., & While, A. E. (1994). Interviewing respondents who have English as a second language: challenges encountered and suggestions for other researchers. *Journal of Advanced Nursing*, *19*(3), 566–571. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01122.x

Marschan-Piekkari, R., & Reis, C. (2004). Language and languages in cross-cultural interviewing. *Handbook of qualitative research methods for international business*, *1*, 224–244. https://doi.org/10.4337/9781781954331

Mason, M., Bray, M., & Adamson, B. (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7

Průcha, J. (2015). Česká srovnávací pedagogika: přehled produktů let 1992–2012. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 39–58). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Ringen, S. (2018). *Perfektní diktatura: Čína ve 21. století*. Praha: Academia.

Shenton, A. K., & Hayter, S. (2004). Strategies for gaining access to organisations and informants in qualitative studies. *Education for Information*, *22*(3–4), 223–231. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-223-404

Schweisfurth, M. (2019). Qualitative Comparative Education Research: Perennial Issues, New Approaches and Good Practice. In L. Suter, E. Smith, & B. Denman (Eds.), *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education* (pp. 258–267). SAGE Publications Ltd.

Stewart, D. W., & Kamins, M. A. (1993). *Secondary research: Information sources and methods*. Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781412985802

Šťastný, V., Svobodová, Z., & Rochex, J. Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Karolinum.

Šťastný, V., Walterová, E., & Zhu, X. (2021). *Školní vzdělávání v Číně*. Praha: Karolinum.

Štech, S. (2017). Recenzní posudek na publikaci Školní vzdělávání ve Francii.

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Walterová, E. (2015). Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 13–38). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W.… & Dean, J. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv preprint arXiv:1609.08144*.

Zhang, W., & Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, *32*(1), 63–81. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219769

Autorky a autoři

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., , E-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., , E-mail: gavora.p@gmail.com
Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií,
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D., , E-mail: jitka.jursova@tul.cz
Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Mgr. Kateřina Králová, , E-mail: katerina.kralova@pedf.cuni.cz
The Anchoring Center for Educational Research, Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., , E-mail: lojdova@ped.muni.cz
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., , E-mail: mares@ped.muni.cz
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., , E-mail: mares@lfhk.cuni.cz
Ústav preventivního lékařství, Lékařská fakulta v Hradci Králové,
Univerzita Karlova

Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., , E-mail: stanislav.michek@uhk.cz
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D., , E-mail: jitka.novotova@tul.cz
Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Mgr. Jana Obrovská, Ph.D., , E-mail: obr@mail.muni.cz
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

prof. RNDr. Jan Picek, CSc., , E-mail: jan.picek@tul.cz
Katedra aplikované matematiky, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Mgr. Helena Picková, Ph.D., , E-mail: helena.pickova@tul.cz
Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D., , E-mail: jana.polachova@upol.cz
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D., , E-mail: andrea.rozkovcova@tul.cz
Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., , E-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., , E-mail: vladimira.spilkova@upce.cz
Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice

PhDr. Vít Šťastný, Ph.D., , E-mail: vit.stastny@pedf.cuni.cz
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

doc. Mgr. František Tůma, Ph.D., , E-mail: tuma@phil.muni.cz
Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek, , E-mail: petr.urbanek@tul.cz
Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D., , E-mail: ida.viktorova@pedf.cuni.cz
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., , E-mail: vlckova@ped.muni.cz
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

doc. RNDr. PhDr. Hana Voňková, Ph.D. et PhD.,
E-mail: hana.vonkova@pedf.cuni.cz
The Anchoring Center for Educational Research, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

PhDr. Jan Vyhnálek, Ph.D., , E-mail: vyhnalekj@gmail.com
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D., , E-mail: adri@upcmail.com
Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií,
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

doc. RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D., , E-mail: Vojtech.Zak@matfyz.cuni.cz
Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova

Věcný rejstřík

A
Atrice – viz Ztráta respondentů

C
Covid-19 13, 22, 52, 53, 59, 70, 73, 186, 190

Č
Česká asociace pedagogického výzkumu kap. 1–2
Členové ČAPV 7–13, 19, 23

D
Data management 72
Demografické charakteristiky 79, 86, 88, 95, 98, 101, 102
Desk research – kap. 11–12
Děti – viz Nezletilí jako účastníci výzkumu
Didaktika viz Oborová didaktika
Doktorské studium 8, 21, 23, 37, 38, 59
Dotazník kap. 5–6, s. 110–113, 115, 123, 125, 126, 128, 129, 140, 143, 144, 156
Důvěra 13, 71, 73, 117, 172, 176

E
Etika ve výzkumu 13, 26, 27, 30, 58, 59, 112, 114, 161, 172, 173, 175
Etnické menšiny 53, 187, viz také Socioekonomický status, Sociokulturní podmínky
Etnografie kap. 4, s. 21, 50, 186, 189
Evropská asociace pedagogického výzkumu (EERA) 7, 11, 22
Excelence ve výzkumu 9, 10, 25, 28, 43

F
Faktorová analýza 95–99, 141, 143
Fluktuace učitelů 109–112, 116–118
F-test 100, 101

G
Grantová agentura České republiky (GA ČR) 13, 25, 43, 65, 78, 109, 123, 148
Grantový projekt 13, 57, 59, 134

H
Hodnocení výsledků vědy a výzkumu 22, 27, 37, 39–44, viz také Publikování výsledků výzkumu

I
Interdisciplinarita viz Mezioborovost
Internacionalizace 11, 43
Interpretativní fenomenologická analýza 142
Interview viz Rozhovor

J
Jazyková bariéra 183, 185, 187–190

K
Kódování 69, 71, 142, 143, 169
Koronavirus viz Covid-19
Kritická analýza diskurzu 126, 142, 175
Kultura viz Sociokulturní podmínky
Kvalitativní výzkum kap. 3–4, viz také Smíšený výzkum
Kvantitativní výzkum kap. 5–6, viz také Smíšený výzkum

L
Longitudinální výzkum kap. 3, s. 13, 25, 36, 153, 167, 191

M
Média 35, 36, 38, 39, 168–174
Metoda identifikace nadhodnocování vlastních znalostí kap. 5
Metoda ukotvujících vinět kap. 5
Mezioborovost 9, 10, 13, 21, 72, 159
Migranti viz Etnické menšiny

N
Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) 7, 12, 25
Nezletilí jako účastníci výzkumu 58, 59, 83, 144

O
Oborová didaktika 30, 37, 38, 153, 155, 160, 174
Obsahová analýza 39, 126, 154
Oslovení respondentů viz Vstup do terénu

P
Pandemie viz Covid-19
Pedagogika 11, 20, 21, 23, 27, 30, 37, 38, 41, 42, 44, 93, 155, 181, 190, 191
PISA 54, 84, 85, 87, 182
Pozorování 113, 123, 125, 155, 158, 160, 161, 186 viz také Videozáznam, Terénní poznámky
Průřezový design 52
Případová studie kap. 11, s. 31, 51, 58, 69, 109, 111, 113, 115, 116, 123–125, 128–133, 154, 155
Přístup do škol – viz Vstup do terénu
Publikování výzkumných zjištění 11, 26, 27, 54, 70, 186, viz také Hodnocení výsledků vědy a výzkumu

R
Rada vědeckých společností (RVS) 16, 23
Rámcové a školní vzdělávací programy 24, 58, 82, 182
Regresní model 143, 145
Reliabilita 95, 98, 126, 132, 141, 143, 144, 156, 161
Replikační studie 25
Rozhovor 53, 54, 68, 113, 123–126, 129, 133, 144, 155–158, 160, 168, 169, 172, 186, 188–189

S
Situační analýza 175
Smíšený výzkum kap. 7–10
Socioekonomický status 57, 79, 81, 86, 88, 185
Sociokulturní podmínky 39, 66, 182–184, 187, 188, 190
Subjektivita 71, 171, 172

Š
Škály 40–42, 78–80, 83, 85–88, 95, 99, 112, 123, 125–127, 129, 131–133, 138, 140–147, 156–159

T
Technologická agentura České republiky (TAČR) 13, 25
Terénní poznámky 54, 65, 68, 71, 144
Terminologie 33, 143, 146, 183–185
Triangulace 67, 69, 131, 133, 169, 172
T-test 101, 143
Týmová spolupráce 13, 65, 69, 71–73, 115, 117, 190

U
Ukládání dat viz data management

V
Validace dotazníku viz Dotazník
Validita 85, 88, 94–96, 98, 112, 156, 185, 186, 188

Vícepřípadová studie viz Případová studie
Videozáznam 68, 138, 140, 142–144, 158, 160
Vstup do terénu 114, 125, 160, 161, 186–188
Vyhoření kap. 8, s. 30, 51, 93, 99
Vzdělávací politika kap. 11, s. 11, 13, 31, 32, 35, 36, 162, 182
Vzdělávání učitelů 24, 26, 38, 41, 65, 66, 68, 72, 147, 161, 176

Z

Ztráta respondentů 53, 57

Ž

Žáci – viz Nezletilí jako účastníci výzkumu

Inspirace pro výzkum:
nahlédnutí do metodologie pedagogiky

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D.,
doc. Mgr. František Tůma, Ph.D. (eds.)

Vydalo MSD, spol. s r. o., Minská 103, 616 00 Brno
pro Českou asociaci pedagogického výzkumu

Jazykové korektury: Mgr. Libor Cupal, Mgr. Petr Kovařík
DTP a návrh obálky: www.typix.cz
1., elektronické vydání, 2022

ISBN 978-80-7392-387-7

MSD