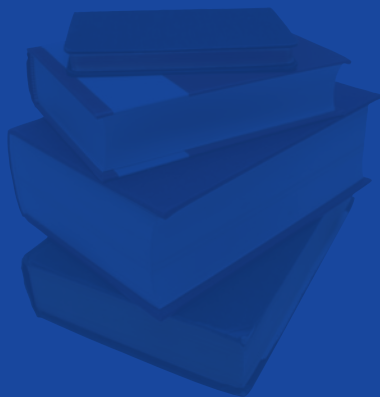


Sborník příspěvků
XXIX. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu

**NA CESTĚ KE SPRAVEDLNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ:
PEDAGOGICKÝ VÝZKUM
PRO LEPŠÍ PRAXI A POLITIKU**



Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd,
Brno, 13.–15. září 2021

Sborník příspěvků
XXIX. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu

**NA CESTĚ KE SPRAVEDLNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ:
PEDAGOGICKÝ VÝZKUM
PRO LEPŠÍ PRAXI A POLITIKU**

Brno, 13. – 15. září 2021

**Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav pedagogických věd**

Název: Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání:
pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku

Editoři: Roman Švaříček, Hana Voňková

Recenzenti (v abecedním pořadí): Cyril Brom
Karla Brücknerová
Dana Kasperová
Roman Kroufek
Jana Majerčíková
Jiří Mareš
Milada Rabušicová
Zuzana Sikorová
Jan Slavík
Jana Straková
Klára Šedřová
Stanislav Štěpáník
Pavel Tlustý
Eliška Walterová

Sborník je vydáván s podporou dotace Akademie věd České republiky pro oborové vědecké společnosti sdružené v Radě vědeckých společností, z. s., rozhodnutí čj. AVCR 798/2021 DOT a s podporou České asociace pedagogického výzkumu, z. s.

Pouze elektronické vydání

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

© 2021 Česká asociace pedagogického výzkumu a Masarykova univerzita

ISBN 978-80-7392-367-9

OBSAH

EDITORIAL	11
Sekce 1 – TEORIE A METODY V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH	24
Využití administrativních a geografických dat pro monitorování nerovností na příkladu mobility žáků základních škol	25
Analýza sociálních sítí ako nástroj štúdia interakcie v pedagogickom výskume	29
Interorganizační sítě škol: přehledová studie	34
Analýza rozdílů v reportování obeznámenosti s (matematickými) položkami se zaměřením na asijské země	38
Silné a slabé stránky fenomenografie: literární přehledová studie	42
Teorie obsahové transformace jako opora pro metodologii analýzy S-L sítí při didaktickém výzkumu výuky	46
Vztah mezi hodnocením vlastních znalostí angličtiny a výsledkem v testu z angličtiny: kolik času potřebují žáci na odpovědi	50
Predikční validita státní maturitní zkoušky a přijímací zkoušky na PedF UK	54
Sekce 2 – UČITELÉ A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ A ROZVOJ	58
Profesní přesvědčení učitelů v jejich sebereflexi	59
Kompetence učitele: strategie versus osobní zkušenost	63
Proč jsem učitelem alternativní školy?	67
Inkluzivní vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z perspektivy učitelů a budoucích učitelů	71
Co ovlivňuje pracovní schopnost (stárnoucích) učitelů středních škol?	76
„Tahle škola není pro starý“: vyjednávání identity učitelů na soukromé alternativní škole	81
Učitelé mateřských škol a míra jejich ohrožení syndromem vyhoření	85
Wellbeing ve škole. Pohled na téma skrze metody dramatické výchovy	90
Týmové vyučování jako cesta k profesnímu rozvoji akademických pracovníků a podpora aktivizace studujících	94
Subjektivně vnímaná pracovní schopnost učitelů středních škol	98

Překážky v zavádění technik kolegiálního sdílení v českých školách	103
Použití metodiky 3 A při analýze matematické úlohy k podpoře implementace formativního hodnocení	107
Produktivní práce učitele s chybou jako projev spravedlivého přístupu k žákům.	111
Stínové vzdělávání jako odraz kvality školy?	115
Sekce 3 – STUDENTI UČITELSTVÍ	119
Subjektivně vnímaná spravedlnost u studentů učitelství	120
Přístupy studentů pedagogických fakult k tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů v mateřských školách	124
Portfolio jako obraz profesního růstu studentek učitelství pro mateřské školy	128
Autorita učitele a její legitimita: teoretická studie	132
Rozvoj učitelské přípravy na Katedře geografie PdF MU: výsledky analýzy vstupních dat o studentech	136
Self-efficacy u studentů učitelství a kombinovaného štúdia a kombinovaného štúdia	140
Od sumativního hodnocení k formativnímu: kompetenční rámeček studenta učitelství.	144
Sekce 4 – CÍLE A OBSAHY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NEJEN Z POHLEDU OBOROVÝCH DIDAKTIK	149
Jak seškrtnat RVP: obsahové změny kurikul v zahraničí.	150
Image geografie: přehledová studie	154
Využití geografických informačních systémů v badatelsky orientované výuce zeměpisu: přehledová studie	159
Sekce 5 – TEORIE A PRAXE FUNGOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ	163
Mezi perestrojkou a transformací. Pohled do života škol v době sametové revoluce	164
Politika rovnostářství v každodenním životě středních odborných škol v socialistickém Československu v průběhu normalizace.	168
Dekoloniální praxe ve vzdělávání učitelů – další možnosti protagonistů vědění	172

Výuka cizích jazyků v meziválečném baťovském Zlíně.	176
Obavy z „běžné školy“ u rodičů volících třídy se zaměřením na 1. stupni ZŠ	180
Kontext částečně diferencované výuky na druhém stupni ZŠ	184
Jazyková diverzita ve školách: zkoumání jazykové krajiny na mnohojazyčných školách	188
Rozdíly v subjektivně vnímané profesní připravenosti žáků středních odborných škol ve vztahu k oboru vzdělávání	193
Hranice inkluzivního vzdělávání v představách pracovníků a pracovníků základních škol.	197
Kolegiální vedení, řízení a správa školy na příkladu waldorfské školy.	201
Pedagogický leadership a řízení změny v prostředí české školy: poznatky ze vzdělávacího programu Ředitel naživo	206
Uplatňování kompetencí ředitelů při řízení arabských škol v Izraeli a jejich dopad na klima učitelského sboru	210
Identifikace důsledků zavedení povinného předškolního vzdělávání v Libereckém kraji.	214
Společné vzdělávání v mateřských školách – kvalitativní šetření	218
Aprobovanost učitelů školní tělesné výchovy	222
Rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. st. ZŠ.	227
Sekce 6 – UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ	231
Co je důležitější pro žákovské učení: dávat v hodině pozor, nebo mluvit?	232
„I know you got it right“: jak učitelé angličtiny vzdělávající se při zaměstnání zajišťují zapojení žáků během frontální výuky.	236
Analýza očních pohybů žáků při čtení z učebnice fyziky	240
Oční pohyby u dyslektických žáků při řešení verbálních a neverbálních úloh	245
Dětská pojetí ekonomických vztahů: představy žáků primární školy o oběhu peněz.	249
Typy vzájemného učení mezi studenty kombinované formy vysokoškolského studia	252
Biografické učení se z předchozí vzdělávací dráhy u dospělých vysokoškolských studentů.	257

Peer learning jako strategie učení se s technologiemi u vysokoškolských učitelů.	261
Výchova k prosociálnímu chování prostřednictvím aktivity školní sněm	265
„Lešenie“ ako pomoc pri budovaní hodnôt na etickej výchove.	269
Heterosexismus žáků v nižším sekundárním vzdělávání.	273
Nerovnosti ve zdravotním stavu a jejich dopady na fungování žáků ve škole	278
Jak se vysokoškolští studenti naučili anglicky? výsledky pilotní studie chyb v mluveném projevu	282
„What’s pavement? – chodník.“ Strídání kódů ve výuce angličtiny jako cizího jazyka na středních školách.	286
„I’ll google it.“: používání online slovníku v opravných sekvencích během párové a skupinové práce ve výuce angličtiny jako cizího jazyka na střední škole.	290
Srovnání úrovně motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků na základě jejich pohlaví: výsledky pilotní studie	294

Sekce 7 – COVID-19, NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

A DISTANČNÍ VÝUKA.	298
Změna pedagogické praxe v době koronavirové epidemie pohledem studentů učitelství	299
Reflexe profesní adaptace prvostupňových učitelů na změny ve vzdělávání v průběhu první vlny pandemie Covid-19	304
Podpora aktivity studentů při synchronní výuce matematiky	308
Hodnotová orientace studentů učitelských studijních programů během pandemie Covid-19 v České republice.	313
Autoregulace učení v online prostředí: dotazník OSLQ.	317
První chvíle studia na vysoké škole: akademická a sociální integrace do studia.	321
Žákovské hodnocení distanční výuky: podzim 2020 v perspektivě druháčků	326
Základní školy v procesu adaptace na vzdálenou výuku: vícepřípadová studie.	330
Distanční výuka pohledem žáků v průběhu jednoho roku	333
Poskytování podpory různorodým žákům v prostředí vzdálené výuky z pohledu učitelů	337

Racionalisté a esoterici v digitální učebně: pojetí výuky v době Covid-19 očima univerzitních učitelů	341
Vysokoškolský učitel jako designér e-learningu s herními prvky	345
Distanční výuka očima studentů doktorského studia	350
Užívání elektronických zdrojů v době distanční výuky.	355
Sekce 8 – POSTEROVÁ SEKCE (tematicky otevřená)	359
Environmentální senzitivita a jednání německých žáků úrovně ISCED 2.	360
Úskalí vzdělávání na dálku během pandemie Covid – 19 očima žáků základní školy.	365
Self-efficacy a hloubkový přístup k učení u studentů učitelských a neučitelských oborů	369
Psychometrické vlastnosti dotazníku „The teacher efficacy for inclusive practices“ (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol	373
Well-being dětí a dospívajících: psychosociální koreláty štěstí a životní spokojenosti	377
Postoje českých žáků k přírodním vědám a metody výuky přírodovědných předmětů – analýza dat získaných v rámci výzkumu PISA 2015	382
Novela zákona o pedagogických pracovnících z pohledu rodičů	387
Genderová rovnost a další typy rovnosti ve vzdělávání se zaměřením na kurikulum	391
Principy a témata globálního rozvojového vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů.	395
Študenti učitelstva a e-learning (nielen) počas pandémie: ohnisková skupina	400
Používání strategií učení se slovní zásobě ve výuce němčiny: vybrané výsledky pilotáže	405
Prekoncepce o internetu u žáků 5. a 9. třídy základní školy.	410
Specifika práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností	415
Videostudie terénní výuky v učitelském vzdělávání s využitím 360° kamery	419

Analýza zkušeností s mentoringem v klinickém výukovém prostředí u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání	423
Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na základních školách	427
Analýza zátěžových faktorů v klinickém výukovém prostředí u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání	432
Korekční postupy ve virtuálních a prezenčních třídách: představení výzkumného projektu.	436
Využití metody CLIL formou storytellingu ve výuce zeměpisu: přehledová studie	440
Kognitivní aktivizace ve výuce: systematická mapující studie.	444
Audit značky kvality v dětské skupině	448
Vysokoškolské vzdělání jako náklady obětované příležitosti	452
Obávají se studenti vysoké školy komunikovat ve výuce anglického jazyka?	457
Sekce 9 – SYMPOZIA (spojená s tématem konference)	464
Inkluze v situačním poli – výzkum komplexního fenoménu	465
Situační epistemologie, situační analýza a inkluze	466
Komunikace a diferenciacie jako dva základní pilíře proinkluzivního školního prostředí – případová studie školy.	470
Inkluzivní kultura školy: diverzita a každodennost případová studie školy.	474
Školní management jako určující prvek inkluze	478
Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů	482
Práce s žákovskou diverzitou: plánované a realizované kurikulum učitelského vzdělávání	483
Mezi individualizací a univerzalizací: mentorování studentů učitelství vztahující se k žákovské diverzitě.	487
Etnografie přesvědčení a praktik studentů učitelství zaměřených na práci s žákovskou diverzitou.	491
Jak studenti učitelství opravují odpovědi žáků při výuce na praxi: od zaměření na učební materiál k zaměření na žáka.	495

Lze hovořit o spravedlnosti? Neúspěch u maturitní zkoušky očima maturantů	499
Percepce neúspěchu u studentů, kteří napodruhé nesloží maturitu: kdo za to může?.....	500
Bariéry ve složení maturitní zkoušky z pohledu neúspěšných maturantů	504
Spravedlnost českého středního školství z pohledu opakovaně neúspěšných maturantů	508

EDITORIAL

Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu konaná na Masarykově univerzitě v Brně v září 2021 nese název ***Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku***. Záměrem organizačního výboru bylo upřít pozornost pedagogických výzkumníků k stále přítomnému, a v době pandemie COVID-19 navíc intenzivněji vnímanému tématu, kterým nerovné podmínky žáků jsou. Žijeme v časech nesmírně významných pro pedagogický výzkum, neboť se zvyšuje tlak na využití ověřených teoretických poznatků a přesných metodologických postupů pro zlepšení vzdělávání směrem k větší spravedlnosti. Ideální spravedlnosti dosáhnout nelze, ale přesto bychom se měli zabývat snížením nespravedlivé nerovnosti. Konference ČAPV proto byla nasměrována k otevření vědecké rozpravy o dvou klíčových otázkách souvisejících s rolí pedagogického výzkumu na cestě ke snížení nerovnosti:

- 1) Jakým způsobem můžeme složité koncepty obsahující originální, ale často též kontraintuitivní zjištění využít v pregraduální přípravě a při rozvoji učitelů směrem k lepšímu porozumění mezi výzkumem a praxí?
- 2) Jakým způsobem můžeme využít současné teorie a empirické nálezy pro diskusi se zástupci vzdělávací politiky tak, aby Strategie 2030+ naplňovala své přísliby?

Odpověď na tyto dvě náročné otázky nebude snadné, ale jak ukazuje tento sborník anotací, pedagogičtí výzkumníci o nalezení odpovědi intenzivně usilují. O tom nese svědčí jen nová sekce č. 8 Covid-19, nerovnosti ve vzdělávání a distanční výuka, ale oba plenární referáty, kulaté stoly či sympozia, ale i mnoho dalších příspěvků zařazených do dalších sekcí v tomto sborníku.

Česká asociace pedagogického výzkumu prostřednictvím svého výboru převzala záštitu nad celým recenzním procesem 29. výroční konference. To s sebou přineslo celou řadu změn. Zaprvé jak autoři, tak recenzenti měli k dispozici kritéria pro posuzování příspěvků, která poskytovala jasný rámec pro evaluaci kvality příspěvků. Těmito kritérii byly: Originalita tématu a autorského záměru, síla teoretického rámce, preciznost metodologického zpracování, zajímavost a jasnost prezentovaných závěrů a soudržnost argumentů v diskusi. Ukázalo se, že tato kritéria sehrála při recenzním procesu klíčovou roli. Zadruhé se v šabloně recenzního posudku nově objevila možnost *vráceno k přepracování*, vedle možnosti *přijato* a *nepřijato*. Nově jsme tak do procesu recenzního řízení zařadili možnost, aby byl příspěvek vrácen autorům, kteří měli možnost upravit

abstrakt příspěvku dle připomínek recenzentů. Recenzenti této možnosti využili u celkem 60 příspěvků, tedy přibližně v polovině případů. Domníváme se, že tento systémový prvek přinesl výrazné zkvalitnění konferenčních příspěvků i tištěného sborníku abstraktů. Zařetí se recenzování ujali přední představitelé pedagogického výzkumu, kteří byli vybráni tak, aby reprezentovali jak rozmanité pedagogické disciplíny, tak i geograficky odlišné kouty České republiky. Celkem 14 recenzentů, jejichž seznam je uveden v tiráži sborníku, hodnotilo 120 příspěvků. Začtvrté byl každý příspěvek hodnocen dvěma recenzenty, abychom využili sílu kolektivního posouzení kvality příspěvků. Ukázalo se, že mezi recenzenty panovala vzájemná shoda, byť se našlo několik případů, kdy se jejich pohledy lišily. V tomto případě bylo úkolem editorů sborníku posoudit text s oporou o oba posudky a nalézt jednotící stanovisko. Zapáté se recenzenti stali recenzenty nikoliv jen pro tuto jednu konferenci, ale budou působit po tři roky za sebou jako posuzovatelé kvality příspěvků konferencí ČAPV. Slibujeme si od toho jednak kontinuitu recenzního procesu, a jednak dosažení vyšší shody při společném posuzování příspěvků.

Ve sborníku anotací příspěvků je možné nalézt celkem 112 příspěvků v devíti tematických sekcích. Vedle klasických konferenčních příspěvků tvoří jádro konference dva plenární referáty, tři kulaté stoly, tři symposia a dvacet pět posterů.

Chceme proto velmi poděkovat recenzentům za jejich svědomitou práci, jelikož se domníváme, že s jejich přispěním zajistíme vysokou kvalitu konferenčních příspěvků a tištěného sborníku abstraktů. Rovněž chceme poděkovat všem autorům, kteří své příspěvky upravili s oporou o posudky recenzentů. Velice si vážíme jejich práce na úpravě příspěvků, neboť v nelehké době jara 2021 nebylo vždy snadné najít dostatek času na všechny pracovní a osobní povinnosti.

Společně je slovo, které charakterizuje tento sborník více než cokoliv jiného. Velké množství autorů společně realizuje svůj pedagogický výzkum. V recenzním řízení pak svoji výzkumnou zkušenost otevřeně nabídli akademické obci, konkrétně recenzentům, kteří opět společnými silami četli autorské texty a svými komentáři kolektivně přispěli k lepšímu poznání pedagogické reality. A společně se všichni setkají v otevřené a kritické diskusi na shromáždění celé výzkumnické obce pedagogů na zářijové konferenci.

Nechť jsou společná setkání a společné diskuse vědecky přínosné, společensky inspirativní, kolegiální, kritické i přátelské zároveň. Nechť společně najdou cestu k vyprávění o výsledcích pedagogického výzkumu. Tento sborník anotací

příspěvků ukazuje, že český pedagogický výzkum přináší hodnotné poznatky, které se mohou stát základem těchto společných vyprávění.

Inspirativní čtení přeji

Roman Švaříček, Hana Voňková

editoři

Sekce 1

TEORIE A METODY V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Dominik Dvořák, Petr Meyer, Silvie R. Kučerová, Petr J. Gal

Využití administrativních a geografických dat pro monitorování nerovnosti na příkladu mobility žáků základních škol

Tomáš Lintner

Analýza sociálních sítí jako nástroj štúdia interakcie v pedagogickom výskume

Daniel Pražák, Dominik Dvořák

Interorganizační sítě škol: přehledová studie

Hana Voňková, Ondřej Papajoanu, Jo-Yu Lee

Analýza rozdílů v reportování obeznámenosti s (matematickými) položkami se zaměřením na asijské země

Lukáš Plch

Silné a slabé stránky fenomenografie: literární přehledová studie

Jiří Kohout, Jan Slavík, Tomáš Janík, Pavel Mentlík, Tereza Češková, Petr Najvar

Teorie obsahové transformace jako opora pro metodologii analýzy S-L sítí při didaktickém výzkumu výuky

Jiří Štípek, Hana Voňková, Ondřej Papajoanu, Kateřina Králová

Vztah mezi hodnocením vlastních znalostí angličtiny a výsledkem v testu z angličtiny: kolik času potřebují žáci na odpovědi

Irena Bartáková

Predikční validita státní maturitní zkoušky a přijímací zkoušky na PedF UK

Sekce 2

UČITELÉ A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ, UČENÍ A ROZVOJ

Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke, Pavla Vyhnálková

Profesní přesvědčení učitelů v jejich sebereflexi

Lenka Kissová, Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská

Kompetence učitele: strategie versus osobní zkušenost

Miroslav Jurčík

Proč jsem učitelem alternativní školy?

Daniela Vrabcová, Jitka Vítová, Miroslav Smolej

Inkluzivní vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z perspektivy učitelů a budoucích učitelů

Petr Hlaďo, Klára Harvánková

Co ovlivňuje pracovní schopnost (stárnoucích) učitelů středních škol?

Kateřina Lojdrová, Jana Kratochvílová

„Tahle škola není pro starý“: vyjednávání identity učitelů na soukromé alternativní škole

Tomáš Čech, Simona Dobešová Cakirpaloglu, Alena Gillová,

Monika Krajňáková, Tereza Hormanďlová

Učitelé mateřských škol a míra jejich ohrožení syndromem vyhoření

Eva Dittingerová, Veronika Rodová, Katja Ropret Perne,

Tomáš Mohapl Doležal

Wellbeing ve škole. Pohled na téma skrze metody dramatické výchovy

Radka High, Karolina Duschinská

Týmové vyučování jako cesta k profesnímu rozvoji akademických pracovníků a podpora aktivizace studujících

Klára Harvánková

Subjektivně vnímaná pracovní schopnost učitelů středních škol

Anna Páchová, Veronika Francová

Prékážky v zavádění technik kolegiálního sdílení v českých školách

Lukáš Rokos, Alena Hošpesová, Iva Stuchlíková

Použití metodiky 3 A při analýze matematické úlohy k podpoře implementace formativního hodnocení

Martin Majčík

Produktivní práce učitele s chybou jako projev spravedlivého přístupu k žákům

Vít Šťastný, Martin Chvál, Eliška Walterová

Stínové vzdělávání jako odraz kvality školy?

Sekce 3

STUDENTI UČITELSTVÍ

Jan Nehyba

Subjektivně vnímaná spravedlnost u studentů učitelství

Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Zora Syslová, Petra Ristić

Přístupy studentů pedagogických fakult k tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů v mateřských školách

Veronika Rodová, Zora Syslová

Portfolio jako obraz profesního růstu studentek učitelství pro mateřské školy

Václav Vydra

Autorita učitele a její legitimita: teoretická studie

Michaela Spurná, Anna Hrazdilová

Rozvoj učitelské přípravy na Katedře geografie PdF MU: výsledky analýzy vstupních dat o studentech

Martin Fico

Self-efficacy u studentů učitelských odborů prezenčního a kombinovaného štúdia

Blanka Vaculík Pravdová

Od sumativního hodnocení k formativnímu: kompetenční rámec studenta učitelství

Sekce 4

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

Dominik Dvořák, Anna Donovalová

Jak seškrtat RVP: obsahové změny kurikul v zahraničí

Veronika Korvasová

Image geografie: přehledová studie

Vendula Mašterová

Využití geografických informačních systémů v badatelsky orientované výuce zeměpisu: přehledová studie

Sekce 5

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

Jiří Zounek, Oto Polouček

Mezi perestrojkou a transformací. Pohled do života škol v době sametové revoluce

Michal Šimáně, Lenka Kamanová

Politika rovnostářství v každodenním životě středních odborných škol v socialistickém Československu v průběhu normalizace

Juliana Crespo Lopes

Dekoloniální praxe ve vzdělávání učitelů – další možnosti protagonistů vědění

Tereza Kolumber

Výuka cizích jazyků v meziválečném baťovském Zlíně

Radka Smith Slámová

Obavy z „běžné školy“ u rodičů volících třídy se zaměřením na 1. stupni ZŠ

Jana Navrátilová

Kontext částečně diferencované výuky na druhém stupni ZŠ

Miroslav Janík, Jana Veličková

Jazyková diverzita ve školách: zkoumání jazykové krajiny na mnohojazyčných školách

Jiří Votava

Rozdíly v subjektivně vnímané profesní připravenosti žáků středních odborných škol ve vztahu k oboru vzdělávání

Lenka Kissová, Katarína Slezáková

Hranice inkluzivního vzdělávání v představách pracovníků a pracovnic základních škol

Jan Boněk

Kolegiální vedení, řízení a správa školy na příkladu waldorfské školy

Barbora Zavadilová, Jana Korábová

Pedagogický leadership a řízení změny v prostředí české školy: poznatky ze vzdělávacího programu Ředitel naživo

Abdulrahman Agayneh, Martin Chvál

Uplatňování kompetencí ředitelů při řízení arabských škol v Izraeli a jejich dopad na klima učitelského sboru

Helena Picková, Jan Picck

Identifikace důsledků zavedení povinného předškolního vzdělávání v Libereckém kraji

Helena Hejlová, Anna Tomková

Společné vzdělávání v mateřských školách – kvalitativní šetření

Lucie Grajciarová

Aprobovanost učitelů školní tělesné výchovy

Martina Hrkalová

Rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. st. ZŠ

Sekce 6

UČENÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Klára Šedová, Martin Sedláček

Co je důležitější pro žákovské učení: dávat v hodině pozor, nebo mluvit?

David Ryška

„I know you got it right“: jak učitelé angličtiny vzdělávající se při zaměstnání zajišťují zapojení žáků během frontální výuky

Martina Kekule, Alžběta Krejčí

Analýza očních pohybů žáků při čtení z učebnice fyziky

Nicol Dostálová

Oční pohyby u dyslektických žáků při řešení verbálních a neverbálních úloh

Michaela Dvořáková

Dětská pojetí ekonomických vztahů: představy žáků primární školy o oběhu peněz

Karla Brücknerová

Typy vzájemného učení mezi studenty kombinované formy vysokoškolského studia

Katarína Rozvadská

Biografické učení se z předchozí vzdělávací dráhy u dospělých vysokoškolských studentů

Barbora Nekardová

Peer learning jako strategie učení se s technologiemi u vysokoškolských učitelů

Michaela Pachelová

Výchova k prosociálnímu chování prostřednictvím aktivity školní sněm

Michaela Horniaková

„Lešenie“ ako pomoc pri budovaní hodnôt na etickej výchove

Erik Šejna

Heterosexismus žáků v nižším sekundárním vzdělávání

Jiří Mareš

Nerovnosti ve zdravotním stavu a jejich dopady na fungování žáků ve škole

Zdeňka Neumanová

Jak se vysokoškolští studenti naučili anglicky? Výsledky pilotní studie chyb v mluveném projevu

Nikola Kupčíková

„What’s pavement? – Chodník.“ Strídání kódů ve výuce angličtiny jako cizího jazyka na středních školách

Adéla Červenková

„I’ll google it.“: Používání online slovníku v opravných sekvencích během párové a skupinové práce ve výuce angličtiny jako cizího jazyka na střední škole

Ondřej Papajoanu, Hana Voňková

Srovnání úrovně motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků na základě jejich pohlaví: výsledky pilotní studie

Sekce 7

COVID-19, NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ A DISTANČNÍ VÝUKA

Alena Bendová, Marie Horáčková

Změna pedagogické praxe v době koronavirové epidemie pohledem studentů učitelství

Stanislav Michek, Jana Marie Havigerová, Jana Poláchová Vašátková

Reflexe profesní adaptace prvostupňových učitelů na změny ve vzdělávání v průběhu první vlny pandemie Covid-19

Jan Fiala

Podpora aktivity studentů při synchronní výuce matematiky

Kristýna Balátová

Hodnotová orientace studentů učitelských studijních programů během pandemie Covid-19 v České republice

Gabriela Šimková

Autoregulace učení v online prostředí: dotazník OSLO

Tereza Vengřinová

První chvíle studia na vysoké škole: akademická a sociální integrace do studia

Irena Smetáčková

Žákovské hodnocení distanční výuky: podzim 2020 v perspektivě druháčků

Zuzana Šalamounová

Základní školy v procesu adaptace na vzdálenou výuku: vícepřípadová studie

Hana Urbanová

Distanční výuka pohledem žáků v průběhu jednoho roku

Jiřina Novotná, Helena Hejlová

Poskytování podpory různorodým žákům v prostředí vzdálené výuky z pohledu učitelů

Klára Šedřová, Barbora Nekarďová, Katarína Rozvadská

Racionalisté a esoterici v digitální učebně: pojetí výuky v době Covid-19 očima univerzitních učitelů

Jan Miškov

Vysokoškolský učitel jako designér e-learningu s herními prvky

Michaela Horniaková, Tereza Kolumber

Distanční výuka očima studentů doktorského studia

Jana Stará, Alžběta Vodrážková

Užívání elektronických zdrojů v době distanční výuky

Sekce 8

POSTEROVÁ SEKCE (TEMATICKY OTEVŘENÁ)

Silvie Svobodová

Environmentální senzitivita a jednání německých žáků úrovně ISCED 2

Veronika Bačová

Úskalí vzdělávání na dálku během pandemie Covid – 19 očima žáků základní školy

Eva Sedláková

Self-efficacy a hloubkový přístup k učení u studentů učitelských a neučitelských oborů

Jakub Pivarč

Psychometrické vlastnosti dotazníku „The teacher efficacy for inclusive practices“ (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol

Jakub Pivarč

Well-being dětí a dospívajících: psychosociální koreláty štěstí a životní spokojenosti

Petra Pschotnerová, Dana Mandíková

Postoje českých žáků k přírodním vědám a metody výuky přírodovědných předmětů – analýza dat získaných v rámci výzkumu PISA 2015

Beata Horníčková

Novela zákona o pedagogických pracovnících z pohledu rodičů

Anna Donovalová

Genderová rovnost a další typy rovnosti ve vzdělávání se zaměřením na kurikulum

Blanka Zemanová, Jana Stará

Principy a témata globálního rozvojového vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů

Martin Fico

Študenti učitelstva a e-learning (nielen) počas pandémie: ohnisková skupina

Barbora Kousalová

Používání strategií učení se slovní zásobě ve výuce němčiny: vybrané výsledky pilotáže

Anna Yagobová, Kateřina Záborská, Cyril Brom

Prekoncepce o internetu u žáků 5. a 9. třídy základní školy

Tereza Tetourová, Simona Zdeňková, Hana Sotáková, Cyril Brom

Specifika práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností

Tadeáš Muzikant, Hana Svobodová

Videostudie terénní výuky v učitelském vzdělávání s využitím 360° kamery

Pavla Svobodová, Jana Kantorová

Analýza zkušeností s mentoringem v klinickém výukovém prostředí u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání

Wanda Tureckiová

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na základních školách

Pavla Svobodová, Jana Kantorová

Analýza zátěžových faktorů v klinickém výukovém prostředí u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání

Nicola Fořtová

Korekční postupy ve virtuálních a prezenčních třídách: představení výzkumného projektu

Dominika Zečevičová

Využití metody CLIL formou storytellingu ve výuce zeměpisu: přehledová studie

Tereza Češková, Tomáš Janík, Petr Najvar, Jan Slavík, Jiří Kohout, Pavel Mentlík

Kognitivní aktivizace ve výuce: systematická mapující studie

Anna Nožičková, Radka Wildová

Audit značky kvality v dětské skupině

Peter Marinič

Vysokoškolské vzdělání jako náklady obětované příležitosti

Jaroslava Jelínková

Obávají se studenti vysoké školy komunikovat ve výuce anglického jazyka?

Sekce 9

SYMPOZIA (SPOJENÁ S TÉMATEM KONFERENCE)

INKLUZE V SITUAČNÍM POLI – VÝZKUM KOMPLEXNÍHO FENOMÉNU

Radim Šíp

Situační epistemologie, situační analýza a inkluze

Denisa Denglerová, Radim Šíp

Komunikace a diferenciaci jako dva základní pilíře proinkluzivního školního prostředí – případová studie školy

Lenka Ďulíková, Markéta Sedláková, Miroslav Bielik

Inkluzivní kultura školy: diverzita a každodennost případová studie školy

Martina Kurowski, Lenka Gulová, František Trapl

Školní management jako určující prvek inkluze

ETNOGRAFIE DIVERZITY V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Kateřina Lojdová, Jana Kratochvilová a Kateřina Vlčková

Práce s žákovskou diverzitou: plánované a realizované kurikulum učitelského vzdělávání

Petr Svojanovský, Jana Obrovská

Mezi individualizací a univerzalizací: mentorování studentů učitelství vzta-
hující se k žákovské diverzitě

**Jana Obrovská, Petr Svojanovský, Jana Kratochvílová,
Kateřina Lojďová, František Tůma, Kateřina Vlčková**

Etnografie přesvědčení a praktik studentů učitelství zaměřených na práci s žákovskou diverzitou

František Tůma, Kateřina Lojďová

Jak studenti učitelství opravují odpovědi žáků při výuce na praxi: od zaměření na učební materiál k zaměření na žáka

**LZE HOVOŘIT O SPRÁVEDLNOSTI?
NEÚSPĚCH U MATURITNÍ ZKOUŠKY OČIMA MATURANTŮ**

Katarína Rozvadská, Petr Novotný

Percepce neúspěchu u studentů, kteří napodruhé nesložili maturitu: kdo za to může?

Miroslava Dvořáková, Václav Vydra, Tereza Vengřinová

Bariéry ve složení maturitní zkoušky z pohledu neúspěšných maturantů

Klára Záleská, Lenka Hloušková, Tereza Vengřinová

Správednost českého středního školství z pohledu opakovaně neúspěšných maturantů

SEKCE 1

Teorie a metody v pedagogických vědách

VYUŽITÍ ADMINISTRATIVNÍCH A GEOGRAFICKÝCH DAT PRO MONITOROVÁNÍ NEROVNOSTÍ NA PŘÍKLADU MOBILITY ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

ADMINISTRATIVE AND GEOGRAPHIC DATA USE FOR MONITORING INEQUALITY IN EDUCATION: THE CASE OF STUDENT MOBILITY

Dominik Dvořák¹, Petr Meyer², Silvie R. Kučerová², Petr J. Gal¹

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

² Katedra geografie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Administrativní data představují velkou výzvu pro pedagogický výzkum a jejich využití může pomoci zvýšit spravedlivost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Cílem tohoto příspěvku je představit metodologické postupy a problémy spojené s využitím dat českých centrálních orgánů na příkladu studia meziškolní mobility žáků, která je považována za významný indikátor pro školy se znevýhodněnou populací. Výsledky ukazují mj. nerovnost v přístupu k volbě školy mezi městskými a venkovskými obcemi.

Klíčová slova: *administrativní data, geografie vzdělávání, mobilita žáků, spravedlivost, Česko*

Abstract

Administrative data on schooling have enormous potential for educational research and for improved and more equitable access to quality teaching and learning. The purpose of this methodological paper is to examine methodological issues and risks related to use and merging of Czech government data for the study of inter-school mobility as an important indicator drawing attention to risk pupils and schools. The results feature among others the differences in school choice access and use in urban, suburban, and rural municipalities.

Keywords: *administrative data, geography of education, students' mobility, equity, Czechia*

1 Úvod

Množství dat, která jsou v současné době dostupná výzkumníkům, dramaticky roste. Rozvoj využívání velkých dat (big data) podle některých vědců přinese revoluci v sociálních vědách, jež zahrne nejen nové metodologie výzkumu, ale nové typy výzkumných otázek i aplikací v oblasti praxe. V tomto příspěvku představujeme zkušenosti s využíváním (mikro)dat ministerstva školství a otevřených dat České školní inspekce. Na základě našich předchozích zkušeností s využíváním dat o přestupech žáků středních škol (Dvořák et al., 2020) se nově zaměřujeme na mobilitu žáků základních škol ve venkovských a městských obcích.

2 Teorie

Administrativní data jsou typem „velkých dat“ – jde o data vytvářená státní správou k řízení a evidenci v rezortu. Nejsou tedy primárně určena pro výzkum, nicméně mají velký potenciál i pro monitorování nerovností ve vzdělávání (Connelly et al., 2016; Pattaro et al., 2020; Siddiqui, 2019). Panuje naděje, že dostupnost těchto dat posílí porozumění chování aktérů, efektivitu vzdělávací politiky, zlepší nabídku vzdělávání i spokojenost aktérů (Kubáň, 2016). Shromažďování a výzkumné využívání velkého množství dat o jednotlivcích ovšem není bez filozofických, metodologických a etických problémů.

Redukce jedinečných životů lidí na několik čísel v evidenci a dostupnost velkých dat o chování jednotlivců (i pro soukromé firmy) znepokojovala intelektuály od G. Orwella přes M. Foucaulta po N. J. Harariho a další současníky. Ambivalenci role moderního státu s jeho „přebujenou byrokracií“, která zároveň v procesu modernizace osvobozuje, analyzoval u nás nedávno např. historik P. Himl (2019).

3 Metodologie výzkumu

Základním postupem při využívání administrativních dat je propojování (merging, linking) více databází. V našem příspěvku ukážeme postupy a přínosy

propojování rejstříkových, výkazových a matrikových data MŠMT ČR. Využíváme např. agregované informace i mikrodata o zápisech ve všech základních školách v České republice, rejstříková data o kapacitách a zřizovateli škol, a data z matrik o všech přestupech žáků mezi školami za tři školní roky. Dále demonstrujeme jejich propojování s databázemi sociogeografických dat o obcích a dalšími daty nesoucími prostorovou informaci (prostorová data).

Rámec našeho postupu tvoří model tzv. dvojitého diamantu, který představuje celkový výzkumný plán analýzy dat.

4 Výsledky

V metodologickém příspěvku slouží empirické výsledky pouze pro ilustraci práce s daty. Potenciál, postupy a problémy využití propojených administrativních a geografických dat budou ilustrovány na příkladu přestupů žáků základních škol. Data ukazují na dva základní jevy: prostorovou variabilitu mobility rodin žáků (stěhování, včetně mezinárodní migrace) podmíněnou různými sociálními charakteristikami obyvatel obcí. Druhá je rozložení změn školy bez změny bydliště, které může odpovídat revidované volbě školy. Specifickým fenoménem pak je přestup z neúplných do úplných základních škol, který v jsme analyzovali zvláště Zatímco český pedagogický výzkum se dlouhodobě zaměřuje na nerovnosti spojené se sociálním statutem, a v poslední době také o mezikrajské rozdíly v kvalitě vzdělávání, naše analýza přináší navíc také poznatky o rozdílech příležitostí k volbě školy mezi městským a venkovským prostorem. Vzhledem k užití explorativní analýzy (EDA) klademe důraz na vizualizace dat včetně map.

5 Závěry a diskuse

Ač z principu pracujeme s anonymizovanými daty (z hlediska osob), vyvstává řada etických a právních otázek spojených ať už s otevřenou identitou organizací, nebo s možností nepřímé identifikace žáků u malých škol (a takových je v Česku velké množství).

Metodologicky se práce s velkými daty liší od standardního kvantitativního výzkumu např. v tom, že výzkumný problém se přizpůsobuje dostupným datům. Z hlediska vědecké integrity pak může být nejasná hranice mezi explorativní analýzou a „rybařením“ v datech.

Přes uvedené i další problémy výzkum přináší cenné výsledky a využívání administrativních dat pro výzkumné účely do budoucna poroste, stejně jako u jiných typů „velkých“ dat (analytiky učení, žákovská nebo učitelská komunikace na sociálních sítích, geolokační data o denním pohybu žáků apod.). Limitem je mj. absence bezvýznamových identifikátorů aktérů, ale situaci může významně změnit ne/zavedení jednotného rezortního informačního systému ve školství.

Poděkování

Tato prezentace je výstupem grantu GA ČR 20-18545S. Děkujeme pracovníkům odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR, kteří nám poskytli administrativní data.

6 Literatura

- Connelly, R., Playford, C., Gayle, V., & Dibben, C. (2016). The role of administrative data in the big data revolution in social science research. *Social Science Research*, 59, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.04.015>
- Dvořák, D., Meyer, P., Kučerová, S. R., Vyhnálek, J. & Šmíd, O. (2020). Changing place, changing track: Inter-school mobility of Czech secondary students. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 83–105. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0005>
- Híml, P. (2019). *Pozorovat, popsat, stvořit*. Argo.
- Kubáň, M. (2016, říjen). Otevřená data v České republice a v zahraničí. Předneseno na Semináři ÚV ČR. https://opendata.gov.cz/_media/edu:2016-10-11-miku-od.pdf
- Pattaro, S., Bailey, N., & Dibben, Ch. (2020). Using linked longitudinal administrative data to identify social disadvantage. *Social Indicators Research*, 147, 865–895. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02173-1>

ANALÝZA SOCIÁLNYCH SIETÍ AKO NÁSTROJ ŠTÚDIA INTERAKCIE V PEDAGOGICKOM VÝSKUME

SOCIAL NETWORK ANALYSIS AS A TOOL FOR STUDYING INTERACTION IN EDUCATIONAL RESEARCH

Tomáš Lintner¹

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

Abstrakt

Tento príspevok predstavuje analýzu sociálnych sietí (SNA) ako užitočný prístup pri štúdiu interakcie v pedagogickom výskume. V prvom rade predstavuje základné myšlienky SNA a dáva ich do súvislosti s výskumom interakcie v prostredí vzdelávania. V druhom rade príspevok predstavuje tri základné spôsoby, ktorými vie SNA obohatiť výskum interakcie a to – 1. vizualizácia interakcie za pomoci sociogramov; 2. identifikácia prominentných aktérov; 3. porovnanie skupín v čase či medzi sebou.

***Kľúčové slova:** analýza sociálnych sietí, SNA, komplexné siete, metodológia v pedagogickom výskume*

Abstract

This paper presents social network analysis (SNA) as a useful approach to study of interaction in educational research. Firstly, it introduces basic SNA concepts and puts them into context with research on interaction in education. Secondly, the paper presents three basic ways in which SNA can enrich research on interaction, namely - 1. visualization of interaction with the help of sociograms; 2. identification of prominent actors in the group; 3. inter-group comparison and intra-group comparison over time.

***Keywords:** social network analysis, SNA, complex networks, methods in educational research*

1 Úvod

Interakcia je v najširšom slova zmysle aktivita medzi dvoma (a viacerými) aktérmi, ktorá nejakým spôsobom v čase determinuje ich správanie (Hornbæk & Oulasvirta, 2017). Vo výukovom procese má interakcia nezastupiteľné miesto, pretože umožňuje prenos vedomostí a zručností, socializáciu študentov a ich sociálny a kognitívny rozvoj (Johnson, 1981). Tento príspevok predstavuje analýzu sociálnych sietí ako prístup k analýze dát, ktorý má potenciál pedagogický výskum obohatiť o nové – doteraz neznáme skutočnosti vo vzťahu k interakcii vo výuke. Príspevok má za cieľ adresovať tieto otázky:

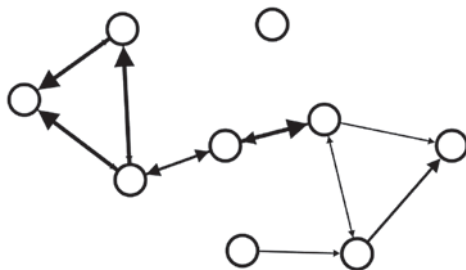
- prečo by nás pri výskume interakcie mala zaujímať analýza sociálnych sietí?
- ako konkrétne môže analýza sociálnych sietí pri výskume interakcie pomôcť?

2 Prečo by nás pri výskume interakcie mala zaujímať analýza sociálnych sietí?

Interakcia je zo svojej podstaty relačného charakteru – to znamená, že je tvorená minimálne dvomi aktérmi a je možné ju reprezentovať vo forme väzby medzi aktérmi, ktorí sa jej zúčastňujú (obrázok 1). Interakcia relevantná pre pedagogický výskum sa najčastejšie vyskytuje vo forme opakovanej komunikácie v čase medzi aktérmi v uzavretej skupine – medzi študentami a učiteľom v triede, počas online výuky, či písomne v diskusnom fóre v online kurze. Opakovaná interakcia medzi rôznymi aktérmi v uzavretej skupine potom nutne



Obrázok 1: Jednosmerná interakcia od jedného aktéra k druhému



Obrázok 2: Sociálna sieť interakcie v skupine aktérov pri jednosmerných ako aj vzájomných väzbách. Hrúbka väzby znázorňuje počet interakcií v čase.

nadobúda formu sociálnej siete – štruktúry pozostávajúcej z aktérov a väzbami medzi nimi (obrázok 2). Výskum, ktorý má za cieľ interakciu v skupine sledovať ako proces relačného charakteru a čo najvernejšie reprezentovať interakciu v abstraktnej rovine tak môže ťažiť z analýzy sociálnych sietí, ktorá do popredia pozornosti stavia práve väzby medzi aktérmi, štruktúru pozostávajúcu z týchto väzieb a polohu jednotlivých aktérov v tejto štruktúre (Borgatti et al., 2009).

3 Ako konkrétne vie analýza sociálnych sietí pri výskume interakcie pomôcť?

3.1 Vizualizácia interakcie za pomoci sociogramov

Grafické zobrazenia siete založené na algoritmoch (napríklad silové algoritmy [Fruchterman & Reingold, 1991]) umožňujú rýchlo a jednoducho sieť zobrazíť tak, aby bola štruktúra siete pre pozorovateľa zrozumiteľná. Do takéhoto zobrazenia sa môžu jednoducho premietnuť vlastnosti jednotlivých aktérov či vlastnosti interakcie medzi aktérmi.

Na obrázkoch 3 a 4 sú zobrazené siete interakcií medzi študentami univerzitného štúdia počas dvoch rôznych 90-minútových diskusných online seminárov od dvoch rôznych učiteľov. Učiteľ je zobrazený červenou farbou, zvyšok sú študenti. Veľkosť aktérov znázorňuje celkový čas prehovorov. Väzba medzi dvoma aktérmi značí, že jeden aktér adresoval druhému správu, príp. naňho reagoval. Siete sú založené na synchronnej verbálnej komunikácii. Šípka určuje smer interakcie a hrúbka väzby ukazuje počet opakovaných interakcií.¹

3.2 Identifikácia prominentných aktérov

SNA ponúka pre identifikáciu prominentných aktérov v skupine tzv. výpočty centrality, ktoré na základe určených kritérií priradzujú aktérom číselné skóre (Landherr et al., 2010). Na základe paradigmy sociálnych sietí takéto skóre nie je závislé od vlastností jednotlivých aktérov ale od väzieb, ktoré aktér má s ostatnými, príp. od jeho relatívnej polohy v celej skupine.

Na obrázkoch 3 a 4 sú študenti zafarbený podľa medziľahlosti (betweenness centrality), ktorá priradzuje aktérom skóre na základe potenciálu zohrávať úlohu ako spojka medzi ostatnými. Napríklad študent v seminári B zobrazený v sieti

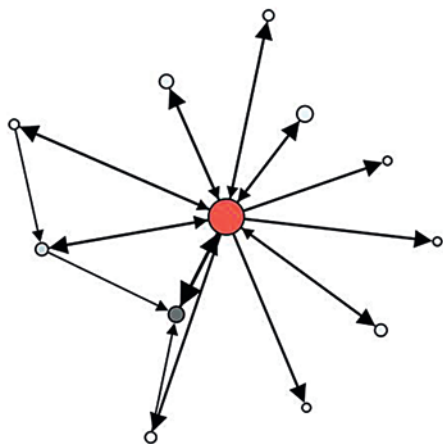
1 Dáta pochádzajú z projektu MUNI/IGA/1350/2020 a boli zozbierané na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v jesennom semestri 2020.

úplne napravo nemusel nutne participovať dlho, dokonca ani nie často (reagoval iba na učiteľa a jedného spolužiaka), avšak pravdepodobne bol tento študent dôležitým aktérom pri rozvíjaní interakcie, pretože naňho reagovali štyria ďalší spolužiaci a na týchto spolužiakov reagovali ďalší spolužiaci či učiteľ.

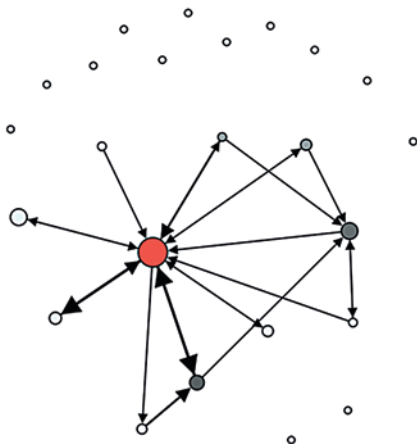
3.3 Porovnanie skupín medzi sebou/porovnanie skupiny v čase

Na obrázkoch 3 a 4 sú obe skupiny relatívne silno centralizované okolo učiteľa. Avšak zatiaľ čo v seminári A prebiehala interakcia od učiteľa ku každému študentovi aspoň raz, v seminári B bolo po celú dobu veľké množstvo študentov interakčne neaktívnych – títo študenti celý seminár s nikým neprehovorili a ani nikto neprehovoril na nich. Na druhú stranu interakcia v seminári B je v porovnaní s interakciou v seminári A menej centralizovaná okolo učiteľa a väčšie množstvo interakcie prebiehalo spontánne medzi študentami bez priameho zapojenie učiteľa.

Iným využitím SNA je sledovanie rovnakej skupiny v čase, či porovnanie vzorov interakcie rovnakej skupiny pred a po intervencii.



Obrázok 3: Vizualizácia siete synchronnej interakcie počas univerzitného seminára A



Obrázok 4: Vizualizácia siete synchronnej interakcie počas univerzitného seminára B

4 Záver

Pedagogický výskum zameraný na interakciu môže ťažiť z pridanej hodnoty SNA – schopnosti interakciu uchopiť ako fenomén relačného charakteru. SNA

umožňuje relačnú dimenziu interakcie v skupine jednoducho vizualizovať, merať a vzory interakcie medzi skupinami porovnať. SNA vedie k zrozumiteľnému spôsobu vizualizácie interakcie v skupine; vie pomôcť pri identifikácii vplyvných aktérov pri komunikácii na základe ich polohy v rámci sociálnej siete interakcií; a v neposledom rade vie pomôcť pri porovnávaní interakcie v čase a/alebo medzi skupinami.

Podakovanie

Tento príspevok bol podporený projektom MUNI/IGA/1350/2020 – Studying Student Communication During Synchronous Online University Teaching with Social Network Analysis.

5 Literatúra

- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892–895. <https://doi.org/10.1126/science.1165821>
- Fruchterman, T. M., & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software: Practice and experience*, 21(11), 1129–1164. <https://doi.org/10.1002/spe.4380211102>
- Hornbæk, K., & Oulasvirta, A. (2017). What is interaction?. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 5040–5052).
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational researcher*, 10(1), 5–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010001005>
- Landherr, A., Friedl, B., & Heidemann, J. (2010). A critical review of centrality measures in social networks. *Business & Information Systems Engineering*, 2(6), 371–385. <https://doi.org/10.1007/s12599-010-0127-3>

INTERORGANIZAČNÍ SÍTĚ ŠKOL: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

INTERORGANIZATIONAL NETWORKS OF SCHOOLS: A REVIEW

Daniel Pražák¹, Dominik Dvořák¹

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

Abstrakt

Sítě a síťování školských organizací jsou stále aktuálnějším tématem, jež přesto v české literatuře není systematicky uchopeno. Náš příspěvek leží na pomezí mapující přehledové studie a teoretické studie, ve které jsme se zaměřili na konceptualizaci a ukotvení terminologie tohoto fenoménu. Jako zdroj byla využita databáze Web of Science, doplněná vyhledáváním literatury pomocí metody sněhové koule. Na základě rešerše a bibliometrické analýzy popisujeme základní teoretické vymezení interorganizačních sítí ve školním prostředí, typologii a naznačujeme limity a příležitosti, které síťování škol přináší.

Klíčová slova: síťování, spolupráce, síť škol, přehledová studie

Abstract

Networks and networking of school organizations are a trending topic. Despite that, there has been no systematic coverage in Czech literature. This paper connects mapping review and theoretical study, in which we focused on conceptualizing and anchoring the terminology of this phenomenon. The Web of Science database was used as a source, supplemented by a literature search using the snowball method. Based on the thematic and bibliometric analysis of results, we systematically lay out terminology and typology of interorganizational networks in the schooling and briefly discuss its limits and opportunities.

Keywords: networking, cooperation, school networks, literature review

1 Úvod

Ve střední Evropě byla tradiční hierarchická správa školské soustavy, kterou v posledních dekadách u nás nahradil model autonomních škol v kvazi-tržním

prostředí. Alternativu k oběma modelům představuje síťování škol, kdy ke zlepšování škol dochází prostřednictvím vedení ze střední úrovně nebo horizontálním učením. Náš článek představuje výsledky rešerše literatury se zaměřením na: terminologii, typologii a důležité charakteristiky sítí škol; cíle jejich vytváření; podmínky úspěšného vytváření a fungování sítí; a teoretické a metodologické ukotvení výzkumu sítí škol. Cíl příspěvku byl dvojitý: formulovat teoretická a metodologická východiska pro empirickou studii síťování škol v Česku; informovat zájemce z řad praxe o potenciálu síťování škol pro zefektivnění a zkvalitnění vzdělávání.

2 Teorie

Sítěmi rozumíme dlouhodobé (u některých autorů i na určenou dobu vznikající) situace formalizované či neformální spolupráce více než dvou škol podobného typu. V síťových teoriích se od proměnných charakterizujících jednotlivé aktéry přechází k proměnným charakterizujícím vztahy mezi nimi (Daly & Finnigan, 2010). Na jednu stranu zde jsou „sítě“ spojující fyzické entity (školy), na druhé straně teoretické koncepty, které vysvětlují procesy v sítích: např. *pedagogický model*, sociální nebo intelektuální kapitál aj. Jevy, které nás v sítích škol zajímají, je možno studovat i v dalších teoretických rámcích, např. jako spolupracující chování za použití teorie her, či prostřednictvím teorie inovačního chování. Síť škol mohou mít různý počet uzlů geograficky blízkých nebo vzdálených, přičemž některé uzly mohou, ale nemusejí mít centrální roli. Předmětem zájmu je nejen struktura sítě, ale také dynamické procesy, a souvislost mezi vnější interakcí a vnitřními procesy ve školách.

3 Metodologie výzkumu

Provedli jsme bibliometrickou analýzu v databázi Web of Science. Prohledali jsme základní databázi s užitím klíčových slov *network + school*. Ze 690 záznamů jsme postupně eliminovali články, jejichž názvy odkazovaly na elektronické sociální sítě, metodu analýzy sítí, přátelské a vrstevnické sítě jednotlivých osob. Ze zbývajících 388 článků bylo na základě abstraktů vybráno do vlastní analýzy 67 článků. Dohledávání literatury metodou sněhové koule přineslo množství dalších relevantních textů, které prvotní rešerše neodhalila (důvodem bylo

např. užívání jiných termínů než network). K původně pouze anglickým textům jsme přiřadili také několik textů ve španělštině a němčině. Kromě primárních časopiseckých studií byly využity přehledové studie (např. Peurach & Gumus, 2011); monografie (např. Ball & Junemann, 2012; Brown & Poortman, 2018) a šedá literatura, kde existuje celá řada zpráv o evaluaci fungování sítí a partnerství, popř. doporučení pro jejich organizaci.

4 Výsledky

Identifikovali jsme termíny pro interorganizační sítě škol (school networks/networking), pro národně či jinak specifické typy. Jde např. o pojmy aliance (alliances), federace (federations), konsorcia (consortia), partnerství (partnerships), řetězce (chains), síťované komunity (networked communities), meziškolní spolupráce (school-to-school collaboration, multi-site school collaboratives), trusty (multi-academy trusts) apod. Následně jsme porovnali různé typologie: Síť škol je možné efektivně klasifikovat podle dvou dimenzí: specifčnosti implementovaného pedagogického modelu (obecný/konkrétní) a volného nebo těsného organizačního uspořádání. Další rozdělení pak může být na lokální a nelokální, na explicitní a implicitní a také na sítě škol hlavního proudu a alternativní sítě.

Cílem síťování může být nový způsob *poskytování* vzdělávání (školy mohou efektivněji sdílet personální a materiální zdroje) nebo *reforma* vzdělávání, tedy zvyšování kvality a spravedlivosti vzdělávacích procesů. Druhý případ je v literatuře zastoupen častěji. Pokud jde o dosažené výsledky, zjištění nejsou jednoznačná. K nejčastěji uváděným podmínkám funkčnosti sítí patří sdílené cíle a teoretický model mechanismů zlepšení; využívání výzkumných metod a dat; budování kapacit pro vedení, organizaci a provoz sítě; podpora kultury (hodnot, pravidel a identity sítě). Užívané teoretické rámce sahají od poměrně obecných (sociální sítě) přes specifičtější (interorganizační sítě, sítě ve veřejném sektoru) až po specifické teorie např. profesního růstu pedagogických pracovníků

5 Závěry a diskuse

Sítě mohou být způsobem, jak se budou efektivněji šířit inovace mezi školami a do tříd. Mohou ale také vést k dalšímu růstu nerovností v (českém) vzdělávacím systému – v černém scénáři vzniknou sítě nestátních elitních či inovativních škol,

dostupné sociálně či regionálně omezené skupině obyvatel, a na druhé straně se v jiných sítích budou šířit neefektivní a výzkumně nepodložené „alternativní“ didaktické praktiky, které povedou ke zhoršování veřejného vzdělávání.

Obecně nemusí platit předpoklad, že zapojení organizace jako celku do inovativní sítě povede k automatickému šíření pozitivní změny také uvnitř a k jednotlivým učitelům. Školy jsou organizacemi s rozvolněnou vazbou, a v Česku to platí zvláště, jinak řečeno, inovace jen obtížně z úrovně vedení školy vstupují do každodenního života tříd. Je třeba poučit se systematictěji ze zahraničních zkušeností a také provádět primární empirický výzkum toho, jaké síťování a sítě škol existují v České republice a jaké efekty přinášejí.

Poděkování

Tato studie byla podpořena projektem Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt 1166320) a Grantové agentury České republiky (projekt 20-18545S).

6 Literatura

- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance, and education*. Bristol: The Policy Press.
- Brown, Ch., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school, and system improvement*. Routledge.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Peurach, D. J., & Gumus, E. (2011). Executive leadership in school improvement networks: A conceptual framework and agenda for research. *Current Issues in Education*, 14(3), 1–15

ANALYZING THE DIFFERENCES IN THE REPORTING OF FAMILIARITY WITH (MATHEMATICAL) ITEMS WITH FOCUS ON ASIAN COUNTRIES

ANALÝZA ROZDÍLŮ V REPORTOVÁNÍ OBEZNÁMENOSTI S (MATEMATICKÝMI) POLOŽKAMI SE ZAMĚŘENÍM NA ASIJSKÉ ZEMĚ

Hana Voňková¹, Ondřej Papajoanu¹, Jo-Yu Lee¹

¹ Department of Education, Faculty of Education, Charles University, Prague

Abstract

In research, there has been a concern about the cross-cultural comparability of student self-reports. Researchers have found differences in the way students from different countries and world regions report their knowledge. This contribution aims to analyze the response patterns of Asian countries using the PISA 2012 overclaiming data. We show that the response pattern of Asian countries differs from that of non-Asian countries. Also, we found big differences in the patterns among Asian countries. We discuss the consequences of these differences for the comparability of student self-reports.

Keywords: *self-reports, overclaiming technique, PISA, Asian countries*

Abstrakt

V současném výzkumu se často objevuje problematika mezikulturní porovnatelnosti žákovského sebehodnocení. Byly nalezeny rozdíly v tom, jak žáci z různých zemí a světových regionů reportují své znalosti. Tento příspěvek má za cíl analyzovat způsob reportování vlastních znalostí žáky z asijských zemí na základě dat pro overclaiming z PISA 2012. Výsledky ukazují, že způsob reportování vlastních znalostí se liší mezi asijskými a neasijskými zeměmi. Velké rozdíly pak byly též nalezeny v rámci asijských zemí. Jsou diskutovány důsledky těchto rozdílů pro porovnatelnost žákovského sebehodnocení.

Klíčová slova: *sebehodnocení, overclaiming technique, PISA, asijské země*

1 Introduction

In research, there has been a concern about the cross-cultural comparability of student self-reports. Using the overclaiming technique (OCT), researchers have found differences in the way students from different countries and world regions report their knowledge (Vonkova et al., 2018). Asian countries have been paid particular attention due to their specific response patterns (e.g., He & van de Vijver, 2016). This contribution aims to analyze the response patterns of Asian countries in more detail using the PISA 2012 overclaiming data. Also, a comparison with non-Asian countries is made.

2 Theoretical background

When making cross-cultural comparisons, biases in the data can lead researchers to inaccurate conclusions (e.g., van de Vijver & Tanzer, 2004). Indeed, paradoxical results attributable to cross-cultural differences in the way respondents use rating scales have been found (He & van de Vijver, 2016). The overclaiming technique has been proposed to identify these differences. It is based on respondents reporting their familiarity with existing items (reals) from a certain field of knowledge (e.g., history) and nonexisting items (foils; Vonkova et al., 2018). Previous research has revealed low levels of reported familiarity with foils in East Asian countries like Korea and Japan (He & van de Vijver, 2016; Vonkova et al., 2018). These findings have been interpreted culturally as the Confucian value system emphasizes modesty and self-criticism (He & van de Vijver, 2016). The findings for South-East Asian countries like Indonesia and Vietnam were more varied (Vonkova et al., 2018).

3 Methods

Using the OCT, researchers can gain for each respondent information on his or her reported familiarity with reals, reported familiarity with foils, on his or her accuracy in distinguishing between reals and foils, and on his or her overall tendency to report familiarity with both reals and foils (for more, see Vonkova et al., 2018). We use the overclaiming data in the domain of mathematics for PISA 2012 participating countries. In the study, students were asked:

Thinking about mathematical concepts: how familiar are you with the following terms? They reported their familiarity with both reals (e.g., linear equation) and foils (e.g., declarative fraction) on a five-point scale ranging from (1) never heard of it to (5) know it well, understand the concept.

4 Results

Our results show that, on average, students from Asian countries report higher familiarity with reals and lower familiarity with foils than students from non-Asian countries. However, there are notable differences in response patterns among Asian countries. Students in South-East Asian countries Indonesia and Malaysia report, on average, markedly lower familiarity with reals and markedly higher familiarity with foils than students in East Asian countries like China (Shanghai) and Korea. Thus, students in Indonesia and Malaysia are less accurate in distinguishing reals and foils than students in Shanghai and Korea. In general, gender differences in reporting familiarity with foils are greater for non-Asian than Asian countries, with males reporting higher familiarity. In most Asian countries, male students report significantly higher familiarity with foils than girls. However, in Indonesia and Malaysia, girls report (nonsignificantly) higher familiarity with foils than boys.

5 Conclusion and discussion

Our findings suggest that Asian countries cannot be considered a uniform region in terms of student response patterns. While students in many Asian countries report, on average, high familiarity with reals and low familiarity with foils (see also He & van de Vijver, 2016; Vonkova et al., 2018), there are exceptions to this pattern like Indonesia and Malaysia. In these two countries, students' ability to discriminate between reals and foils is, on average, low. Also, the significant gender difference in reported familiarity with foils observed in most Asian countries was not found in these countries. Researchers should further examine the differences in response patterns not only across world regions, but also between individual countries within these regions and seek if these could be explained in terms of cultural influences. Also, the further development of methodological approaches that would allow to identify and adjust for these differences is warranted.

Acknowledgment

This study was supported by the Czech Science Foundation as the project GA ČR 21-09064S Heterogeneity in reporting behavior on surveys among different countries, schools and groups of students.

6 References

- 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* (s. 253–268). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1_16
- Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
- Vonkova, H., Papajoanu, O., & Stipek, J. (2018). Enhancing the cross-cultural comparability of self-reports using the overclaiming technique: An analysis of accuracy and exaggeration in 64 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1247–1268. <https://doi.org/10.1177/0022022118787042>

SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY FENOMENOGRAFIE: LITERÁRNÍ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF PHENOMENOGRAPHY: LITERATURE REVIEW

Lukáš Plch¹

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

Abstrakt

Fenomenografie je mezinárodně uznávaným kvalitativním výzkumným designem, který umožňuje prozkoumat, jakými rozdílnými způsoby lidé vnímají a rozumí světu kolem sebe. V tomto příspěvku jsou shrnuta zjištění z literárního přehledu zahrnujícího 24 metodologických studií zaměřených na její silné a slabé stránky. Diskutovány jsou argumenty pro její využití. Jde o popis vnímání zkušeností integrujícím způsobem a možnost přímé návaznosti na efektivnější designování samotných kurzů a úpravy kurikul v terciárním vzdělávání. Její limity lze rozdělit na teoreticko-filozofické, metodologické a kognitivní.

Klíčová slova: *fenomenografie, kvalitativní výzkum, metodologie, pedagogické vědy*

Abstract

Phenomenography is an internationally acknowledged qualitative research design which enables us to explore the different ways in which people perceive and understand the world around them. This article summarizes the results of a literature review including 24 methodological studies focusing on the strengths and weaknesses of phenomenography. Description of perceived experience in a holistic way and direct applicability in a higher education environment are discussed. It also addresses weaknesses divided into three: theoretical-philosophical, methodological, and cognitive.

Keywords: *phenomenography, research methodology, qualitative research, educational sciences*

1 Úvod

V pedagogických vědách se kvalitativní výzkum stal široce uznávaným přístupem k získání dat a empiricky podložených poznatků. Jedním z jeho designů je fenomenografie, která je v mezinárodním měřítku obecně přijímanou metodou, ale v prostředí českého pedagogického výzkumu je k ní přistupováno až na výjimky spíše skepticky (Průcha, 2020, pp. 91–93). Teoretická část příspěvku se věnuje objasnění jejích metodologických specifik a filozofických východisek. V empirické části jsou zmapovány mezinárodní metodologické studie zaměřené především na její silné a slabé stránky.

2 Teorie

Fenomenografie, vzniklá primárně pro výzkum v sektoru terciárního vzdělávání (Tight, 2016), umožňuje prozkoumat, jakými rozdílnými způsoby lidé vnímají a rozumí světu kolem sebe. Předmětem výzkumu totiž není fenomén jako takový, ale prožívání fenoménu. To, jak respondent (např. student) nahlíží na určitý fenomén, označuje Marton (1981) jako perspektivu druhého řádu neboli „second-order perspective“. Z ontologického a epistemologického hlediska fenomenografie vychází z toho, že existuje pouze jeden svět, který je zároveň světem subjektivním a objektivním. V tomto pojetí jde o tzv. nedualistickou ontologickou perspektivu (Stenfors-Hayes et al., 2013).

3 Metodologie výzkumu

Tvorba rešeršního dotazu, výběr elektronických informačních zdrojů (databází) a selekce dokumentů vychází z metodologie tvorby systematických přehledových studií (Zawacki-Richter et al., 2019). Použitými databázemi byly Web of Science, Scopus a ERIC. Zpracované dokumenty byly omezeny pouze na články prezentující výsledky původního výzkumu a přehledové studie. Pro zajištění transparentnosti vyhledávání a zpracování dokumentů je celý proces zaznamenán v podobě vývojového PRISMA diagramu. Pro práci s dokumenty byla použita volně dostupná aplikace Systematic Review Accelerator.

4 Výsledky

Ze 433 vyhledaných dokumentů bylo 24 metodologických studií zařazeno do syntézy dat. Argumenty hovořící pro využití fenomenografie jsou: zachycení vnímání fenoménu integrujícím způsobem, popis zkušeností na základě jejich společných a rozdílných rysů a následné využití interpretovaných dat pro (re)designování kurzů zejména v oblasti terciárního vzdělávání. Limity se dají rozdělit do tří kategorií dle charakteru. Teoreticko-filozofická hovoří o tom, že jde pouze o jeden z mnoha směrů ve fenomenologii bez nutnosti jej vyčleňovat. Z hlediska obecných metodologických pravidel kvalitativního výzkumu panují obavy o přílišnou obecnost kategorií popisu vnímání jednotlivých fenoménů vzniklých z analýzy dat. Věk respondentů může také negativně ovlivnit výtěžnost dat, např. žáci nižšího věku nebudou schopni popsat zkušenosti s abstraktním fenoménem. Fenomenografický přístup je z pohledu kognitivní psychologie kritizován pro tendenci spojovat v jedno zkušenosti participantů s popisem jejich zkušeností.

5 Závěry a diskuse

Fenomenografie se v oblasti pedagogických věd uplatňuje zejména ve výzkumech zaměřených na to, jak studenti vnímají svoje vlastní učení, výukové metody, obsahy jednotlivých kurzů a další fenomény. Výsledek analýzy dat je nazývaný jako „výsledný prostor“ (outcome space) umožňující lépe pochopit, jak studenti nahlíží na edukační prostředí a na procesy, které v něm probíhají. Tyto poznatky mohou být následně využitelné pro efektivnější designování samotných kurzů a úpravy kurikul zejména v oblasti terciárního vzdělávání, pro které je fenomenografický výzkumný přístup nejvhodnější. I přes pokračující polemiku nad jejími limity začala být fenomenografie zejména v poslední dekádě hojně využívaným kvalitativním designem.

6 Literatura

Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>

- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Stenfors-Hayes, T., Hult, H., & Dahlgren, M. A. (2013). A phenomenographic approach to research in medical education. *Medical Education*, 47(3), 261–270. <https://doi.org/10.1111/medu.12101>
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). (2019). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

TEORIE OBSAHOVÉ TRANSFORMACE JAKO OPORA PRO METODOLOGII ANALÝZY S-L SÍTÍ PŘI DIDAKTICKÉM VÝZKUMU VÝUKY

THE THEORY OF CONTENT TRANSFORMATION AS A BASIS FOR THE METHODOLOGY OF S-L NETWORK ANALYSIS IN DIDACTIC RESEARCH

Jiří Kohout¹, Jan Slavík², Tomáš Janík³, Pavel Mentlík⁴,
Tereza Češková⁵, Petr Najvar³

¹ Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

² Katedra výtvarné výchovy a kultury, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

³ Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, MU, Brno

⁴ Centrum biologie, geověd a envigogiky, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

⁵ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, MU, Brno

Abstrakt

Příspěvek se zabývá teorií a metodologií zkoumání kognitivních změn vyvolávaných výukou na základní škole nebo na střední škole. V teorii řeší téma typologie kognitivních změn podle Kvaszova teorému (2020) o shodě typů kognitivních změn na úrovni historické kulturní epistemologie a osobní epistemologie. Tuto shodu vysvětluje na základě shodné kognitivní báze: sémanticko-logické struktury schématu, jímž je stabilizována znalost obsahu. Teoretická a metodologická východiska jsou ilustrována příkladem ze vzdělávacího oboru fyzika.

Klíčová slova: didaktika, teorie obsahové transformace, mem, S-L sítě, kvalita výuky

Abstract

The paper focuses on the theory and methodology of examining cognitive changes induced by school instruction. Theoretically, it addresses the typology of cognitive change according to the Kvasz's Theorem (2020) on the conformity of types of cognitive change at the level of historical cultural epistemology and personal epistemology. The authors argue that they share the same cognitive basis: the semantic-logical structure of the scheme by which knowledge of content is stabilized. The theoretical and methodological bases are illustrated with an example from the educational field of physics.

Keywords: *didactics, content transformation theory, mem, S-L network, quality of instruction*

1 Úvod

Metodologie zkoumání a hodnocení kvality výuky založená na analýze kategorizovaných dat (např. položek didaktického testu) naráží na problém nespojitosti: analytické a hodnotící kategorie sice zachytí rozdíly ve stavech, ale nedovolují analýzu a hodnocení kognitivních změn u žáků během vzdělávacího procesu (Slavík et al., 2015). Kognitivní změny patří mezi tzv. relační změny, týkají se sémanticko-logické struktury znalosti obsahu (Rodová & Slavík, 2018), a proto k jejich zkoumání navrhujeme teorii obsahové transformace a metodologii analýzy sítí.

2 Teorie

Teorie obsahové transformace vychází z předpokladu tří způsobů existence obsahu: objektivní, intersubjektivní, subjektivní. Transformace obsahu je proces, který se uskutečňuje mezi těmito třemi momenty existence obsahu, zachovává izomorfismus obsahu a současně vede k jeho operační nebo instrumentální variabilitě. Transformace obsahu mezi intersubjektivním kontextem kultury a subjektivní zkušenosti žáka vede k re-kreativním změnám zkušenosti aktivním obsahem (active content; Fisherman, 2012). Jsou-li tyto změny spojeny s růstem vědění, nazýváme je kognitivní změny. Podle Kvasze (2020) jsou druhy kognitivních změn na úrovni osobní epistemologie shodné s druhy kognitivních změn na úrovni historické kulturní epistemologie. Pro vysvětlení této shody navrhujeme teoretický konstrukt sémanticko-logické struktury obsahu. Pro jeho uplatnění v empirickém výzkumu výuky navrhujeme metodiku analýzy S-L sítí vycházející z Modelu hloubkové struktury výuky (Slavík et al. 2017; Kohout et al., 2019).

3 Metodologie výzkumu

S-L síť graficky reprezentuje určitý způsob řešení učební úlohy a tím zároveň vypovídá o kognitivním stavu podmiňujícím řešení. Kognitivní změna je relační

změna: proměna dílčích prvků struktury obsahu způsobuje re-konstrukce v celé síti (Rodová & Slavík, 2018). Platí to jak pro osobní epistemologii, tak pro historickou kulturní epistemologii. Metodologie se opírá o předpoklad, že náročnost dosažení kognitivní změny je možné hodnotit (kvalitativně i kvantitativně) podle toho, jak velká restrukturační síť je nutná a jak silné jsou vazby v původní síti. Na základě znalosti vývoje daného oboru lze určit a hierarchizovat typy kognitivních změn (Kvasz, 2020). Kvalitu jejich dosahování ve výuce zkoumáme s ohledem na hrozbu vzniku didaktických formalismů a kritických míst kurikula.

4 Výsledky

Příspěvek je teoreticko-metodologický, takže neuvádíme výsledky výzkumu, ale jen ilustrujeme jeho možnosti. Typy kognitivních změn stanovené na úrovni historické kulturní epistemologie budeme ilustrovat na řešeních konkrétních úloh ze vzdělávacího oboru fyzika.

5 Závěry a diskuse

Příspěvek řeší tematiku zkoumání kognitivních změn ve výuce s oporou o Kvaszův teorém (2020), že typy kognitivních změn v historické kulturní epistemologii jsou analogické typům kognitivních změn v osobní epistemologii, jsou-li pojímány jako relační změny. Tento teorém je založený na předpokladu, že poznatky o typech kognitivních změn v historickém vývoji matematiky a fyziky lze zobecňovat jednak nad rámec těchto oborů, jednak do úrovně osobní epistemologie žáků. Naše argumentace ve prospěch Kvaszovy teze je postavena na teoretickém konstrukt sémanticko-logické struktury obsahu, která je společná pro schémata instrumentální zkušenosti jak na intersubjektivní úrovni oborů, tak na subjektivní úrovni jednotlivých lidí, tedy i žáků.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu GAČR 20-13038S, Produktivní kultura vyučování a učení.

6 Literatura

- Fisherman, D. (2012). Mind, Education, and Active Content. *Philosophy of Education Archive*, 163–171.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-1-5>
- Kvasz, L. (2020). Inštrumentálny realizmus ako možné východisko teoretickej reflexie vyučovania matematiky. *Orbis scholæ*, 14(1), 7–32. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.8>
- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia pædagogica*, 23(3), 9–47. <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-2>
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.

VZTAH MEZI HODNOCENÍM VLASTNÍCH ZNALOSTÍ ANGLIČTINY A VÝSLEDKEM V TESTU Z ANGLIČTINY: KOLIK ČASU POTŘEBUJÍ ŽÁCI NA ODPOVĚDI

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE SKILLS SELF-ASSESSMENT AND THEIR RESULTS ON ENGLISH ACHIEVEMENT TEST: HOW MUCH TIME DOES IT TAKE FOR STUDENTS TO RESPOND

Jiří Štípek¹, Hana Voňková², Ondřej Papajoanu², Kateřina Králová²

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

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek představuje výsledky pilotní studie zaměřené na vztah sebehodnocení úrovně znalostí anglického jazyka a výsledku testu z angličtiny (s výběrovou odpovědí) a současně i problematiku náhodného zvolení správné odpovědi v testu. Studie byla realizována online dotazníkovou aplikací, která zaznamenávala časy odpovědi respondenta. Výsledky ukazují středně silný vztah sebehodnocení a výsledku v testu. Dále naznačují, že je možné identifikovat rozdíly v časech odpovídání na položky respondenty s rozdílnou úrovní dovedností v angličtině.

Klíčová slova: *sebehodnocení, počítačem podporované testování, angličtina jako cizí jazyk*

Abstract

The paper presents the pilot study results focused on the relationship between self-assessment of the English level and the result of the English test (with multiple choice questions). It also deals with the random selection of the correct answer issue. The study used an online questionnaire that recorded the respondent's response times. The results show a moderate relationship of self-assessment and test results. They show that it is possible to identify differences in response times between respondents with different levels of English skills.

Keywords: *self-assessment, computer-based testing, English as a foreign language*

1 Úvod

Zjišťování úrovně znalostí cizího jazyka se v rámci výzkumů na velkých souborech respondentů realizuje nezřídka prostřednictvím sebehodnocení nebo testů s výběrovou odpovědí. Nevýhodou sebehodnocení je subjektivita respondenta a nevýhodou testů je existence pravděpodobnosti výběru správné odpovědi náhodnou volbou.

Záměrem příspěvku je představit výsledky pilotní studie, jejíž součástí bylo zjišťování úrovně znalostí anglického jazyka oběma uvedenými způsoby. Cílem studie bylo mj. prozkoumat vztah mezi sebehodnocením a výsledkem testu a ověřit možnosti indikace náhodného výběru správné odpovědi.

2 Teorie

Realizace testování prostřednictvím soudobých ICT (*computer-based testing*) umožňuje zachytit různé aspekty chování testovaných osob. Výzkumy ukazují, že jedním z důležitých aspektů je čas potřebný ke zodpovězení jednotlivých testových položek (Wise & Gao, 2017). Jedním z důležitých indikátorů je tzv. rychlé uhodnutí odpovědi (*rapid guessing*), kdy je délka odpovídání na testovou položku příliš krátká na to, aby testovaná osoba položku přečetla a vyřešila (Wise, 2017). Toto chování může reflektovat například (1) strategickou snahu zvýšit dosažené skóre u testů s důsledky pro testovaného (*high-stakes*), kdy testovaný rychle odpoví na zbývající položky ve chvíli, kdy mu dochází čas; či (2) nízké úsilí při odpovídání na položky v rámci testů, jejichž výsledek nemá pro testovaného zásadní dopady (*low-stakes*; Wise, 2017). Čas věnovaný odpovídání na testové položky je též dáván do souvislosti s úrovní sociálně emocionálních dovedností testovaných osob (Soland et al., 2019).

3 Metodologie výzkumu

V rámci pilotního výzkumu bylo realizováno online dotazníkové šetření u žáků 9. ročníku základní školy a korespondujících ročníků víceletých gymnázií. Součástí dotazníku byl mj. test z anglického jazyka (dále jen AJ), který sestával z 25 otázek (s výběrovou odpovědí). Otázky byly respondentům předkládány postupně po skupinách (v každé 5 otázek). Kromě testu obsahoval dotazník i položky zaměřené na

hodnocení vlastních dovedností v AJ (1 položka pro celkovou úroveň v angličtině a 4 položky pro dílčí dovednosti: čtení, psaní, poslech a mluvení). Dotazníková aplikace vedle voleb respondenta zaznamenávala i časy, kdy byly volby provedeny. Zahrnuto bylo celkem 134 žáků (82 dívek, 52 chlapců), pro které byly k dispozici kompletní demografické údaje, položky testu a sebehodnocení.

4 Výsledky

Průměrná úspěšnost žáků v testu byla 62 %, rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyl signifikantní. Analýza testu ukázala postupný nárůst průměrné obtížnosti skupin otázek. V případě sebehodnocení celkové úrovně znalostí AJ volila většina žáků 4. až 6. stupeň sedmibodové škály (*Vůbec neumím, Úplný začátečník, Začátečník, Mírně pokročilý, Středně pokročilý, Pokročilý, Expert*).

Korelační analýza ukázala středně silný signifikantní vztah mezi sebehodnocením a výsledkem v testu. Regresní analýza naznačuje, že u respondentů s podprůměrným výsledkem v testu čas s počtem bodů narůstá, zatímco u respondentů s nadprůměrným výsledkem celkový čas s počtem bodů klesá. U respondentů s nižším sebehodnocením a podprůměrným výsledkem v testu se u skupin otázek s vyšší obtížností objevuje nižší čas než vykazovali u položek méně obtížných. U respondentů s průměrným a nadprůměrným výsledkem časy s obtížností pozvolna narůstaly.

5 Závěry a diskuse

Výsledky pilotní studie je třeba chápat jako předběžné a s omezenou platností (vzorek nebyl reprezentativní). V souvislosti s cílem formulovaným v úvodu výsledky naznačují, že u respondentů s různou úrovní znalostí AJ se objevují odlišné vzorce v časech věnovaných otázkám s různou úrovní obtížnosti. Některé z těchto vzorců mohou indikovat náhodné tipování odpovědí. Pro jejich detailnější objasnění je však třeba dalších analýz na větším a reprezentativním vzorku. Předpokládáme, že takové parametry bude naplňovat výběr plánované hlavní studie. V jejím rámci se budeme věnovat i:

- otázce spolehlivosti identifikace respondentů, kteří vynakládali nízké úsilí při vyplňování testu na základě časů jejich odpovědí (zejm. když je zaznamenaný čas nižší než čas nutný k přečtení textu položky),

- souvislosti mezi sebehodnocením, úrovní znalostí AJ měřenou testem a zřetelným zkrácením času odpovědí u testových otázek od určité obtížnosti výše, které bylo pozorováno u řady respondentů.

Poděkování

Príspevek vznikl v rámci řešení projektu GAČR Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků nižšího sekundárního stupně (20-05484S). Autoři děkují za podporu.

6 Literatura

- Soland, J., Zamorro, G., Cheng, A., & Hitt, C. (2019). Identifying naturally occurring direct assessments of social-emotional competencies: The promise and limitations of survey and assessment disengagement metadata. *Educational Researcher*, 48(7), 466–478. <https://doi.org/10.3102/0013189X19861356>
- Wise, S. L. (2017). Rapid-guessing behavior: Its identification, interpretation, and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36(4), 52–61. <https://doi.org/10.1111/emip.12165>
- Wise, S. L., & Gao, L. (2017). A general approach to measuring test-taking effort on computer-based tests. *Applied Measurement in Education*, 30(4), 343–354. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1353992>

PREDIKČNÍ VALIDITA STÁTNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY A PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA PEDF UK

PREDICTIVE VALIDITY OF THE STATE HIGH SCHOOL GRADUATION EXAM AND ADMISSION EXAMS TO THE FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY, PRAGUE

Irena Bartáková¹

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

Abstrakt

Cílem příspěvku je nejprve představit proces přijímacího řízení na Pedagogickou fakultu UK, v rámci toho popsat společné znaky a také specifika jednotlivých oborů. Dále budou prezentována data nashromážděná od studentů oboru Český jazyk, Anglický jazyk a Speciální pedagogika se všemi studijními kombinacemi a budou také představeny výsledky analýzy predikční validity uskutečněné na tomto vzorku. Ten zahrnuje studenty přijaté ke studiu v akademickém roce 2016/2017 a dalších dvou následujících letech.

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

Abstract

The aim of this paper is to introduce the process of admission to the Faculty of Education, Charles University, and to describe common features as well as specifics of individual fields of study. Data collected from students of Czech Language, English Language and Special Education with all subject combinations and the results of the predictive validity analysis from this sample will also be presented. This includes students admitted to study in the academic 2016/2017 academic year and the following two years.

Keywords: graduation exams, admission exams, predictive validity, academic success

1 Úvod

Počet uchazečů, kteří mají zájem o studium na vysoké škole, stále převyšuje možnosti těchto škol, zejména na humanitních a pedagogických. Výběr studentů může být založen na různých kritériích, jakými jsou např. výsledky testů studijních předpokladů, znalostní přijímací testy či výsledky ze střední školy. Výzkum predikční validity těchto kritérií je nejobsáhlejší v USA, v Evropě pochází hodně studií z Velké Británie a zabírají se predikční validitou zkoušek A-Levels. Součástí příspěvku je tedy také shrnutí přehledové studie, která se zabývá touto problematikou.

2 Teorie

Predikční validitou chápeme schopnost testu předpovídat budoucí úspěch a je jednou z jeho důležitých vlastností. Pro její výpočet se používá regresní a korelační analýza. Mezi nejužívanější prediktory patří právě přijímací testy a hodnocení ze středních škol, přičemž středoškolské výsledky jsou využívány v podobě středoškolského průměru či hodnocení závěrečných zkoušek. Porovnávání jejich vlivu je jedním z nejčastěji diskutovaných témat. Zastánci přijímacích testů se opírají o fakt, že nelze objektivně srovnávat výsledky z různých škol, na druhé straně jejich odpůrci upozorňují na skutečnost, že přijímací testy nevypovídají dostatečně o znalostech studentů. Jako kritéria akademického úspěchu se většinou uvádějí studijní průměr během prvního ročníku studia, postup do druhého ročníku a úspěšné dokončení studia.

3 Metodologie výzkumu

Nejprve byl vytvořen přehled procesu přijímacího řízení na Pedagogickou fakultu UK. Popsán byl jak obecně, tak s přihlédnutím ke specifickým jednotlivých studijních oborů. Dále se pracovalo s anonymizovanými daty studentů oboru Český jazyk, Anglický jazyk a Speciální pedagogika se všemi studijními kombinacemi, kteří nastoupili ke studiu v akademickém roce 2016/2017 a následujících dvou letech. Datový soubor za rok 2016/2017 pracuje s daty 183 studentů, kdy nejpočetnější skupinu představují studenti oboru Český jazyk. Naopak nejmenším oborem je Speciální pedagogika zahrnující data 26 studentů. Podobné počty

platí i v následujících letech. U studentů byly zaznamenávány známky z maturitní zkoušky, předměty maturitní zkoušky a body u přijímacích zkoušek, dále i typ střední školy, pohlaví, rok konání maturitní zkoušky aj. Tato data byla v součinnosti se studijním oddělením napojena na data studijních výsledků. U všech tří ročníků byla zjišťována korelace se studijními výsledky během prvního roku studia na vysoké školy, u studentů nastoupivších ke studiu v roce 2016/2017 se vypočítávají korelace i za druhý a třetí rok a dále i s bakalářskou zkouškou.

4 Výsledky

U datového souboru studentů nastoupivších ke studiu v roce 2016/2017 vychází známka z maturitní zkoušky nejlépe u studentů anglického jazyka. V případě přijímací zkoušky jsou to opět studenti tohoto oboru, kteří dosahují nejvyššího průměrného počtu bodů, na druhou stranu je zde ale také největší směrodatná odchylka. Co se týče korelace se známkami za první rok studia, střední korelace se vyskytuje u oboru Český jazyk, a to jak s maturitní, tak přijímací zkouškou. Studijní průměr během prvního roku studia je nejlepší u oboru Speciální pedagogika, nejhorších výsledků dosahují studenti anglického jazyka. Obdobné výsledky vidíme i v druhém roce studia. Změny ale můžeme spatřit v hodnotách korelací. Zatímco u oboru Anglický jazyk zůstává stále nízká, u studentů speciální pedagogiky se zvýšila korelace studijních výsledků s maturitní zkouškou. V současnosti jsou analyzována ostatní data datového souboru.

5 Závěry a diskuse

Z dosavadních výpočtů a následné analýzy korelací je zřejmé, že se korelační hodnoty liší u jednotlivých oborů i ročníků. Horší studijní výsledky studentů anglického jazyka mohou být připsány faktu, že jak maturitní, tak přijímací zkouška z anglického jazyka je na úrovni B1 dle Evropského referenčního rámce pro jazyky, zatímco samotné studium vyžaduje znalosti jazyka nejméně na úrovni B2. To má za následek také odliv studentů, což má bohužel negativní vliv na velikost datového souboru. V současnosti jsou zpracovávána data i za třetí rok studia a výsledky bakalářské zkoušky. I z důvodu zmenšení datového souboru jsou také zpracovávána data studentů, kteří nastoupili ke studiu v roce 2017/18 a 2018/19 a výsledné analýzy budou moci být prezentovány na zářijové konferenci.

6 Literatura

- Bartáková, I., Chvál, M., & Martinková, P. (2018). Predikční validita zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy. *Pedagogika*, 1/2018, 66–85.
- Burton, N.W., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college : SAT studies of classes graduating since 1980*. College Board Research Report 2001-2. New York : College Board.
- Kobrin, J.L., Patterson, B.F., Shaw, E.J., Mattern, K.D., & Barbuti, S.M. (2008). *Validitz of the SAT for predicting first year grade point average*. College Board Research Report No. 2008-5. New York : College Board.
- Mattern, K.D., & Patterson, B.F. (2009). *Is performance on the SAT related to college retention?* College Board Research Report No. 2009-7. New York : College Board.

SEKCE 2

Učitelé a jejich vzdělávání, učení a rozvoj

PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ V JEJICH SEBEREFLEXI

TEACHERS' PROFESSIONAL BELIEFS IN THEIR SELF-REFLECTION

Jaroslava Ševčíková¹, Jitka Plischke¹, Pavla Vyhnálková¹

¹ Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Profesní přesvědčení je diskutovaným pojmem, který nemá v odborné literatuře jednotný výklad. Nejčastěji je prezentován jako několik různých na sobě nezávislých přesvědčení (beliefs). Kvalitativním výzkumem jsme řešili, jak je reflektováno učiteli v praxi. Výzkumný vzorek tvořilo třicet učitelů. Data byla získávána graduálně, v rámci autorské kombinace metod sběru a zpracování dat. Sběr dat proběhl prostřednictvím autonomního psaní, hloubkových rozhovorů a sebereflexe. Zpracování dat otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Profesní přesvědčení je reflektováno jako konzistentní multifaktoriální fenomén tvořený dvěma dominantními složkami, a to přesvědčením o profesi a přesvědčením o sobě, že v profesi obstojím.

Klíčová slova: *profesní přesvědčení, učitel, sebereflexe, kvalitativní design výzkumu, autonomní psaní*

Abstract

Professional belief is a term currently under discussion which doesn't reach a uniform interpretation in the professional literature. Most often it is interpreted as several different beliefs which are independent of each other. We applied qualitative research to find out how it is reflected by teachers in practice. The research sample consisted of thirty teachers. Data were obtained gradually, within the combination methods of data collection and processing. Data collection was realized through autonomous writing, in-depth interviews and self-reflection. The data has been processed through open, axial and selective coding. Professional belief is reflected as a consistent multifactorial phenomenon formed by two dominant components, namely the belief in the profession and the belief in myself that I will succeed in the profession.

Keywords: *Professional belief, teacher, self-reflection, qualitative research design, autonomous writing*

1 Úvod

Profesní přesvědčení učitelů je pojem v českém pedagogickém prostředí dosud neukotvený (Průcha, 2017). Nejčastěji je prezentováno jako několik různých přesvědčení, na sobě přímo nezávislých, jako nepropojený soubor učitelem reflektovaných postojů, formovaných vědomostmi, dovednostmi, prožitky a zkušenostmi (Straková et al, 2014). Výzkum byl zaměřen na zjištění, zda a případně jak je profesní přesvědčení reflektováno v terénu, samotnými učiteli, s predikcí k možným vazbám na jejich spokojenost v profesi a popř. na možnost ovlivňování profesního přesvědčení již v pregraduální přípravě.

2 Teorie

Výzkum: *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů* byl zaměřen na multifaktoriální fenomén, který dosud není jednoznačně etablován a jeho role v praxi není popsána. Profesním přesvědčením učitelů ve smyslu beliefs – víry (mnohá přesvědčení o profesi) je frekventovaným tématem a je mu věnována pozornost v oblasti pedagogicko-psychologické. Jsou ale zkoumány jednotlivé fragmenty, dílčí aspekty tohoto fenoménu, nejčastěji jeho viditelné a měřitelné manifestace ve vztahu k vyučování, výuce, žákům a učitelovým kompetencím, pro které již pedagogický výzkum ustálenou terminologií používá.

Tento výzkum řeší profesní přesvědčení ve vztahu k jeho reflexi učitelem (Korthagen, 2011; Švec, 1996), zejména při hodnocení spokojenosti v profesi, a také to, jak ho explicitně učitel definuje. Je vymezeno jako víra v profesi (Pajares, 1992) a zároveň v sebe, že v ní jedinec obstojí, a to jak rámcově, před okolní společností, kolegy, žáky a jejich rodiči, tak také „sám před sebou“ v každodenní realitě řešení profesních situací, ať už ve výuce, tak i mimo ni, v interakci s okolím.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován v kvalitativním designu ve dvou liniích: v biografickém designu životního příběhu a v linii směřující k zakotvené teorii o profesním přesvědčení. Výzkumný vzorek tvořilo 16 začínajících (Chudý & Neumeister, 2014) a 14 zkušených učitelů. Data byla získávána jako mentální reprezentace respondentů graduálně, do teoretického nasycení, v rámci specifické autorské kombinace metod sběru a jejich zpracování. Dominantní metodou sběru dat bylo autonomní psaní doplněné hloubkovými rozhovory zaměřenými na problém a ohniskovými skupinami. Zpracování dat odpovídalo výzkumným liniím, v rámci životního příběhu, kdy šlo o narativní přístup, a zakotvené teorie využívající kódování Strausse a Corbinové (1999). Na závěr byla data podrobena obsahové analýze a komparována.

4 Výsledky

Výsledky výzkumu ukazují, že profesní přesvědčení učitelů je v praxi žitý fenomén, postižitelný a definovatelný mentálními reprezentacemi učitelů tak, jak se jeví v jejich přemýšlení. Složky tohoto fenoménu byly reflektovány respondenty jako:

- a) přesvědčení o profesi či víra v profesi,
- b) přesvědčení o sobě jako učiteli, že v profesi obstojím.

Na formování i existenci fenoménu má vliv mnoho faktorů, činitelů, které ho utváří. Fenomén sám je ale konzistentní a logicky strukturovaný dle schématu: věřím v profesi, jsem přesvědčen o jejím smyslu pro společnost i pro mne osobně a zároveň věřím v to, že v profesi obstojím, když na ni budu dostatečně připraven. Pak vykonávám profesi tak, aby k naplnění fenoménu došlo, abych jako učitel obstál. Věřím (jsem přesvědčen), že existuje cesta k dokonalému výkonu profese, a proto ji hledám. Toto přesvědčení se zviditelňovalo jako nejvýznamnější aspekt profesního přesvědčení.

5 Závěry a diskuse

Z výzkumu vyplynulo, že pokud učitel deklaroval pozitivní profesní přesvědčení, věřil ve smysl profese i v to, že má šanci v ní obstát, pak následně uvěřil, že

existuje cesta k dokonalému výkonu profese a záměrně ji hledal, ať už samostudiem, pozorováním výuky zkušených učitelů nebo sdílením zkušeností s kolegy či jinými pro něj přijatelnými cestami. Už samotné toto *hledání cesty k dokonalosti v profesi* většině zapojených učitelů přinášelo uspokojení. Prokázalo se, že profesní přesvědčení není jev sám o sobě, ale je nutné ho každým jedincem záměrně a cíleně reflektovat a konstruovat, *zviditelnit* ve svém přemýšlení a vyjadřovat. K tomu se osvědčila, učitelům známá reflexe. Tento závěr výzkumu by mohl být inspirací pro vzdělavatele učitelů i pro práci s učiteli v adaptačním období. Mechanismy rozvoje reflektivní a sebereflektivní kompetence jsou dobře známy.

Poděkování

Interní grant PdF UP v Olomouci: Konstruování profesní identity začínajících akademických pracovníků (hl. řešitel doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.)

6 Literatura

- Chudý, Š. & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Straková, J., Spilková, V., Friedleanderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika* 64(1), 34–65.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Ševčíková, J. & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *e-Pedagogium*, 20(1), 7–15.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), s. 265–276.

KOMPETENCE UČITELE: STRATEGIE VERSUS OSOBNÍ ZKUŠENOST

TEACHERS' COMPETENCE: STRATEGIC VERSUS PERSONAL VIEW

Lenka Kisoová¹, Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská²

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

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Přestože různé národní i mezinárodní dokumenty (např. Strategie 2030+) hovoří o nutnosti vytváření kompetenčních profilů či charakteristik kvality učitele, v praxi jsou tyto dokumenty často pouze obecnými vodítky pro učitelovy kompetence. Tato studie analyzuje, jak učitelé subjektivně vnímají svoje kompetence ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a jak tento pohled odpovídá strategickým dokumentům. Při analýze vycházíme ze 34 hloubkových rozhovorů s pedagogickými pracovníky 3 škol s rozsáhlou inkluzivní praxí. Předběžné výsledky ukazují, že učitelé vnímají svoji přípravu jako nedostatečnou pro práci s rozmanitou třídou.

Klíčová slova: *Kompetence učitele, inkluzivní vzdělávání, postoje, odborný rámec*

Abstract

Even though the different national and international documents, such as Strategy 2030+, stress the necessity to formulate clear competence profiles or characteristics of high-quality educators, in practice they remain only at the level of general references. We analyse how teachers perceive competences they have in relation to inclusive education, and how these match strategic documents. The analysis is based on 34 in-depth interviews with pedagogical staff of 3 schools with extensive inclusive practice. Preliminary results show that teachers perceive their training as insufficient to work with a diverse classroom.

Keywords: *Teachers' competences, inclusive education, attitudes, professional framework*

1 Úvod

Vzdělávání učitelů je v českém prostředí stále diskutovaným pojmem i s ohledem na výsledky různých studií (např. TALIS, Boudová et al., 2020), které ukazují, že se učitelé necítí dostatečně připraveni na rozličné aspekty svého pracovního života. Strategické dokumenty zmiňují kompetence učitelů ve velmi vágních pojmech a nejsou dostatečnou oporou při vzdělávání budoucích učitelů. Učitelé tak často vstupují do své profese bez dostatečné přípravy v inkluzivních přístupech, práci s diverzitou či v měkkých dovednostech. Dochází tak ke konfliktu mezi odbornými definicemi a kompetencemi, které učitelé získávají nebo považují za důležité.

2 Teorie

Pojetí učitele jako jednoho z hlavních aktérů inkluzivního vzdělávání se pravidelně objevuje v různých národních i mezinárodních dokumentech. Už tzv. Delorova zpráva (1996) zdůraznila potřebu kompetentního učitele, který neustále rozvíjí své dovednosti. Právě celoživotní vzdělávání a rozvoj kompetencí u učitele je opakujícím se konceptem i v dalších mezinárodních (především evropských) dokumentech. V českém prostředí se pravidelně objevují diskuse týkající se profesního standardu a kompetencí s ním spojených. Za jeden z těchto počínů můžeme zmínit např. Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), který byl vytvořen jako (sebe)hodnotící nástroj. MŠMT ale stále nepřistoupilo k přesnějšímu zakotvení kompetencí začínajícího učitele, které by umožnilo pedagogickým VŠ upravit studijní plány a sylaby konkrétních předmětů. Vzniká tak konflikt mezi doporučeními odborníků či evropských institucí a tím, co budoucím učitelům poskytuje vzdělávací rámec a praxe českých VŠ.

3 Metodologie výzkumu

Náš příspěvek je založen na 34 hloubkových polostrukturovaných rozhovorech s učiteli, asistenty učitelů, speciálními pedagogy, řediteli a sociálními pracovníky ze tří škol s dlouholetou inkluzivní praxí.

Rozhovory se zaměřily na náhled na inkluzivní vzdělávání, překážky a osvědčené postupy v oblastech, jako je školní vize, budování komunity, vztahy mezi

vrstevníky (řešení konfliktů, šikana, celkové klima třídy), didaktika (hodnocení), spolupráce učitelů s asistenty pedagoga a speciálními pedagogy a jejich postavení ve škole, klima školy a profesní rozvoj. V tomto příspěvku budeme vycházet především z části rozhovorů zaměřených na hodnocení vlastní připravenosti při vstupu do praxe, ale také z ostatních částí, kde učitelé nepřímo hodnotí své kompetence.

4 Výsledky

Předběžné výsledky ukazují, že učitelé hodnotí svou celkovou odbornou přípravu nedostatečně především v případě řešení rozmanitosti ve třídách. Negativně vnímají skutečnost, že nemají kompetence k práci s dětmi s různým postižením nebo s dětmi z různých kulturních či sociálních prostředí. Chybí jim znalosti o zdravotním postižení, jejich specifikách a tom, jak zvládat specifické potřeby různých dětí. Jedná se o kompetence, které jsou stěžejní ve vícero strategických dokumentech (např. Delorova zpráva). Úlohu vzdělávání učitelů částečně nahrazují speciální pedagogové, avšak kvůli nedostatečnému financování si je jen málo škol může dovolit zaměstnávat na plný úvazek. To brání učitelům v práci se zdravotně postiženými nebo jinak znevýhodněnými dětmi, a to nejen proto, že jim učitelé nerozumí, ale také proto, že nedokážou ocenit důležitost zaznamenávání a sledování jejich pokroku.

5 Závěry a diskuse

Evropské a mezinárodní instituce, podobně jako čeští odborníci v oblasti vzdělávání neustále vytvářejí komplexní podpůrné materiály a doporučení k přípravě budoucích učitelů. Definují kompetence, které by měli učitelé při svém vzdělávání získat, aby mohli plnohodnotně naplňovat cíle své profese. Rozhovory s pedagogickými pracovníky základních škol ale ukázaly, že kompetence, které ve své přípravě získali, neodpovídají reálným potřebám, a to zejména ve vztahu k práci se žáky z různých sociokulturních nebo socioekonomických prostředí, nebo se žáky s postižením. Vzdělávací rámec pedagogických pracovníků definovaný MŠMT tak umožňuje získat kompetence jenom velmi limitované v porovnání s odbornými doporučeními a strategickými dokumenty.

Poděkování

Sběr dat pro tento příspěvek byl součástí projektu BeIN (Bariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol, TL02000064) financovaný Technologickou agenturou České republiky.

6 Literatura

- Booth, T., Nes, K., Stramstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Boudová, S, Šťastný, V, Basl, J. Zatloukal, T, Andrys, O., Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Česká školní inspekce.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century., Delors, J., & Unesco. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

PROČ JSEM UČITELEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLY?

WHY AM I AN ALTERNATIVE SCHOOL TEACHER?

Miroslav Jurčík¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Přestože počet soukromých i veřejných alternativních škol stále vzrůstá, výzkumně se nachází na okraji spektra. Učitele alternativní školy, jako klíčového aktéra ve vzdělávání a jeho profesní identitu sleduje příspěvek pomocí analýzy šesti učitelů z různých alternativních škol, které realizují výuku dle principů Montessori pedagogiky. Strukturované rozhovory, vedené s učiteli jsou následně analyzovány pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Výsledky popisují profesní identitu učitelů, jejich motivaci k výuce na alternativní škole a k setrvání v daném alternativním směru pedagogiky.

Klíčová slova: učitel, alternativní škola, profesní identita, Montessori

Abstract

Although the number of alternative schools is still growing, research in this area is at the edge of the spectrum. A teacher at an alternative school, as a key actor in education and his professional identity, is monitored by the paper through the analysis of six teachers from various alternative schools, who implement teaching according to the principles of Montessori pedagogy. Structured interviews with teachers are then analyzed using IPA. The results describe the professional identity of teachers, their motivation to teach at an alternative school and to stay in profession.

Keywords: teacher, alternative school, professional identity, Montessori

1 Úvod

Kdo jsou učitelé jako klíčoví aktéři vzdělávání žáků na alternativních školách? Jaká je jejich profesní identita? Cílem příspěvku je popsat skrze narativy učitelů jejich cestu k alternativnímu školství (Průcha, 2012). Příspěvek sleduje klíčové

momenty při budování profesní a osobní identity učitele, cestu a motivaci k výkonu povolání právě na alternativní škole a motivaci učitele k setrvání v daném alternativním směru pedagogiky.

2 Teorie

Profesní identita učitele je fascinujícím výzkumným pojmem, jehož zkoumání nám může odpovědět na řadu otázek jak z hlediska motivace pro výběr učitelské profese, tak z hlediska jejich setrvání v profesi. Profesní identita je úzce spjata s identitou osobní a je formována životními událostmi učitele. Problematikou alternativních škol se u nás zabývá řada autorů. (Průcha, 2012; Svobodová, 1996; Zelinková, 1997).

Profesní identitu jako soubor vědomostí, kompetencí, činů, přístupů a hodnot, které přesně představují, co znamená být učitel, vidí Bolívar a kol. (2014). Identita učitele má subjektivní dimenzi založenou na individuálních zkušenostech a vnímání okolím. K podobným závěrům přichází i Day (2002). Profesní identita je klíčová v otázkách motivace, pocitu naplnění, oddanosti a sebedůvěry učitelů. Pro otázky výzkumu chápeme identitu jako stále se měnící, dynamickou, (Beijaard, 2004) konstruovanou skrze životní události a konstruovanou sociálně.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum využívá kvalitativního přístupu (Švaříček, Šedová 2007). Výzkumný vzorek se skládá ze šesti pedagogů z různých alternativních škol v Brně, realizujících výuku dle principů Montessori pedagogiky (Průcha, 2012). Data, získaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jsou následně analyzována pomocí *interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)*. Ta se zaměřuje na detailní zkoumání jednotlivých žitých zkušeností. IPA co nejvíce umožňuje, aby byla zkušenost vyjádřena termíny vlastní informantovi, protože tím jí přisoudí vlastní význam (Smith, et al. 2009). Všechny rozhovory byly pro pozdější analýzu nahrávány a přepsány podle pravidel doslovné transkripce (Hendl, 2008) a následně zpracovány pomocí metody otevřeného kódování.

4 Výsledky

Příspěvek je součástí rozsáhlejšího výzkumu, zkoumajícího profesní identitu učitele alternativní školy. Dosud byla realizována první ze tří fází výzkumu, která se zaměřuje na konstruování identity skrze osobní narativ učitele. Identita je formována jeho osobními zkušenostmi. Z pilotáže výzkumu a prvních výsledků analýzy rozhovorů s učiteli vychází jako silný fenomén motivace učit a motivace setrvat v profesi na alternativní škole. Jak tvrdí jedna z učitelek: „*Co je pro mě velká devíza a vlastně je to to, co by mně bránilo teď zas změnit jako, tak to je ta lidská stránka, že tady fakt jsou všichni pedagogové hrozně fajn lidi, jo, že se tady i jakoby poprvé cítím i já bezpečně, že nejsem ničím divná, nejsem divná tím, co s dětmi dělám, nebo jak přemýšlím, protože tady všichni přemýšlíme a pracujeme velmi podobným způsobem, i když někdo je třeba striktnější, někdo je důslednější, někdo to má takový na volnějác, ale máme stejné cíle, hodně komunikujeme a plánujeme společně výuku, zvlášť v paralelních třídách, a hodně i sdílíme, jo, takže i když něco připravím, tak já to automaticky připravuji pro všechny tři třídy, i ty paralelní.*“ Analýza rozhovorů bude probíhat opakovaně, jak vychází z principů IPA.

5 Závěry a diskuse

Zájem o alternativní pedagogiku na našem území stále narůstá. Učitelem alternativní školy a jeho profesní identitou se však zabývá minimum prací. Ze zahraničních studií vyplývá, že se profesní identita učitele běžné a alternativní školy liší (Malm, 2004). Výzkum bude pokračovat zkoumáním profesní identity učitelů sociálně konstruované ve vztahu k žákům. Výsledky mohou přispět ke změně pregraduální profesní přípravy učitelů a hlouběji porozumět klíčovému aktéru ve vzdělávání na alternativních školách.

Poděkování

Výzkum je financován v rámci projektu MUNI/A/1481/2020: Aktuální výzvy v profesi učitele 21.století. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal Of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Hendl, J. (2008). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Druhé, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Malm, B. (2004). Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 48(4), 397–412.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (3., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.
- Svobodová, J. (1996). Alternativní školy (2. dopl. vyd). Brno: Paido.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (1997). Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI Z PERSPEKTIVY UČITELŮ A BUDOUCÍCH UČITELŮ

INCLUSIVE EDUCATION AND SUPPORT FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND FUTURE TEACHERS

Daniela Vrabcová¹, Jitka Vítová², Miroslav Smolej³

¹ Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové

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

³ Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové

Abstrakt

Příspěvek je vzhledem do inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z perspektivy: a) dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol v regionu, b) analyticko-reflektivního pohledu na obsah a změny v pregraduálním vzdělávání učitelů. V první části příspěvku jsou naznačena teoretická východiska inkluzivního vzdělávání a klíčových souvisejících pojmů a prezentována jsou klíčová empirická zjištění z dotazníkového šetření. Druhá část dává zjištění do souvislosti s poznatky z teorií vzdělávacích změn s výsledky analýzy předmětů i klíčových momentů v průběhu reflektivních setkávání se studenty a vzdělavateli učitelů v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě UHK. Příspěvek cílí také na podnícení sdílení, diskuse i artikulace dalších mezí, možností a otázek či doporučení pro implementaci proinkluzivnosti do pregraduálního vzdělávání učitelů.

***Klíčová slova:** inkluzivní vzdělávání, základní škola, speciální vzdělávací potřeby, podpora, opatření, vzdělávání učitelů.*

Abstract

The paper provides an insight into inclusive education and supporting pupils with special education needs from the perspectives of: a) the sample of basic school teachers in a regional survey, b) the analysis and reflection of content and changes within the pregraduate teacher education. The first part of the paper introduces some of the key issues related to inclusive education, and presents

key empirical findings. The latter part employs and combines fundamentals of theories of change with results of the analysis of subjects and key moments in the process of reflective sessions with students and teacher educators within the pregraduate teacher education at the Faculty of Education UHK. The paper aims at facilitating sharing and articulating other opportunities as well as limits and questions or recommendations for implementing proinclusiveness in pregraduate teacher education.

Keywords: *inclusive education, basic schools, special education needs, support, measures, teacher-oriented study programs*

1 Úvod

V první části příspěvku nahlédneme výhodnost i problematičnost konceptuálního čtyřlístku: inkluze, inkluzivní vzdělávání, společné vzdělávání, podpůrná opatření. Po deskripci hlavních metodologických náležitostí dotazníkového šetření a analyticko-reflektivního pohledu na obsah a změny v pregraduálním vzdělávání učitelů se seznámíme s hlavními empirickými zjištěními a také s okruhy otázek vhodných pro monitorování průběhu implementace inkluzivního vzdělávání v pregraduálním vzdělávání učitelů. Formulovaná zjištění dále vztahujeme k teoriím vzdělávacích změn. Příspěvek směřuje k podpoře další reflexe, k sdílení a k facilitaci diskuse a hledání dalších mezí, možností a otázek či doporučení pro implementaci proinkluzivnosti v pregraduálním vzdělávání učitelů.

2 Teorie

Inkluze není stav, inkluze je nekončící proces, v němž se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění efektivní edukace dětí. Cílem inkluzivně směřující školy je příprava žáků na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá. Inkluzivně orientovaná škola chce využívat take přirozené působení formou výuky, prostředím a celkovou atmosférou.

Inkluzivní vzdělávání v českém prostředí rozděluje odbornou i laickou veřejnost na dvě skupiny dle přístupu. Kritici zdůrazňují nepřipravenost společnosti na tento koncept vzdělávání, rychlost jeho zavádění do praxe a nesystematičnost

řady opatření. Proinkluzivní obhájci argumentují myšlenkami a fakty plynoucími z filozoficko-etického, historicko-pedagogického, lidsko-právního a ekonomického pohledu. (Tannenbergerová, 2016) Aktuální podoba vzdělávání i vzdělávání budoucích učitelů je velmi silně ovlivněna naznačenou rozpolceností.

V souladu s teoriemi změn ve vzdělávání je v praxi pregraduálního vzdělávání učitelů více než vhodné nahlížet kurikulární změny v studijních plánech a předmětech jako začátek či součást počáteční fáze změn, nikoliv jako výsledek či konečný produkt apod. Konkrétní implementaci inovovaného kurikula podporujícího inkluzivní vzdělávání je třeba podporovat systémovým vytvářením podmínek facilitujících změny (Ely, 1990) a systémovou a komplexní prací se všemi aktéry, kteří mají vliv na průběh změn v pregraduálním vzdělávání učitelů, a to ve všech obvyklých fázích změny (Ellsworth, 2001, Fullan, 2001).

3 Metodologie výzkumu

První část příspěvku vychází z dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol, ze kterého vyplývá, jak vidí učitelé ($n = 102$) způsoby podpory pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sledovány jsou i způsoby, které učitelé užívají pro vytvoření bezpečného prostředí či pro motivaci a hodnocení žáků. Pozornost je věnována i postojům učitelů k inkluzivnímu vzdělávání obecně.

V druhé části je využit analyticko-reflexivní pohled na obsah a změny v pregraduálním vzdělávání učitelů. Využito je obsahové analýzy studijních plánů, předmětů rozvíjejících inkluzivní kompetence učitelů a pravidelných reflexivních setkávání se studenty a vzdělavateli učitelů v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě UHK v období 2017 – 2021 v kontextu aktuální vzdělávací politiky a relevantních změn ve vzdělávání v ČR. Identifikovaná zjištění jsou vztažena k teoriím vzdělávacích změn ve vzdělávání (Ely, 1990, Ellsworth, 2001, Fullan, 2001).

4 Výsledky

Mezi prostředky ovlivňujícími úspěšné fungování inkluzivního vzdělávání figurují zejména tyto jevy a prostředky: spolupracující rodiče, podpora vedení, působení druhého pedagogického pracovníka ve třídě a spolupracující pedagogický

tým. Od vedení základních škol je očekávaná podpora zejména zajištěním podmínek vedoucích ke spokojenému pracovnímu týmu. Část vzorku potvrzuje, že asistent s učitelem ve výuce pracuje i v tandemu a aktivity tvoří a reflektují společně. Učitelé spolupracují s rodiči spíše konvenčně formou třídních schůzek. Značná část vzorku deklaruje také využívání konzultací ve složení: dítě – rodič – učitel. Pojetí inkluzivního vzdělávání není mezi pedagogy jednotné, navíc značná část respondentů zaměřuje inkluzivní vzdělávání s integrací. Ve vzorku dominuje pohled, že zdrojem odborné pomoci jsou nejčastěji pracovníci pedagogicko-psychologické poradny a že klíčovou pro úspěšnou inkluzi je role učitele (nikoliv legislativa). Výuka heterogenních skupin je facilitována i dostatkem didaktických pomůcek; značnou část pomůcek si však vyrábí sami učitelé. (Smolej, 2019)

S vazbou na uvedené, v návaznosti na teorie vzdělávacích změn i na předpoklady a potřeby inkluzivního vzdělávání lze vedle klasických otázek k monitorování průběhu změn formulovat otázky/okruhy klíčové pro sledování a interní vyhodnocování institucionální podpory. Do jaké míry a jakými konkrétními způsoby jsou podporovány takové inovace a související opatření podporující inkluzivnost či mezipředmětové propojení jako další prostředek pro obsahovou otevřenost a diferenciaci vyučování? Do jaké míry, v jaké rovině a jakým způsobem figurují při diskusích s aktéry pregraduálního vzdělávání tyto jevy: inkluzivní kompetence, modelování a sdílení příkladů dobré pro-inkluzivní praxe, práce s heterogenními skupinami, rozvíjení inkluzivní kompetence studentů a učitelů jako neoddelitelná dimenze epistemického vývoje každého z nás? Kdo, resp. jaká skupina aktérů, je/bývá iniciátorem námětů/návrhů/otázek apod. týkajících se inkluzivního vzdělávání?

5 Závěry a diskuse

Z dotazníkového šetření mezi pedagogy vyplývá, že studium na vysoké škole je připravilo na inkluzivní vzdělávání jen minimálně, což částečně souvisí se skutečností, že někteří učitelé studovali na vysoké škole v době, kdy téma školní inkluze nebylo aktuální (více než 40 procent dotazovaných pracuje ve školství déle než 20 let). Přestože další vzdělávání je v dané oblasti více než důležité, je třeba pracovat na posílení rozvoje inkluzivní kompetence budoucích učitelů již v pregraduálním vzdělávání.

Na základě analýzy inovovaného kurikula v pregraduálním vzdělávání učitelů s ohledem na předměty rozvíjející inkluzivní kompetence učitelů, na základě

analýzy klíčových momentů v reflektivních setkáních se studenty a vzdělavateli učitelů byly artikulovány otázky/okruhy, které považujeme za vhodné sledovat v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů, jestliže chceme, aby pregraduální vzdělávání učitelů přispívalo k implementaci inkluzivního vzdělávání. Vyplývá také teoriemi vzdělávacích změn potvrzená permanentnost potřeby dlouhodobé a systémové práce s klíčovými aktéry. Dlouhodobě, systémově a cíleně je třeba pracovat s postoji všech klíčových aktérů, tj. se studenty, se vzdělavateli učitelů působícími v pedagogicko- psychologickém modulu i v modulech zaměřených oborově a stejně tak s fakultními učiteli a dalšími zástupci škol či dalšími potenciálními facilitátory dobré praxe v inkluzivním vzdělávání.

6 Literatura

- Ellsworth, J. B. (2001). *Surviving Change*. Syracuse University.
- Ely, D. P. (1990). Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 2., 23, 298–306. <https://doi.org/10.1080/08886504.1990.10781963>
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Smolej, M. (2019). *Podpora inkluzivního prostředí ve škole*. [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer, a. s.

CO OVLIVŇUJE PRACOVNÍ SCHOPNOST (STÁRNOUCÍCH) UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL?

WHAT AFFECTS THE WORK ABILITY OF (AGEING) UPPER-SECONDARY SCHOOL TEACHERS?

Petr Hlado¹, Klára Harvánková¹

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

Abstrakt

Udržování a podpora pracovní schopnosti učitelů je jednou z cest k prevenci jejich předčasného odchodu z učitelské profese. Cílem této studie bylo identifikovat prediktory pracovní schopnosti učitelů středních škol. Vzorek byl tvořen 531 středoškolskými učiteli (57,6 % žen). Relativně větší empirická podpora byla nalezena pro vliv syndromu vyhoření, smyslu pro soudržnost, work-life balance a pracovních vztahů na pracovní schopnost učitelů, než pro vliv věku, výkonu funkce třídního učitele, pracovní zátěže a péče o stárnoucí příbuzné.

Klíčová slova: *pracovní schopnost, syndrom vyhoření, stárnoucí učitelé*

Abstract

Maintaining and promoting teachers' work ability is essential for preventing early exit from the teaching profession. This study aimed to identify the predictors of work ability among upper-secondary school teachers. The sample comprised 531 upper-secondary school teachers (57.6% females). Relatively greater empirical support was found for the effects of burnout, sense of coherence, work-life balance, and perceived professional relationships on work ability than for the impact of age, homeroom teacher duties, workload, and caring for elderly relatives.

Keywords: *work ability, burnout, aging teachers*

1 Úvod

V posledních několika dekádách dochází k výrazným změnám ve věkovém složení obyvatelstva jak v zemích Evropské unie, tak v České republice. Jedním z problémů, s nímž se bude muset české školství vypořádat, je stárnutí učitelů

a jejich předčasné odchody z učiteléské profese (srov. OECD, 2020). Jednou z cest, jak podpořit stárnoucí učitele, aby byli schopni plnit vysoké pracovní požadavky a zůstali v učiteléské profesi, je udržování a podpora jejich pracovní schopnosti.

2 Pracovní schopnost učitelů

Pracovní schopnost je definována jako způsobilost jedince vykonávat práci s ohledem na pracovní nároky, zdravotní stav a duševní zdroje (Ilmarinen & Rantanen, 1999). Pracovní schopnost učitelů tedy představuje rovnováhu mezi individuálními zdroji (fyzické a duševní zdraví, funkční kapacita, kvalifikace, profesní kompetence, postoje, motivace aj.) a prací (náplň práce, pracovní požadavky, pracovní prostředí) (srov. Ilmarinen, et al., 2008).

Pracovní schopnost je teoreticky ukotvena především v tzv. modelu pracovních požadavků a zdrojů (*job demands-resources model*; JD-R) (Bakker & Demerouti, 2007). V posledních letech se řada výzkumů, metaanalýz a přehledových studií (např. Cadiz et al., 2019) zaměřila na otázku, které faktory působí na úroveň pracovní schopnosti. Ačkoliv je pracovní schopnost zásadní pro zvýšení pracovní výkonnosti učitelů a pro prevenci předčasných odchodů učitelů z učiteléské profese, na tuto profesní skupinu se dosavadní výzkum zaměřoval spíše sporadicky.

3 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo identifikovat prediktory pracovní schopnosti učitelů středních škol. Na základě teorií a předchozích empirických poznatků (přehled viz Hlaďo, 2020) jsme předpokládali, že pracovní schopnost bude predikována: (1) sociodemografickými charakteristikami učitelů (věk a pohlaví), délkou pracovních zkušeností, atributy pracovní smlouvy, pracovními povinnostmi, pracovní zátěží, vztahy v pracovní oblasti a péčí o blízké; (2) smyslem pro soudržnost, work-life balance a zdravým životním stylem; (3) syndromem vyhoření.

Výběrový soubor byl tvořen 531 učiteli ($M = 50,0$ let; $SD = 9,94$; 57,6 % žen) z patnácti středních škol v Jihomoravském kraji. Sběr dat s využitím dotazníku proběhl od března do června 2019.

4 Výsledky

K analýze byla použita mnohonásobná lineární regrese s metodou blockwise. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 1. Na základě finálního modelu (model 3), který vysvětluje 44 % rozptylu pracovní schopnosti, můžeme konstatovat, že nejvýznamnějším prediktorem příznivé pracovní schopnosti je syndrom vyhoření. Dále se ukázalo, že pracovní schopnost lze predikovat smyslem pro soudržnost, work-life balance a pracovními vztahy (s vedením školy, s kolegy, se žáky a jejich rodiči). Nižší empirická podpora byla nalezena pro vliv věku, výkonu funkce třídního učitele, pracovní zátěže a péče o stárnoucí příbuzné.

Tabulka 1

Prediktory pracovní schopnosti

Prediktory	Model 1			Model 2			Model 3		
	b	SE _b	β	b	SE _b	β	b	SE _b	β
(Konstanta)	37,835***	3,295		27,884***	3,247		47,403***	3,363	
Věk	-0,037	0,037	-0,071	-0,076*	0,034	-0,145	-0,081**	0,030	-0,154
Pohlaví	-0,701	0,505	-0,066	-0,681	0,466	-0,065	-0,422	0,411	-0,040
Počet let v profesi učitele	0,013	0,034	0,026	0,026	0,052	0,054	0,040	0,028	0,053
Typ pracovní smlouvy	-0,166	0,763	-0,010	0,031	0,705	0,002	0,170	0,621	0,010
Délka úvazku	-0,625	0,688	-0,044	-0,360	0,637	-0,025	-0,252	0,561	-0,020
Funkce třídního učitele	-1,049*	0,500	-0,100	-0,922*	0,461	-0,088	-1,236**	0,407	-0,118
Pracovní zátěž	-1,655***	0,416	-0,187	-0,721†	0,401	-0,082	-0,144	0,358	-0,016
Pracovní vztahy	3,587***	0,609	0,272	1,842**	0,602	0,140	0,645	0,542	0,049
Péče o děti	-0,182	0,516	-0,017	0,113	0,478	0,011	0,214	0,422	0,020
Péče o stárnoucí příbuzné	-1,230*	0,630	-0,092	-1,013†	0,589	-0,076	-0,668	0,520	-0,050
Smysl pro soudržnost				0,944***	0,210	0,214	0,057	0,201	0,013
Work-life balance				1,908***	0,438	0,229	0,938*	0,395	0,113
Zdravý životní styl				0,762†	0,404	0,069	0,586	0,357	0,068
Syndrom vyhoření							-3,102***	0,281	-0,535
	R ²	0,141		0,275			0,439		
	adj. R ²	0,120		0,252			0,420		
	ΔR ²			0,134			0,164		
	F(df) for R ²	6,91 (10, 422)***		12,22 (13, 419)***			23,32 (14, 418)***		
	F(df) for ΔR ²			25,84 (3, 419)***			121,85 (1, 418)***		

Kódování: Pohlaví (0 = muž, 1 = žena), délka úvazku (0 = plný, 1 = částečný), typ pracovní smlouvy (0 = na dobu určitou, 1 = na dobu neurčitou), funkce třídního učitele (0 = ne, 1 = ano), pracovní zátěž (škála 1–4; vyšší hodnoty značí větší pracovní zátěž), pracovní vztahy (škála 1–4; vyšší hodnoty značí lepší pracovní vztahy s vedením, kolegy, žáky a rodiči), péče o děti (0 = ne, 1 = ano), péče o stárnoucí příbuzné (0 = ne, 1 = ano), smysl pro soudržnost (škála 1–7; vyšší hodnoty značí vyšší smysl pro soudržnost), work-life balance (škála 1–4; vyšší hodnoty značí příznivější work-life balance), zdravý životní styl (škála 1–4; vyšší hodnoty značí příznivější životní styl).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; † $p < 0,01$

5 Závěry a diskuse

Náš výzkum potvrdil negativní vliv syndromu vyhoření na pracovní schopnost. Tento poznatek je v souladu s poznatky předchozích výzkumů realizovaných u učitelů v zahraničí (např. Fagoso et al., 2016). Některé výzkumy však prokázaly,

že syndrom vyhoření může být nejenom prediktorem nízké pracovní schopnosti, ale nízká pracovní schopnost může u učitelů zapříčinit vznik syndromu vyhoření (Viotti et al., 2019). Doporučujeme, aby se budoucí výzkum zaměřil na hlubší prozkoumání tohoto vztahu, tak jak o něm uvažuje i konceptuální integrační model pracovní schopnosti (Cadiz et al., 2019).

Přestože byl vliv dalších prediktorů na pracovní schopnost relativně nízký, při podpoře pracovní schopnosti učitelů je třeba kromě syndromu vyhoření brát v úvahu vliv smyslu pro soudržnost, work-life balance a vnímané kvality pracovních vztahů.

Poděkování

Tento příspěvek je výstupem projektu Modifikace finského vzdělávacího programu Towards Successful Seniority na základě aktuálních potřeb učitelů středních škol (TL02000290), který byl podpořen Technologickou agenturou České republiky.

6 Literatura

- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.
- Ilmarinen, J., & Rantanen, J. (1999). Promotion of work ability during ageing. *American Journal of Industrial Medicine, Suppl 1*, 21–23. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-0274\(199909\)36:1+<21:aid-ajim8>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0274(199909)36:1+<21:aid-ajim8>3.0.co;2-s)
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A., & Järvisalo, J. (2008). Diversity of work ability. In Gould, R., Ilmarinen, J., Jarvisalo, J., & Koskinen, S. (Eds.), *Dimensions of work ability: Results of the Health 2000 Survey* (pp. 13–24). FIOH.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Cadiz, D., Brady, G., Rineer, J. R., & Truxillo, D. (2019). A review and synthesis of the work ability literature. *Work, Aging, and Retirement, 5*(1), 114–138. <https://doi.org/10.1093/workar/way010>
- Hlado, P., Dosedlová, J., Harváňková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B., & Štorová, I. (2020). Work ability among

upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9185. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249185>

Fragoso, Z. L., Holcombe, K. J., McCluney, C. L., Fisher, G. G., McGonagle, A. K., & Friebe, S. J. (2016). Burnout and engagement: Relative importance of predictors and outcomes in two health care worker samples. *Workplace Health & Safety*, 64(10), 479–487. <https://doi.org/10.1177/2165079916653414>

Viotti, S., Guidetti, G., Sottimano, I., Martini, M., & Converso, D. (2019). Work ability and burnout: What comes first? A two-wave, cross-lagged study among early childhood educators. *Safety Science*, 118, 898–906. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.06.027>

„TAHLE ŠKOLA NENÍ PRO STARÝ“: VYJEDNÁVÁNÍ IDENTITY UČITELŮ NA SOUKROMÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLE

NO SCHOOL FOR OLD TEACHERS: TEACHER IDENTITY NEGOTIATION AT AN ALTERNATIVE SCHOOL

Kateřina Lojdová¹, Jana Kratochvílová¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Identita učitele je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících proces výuky. Příspěvek představuje výsledky analýzy narativů učitelů na vybrané soukromé alternativní škole. Sebrány byly rozhovory se čtyřmi učiteli vybrané soukromé alternativní školy, které byly podrobeny tematické narativní analýze. Výsledky ukazují profesní a osobní identity učitelů a zaměřují se zejména na konstrukci učitelského týmu ve škole, ve vztahu ke kterému učitelé svoji identitu vyjednávají.

Klíčová slova: *alternativní školy, identita učitele, profesní identita, osobní identita, narativní výzkum*

Abstract

Teacher's identity is one of the key factors influencing the form and quality of educational processes. The paper presents the results of the analysis of teachers' narratives at a selected private alternative school. Interviews with four teachers from a selected private alternative school were collected and subjected to a thematic narrative analysis. The results show the professional and personal identities of teachers and focus mainly on the construction of the teaching team at the school in teachers narratives, in relation to which teachers negotiate their identities.

Keywords: *alternative school, teacher's identity, professional identity, personal identity, narrative research*

1 Úvod

Soukromé školy vyvolávají otázku sociální spravedlnosti ve vzdělávání. Cílem příspěvku je představit první výsledky analýzy identity učitelů na vybrané soukromé alternativní škole. Soukromé alternativní školy představují významný segment vzdělávání, kterému v České republice nebyla věnována v posledních letech větší výzkumná pozornost. Identitu učitelů zkoumáme skrze narativní rozhovory, které umožňují vyjevit jak proces utváření identity, tak i dílčí identity, které zkoumaní učitelé konstruují. Identita učitele je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících proces výuky.

2 Teorie

Alternativní školy představují významný fenomén v českém vzdělávacím systému. Velká pozornost jim byla věnována v 90. letech 20. století (Průcha, 1994; Rýdl, 1994; Pol, 1995; Svobodová, & Jůva, 1996). Další vlna vzniku soukromých alternativních škol v 21. století již takovým výzkumným zájmem doprovázena není. Klíčovými aktéry vzdělávání na soukromých alternativních školách jsou učitelé. Výuka na soukromých alternativních školách je utvářena identitou učitelů a jejich identita je také konstruována ve vztahu k výuce (Moje & Luke, Esteban-Guitart & Moll, 2014). Identitu učitelů nahlížíme z procesualního hlediska, jako dynamický fenomén, který učitelé vyjednávají ve vztahu k sobě i k vnějšmu světu (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Edwards & Burns 2016). V souladu s narativní metodologií chápeme identitu učitele jako sociální konstrukt (De Finna, 2003).

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek je součástí projektu GAČR o narativních identitách aktérů na soukromých alternativních školách. Výzkumná otázka zněla: Jak učitelé soukromé alternativní školy vyjednávají svoji identitu a jaké identity konstruují? Tento příspěvek vychází z případové studie jedné soukromé alternativní školy, kde zdrojem dat byly 4 narativní rozhovory s učiteli. Rozhovory byly přepsány a následně kódovány. Zvoleným analytickým přístupem je tematická narativní analýza (Holstein & Gubrium, 2012; Riessman, 2008), která se zaměřuje zejména na obsah narativů a s jejíž pomocí kódujeme příběhy učitelů alternativní školy.

4 Výsledky

Výsledky výzkumu zachycují profesní a osobní identity zkoumaných učitelů a faktory, které je utvářejí. Jednou z identit je identita věková, která úzce souvisí s fází profesního vývoje učitelů. Zkoumaní učitelé se vztahují k soukromé alternativní škole i z hlediska věku a fáze profesního vývoje své i ostatních členů učitelského týmu. Zkoumaní učitelé konstruují kolektiv učitelů „mladý, flexibilní a komunitní“. Ve vztahu k této konstrukci vyjednávají svoji identitu učitele soukromé alternativní školy.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků vyplývá, že učitelé alternativní školy disponují profesními a osobními identitami, které se utvářejí v průběhu jejich životní dráhy. V souladu se zahraničními výzkumy i čeští učitelé považují za významný kolektiv školy, ve vztahu ke kterému konstruují svoji identitu (Avalos-Rivera, 2019; Franklin, 2017). Tento kolektiv kontrastují také s kolektivem na běžných základních školách, se kterými mají někteří z nich zkušenost.

Poděkování

Studie vznikla v rámci projektu GAČR Narativní identity aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách (GA20-12828S). Děkujeme za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Avalos-Rivera, A. D. (2019). The role of students in the professional identity negotiations of a Mexican EFL teacher. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(5), 1–15.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
- De Fina, A. (2003). Identity in narrative. A study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). *Language*

- teacher–researcher identity negotiation: An ecological perspective. *Tesol Quarterly*, 50(3), 735-745.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Franklin, L. (2017). A narrative inquiry of others in special education: Tensions of subject matter knowledge in relation to teacher knowledge. In *Crossroads of the Classroom*. Emerald Publishing Limited.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: MU.
- Průcha, J. (1994). *Alternativní školy*. Gaudeamus.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Marek Zeman.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Boston: Sage.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.

UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL A MÍRA JEJICH OHROŽENÍ SYNDROMEM VYHOŘENÍ

KINDERGARTEN TEACHERS AND THE DEGREE OF THEIR RISK OF BURNOUT

Tomáš Čech¹, Simona Dobešová Cakirpaloglu², Alena Gillová³,
Monika Krajňáková¹, Tereza Hormandlová¹

¹ Institut pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

² Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

³ Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Profese učitele patří k jedné z nejvíce ohrožených profesních skupin, které jsou ohroženy syndromem vyhoření. Příspěvek si klade za cíl zjistit míru rizika ohrožení syndromem vyhoření u učitelů MŠ Jihomoravského kraje, a to v návaznosti na jejich pracovní spokojenost a další proměnné. Výzkumný soubor tvořilo 485 učitelů mateřských škol. Sběr dat probíhal prostřednictvím online dotazníkového šetření. Míra rizika syndromu vyhoření byla měřena pomocí výzkumného nástroje Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), pracovní spokojenost pak prostřednictvím škály Pracovní spokojenost učitelů byla zjišťována prostřednictvím inventáře Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU). Ze závěrů výzkumu lze konstatovat, že výskyt rizika syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol je relativně nízký a převládá vysoká míra pracovní spokojenosti.

***Klíčová slova:** učitel mateřské školy, syndrom vyhoření, pracovní spokojenost, pracovní zátěž, klima pracoviště*

Abstract

Teaching is among the professions most at risk of being affected by the burnout syndrome, esp. due to constant contact with other people and high demands on the performance of the profession. The paper aims to determine the level of burnout syndrome in Czech kindergarten teachers, in relation to their job satisfaction and other variables. The research group consisted of 485 kindergarten teachers. The level of burnout was measured using the Maslach Burnout Inventory—Educators Survey (MBI-ES) while the job satisfaction was measured

using the Teacher Job Satisfaction scale (HSU). The conclusions of the research show that the incidence of burnout syndrome in kindergarten teachers is low while the level of job satisfaction is high.

Keywords: *kindergarten teacher, burnout, job satisfaction, workload, workplace climate*

1 Úvod

Syndrom vyhoření je v současné době velmi často skloňovaným pojmem, zejména pak v kontextu pomáhajících profesí. Do této ohrožené skupiny povolání, která jsou neodmyslitelně spojena s intenzivním kontaktem s lidmi, patří i učitelská profese.

Pro mnoho učitelů je jejich povolání zároveň posláním, kterému obětují mnoho energie. Často do práce nastupují plni elánu a vizí, které při střetu s pracovní realitou mohou způsobit velmi tvrdým náraz. Na učitele jsou kladeny velké a často rozporuplné požadavky, které jsou potencionálně velkým zdrojem stresu. Z dlouhodobého hlediska je tedy školní prostředí živnou půdou pro rozvoj syndromu vyhoření. Proto se dané problematice hlouběji věnují autoři příspěvku, a to v kontextu profese učitele mateřské školy.

2 Teorie

Syndrom vyhoření můžeme chápat jako subjektivně prožívaný stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým vystavováním se situacím, které jsou emocionálně náročné. Tato náročnost je pak způsobena kombinací velkého očekávání a chronickými situačními stresy, zpravidla ve spojení se zaměstnáním (Křivohlavý, 2012). Profese učitele patří k jedné z nejvíce ohrožených profesních skupin.

Významným aspektem umocňujícím riziko syndromu vyhoření je pracovní spokojenost. Tu můžeme dle Paulíka (1999) chápat jako komplexní, bohatě strukturovaný jev, založený na hodnocení jednotlivých složek, podmínek a okolností výkonu určité profese. Kollárik (2011) popisuje dvě různě rozsáhlá pojetí pracovní spokojenosti – spokojenost s prací a spokojenost v práci. Míra pracovní spokojenosti/nespokojenosti výrazným způsobem determinuje obecnou kvalitu života a významně se podílí na fyzickém a duševním zdraví jedince.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum si klade za cíl zjistit míru rizika ohrožení syndromem vyhoření u učitelů mateřských škol Jihomoravského kraje, a to v návaznosti na jejich pracovní spokojenost, kvalitu vztahů v pracovním kolektivu, pracovní zátěž a další proměnné.

Výzkum byl proveden mezi 485 učiteli mateřských škol v Jihomoravském kraji (věkové rozpětí 25–65 let), kteří tvořili výběrový soubor ze všech oslovených MŠ JM kraje z databáze škol. Sběr dat probíhal prostřednictvím online dotazníkového šetření. Míra rizika syndromu vyhoření byla měřena pomocí standardizovaného výzkumného nástroje Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), který obsahuje 22 položek ve formě jednoduchých výroků. Dotazník zachycuje míru vyhoření ve třech dimenzích: emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížení osobní výkonnosti. Pracovní spokojenost učitelů byla zjišťována prostřednictvím inventáře Hodnocení spokojenosti učitelů, jehož autorem je Karel Paulík (1999). Tento dotazník je tvořen sedmi položkami, které se vztahují k hodnocení spokojenosti v práci a některým souvisejícím jevům, jako je pracovní zátěž, důležitost přičítaná vlastní profesi či sebehodnocení vlastních rysů osobnosti.

Pro posouzení percipované kvality mezilidských vztahů a klimatu v pedagogickém sboru byla využita Jednodimenzionální posuzovací škála měřící vnímání klimatu učiteli (Čech, 2011). Ke statistické analýze dat byl využit program IBM SPSS Statistics 24. Pro vyhodnocení vztahu mezi proměnnými byl vzhledem k normálnímu rozložení souboru zvolen Pearsonův korelační koeficient. Testy byly provedeny na 5% hladině významnosti.

4 Výsledky

Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že míra ohrožení syndromem vyhoření mezi zúčastněnými učiteli mateřských škol v Jihomoravském kraji je relativně nízká. Zhruba polovina respondentů vykazuje pouze minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření, v jednotlivých dimenzích dotazníku MBI je to konkrétně 47,4 % v oblasti emocionálního vyčerpání, 58,4 % v oblasti depersonalizace a 53,8 % v oblasti osobního uspokojení. Stupně značícího vyhoření dosáhlo nejvíce respondentů v dimenzi EE (28,5 %), vyhoření v dimenzi DP bylo zaznamenáno u 11,1 % osob, v dimenzi PA pak 15,9 % učitelů. Výzkum také prokázal

poměrně vysokou pracovní spokojenost učitelů mateřských škol, dohromady necelých 83 % učitelů uvedlo, že jsou s pracovními podmínkami spíše (45,4 %) či velice (37,5 %) spokojeni.

5 Závěry a diskuse

Výsledky poukazují, že výskyt rizika syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol je relativně nízký, pouze přibližně polovina učitelů vykazuje minimální riziko syndromu vyhoření. V rámci zkoumaného výzkumného souboru převládá vysoká míra pracovní spokojenosti. Výsledky výzkumu prokázaly statisticky významnou souvislost délky praxe se všemi dimenzemi syndromu vyhoření – s narůstající délkou praxe narůstá riziko syndromu vyhoření u učitelů MŠ. Na základě porovnání skóru z dotazníku HSU a MBI byl prokázán signifikantní negativní vztah mezi mírou ohrožení syndromem vyhoření ve všech jeho dimenzích a pracovní spokojeností. Analýza spokojenosti s jednotlivými faktory práce pak poskytla hlubší vhled do činnosti učitele v mateřské škole a odhalila faktory, které učitele v mateřské škole při výkonu práce nejvíce zatěžují. Tyto faktory mohou být potenciálním zdrojem rozvoje syndromu vyhoření.

Jedním z východisek pro formulování hypotéz byla studie autorů Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006), lze konstatovat, že výsledky se zásadním způsobem neliší. Naše poznatky se shodují rovněž s aktuálnějšími výsledky výzkumu autorky Smetáčkové (2019) v českém prostředí, který reflektoval výskyt syndromu vyhoření mezi učiteli mateřských a základních škol ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám. Smetáčková prokázala signifikantní vztah mezi celkovou profesní spokojeností a syndromem vyhoření. Učitelé, kteří se cítili v práci spokojeni, vykazovali výrazně nižší projevy vyhoření.

Poděkování/dedikace projektu

Příspěvek vznikl díky podpoře grantového projektu IGA_PdF_2021_029 s názvem Pracovní spokojenost a ohrožení syndromem vyhoření u učitelů mateřských škol.

6 Literatura

- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Masarykova univerzita.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513.
- Kollárik, T. (2011). *Sociálna psychológia + psychológia práce = sociálna psychológia práce?* Univerzita Komenského v Bratislave.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In Paine, W., S. *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives*. Sage Publications.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská univerzita.
- Smetáčková, I. (2019) Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích, 3*(2), 27–40.

WELLBEING VE ŠKOLE. POHLED NA TÉMA SKRZE METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

EXPLORING WELL-BEING AT SCHOOL THROUGH DRAMA

Eva Dittingerová¹, Veronika Rodová², Katja Ropret Perne¹,
Tomáš Mohapl Doležal¹

¹ Lužánky – středisko volného času Brno

² Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Príspevok prináša vybrané výsledky procesu zkoumání tématu wellbeingu skrze metody dramatické výchovy, což bylo náplní vzdělávacího cyklu pro učitele základních škol v rámci mezinárodního projektu „To be or not to be well? – Drama and theatre in education“. Proces byl postavený na tvořivosti a partnerském vztahu lektorů a účastníků coby významném předpokladu změny. Základním principem je hra v roli a následná diskuze jako zdroj cyklické reflexe tématu wellbeingu. Jádro příspěvku tvoří výstupy zprostředkované skrze rozvíjení obsahu životní a profesní spokojenosti a polarity pojmů žít a přežívání.

Klíčová slova: *wellbeing, dramatická výchova, wellness, učitel*

Abstract

The paper presents selected results of the process of exploring the topic of well-being through drama, which was the content of the training course for primary school teachers within the international project “To be or not to be well?—Drama and theater in education”. The process was based on the creativity and partnership as an important prerequisite for change. The basic principle is role play and subsequent discussion as a source of cyclical reflection on the topic of well-being. The core consists of outputs elaborated on life and professional satisfaction and living and surviving.

Keywords: *well-being, drama in education, wellness, teacher.*

1 Úvod

V prostředí českých škol je téma wellbeingu dosud nepříliš reflektované. Strategické dokumenty s ním však stále častěji operují (např. iniciativa Evropské komise Pathways to School Success). Cílem série šesti setkání se skupinou učitelů z pěti základních škol v rámci projektu strategického partnerství Erasmus+, *To be or not to be well? – Drama and theatre in education* s mezinárodní účastí, bylo prostřednictvím tématu wellbeingu objevovat vzdělávací možnosti dramatické výchovy a divadla ve výchově jako zdroje motivace a podpory zapojení žáků v procesu vzdělávání.

2 Teorie

Pro vymezení fenoménu wellbeingu se lze v současné době opřít zejména o respektované světové autority (WHO, UNICEF, OECD). Naším teoretickým východiskem se stal koncept *wellness* (Travis & Callander, 1990), který autoři chápou jako multidimenzionální a v čase proměnlivý proces, v jehož průběhu si člověk uvědomuje a dělá rozhodnutí vedoucí k úspěšnější existenci v různých oblastech života. Dalším teoretickým východiskem se stala *hra v roli* jako specifická metoda dramatické výchovy, která představuje koncepční princip, jehož nutnou součástí jsou jasně stanovená pravidla vstupu do role a stupeň její stylizace (Rodová, 2014), což účastníkům umožňuje sebevyjádření v bezpečném prostředí.

3 Metodologie výzkumu

Cílem akčního výzkumu bylo společně s učiteli zkoumat, co pro ně pojem *wellbeing* znamená, jak vnímají svou profesní a životní spokojenost, včetně její realizace ve vzdělávacím procesu. Stavěli jsme na předpokladu, že „vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká“ (Hendl, 2005). Proces práce jsme monitorovali a průběžně vyhodnocovali. Předmětem analýzy se staly audiovizuální záznamy diskuzí a dramatických aktivit, grafické materiály vytvořené účastníky, písemná zpětná vazba a hodnotící dotazníky. Provedená analýza sloužila k přípravě náplně dalších setkání v rámci projektu. Zachovávali jsme princip, že lektori/výzkumníci i učitelé/respondenti mají rovnocenné

postavení, témata zkoumání byla vztažena k praxi a proces výzkumu se tak mohl stát nástrojem změny.

4 Výsledky

Zúčastněné učitele jsme opakovaně vedli k vědomé reflexi pojmu wellbeing a uplatnění nabytých zkušeností v pedagogické praxi. Zkoumání pojmu wellbeing jsme zasadili do cyklického tvůrčího procesu, ve kterém jsme uplatňovali metody dramatické výchovy. Klíčovými východisky byly „životní a profesní spokojenost“ a polarita „žití a přežívání“. Většina respondentů v závěrečném dotazníku uvedla, že více zohledňují wellbeing svůj i svých žáků, jako žádoucí uváděli následující změny: větší zapojení učitelů i asistentů do rozhodování o chodu školy s cílem zlepšit jejich spokojenost, změnu zaběhnutých postupů a stereotypů, svou větší angažovanost, formu odpočinku i větší zapojení žáků prostřednictvím učení se zkušeností. Originálním výsledkem bylo vytvoření strukturovaného dramatu pro učitele na téma wellbeingu ve škole

5 Závěry a diskuse

Společným originálním výstupem práce se stala autorská dramatická struktura, která nabízí rámec pro další zkoumání a rozpracování témat, jež vzešla z dramatických aktivit a diskuzí. V rámci pilotní realizace všechny verze příběhu, které účastníci do společné práce přinesli, tematizovaly zneužívání alkoholu učiteli, a to buď explicitně, nebo ve formě nadsázky. Přes závažnost nastíněných příběhů si pro další práci učitelé zvolili variantu, která incident s alkoholem banalizovala. Tato volba vzbuzuje otázku, nakolik je české školní prostředí skutečně zralé pro diskuzi o závažných tématech spojených s wellbeingem. Nášim záměrem je, aby autorská dramatická struktura sloužila při dalších realizacích s jinými účastnickými skupinami k prověření možností zkoumání tématu wellbeingu ve školním prostředí i míry otevřenosti respondentů z řad učitelů ve vztahu k této problematice.

6 Literatura

- Dittingerová, E. (2020) To be or not to be well? *Komenský*, 144(3), 37–42. https://webcentrum.muni.cz/media/3288446/komensky_144_03_final.pdf
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- OECD (2020), *How's Life? 2020: Measuring Well-being*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu*. Masarykova univerzita.
- Stará, J. (2018). *A Comparison of the Impact of Experiential Intervention on Subjective Perceptions of Health between University Students in the Czech Republic and the United States of America*. [Disertační práce]. Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/bcp0b/>
- Travis, J. W., & Callander, M. G. (1990). *Wellness for Helping Professionals: Creating Compassionate Culture*. Wellness Associates Publications.

TÝMOVÉ VYUČOVÁNÍ JAKO CESTA K PROFESNÍMU ROZVOJI AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ A PODPORA AKTIVIZACE STUDUJÍCÍCH

TEAM TEACHING AS A WAY TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF AND SUPPORT FOR STUDENT ACTIVATION

Radka High¹, Karolina Duschinská²

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek představí koncept tandemového a týmového vyučování ve vysokoškolské výuce, jeho typologii a charakteristiky. Východiskem jsou zahraniční studie a výsledky vlastního výzkumného šetření jak z období kontaktní výuky, tak z období nouzové distanční výuky. Diskutujeme přednosti a limity týmového vyučování a příležitosti pro zkvalitnění výuky na vysoké škole. Týmová spolupráce je analyzována jako možná cesta k podpoře a profesnímu rozvoji začínajících i zkušených akademických pracovníků.

Klíčová slova: *týmové vyučování, tandemové vyučování, vysokoškolská didaktika, nouzová distanční výuka*

Abstract

The paper introduces the concept of tandem and team teaching in higher education, its typology and characteristics. We present conclusions from research studies and the results of our own research survey from both the period of contact teaching and the period of emergency remote teaching. We discuss the advantages and limits of team teaching and opportunities to improve teaching at the university. Teamwork is analyzed as a possible way to support professional development of both beginners and experienced academics.

Keywords: *team teaching, tandem teaching, higher education didactics, emergency remote teaching*

1 Úvod

Příspěvek se zabývá tandemovým a týmovým vyučováním na vysoké škole. Týmové vyučování je charakterizováno tím, že výuku společně připravují a někdy i v reálném čase spolu vyučují dva a více vyučujících – odborníků stejného, ale i různého odborného zaměření nebo zkušenosti. Realizace se může lišit v závislosti na obsahu nebo organizační formě vyučovaného kurzu (tj. velká posluchárna nebo menší semináře a cvičení; exaktní nebo humanitní vědy apod.).

2 Teorie

V první části příspěvku stručně pojednáme o metodě týmového vyučování a o tom, jak je využívána ve vysokoškolském vzdělávání. Souhlasíme s pedagogy Chapmanem, Hyattem a spol. (2011, s. 19), kteří týmové vyučování chápou jako „*efektivní výukovou strategii založenou na důkazech, ve které dva nebo více odborníků sdílí odpovědnost za skupinu studentů*”. Přestože společné vyučování začalo ve speciální pedagogice, jeho popularita se v posledních letech zvýšila u řady dalších oborů. Bacharach, Heck, Dahlberg (2008) zjistili, že studenti oceňují různé pohledy na stejné téma, což je podněcující ke skupinovým diskusím. Týmová výuka však nemusí být jen cennou zkušeností pro studující, ale také pro učitele: společná příprava i výuka může být reflexní, poučná i profesionálně uspokojivá (ibid.). Poukazuje se na potenciál týmového vyučování v rozvoji pedagogických dovedností akademických pracovníků (Thomson & Trigwell, 2016). Týmové vyučování umožňuje efektivně modelovat a komentovat výukové strategie, což je zvláště významné ve vzdělávání budoucích učitelů (Swennen et al., 2008). V poslední době se též zdůrazňuje lepší možnost komunikace v ICT prostředí (McKenzie et al.).

3 Metodologie výzkumu

Empirická studie zjišťuje perspektivy různých účastníků týmového vyučování – vyučujících a jejich studentů. Pro získání komplexního pohledů různých účastníků byl vybrán smíšený výzkumný design. Data zjišťující percepce vyučujících jsou získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Dotazníkové šetření bylo provedeno se studujícími, kteří mají studentskou zkušenost s týmovou

výukou. Data získaná formou rozhovorů s vyučujícími a otevřenými otázkami v dotaznících pro studující byla analyzována kvalitativně za pomoci tematického kódování softwarem MAXQDA. Uzavřené otázky byly zpracovány kvantitativně.

4 Výsledky

Výsledky přináší pohled na společné učení jako na podporu při aktivizaci studujících a popisují nevhodnější situace pro použití různých modelů týmového vyučování. Zaměřujeme se také na popsání přínosů a obtíží při společné výuce. Dále širěji popisujeme tři různá nastavení týmové spolupráce vyučujících: 1. různé oblasti odbornosti (pedagogika a psychologie); 2. odlišný vztah k praxi (akademický a praktický); 3. různé pedagogické zkušenosti (zkušený a začínající). Výsledky popisují tři různé fáze procesu společné výuky: příprava lekce, výuka ve třídě, debriefing a reflexe, ve kterých se zaměřuje na prospěšnost a pozitiva společné výuky. Ukazují také pohled studentů, kteří v souladu s literárními zdroji společnou výuku oceňují především jako prostředek udržení pozornosti a získání různých odborných pohledů na jedno popisované téma, což vede k hlubším diskusím.

5 Závěry a diskuse

Výsledky naznačují, že týmové vyučování je slibným prostředkem profesního rozvoje akademických pracovníků. Přínosy lze identifikovat v několika oblastech: 1. podpora a mentoring začínajících akademických pracovníků; 2. propojování teoretické a praktické výuky; 3. rozšiřování odborných znalostí a interdisciplinární přesah; 4. rozvoj pedagogických dovedností; 5. podpora interdisciplinárního výzkumu (srovnej Townsend et al., 2013); 6. poskytování jistoty v nejisté době. Výzvy a rizika jsou spojená zejména se zaváděním týmového vyučování, autorky navrhuji možný postup a fáze rozvoje týmové spolupráce.

6 Literatura

Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(3). <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i3.1298>

- Chapman, C., Hyatt, C. H. (2011). *Critical Conversations in Co-teaching: A Problem-solving Approach*. Solution Tree Press
- McKenzie, S., Hains-Wesson, R., Bangay, S., & Bowtell, G. A team-teaching approach for blended learning: an experiment. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1817887>
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), 531–542. <https://doi.org/10.1080/13540600802571387>
- Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2016). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536–1547. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265498>
- Townsend, T., Pisapia, J., & Razzaq, J. (2013). Fostering interdisciplinary research in universities: a case study of leadership, alignment and support. *Studies in Higher Education*, 40(4), 658–675. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842218>

SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ PRACOVNÍ SCHOPNOST UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

SUBJECTIVELY PERCEIVED WORKING ABILITY OF UPPER-SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Klára Harvánková¹

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

Abstrakt

Učitelé hrají klíčovou roli v rozvoji celého školského systému. Přesto nejen český vzdělávací systém stojí před otázkou, jak se vyrovnat se stárnoucími učitelskými sbory a s nízkou mírou absolventů. Jedním z možných přístupů k řešení těchto výzev je koncept pracovní schopnosti. Cílem příspěvku je na základě analýzy 14 polostrukturovaných rozhovorů představit první výsledky, které hlouběji odkrývají subjektivní vnímání a podporu pracovní schopnosti učitelů středních škol. Prvotní analýzy například ukazují, že pracovní schopnost je z pohledu středoškolských učitelů vnímána především jako vlastní zodpovědnost, do které rozdílnou mírou vstupují další okolnosti jako je nezdravý životní styl učitelů SŠ, vyšší míra stresu či absentující zpětná vazba ze strany vedení.

Klíčová slova: pracovní schopnost, učitelé, životní styl

Abstract

Teachers play a key role in the development of the whole school system. Nevertheless, it is not only the Czech education system that faces the question of how to cope with aging teaching staff and low graduation rates. One possible approach to address these challenges is the concept of work ability. The aim of the paper is based on the analysis of 14 semi-structured interviews to present the first results, which more deeply reveal the subjective perception and support of the work ability of upper-secondary school teachers. Initial analyses, for example, show that, from the point of view of upper-secondary school teachers, work ability is perceived primarily as their responsibility, to which other circumstances, such as the unhealthy lifestyle of secondary school teachers, higher level of stress, or absent feedback from management.

Keywords: work ability, teachers, lifestyle

1 Úvod

Stárnutí populace v Evropě je dlouhodobým trendem, které nevyhýbá ani učitelé profesí. Mimořádné šetření MŠMT z března 2019 mj. upozorňuje na rychle stárnoucí učitelé sbory, kdy průměrný věk učitele v regionálním školství ve školním roce 2018/2019 byl 47,2 let. Tento negativní trend rovněž potvrzuje rovněž mezinárodní šetření TALIS 2018 (OECD, 2020). Současná věková struktura učitelů, společně s nízkou mírou absolventů učitelých studijních programů nastupujících do škol indikují do budoucna ve vyšším sekundárním školství vážné problémy. Jedním z možných přístupů zaměřující se na oblast stárnoucí pracovní síly je koncept pracovní schopnosti (Ilmarinen, 2007).

2 Teoretická východiska

V odborné literatuře nenalezneme jednotné vymezení konceptu pracovní schopnosti. V obecné rovině je pracovní schopnost definována jako multidisciplinární koncept, který v sobě zahrnuje individuální a pracovní faktory, které jsou nezbytné pro schopnost člověka vyrovnat se s jeho pracovním životem (Ilmarinen & Rantanen, 1999). V oblasti pracovního lékařství je obvykle pracovní schopnost vymezena jako rovnováha mezi osobními zdroji pracovníka (zdraví a funkční kapacita, kompetence, jeho hodnoty a motivace) a pracovními podmínkami (jako je pracovní prostředí, podmínky práce, či styl vedení) (Ilmarinen, 2009). Osobní zdroje pracovníka se s věkem mění, zatímco pracovní požadavky se nemusí měnit souběžně s tím, nebo se mohou měnit pouze v důsledku globalizace nebo nástupu nových technologií. Pracovní schopnost v průměru klesá s věkem. Faktory související s prací i obecný životní styl mohou pak vysvětlovat poklesy a zlepšování pracovní schopnosti během stárnutí (Nygård, 2019). Stárnutí učitelé populace a aktuální proměny učitelé profesí pak otevírají otázku udržení pracovní schopnosti učitelů i ve vyšším věku. Pracovní schopnost učitelů se tak dostává do popředí výzkumného zájmu, nejen z důvodu vysokého rizika stresu (srov. Vangelova et al., 2018).

3 Metodologie výzkumu

Dosavadní realizované výzkumy pracovní schopnosti byly realizovány především prostřednictvím kvantitativního výzkumného přístupu. Přesto se objevuje kritika, že kvantitativní přístup není schopen zachytit komplexnost daného

fenoménu (srov. např. Tengland, 2013). Cílem realizovaného výzkumu bylo prostřednictvím 14 polostrukturovaných rozhovorů s učiteli SŠ hlouběji prozkoumat jednotlivé dimenze pracovní schopnosti. Dílčími cíli je zjistit, jak učitelé SŠ přistupují k vlastní pracovní schopnosti a jak subjektivně vnímají podporu vlastní pracovní schopnosti. Sběr dat proběhl na podzim roku 2020. Pro analýzu dat byl zvolen induktivní přístup v kódování v programu ATLAS.ti. Na základě opakovaného pročitání a uspořádání dat byly identifikovány klíčová témata, která rozkrývají oblast pracovní schopnosti učitelů: vlastní zodpovědnost za pracovní schopnost, spravedlivé ocenění, absence a potřeba zpětné vazby, zvládání změn.

4 Výsledky

Prvotní výsledky naznačují, že vnímaná pracovní schopnost učitelů středních škol je vnímaná jako jejich vlastní zodpovědnost, do které určitou měrou vstupují další okolnosti. Jednou z klíčových determinant pracovní schopnosti je oblast zdraví a životního stylu. Analyzovaná data ukazují na negativní trend špatného životního stylu učitelů a jeho souvislost se zdravotním stavem samotných učitelů. Spolu se stárnoucími učitelskými sbory se oblast podpory zdraví a životního stylu jeví jako klíčová pro udržení učitelů v profesi i ve vyšším věku. Důležitým aspektem pracovní schopnosti jsou pracovní podmínky, atmosféra v učitelském sboru, vztahy se žáky a kolegy a styl vedení školy. Pro učitele je klíčové vnímat podporu vedení především v obtížných situacích (např. komunikace s rodiči), zároveň na druhou stranu přiznávají, že jim chybí spravedlivé ocenění a konstruktivní zpětná vazba na jejich pracovní výkon, kterou se snaží získat především prostřednictvím žáků. Přestože učitelé reflektují nedostatek zpětné vazby, zároveň dodávají, že o ni vlastně nestojí, jelikož ji vnímají spíše jako nástroj kritiky nežli možnost dalšího rozvoje.

5 Závěry a diskuse

Dosavadní zjištění odkrývají jednotlivé dimenze, které vstupují do subjektivně vnímané pracovní schopnosti. Realizovaný výzkum hlouběji rozpracovává jednotlivé prediktory pracovní schopnosti, které byly identifikovány v již realizovaných studiích (srov. např. Hlaďo et al., 2020; Sottimano et al., 2017; Vangelova et al., 2018). Přestože můžeme v odborné literatuře zaznamenat samostatné výzkumy

věnující se jednotlivým výše uvedeným oblastem pracovní schopnosti (srov. např. Jansa & Kovář, 2010; Ptáček et al., 2018), tak právě prostřednictvím konceptu pracovní schopnosti mohou být jednotlivé determinanty propojeny v jeden ústřední koncept, který může pomoci objevit jednotlivé souvislosti a následně otevřít diskusi ohledně podpory stárnoucích učitelských sborů.

6 Literatura

- Hlado, P., Dosedlová, J., Harváňková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B., & Štorová, I. (2020). Work ability among upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1–23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249185>
- Ilmarinen, J. (2007). The Work Ability Index (WAI). *Occupational Medicine*, 57(2), 160. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqm008>
- Ilmarinen, J., & Rantanen, J. (1999). Promotion of work ability during ageing. *American Journal of Industrial Medicine*, 36(1), 21–23. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0274\(199909\)36:1+<21:AID-AJIM8>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0274(199909)36:1+<21:AID-AJIM8>3.0.CO;2-S)
- Ilmarinen, J. (2009). Work ability—A comprehensive concept for occupational health research and prevention. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 35(1), 1–5. <https://doi.org/10.5271/sjweh.1304>
- Jansa, P., & Kovář, K. (2010). Vybrané determinanty životního stylu učitelů základních škol. *Tělesná kultura*, 33(1), 57–68.
- Nygård, C. H. (2019). Preface to "Sustainable Work Ability and Aging". In C.H., Nygård, (Ed.) *Sustainable Work Ability and Aging* (ix–x). MDPI.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Sottimano, I., Viotti, S., Guidetti, G., & Converso, D. (2017). Protective factors for work ability in preschool teachers, *Occupational Medicine*, 67(4), 301–304. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx031>
- Tengland, P. A. (2013). A qualitative approach to assessing work ability. *Work*, 44, 393–404. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1361>

Vangelova, K.; Dimitrova, I., & Tzenova, B. (2018). Work ability of aging teachers in Bulgaria. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 31(5), 593–602.

PŘEKÁŽKY V ZAVÁDĚNÍ TECHNIK KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

WHAT PREVENTS THE IMPLEMENTATION OF PEER-SHARING TECHNIQUES IN CZECH SCHOOLS

Anna Páchová¹, Veronika Francová¹

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt

Jedním z protektivních faktorů syndromu vyhoření je sociální opora, jež je v rámci škol založena na kolegiálních vztazích. Cílem příspěvku je analyzovat překážky v zavádění kolegiálního sdílení na českých školách. Čerpáme z případových studií (10 škol) a dotazníkových šetření na školách (2377 osob) a mezi školními psychology (164 osob). Formalizované techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností nejsou v českých školách zavedeny, zájem o sdílení profesních zkušeností však roste. Školy, které je úspěšně zavedly, vnímají překážky jako menší a benefity jako větší. Rozšíření technik kolegiálního sdílení může posílit profesionalizaci učitelské komunity a zkvalitnit spolupráci uvnitř škol.

Klíčová slova: kolegiální sdílení, supervize, intervize, profesní růst

Abstract

Social support, one of the protective factors of the burnout syndrome, is based on collegial relationships within schools. The aim of the research was to analyze barriers to sharing in Czech schools. We used case studies (10 schools) and a questionnaire survey in schools (2377 people) and among school psychologists (164 people). Formalized techniques of sharing professional experience are not yet firmly established in Czech schools, but interest is growing among teachers. Schools that have successfully implemented them perceive barriers as smaller and benefits as greater. That can enhance professionalisation of the teaching community and improve collaboration within schools.

Keywords: collegial sharing, supervision, intervision, professional growth

1 Úvod

Učitelství patří mezi náročná povolání s vysokou mírou stresu. Je to dáno charakterem práce a pracovními podmínkami (Holeček, 2001). Ve škole panuje hluk a hektická atmosféra, učitel je na třídu sám a za žáky má krátkodobou i dlouhodobou odpovědnost. Kromě toho se musí přizpůsobovat měnícím se podmínkám a čelit novým výzvám. To s sebou přináší nutnost neustálé práce na sobě. Jednou z cest účinného profesního rozvoje i snížení pracovního stresu a tím i rizika syndromu vyhoření je kolegiální sdílení. To však na školách není příliš rozšířené, což potvrdil náš výzkum. V rámci příspěvku se pokusíme odpovědět na otázku, proč tomu tak je a zamyslíme se nad tím, jak situaci změnit.

2 Teorie

Výzkum učitelského vyhoření v českých školách potvrdil, že 60 % vyučujících ZŠ se cítí dlouhodobě v pracovním stresu (Smetáčková et al., 2020). Současně jsme ukázali, že stresem jsou méně ohroženi ti vyučující, kteří zažívají v rámci pedagogického sboru kolegiální podporu a kteří mají možnost prohlubovat své znalosti a dovednosti. To jsou oblasti, které je možné rozvíjet pomocí kolegiálního sdílení, tedy pomocí metod jejichž cílem je sdílení profesních zkušeností a pocitů mezi vyučujícími. Protektivní funkce kolegiálního sdílení byla potvrzena zahraničními výzkumy (Jarzabkowsky, 2002; Sasson & Somech, 2015). Pomocí technik kolegiálního sdílení je rozvíjena učitelská sebereflexe (Svendson, 2016), jedna z klíčových částí učitelské profesionality; a inspirace pohledy ostatních (Glazer et al., 2004). To dále pomáhá posilovat kolegiální vztahy a spolupráci v rámci učitelského sboru.

Kolegiální sdílení se odehrává jak na rovině neformální v podobě běžných lidských setkání, tak na rovině formální, kde vedle pedagogických či oborových rad rozlišujeme formalizované techniky kolegiálního sdílení (supervize, intervize, mentoring).

3 Metodologie výzkumu

Projekt aplikovaného výzkumu „Supervize – prevence učitelského vyhoření“ zahrnoval dlouhodobý sběr dat o kolegiálním sdílení profesních zkušeností ve

školách. Součástí výzkumu byly tři studie – série případových studií na 10 školách (rozhovory, pozorování a dotazník), plošné dotazníkové šetření u vyučujících (celkem 2377 respondentů) a šetření mezi školními psychology (celkem 164 respondentů).

Cílem případových studií bylo zmapovat, jak probíhá kolegiální sdílení, s ohledem na celkový kontext školy, způsob řízení, témata i zájem vyučujících. Cílem dotazníků bylo zjistit, jak se ve školách používají techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností, jaké je jejich vedení, účel i efekty. Současně dotazníky mapovaly překážky z hlediska kompetencí pracovníků i organizace školy, které brání v zavádění technik kolegiálního sdílení. Výsledky tří studií v otázce překážek v zavádění kolegiálního sdílení analyzujeme v tomto příspěvku.

4 Výsledky

Většina vyučujících z celorepublikového šetření nemá s technikami kolegiálního sdílení zkušenost. 61 % vyučujících by přitom o jejich zavedení mělo zájem. Ve skupině školních psychologů je o důležitosti kolegiálního sdílení pro učitele přesvědčena naprostá většina respondentů (90 %). Kolegiální sdílení má tedy ve školství své důležité místo rovněž z pohledu samotných aktérů. Nabízí se tedy otázka, proč je tak málo rozšířené.

Vyučující jako hlavní problém uvádějí, vedle nedostatku financí a množství jiné práce, také **vlastní obavy ze sdílení potíží**. Pro školní psychology je pak jednou z hlavních překážek **nedostatek zájmu ze strany vyučujících**. Kvalitativní část výzkumu ukazuje, že tato diskrepance může být způsobena nedorozuměním – to, co psychologové interpretují jako nezájem, může být založeno právě obavami ze sdílení. Ty jsou vyšší, jsou-li spojeny s něčím, co neznáme. S tím koresponduje i naše další zjištění – ti kdo mají se sdílením vlastní zkušenost, vidí překážky jako méně podstatné, a naopak si jsou více vědomi benefitů, které sdílení přináší.

5 Závěry a diskuse

Techniky kolegiálního sdílení umožňují rozvíjet jednu z klíčových učitelských kvalit, schopnost reflexe vlastní práce. Skrze sociální podporu pak slouží jako prevence učitelského vyhoření. Formální techniky kolegiálního sdílení ale nemají

v učitelské profesi zavedenou tradici. Kolegiální sdílení tedy u některých vyučujících vzbuzuje obavy, které mohou být nesprávně interpretovány jako nezájem. Podle dat z našeho výzkumu mnoho vyučujících o podobný typ podpory stojí.

Řada škol již pracuje s intervizními a supervizními technikami, avšak jejich zavádění má stále mnoho překážek organizačního i psychologického charakteru. Vyučující, kteří měli osobní zkušenost se sdílením, však hodnotili všechny přínosy jako důležitější a překážky jako méně významné. Jako důležitý faktor pro úspěšné zavedení dlouhodobé tradice sdílení profesních zkušeností se tedy ukazuje záměrně navozená, byť krátkodobá, osobní zkušenost s pozitivními efekty sdílení. Mezi ně patří růst pedagogických kompetencí jednotlivců, osobní pohoda a zlepšení klimatu v učitelském sboru. Kolegiální sdílení profesních zkušeností ve školách se může stát obecně přijímanou součástí profesního růstu vyučujících.

Poděkování

Příspěvek byl podpořen Technologickou agenturou ČR (Projekt Supervize – prevence učitelského vyhoření, TAČR TL01000399).

6 Literatura

- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective practice*, 5(1), 33–46.
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. *Učitelé a zdraví*. 3(1), 51–57.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2). 2–20.
- Sasson, B. D., & Somech, A. (2015). Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, 21(8), 941–957.
- Smetáčková I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelé a zdraví*. Portál.
- Svensden, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313–328.

POUŽITÍ METODIKY 3 A PŘI ANALÝZE MATEMATICKÉ ÚLOHY K PODPOŘE IMPLEMENTACE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

3 A METHOD IN MATHEMATICS TASK ANALYSIS AS THE SUPPORT FOR IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT

Lukáš Rokos¹, Alena Hošpesová², Iva Stuchlíková³

¹ Katedra biologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice

² Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice

³ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice

Abstrakt

Projekt *Hyperspace pro formativní hodnocení a badatelsky orientovanou výuku v přírodovědných předmětech a matematice* (reg. č. TL02000368) je zaměřen na poskytnutí potřebné podpory učitelům z praxe, ale i studentů učitelství připravujících se na fakultě ve vztahu k efektivnímu zařazení badatelsky orientovaných úloh a formativního hodnocení do výuky přírodovědných předmětů a matematiky. Tento příspěvek prezentuje, jakým způsobem jsou vytvářeny některé z materiálů pro učitele, konkrétně analýzy vyučovacích hodin prostřednictvím metodiky 3 A.

Klíčová slova: *formativní hodnocení, model hloubkové struktury výuky, 1. stupeň ZŠ, výuka matematiky*

Abstract

The project called *Learning Hyperspace for Formative Assessment and Inquiry Based Science Teaching* (No. TL02000368) is focused on providing the necessary support to in-service teachers, as well as future teachers preparing at the faculty in relation to the effective implementation of inquiry-based tasks and formative assessment in the teaching of science and mathematics. This paper presents how some of the material for teachers are created, namely the analysis of lessons through the 3 A methodology.

Keywords: *formative assessment, in-depth analysis model, primary school, mathematics education*

1 Úvod

Ačkoliv jsou badatelsky orientovaná výuka (BOV) a formativní hodnocení (FH) považovány za slibné cesty výuky přírodovědných předmětů a matematiky (European Commission, 2015), jejich implementace do vyučovacích hodin není v českých školách zcela úspěšná (Novosák et al., 2020). Implementaci BOV a FH do praxe by učitelům usnadnilo, kdyby se mohli inspirovat příklady dobré praxe (Žlábková et al., 2020). Příspěvek prezentuje, jakým způsobem vytváříme podpůrné materiály pro učitele.

2 Teorie

Cílem výše zmíněného projektu je vytvořit virtuální platformu (tzv. Hyperspace), na níž by se zájemci z řad učitelů z praxe, ale i studenti učitelství seznámili s možnými přístupy k zařazení BOV a FH do výuky. Při přípravě materiálů do Hyperspace je využívána i hloubková analýza výuky založená na 3 A metodice. Název metodiky je odvozen od fází analýzy výuky: (1) anotace (popis situace); (2) (konceptová) analýza; (3) alterace (návrh efektivnějšího přístupu) (Slavík et al., 2017). Konceptová analýza pomáhá učitelům uvědomit si souvislosti obsahu výuky, dosavadních zkušeností žáků a bezprostředních i vzdálenějších cílů výuky (Janík et al., 2013). Cílem příspěvku je ukázat, jak byla tato metodika aplikována při zpracování výukové situace ilustrující FH pro Hyperspace.

3 Metodologie výzkumu

Výuková situace, která je zpracována pro Hyperspace, se odehrála v hodině matematiky v 5. ročníku při probírání obvodu a obsahu pravoúhelníků. Vybrali jsme ji jako ukázkou metody FH, kdy učitel vede strukturovanou diskuzi se žáky. Abychom uživatelům, kteří se budou prostřednictvím ukázky na Hyperspace inspirovat, ukázali, jak takovou diskuzi vést, uvádíme podrobnou analýzu obsahu, o kterou se učitel může při formulování reakcí na příspěvky žáků opírat.

Konceptová analýza vychází z výukové situace, kterou uživatel vidí na videu, a ukazuje obsah jednotlivých vrstev situace (tematické, konceptové a kompetenční) a souvislosti mezi vrstvami. Při analýze se opíráme o principy tvoření pojmů v geometrii formulovaných Kuřinou (1989): dělení, vyplňování a dimenze prostoru, pohyb v prostoru.

4 Výsledky

Hlubková analýza výuky se vztahuje k výukové situaci, kterou učitelka navodila úlohou: Kde se setkáváte s obvodem a obsahem v praxi?

Konceptovou vrstvu tvoří pojmy obvod a obsah (co znamenají, jak se vypočítají). S tím souvisí vlastnosti geometrických útvarů, u nichž je zjišťujeme. V případě této výukové situace jsou to čtverec a obdélník a shodnost jejich stran. Při výpočtu obvodu a obsahu čtverce a obdélníka je nutné znát jejich rozměry neboli délky stran. Celá výuková situace souvisí s instrumentalizací zkušeností řešitele úlohy (s matematizací).

Do *tematické vrstvy* patří různé žákovy zkušenosti s obvodem a obsahem čtverce a obdélníka jak získané ve škole (řešením rozmanitých obsahově souvisejících úloh), tak mimo školu (řešení problémů vznikajících v životní praxi).

Kompetenční vrstva úlohy zahrnuje dlouhodobé cíle (oborové i nadoborové), k jejichž dosažení může řešení úlohy přispět. V našem videozáznamu je ilustrováno rozvíjení komunikativní kompetence.

5 Závěry a diskuse

Nejprve jsme se obávali, že učitelé z praxe budou považovat model hlubkové struktury výuky za příliš komplikovaný. Uživatelé, kteří již pracovali s platformou Hyperspace, rozbor hodiny velmi ocenili. V reflexi uvedli, že si dokáží představit, jak podobný model využijí při přípravě dalších hodin. Podle jejich soudu (a) hlubková analýza podpoří učitelovu schopnost všimnout si cenného příspěvku žáka k diskusi a bezprostředně na něj v diskusi adekvátně zareagovat; (b) formulovat zpětnou vazbu, která může žáka lépe směřovat k úspěšnému dosažení vytyčených cílů. To je hlavním záměrem formativního hodnocení.

Domníváme se, že naše dosavadní zkušenosti s metodikou 3 A a zejména s konceptovou analýzou obsahu, podporují myšlenku využít tento model

v přípravě studentů učitelství i učitelů v praxi, kteří si potřebují osvojit hodnotící kompetence a základní postupy v procesu poskytování zpětné vazby.

Poděkování

Tato studie je součástí projektu finančně podpořeného TA ČR Hyperspace pro formativní hodnocení a badatelsky orientovanou výuku v přírodovědných předmětech a matematice (reg. č. TL02000368).

6 Literatura

- European Commission (2015). *Science Education for Responsible Citizenship*. European Commission. Dostupné z: http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf
- Janík, T., Slavík, J. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Kuřina, F. (1989). *Umění vidět v matematice*. SPN.
- Novosák, J., Pražáková, D., Suchomel, P, Dvořák, J., & Folwarczný, R. (2020). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika*. Masarykova univerzita.
- Žlábková, I., Petr, J., Stuchlíková, I., Rokos, L., & Hošpesová, A. (2020). Development of teachers' perspective on formative peer assessment. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1713418>

PRODUKTIVNÍ PRÁCE UČITELE S CHYBOU JAKO PROJEV SPRÁVEDLIVÉHO PŘÍSTUPU K ŽÁKŮM

PRODUCTIVE TEACHER ERROR MANAGEMENT BEHAVIOR AS A DEMONSTRATION OF FAIR APPROACH TOWARDS PUPILS

Martin Majcík¹

¹ Ústav pedagogických věd, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Aktuální konstruktivistické pojetí chápe chybu jako příležitost k učení, jejíž potenciál spočívá v generování podnětného obsahu a jako diagnostický nástroj umožňující učiteli porozumět procesu učení (Borasi, 1994). Jak je ovšem patrné, učitelé se k žákům chovají rozdílně na základě připisovaných charakteristik, což se projevuje v kvalitě zpětné vazby, otázek či projevované podpore (Babad, 1993). Příspěvek se zaměřuje na identifikaci činností v učitelské práci s chybou s ohledem na diferenciaci v přístupu k žákům.

Klíčová slova: žákovská chyba, diferenciac, zpětná vazba, učitelská práce s chybou, oprava chyb

Abstract

Constructivist approach defines pupils mistake as learning opportunity because it tends to generate another educational content. Teachers can also benefit from pupils' mistakes because they are defined as a diagnostic tool that makes learning visible (Borasi, 1994). During lessons there could be identified patterns of teacher's differential behavior that is associated with different quality of their feedback, questions, or support (Babad, 1993). The proposal is focused on activities included in error management behavior which could be considered differential towards pupils during whole-class interaction.

Keywords: pupils mistake, differentiation, feedback, error management behaviour, error correction

1 Úvod

Mezi základní charakteristiky komunikace v průběhu výuky můžeme zařadit tzv. elicitaci a hodnocení žákovských odpovědí (Šedová et al., 2019). Učitelé pokládají otázky, na které znají odpověď, což umožňuje jejich srovnání s očekávanou odpovědí. V případě, že se výkon neshoduje s normou či očekávaným cílem, je žákovská odpověď označena jako chybná (Grassinger & Dresel, 2017). Konstruktivistický přístup upozorňuje na potenciál chyby podpořit žákovské učení, což ovšem klade důraz na činnost učitele, jehož aktivita se pro využití chyby v procesu učení jeví jako klíčová (Seifried & Wuttke, 2010).

2 Teorie

Učitelskou práci s chybou můžeme vnímat v rovině afektivní a kognitivní (Zander et al., 2014). Afektivní rovina se vztahuje k formování sociálního klimatu pro práci s chybou, kdy učitel svým chováním ovlivňuje význam chyby, emoce a motivaci žáků či také negativní projevy spolužáků. V rámci kognitivní roviny je důraz kladen na učení, tedy podporu žáka v opravě chyby či využití chyby pro vznik dalšího podnětného edukačního obsahu (Borasi, 1994). Jak je ovšem patrné, učitel se k žákům chová rozdílně na základě svých očekávání a přesvědčení o jejich výkonu, což se projevuje v tom, jak podnětnou interakci jim ve výuce nabízí. To znamená, že určitým žákům může být v chybové situaci poskytnuta podpora, zatímco u jiných žáků může učitel reagovat negativním způsobem a výskyt chyby může být doprovázen absencí podpory. Učitelská práce s chybou se tak vzhledem k určitým žákům může jevit jako nespravedlivá, protože nedochází k jejich podpoře, čímž nedochází k využití chyby.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován ve výuce českého jazyka ve 4 vybraných třídách 9. ročníku základní školy. V každé třídě bylo shromážděno a analyzováno celkem 6 záznamů vyučovacích hodin, 3 rozhovory s daným učitelem a 4 rozhovory s žáky. Data z rozhovorů byla analyzována induktivním kódováním a pro analýzu výuky byla využita konverzační analýza. Jako interpretativní přístup pro práci s daty byla zvolena lingvistická etnografie, která umožňuje za pomoci

kombinace různých dat hledat vztah mezi konkrétními událostmi, komunikací, sociálními významy a obecnějšími strukturami v chování (Maybin & Tusting, 2011). Výzkumná otázka se vztahuje identifikaci činností, které učitelé realizují v rámci kognitivní a afektivní roviny práce s chybou s ohledem na diferenciaci v podpoře dle charakteristik žáků.

4 Výsledky

Výsledky prezentují učitelkou práci s chybou jako ucelenou agendu, která se formuje na základě přístupu učitelů k žákovským chybám ve výuce. Identifikovat můžeme celkem čtyři oblasti činností, které lze přiřadit k afektivní či kognitivní rovině učitelké práce s chybou. Mezi tyto oblasti učitelké práce s chybou řadíme snahu učitele ovlivnit negativní význam chyby, ochranu určitých žáků před negativním dopadem chyby, využití chyby jako signálu k opakování a produktivní práci s chybou. Pozornost bude věnována zejména snaze učitelů chránit určité žáky před negativním dopadem chyby, která ovšem vede k jejich vyčleňování z komunikace a možnosti opravit vzniklou chybu. Představena bude také produktivní práce s chybou, jež je založena na využití chyby v procesu výuky. Produktivní práce s chybou každého žáka se tedy jeví jako základ spravedlivého přístupu, který všem žákům umožní využívat chyby ve prospěch vlastního učení.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků je patrné, že učitelé při práci s chybou reflektují její kognitivní i afektivní rovinu. To znamená, že u žáka chybou ohroženého preferuje učitel cíleně pokládání jednoduchých otázek, přímou opravu či přeměrování otázky. Produktivní práce s chybou se tak pro tyto žáky stává nedostupnou.

Důležitým předpokladem pro spravedlivou produktivní práci s chybou je eliminace negativního pojetí chyby, což učitelé činí s cílem přijetí chyby jako běžné součást výuky. Žáci ale nejsou upozorňováni na přínos a užitečnost chyby. Právě tento důraz může představovat základ pro tzv. kognitivní přehodnocení, jež umožňuje regulovat emoce a motivaci v chybové situaci (Reindl et al., 2020).

Další východisko představuje diferenciaci obsahu či metod učebních úloh (Tomlinson, 2001), aby žáci mohli dělat relevantní chyby, které jsou schopni využít v rámci vlastní zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1979).

6 Literatura

- Babad, E. (1993). Teachers' Differential Behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on Errors as "Springboards for Inquiry": A Teaching Experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166–208. <https://doi.org/10.2307/749507>
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.009>
- Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). Handling errors as they arise in whole-class interactions. *Research in Mathematics Education*, 17(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1098562>
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, 77, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101806>
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2 vyd.). ACSD.
- Vygotskij, L., Cole, M., John-Steiner, V., & Scribner, S. (ed.), Souberman, E. (1979). *Mind in society: the development of higher psychological processes / L.S. Vygotsky; edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman* (2. vyd.). Harvard University Press.

STÍNOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO ODRAZ KVALITY ŠKOLY?

SHADOW EDUCATION: A REFLECTION OF THE SCHOOL QUALITY?

Vít Šťastný¹, Martin Chvál¹, Eliška Walterová¹

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

Abstrakt

Tato studie se zaměřuje na školní faktory (identifikované v dřívějších studiích), které souvisejí s (ne)využíváním stínového vzdělávání (soukromého doučování, SD) žáky školy. Regresní analýzy jsou prováděny na reprezentativním vzorku 1280 žáků 9. ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií. Čím hůře žáci vnímají kvalitu školní výuky v matematice a českém jazyce, tím větší je pravděpodobnost, že využívají SD, to však neplatí pro angličtinu. Zvyšováním kvality výuky matematiky a češtiny tak školy mohou přímo snížit potřebu SD v těchto předmětech.

Klíčová slova: *stínové vzdělávání, kvalita školy, soukromé doučování*

Abstract

This study focuses on previously identified school-related factors associated with the (non)use of shadow education (private tutoring, PT) by school's pupils. Regression analyses are performed on a representative sample of 1280 pupils in the 9th grade of primary schools and the relevant grades of multi-year gymnasias. The worse students perceive the quality of school teaching in mathematics and the Czech language, the more likely they are to use PT. However, the perceived quality is irrelevant in English. By increasing the quality of teaching mathematics and Czech, schools can directly reduce the need for PT in these subjects.

Keywords: *shadow education, school quality, private tutoring*

1 Úvod

Paralelně s expanzí formálního vzdělávání se celosvětově rozšířilo a v některých geografických oblastech nevídaných rozměrů nabylo také tzv. stínové

vzdělávání (Mori & Baker, 2010) souhrnně označující různé formy či druhy placené výuky nad rámec školního vzdělávání (soukromé doučování). V některých zemích se dokonce svým rozsahem či strukturou komplexností vyvinulo do takového stadia, že je označováno jako stínový vzdělávací systém (Bray, 1999, 2009).

2 Teorie

Významným tématem ve výzkumu stínového vzdělávání je analýza faktorů, které ovlivňují jeho prevalenci. Tyto faktory byly systematizovány Jokićem a Ristić Dedićovou (2013), jejichž model identifikuje faktory spojené 1) se žákem; 2) s jeho rodinou; 3) se školou; 4) se vzdělávacím systémem a vzdělávací politikou; a 5) se společností a kulturou, v níž fenomén existuje. Prezentovaná studie se zaměřuje na faktory spojené se školou a školním vzděláváním a jejím cílem je analyzovat, do jaké míry v českém kontextu tyto školní faktory souvisejí s (ne)využíváním stínového vzdělávání jednotlivými žáky. Prezentovaná analýza ověřuje konceptuální model navržený Šťastným a Walterovou (2019), kteří na základě systematického přehledu literatury identifikovali osm skupin školních faktorů souvisejících s využíváním stínového vzdělávání (způsoby jednání učitelů ve vztahu k SD, kvalita školy/výuky, realizované kurikulum, velikost tříd, dostupnost bezplatného doučování, partnerství školy a poskytovatelů soukromého doučování, diferenciací a socioekonomické složení žáků, další kontextuální charakteristiky školy).

3 Metodologie výzkumu

Prezentovaná kvantitativní studie je dílčím výstupem širěji pojatého výzkumu využívajícího smíšený výzkumný design. Žáci do vzorku byli vybráni dvoustupňovým stratifikovaným výběrem. V prvním kroku bylo náhodně vybráno a osloveno 68 škol (stratifikačními kritérii byla velikost a druh školy, tj. základní nebo víceleté gymnázium), z nichž 43 se do výzkumu zapojilo (návratnost 63 %). V nich byli požádáni všichni žáci 9. tříd a příslušných ročníků víceletých gymnázií o vyplnění dotazníku. Z 1455 žáků dotazník vyplnilo a poskytlo použitelné odpovědi 1280 žáků. S tímto vzorkem bylo dále pracováno v binárních logistických regresních analýzách. Výzkumný nástroj byl modifikovanou verzí dotazníku z předchozího šetření (Šťastný, 2016) doplněnou o další

položky zjišťující frekvenci jednání učitelů ve vztahu k soukromému doučování a subjektivní vnímání kvality výuky žákem (tyto položky byly přeřaty z projektu Cesta ke kvalitě).

4 Výsledky

Soukromé hodiny či kurzy využilo během studia na 2. stupni ZŠ či nižším gymnáziu 47 % žáků (N=604). Po kontrole pro velikost města, v němž se škola nachází, kulturní kapitál žákovy rodiny a pohlaví a známky v daném předmětu potvrdila analýza, že čím hůře žák vnímá kvalitu školní výuky v matematice a českém jazyce, tím vyšší je pravděpodobnost, že využije soukromé doučování v daném předmětu. To platí i v případě použití souhrnného agregovaného průměrného subjektivního vnímání kvality výuky všemi žáky v dané třídě jako indikátoru kvality výuky. V anglickém jazyce však tyto souvislosti nebyly zjištěny. Doporučení učitele využít stínové vzdělávání souvisí s jeho využíváním jen v matematice, ale ne jiných předmětech. Stínové vzdělávání v anglickém jazyce souvisí s tím, zda škola spolupracuje se soukromými poskytovateli takového vzdělávání. Nebyla však nalezena žádná souvislost s průměrnou velikostí třídy (počtem žáků ve výuce příslušného předmětu).

5 Závěry a diskuse

Výsledky analýzy ukázaly, že kvalitu školní výuky nelze spojovat s vyšší či nižší prevalencí soukromého doučování obecně bez rozlišení předmětu doučování, jehož specifika hrají roli. Školní výuka v anglickém jazyce může být žákem vnímána i pozitivně, avšak ve stínovém vzdělávání hledají žáci zpravidla procvičení nebo rozšíření toho, co se už naučili ve škole. Naopak je-li kvalita školní výuky v matematice nízká, soukromé doučování více využívají ti žáci, kteří mají problémy s pochopením učiva a ti, kteří se potřebují lépe připravit na přijímací řízení na navazující stupeň vzdělávání, jehož test z matematiky je součástí. Ti často hledají externí doučování, neboť bezplatné doučování nabízené školou jim nemusí pomoci, poskytuje-li ho tentýž vyučující. Zdá se tedy, že možnosti českých škol přímo či nepřímo ovlivňovat poptávku po stínovém vzdělávání jsou nejsilnější právě v matematice (a do jisté míry také v českém jazyce), a to právě skrze zvyšování kvality její výuky. Tato zjištění se liší od závěrů Guillové et al.

(2020) v Německu, podle kterých byla vyšší kvalita výuky spojena s nižší potřebou doučování v angličtině, nikoli však v němčině a matematice. Jejich indikátor kvality výuky byl nicméně vymezen úžeji než v naší studii.

Poděkování

Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu Souvislosti mezi školním a stínovým vzděláváním: případ českých nižších sekundárních škol (reg. č. 18-00939S).

6 Literatura

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Schwanenberg, J. (2020). A two-level study of predictors of private tutoring attendance at the beginning of secondary schooling in Germany: The role of individual learning support in the classroom. *British Educational Research Journal*, 46(2), 437–457.
- Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2013). Conceptual framework of the decision concerning the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (s. 23–32). Zagreb: NEPC.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48.
- Šťastný, V. (2016). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Šťastný, V., & Walterová, E. (2019). Vliv školy na využívání soukromého doučování. *Studia paedagogica*, 24(1), 51–78.

SEKCE 3
Studenti učitelství

SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ SPRÁVEDLNOST U STUDENTŮ UČITELSTVÍ

SUBJECTIVELY PERCEIVED JUSTICE BY PRE-SERVICE TEACHERS

Jan Nehyba¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Príspevek se zabývá formami spravedlnosti v edukačním kontextu. Nabízí vhlad do spletivé problematiky typologie spravedlnosti (od distributivní až po restorativní) se zřetelem na předchozí práce v oblasti edukace v ČR. Následně představuje sebehodnotící dotazník zaměřený na měření subjektivního vnímání několika typů spravedlnosti u studentů učitelství. Prezentována je i výsledná faktorová struktura dotazníku z posledního sběru dat. Dotazník představuje nástroj pro měření několika hlavních typů spravedlnosti a je podložený výsledky explorační faktorové analýzy.

***Klíčová slova:** spravedlnost, studenti učitelství, dotazník, typy spravedlnosti*

Abstract

The paper focused on types of justice in the educational context. It offers insight into the complex issues of the typology of justice (from distributive to restorative) concerning previous work in the field of education in the Czech Republic. Subsequently, it presents a self-assessment questionnaire to measure the subjective perception of several types of justice among students of education. The resulting factor structure of the questionnaire from the last data collection is also presented. A questionnaire is a tool for measuring several main types of justice and is based on exploratory factor analysis.

***Keywords:** justice, pre-service teachers, questionnaire, types of justice*

1 Úvod

Príspevek se zabývá formami spravedlnosti v edukačním kontextu. Nabízí vhlad do problematiky jednotlivých typů spravedlnosti (od distributivní až po

restorativní). Následně představuje sebehodnotící dotazník zaměřený na měření subjektivního vnímání několika typů spravedlnosti u studentů učitelství. Prezentována je i výsledná faktorová struktura dotazníku z posledního sběru dat. Dotazník představuje nástroj pro měření několika hlavních typů spravedlnosti a je podložený výsledky explorační faktorové analýzy.

2 Teorie

Téma spravedlnosti je význačné v kontextu edukačních věd, například v našem prostředí se tématu intenzivně věnoval Greger (2006a, 2006 b, 2006c) a okrajově i Mareš (2017). Jedná se o rozmanité téma postihující nejrůznější úrovně, od marko roviny mezinárodní vzdělávací politiky až po mikro rovinu vztahu učitele a žáka. Vedle toho je možné odlišit i různé podoby spravedlnosti v rámci edukačního kontextu, například organizační spravedlnost (Hoy & Tarter, 2004) nebo restorativní spravedlnost (Karp & Breslin, 2001). Příspěvek vychází z kontextu konceptu spravedlnosti ve třídě (classroom justice), která je definovaná jako „vnímání spravedlnosti ohledně výsledků nebo procesů, ke kterým dochází v kontextu výuky“ (Chory-Assad and Paulsel 2004, p. 254). Jde nám tak o spravedlnost primárně zaměřenou na procesy výuky a chování žáků. V tomto kontextu se zaměřujeme na to, jak tuto spravedlnost vnímají studenti učitelství ze své perspektivy.

3 Metodologie výzkumu

Na základě přehledové studie o měření spravedlnosti Colquitt a Rodell (2015) jsme od roku 2018 začali vyvíjet verzi sebehodnotícího dotazníku zaměřeného na subjektivní vnímání spravedlnosti ve vztahu k žákům u studentů učitelství. Poslední verze dotazníku vznikla na podzim 2020 a následně proběhla konečná fáze elektronického sběru dat na jaře 2021 u studentů učitelství. Dotazník má ve výsledku 26 položek, ke kterým se respondenti vyjadřují na sedmibodové škále od „Silně nesouhlasím“ až po „Silně souhlasím“. Po čištění dat jsme na těchto datech provedli explorativní faktorovou analýzu za pomoci softwaru R. Plné znění dotazníku, dataset, skript a výsledky analýzy jsou dostupné na GitHubu (viz Nehyba, 2021).

4 Výsledky

Výsledky explorativní faktorové analýzy z posledního sběru (jaro 2021) naznačují 4 faktorovou strukturu. Tato struktura odpovídá čtyřem typům spravedlnosti, kterými jsou procedurální spravedlnost (8 položek) a tři základní druhy distributivní spravedlnosti (spravedlnost založená na rovnosti – 6 položek, na potřebách – 6 položek a na zásluhách – 6 položek). Standardizované Cronbachovo alfa jednotlivých škál poukazuje na to, že je možné u jednotlivých škál použít součtový index a pohybuje se od 0.70 do 0.80, v rámci vyhodnocování došlo k odstranění některých položek (například faktorový náboj byl pod úroveň 0.4...). Vlastní hodnoty (eigen values) jednotlivých faktorů se pohybují od 2.08 do 3.01. Celková kumulativní variabilita dosahuje 40 %. Výsledky tak dosahují srovnatelných výstupů jako další podobné dotazníky, například Berti, Molinari, & Speltini (2010), kteří referují eigenvalue >1 a Cronbachovo alfa od .61 do .79.

5 Závěry a diskuse

Sebehodnotící dotazník zaměřený na subjektivně vnímanou spravedlnost u studentů učitelství představuje slibně se rozvíjející nástroj na měření spravedlnosti, který je podložený výsledky explorační faktorové analýzy. Další fáze vývoje předpokládají jednak provedení konfirmační analýzy na novém vzorku a případnou adaptaci dotazníku pro učitele a to nejen formou jejich sebehodnocení, ale i formou hodnocení ze strany žáků. Nicméně je zde stále otázka, zda pro kontext spravedlnosti ve třídě není vhodnější zvolit jiný typ metodologického postupu, například formou ukotvujících vinět, které by mohly postihnout i další základní typy spravedlnosti (jako jsou restorativní, interakční nebo retributivní). Díky tomu bychom mohli dostat daleko komplexnější obraz o vnímání spravedlnosti u studentů učitelství a případně i učitelů.

6 Literatura

Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social psychology of education, 13*(4), 541–556.

- Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2015). Measuring justice and fairness. In *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace*, Vol. 1, ed. R. Cropanzano, M. L. Ambrose. New York: Oxford Univ. Press.
- Greger, D. (2006a). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–41). Praha: Academia.
- Greger, D. (2006 b). Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In D. Greger, & V. Ježková, *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Greger, D. (2006c). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *ORBIS SCHOLAE*, 0(1), 46–59. doi:10.14712/23363177.2018.134
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52, 98–114.
- Karp, D. R., & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth & Society*, 33(2), 249–272.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů–skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1).
- Nehyba, J. (2021). Explorativní faktorová analýza: Sebehodnotící dotazník zaměřený na vnímání spravedlnosti ve vztahu k žákům u studentů učitelství. GitHub. Dostupné z <https://github.com/JanNehyba/Justice>.

PŘÍSTUPY STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH FAKULT K TVORBĚ ŠKOLNÍCH A TŘÍDNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

PRE-PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS APPROACHES TOWARDS CREATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS ON SCHOOL AND CLASS LEVEL

**Barbora Loudová Stralczyňská¹, Eva Koželuhová²,
Zora Syslová⁴, Petra Ristic³**

¹⁻³Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

⁴ Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Príspevek se zabývá problematikou tvorby kurikula na školní a třídní úrovni v předškolním vzdělávání. Předkládá výsledky výzkumu, jehož cílem je zjistit, jaké zkušenosti a přístupy mají učitelé vysokoškolští studenti kombinovaného studia předškolní pedagogiky k tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů. Šetření zjišťuje, zda v praxi přetrvává spíše sociocentrické pojetí při plánování vzdělávacích obsahů v mateřských školách, nebo zda již došlo k posunu k flexibilnímu pojetí školních a třídních vzdělávacích programů, které je charakteristické pro osobnostně orientované vzdělávání. Výzkumnou metodou byl zvolen dotazník a výzkumný vzorek tvořili studenti kombinovaných forem bakalářských a magisterských programů fakult realizujících přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR.

Klíčová slova: *kurikulum, školní vzdělávací programy, třídní vzdělávací programy, předškolní vzdělávání*

Abstract

The paper deals with the issue of curriculum development at the school and class level in preschool education. The aim of the research is to find out what experiences and approaches teachers–university students of preschool pedagogy have towards designing educational programs at the school and class level. The survey aims to find out whether the teacher-centred approach to planning educational content in pre-schools persists in practice, or whether there has already been a shift to a flexible approach to school and class educational programs,

which is characteristic of child-centred education. The research method was a questionnaire, the research sample consisted of students of combined forms of, B. A. and, M. A. programs of faculties providing initial professional studies of kindergarten teachers in Czechia.

Keywords: *curricula, educational programme on school level, educational programme on class level, pre-primary education*

1 Úvod

Vstupní šetření z let 2018–2020 ukázalo, že ačkoli v národním kurikulu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) nastal celkový posun k osobnostně-orientovanému přístupu, nebyl tento přístup ve výzkumném vzorku ještě plně uplatňován při plánování vzdělávacích obsahů na úrovni školních a třídních vzdělávacích programů (Koželuhová et al., 2020). Hlavním cílem studie je proto hlouběji prozkoumat v rámci České republiky, jaké zkušenosti a přístupy mají učitelé MŠ (vysokoškolští studenti kombinovaného studia předškolní pedagogiky) k plánování vzdělávacích obsahů v ŠVP a TVP.

2 Teorie

České předškolní vzdělávání čelilo po roce 1989 výzvě formulovat národní kurikulum (RVP PV, 2004) tak, aby reflektovalo demokratický přístup ke vzdělávání. Znamenalo to opustit direktivní přístup, který se v oblasti kurikula vyznačoval orientací dle záměrů učitele a nikoli aktuálních potřeb dětí. Bylo snahou umožnit pedagogům při tvorbě vzdělávací nabídky vytvářet vzdělávací příležitosti v kontextu socio-konstruktivistického pojetí učení (Saracho & Spodek, 2002). RVP PV poskytuje školám a učitelům volnost ve formulaci školního a třídního vzdělávacího programu, což vede k diverzitě ve způsobech, jakými školy i jednotliví učitelé dále vytvářejí kurikulum na školní a třídní úrovni. Ukazuje se (Koželuhová et al., 2020), že existují tři hlavní typy přístupů – chronologický, transversální a elektivní – přičemž učitelé-studenti preferují více flexibilní přístupy, než jejich MŠ v praxi uplatňují.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření vychází z realizace dotazníkového šetření mezi studenty kombinované formy bakalářských a navazujících magisterských studijních programů připravujících budoucí učitele mateřských škol na vysokých školách v České republice (N = 355). Osloveni byli studenti 9 pracovišť v ČR nabízejících obor Učitelství pro MŠ a Pedagogika předškolního věku v počtu 896. Návratnost byla 39,62 %. Výzkum se zaměřil na studenty, kteří již působí v mateřských školách na pozici učitele, ale kteří se současně dále vzdělávají v bakalářských a magisterských studijních programech na VŠ. Popisnou statistickou analýzou bylo zjišťováno, jaké pojetí zpracování vzdělávacích obsahů v ŠVP a TVP je v praxi uplatňováno a jaké preferují studenti. Korelační analýza zkoumala aspekty ovlivňující přístupy učitelů-studentů. Otevřené otázky byly analyzovány otevřeným kódováním v programu MAXQDA.

4 Výsledky

Výsledky ukazují, že 60 % MŠ má chronologické pojetí integrovaných bloků v ŠVP, z nichž třetina je navržena s konkrétními tématy pro jednotlivé měsíce. 73 % respondentů však preferuje flexibilní pojetí integrovaných bloků. 24 % MŠ má v ŠVP stanovený závazný obsah, který musí realizovat, přitom 86 % respondentů by uvítalo, kdyby si mohlo obsah tvořit samostatně. 26 % MŠ tvoří TVP na začátku školního roku, což je v rozporu s doporučeními MŠMT. Pouze 45 % respondentů navrhuje vzdělávací témata v průběhu školního roku v souladu se situačním učením. Důvodem pro chronologické plánování je sledování potřeb učitele, přetrvávající vnímání povinnosti naplňovat plán a vnímání dítěte jako objektu pedagogického působení.

5 Závěry a diskuse

Kvalita předškolního vzdělávání je úzce spojená s kvalitou kurikula (Bennet, 2011; Pianta et al, 2009; Bertrand, 2007) a na školní úrovni ovlivněna také pojetím pedagogických plánů jednotlivých předškolních institucí. Výsledky výzkumu potvrzují data předchozí studie (Koželuhová et al., 2020), která ukázala na existenci trojího přístupu mateřských škol k plánování školního a třídního kurikula:

chronologický, elektivní a transverzální přístup. Převažuje chronologické pojetí, přestože respondenti ve významné většině preferují elektivní či transversální přístup. Z kvalitativní analýzy vyplývá, že v plánování vzdělávacího obsahu na úrovni ŠVP a TVP v mateřských školách stále převažuje sociocentrické pojetí. Celkový přístup MŠ a studentů k tvorbě kurikula ukázal na dílčí odklon od tohoto přístupu a vývoj, který nás ještě čeká na cestě k důsledné implementaci osobnostně orientovaného modelu v MŠ. Jedna z výzev vyplývajících z výsledků studie naznačuje, že je potřeba podpořit terminologický rozvoj a sjednocení terminologie napříč pedagogickými fakultami.

Poděkování

Autorky děkují všem zapojeným fakultám připravujícím učitele mateřských škol v ČR za jejich spolupráci na výzkumném šetření.

6 Literatura

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters & R. G. Barr (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp. 44–47). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bertrand, J. (2007). Preschool programs: Effective curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V. Peters & R. G. Barr (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp. 1–7). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Koželuhová, E., Loudová Stralczyňská, B., & Lipnická, M. (2020). Planning educational content in school curriculum documents: examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), 425–448.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Information Age.

PORTFOLIO JAKO OBRAZ PROFESNÍHO RŮSTU STUDENTEK UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

PORTFOLIO AS AN IMAGE OF THE PROFESSIONAL GROWTH OF STUDENTS OF KINDERGARTEN TEACHING

Veronika Rodová¹, Zora Syslová²

¹⁻²Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek přináší pohled na portfolio a jeho místo v reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Autorky ve shodě s jinými autory vnímají portfolio jako fenomén, který významným způsobem ovlivňuje profesionalizační rozvoj studentek a představuje tak důležité pedeutologické téma. Výsledky přinášejí pohled na čtyři autentická portfolio jako cestu k proměně profesního myšlení studentek, které portfolio využily při státní závěrečné zkoušce.

Klíčová slova: *portfolio, student, reflektivně pojaté přípravné vzdělávání, předškolní vzdělávání, profesní rozvoj*

Abstract

The paper provides an overview of the portfolio and its place in the reflective preparatory education of preschool teachers at the Faculty of Education of Masaryk University. The authors, in agreement with other authors, perceive the portfolio as a phenomenon that significantly influences the professional development of students and thus represents an important pedeutologic topic. The results provide insight into four authentic portfolios as a way to transform the professional thinking of the students who used the portfolios in the state final exam.

Keywords: *portfolio, student, reflectively conceived pre-service teacher training, preprimary education, professional development*

1 Úvod

V současnosti je předškolní vzdělávání celosvětově uznávané, jako první velmi důležité společenské prostředí, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu (např. Yoshikawa et al., 2013). V souvislosti s tím se mění pohled na profesi učitele mateřské školy i na podobu přípravného vzdělávání. Naším cílem proto bylo přispět k diskuzi o profesionalizačním pojetí přípravy učitelů s využitím výzkumného pohledu na portfolio jako prostředku prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn v profesionalizačním příběhu (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014).

2 Teorie

V souladu se Spilkovou (2019, s. 275) vnímáme tzv. profesionalizační koncepci učitelské přípravy za nosné pojetí, které propojuje silné stránky bipolárně chápaných paradigmat, akademického a kompetenčního. Klíčovým pojmem v procesu profesionalizace studenta se stává autoregulace. Její součástí jsou zvnitřněné procesy autonomního sebehodnocení, které dokládají výsledky profesionalizační cesty studenta v jeho portfolio a současně také seberozvojové náměty budoucích profesních činností. Ucelený, analyticky pojatý pohled na portfolio představuje monografie Tomkové (2018), která se stala významným východiskem naší práce. Další východisko tvořil model přípravy učitele jako reflektivního praktika (*reflective practitioner*). Tento koncept vychází z předpokladu, že učitel dokáže teoreticky reflektovat své praktické zkušenosti a že svou praktickou činnost opírá o vědecké poznatky.

3 Metodologie výzkumu

Cílem akčního výzkumu bylo zachytit a popsat, jak ovlivňují výukové strategie (kooperativní a vrstevnické učení) proces profesionalizační individualizace 17 studentek které absolvovaly volitelný předmět Tvorba profesního portfolio. Naším cílem bylo odpovědět na specifické výzkumné otázky: *Jaké typy portfolio studentky vytvořily? Jaký význam studentky portfolio v kontextu svého profesionalizačního rozvoje přisuzují?* V tomto příspěvku se věnujeme analýze portfolio čtyř studentek vybraných z původního výzkumného vzorku, které v jarním

semestru 2020 ukončily studium státní závěrečnou zkouškou, při které portfolio uplatnily, což nám umožnilo sledovat a zaznamenat celý proces etapy profesionalizace. Pro analýzu portfolií jsme se opíraly o kritériální systém kvality navržený Tomkovou (2018, s. 212), tzn. že by portfolio mělo (1) být jasně strukturováno, (2) obsahovat autentické dokumenty/artefakty, které vyjadřují, co je pro studenta důležité, (3) obsahovat reflektivní poznámky týkající se jak teorie, tak praktických zkušeností studenta, (4) obsahovat výzvy, podněty pro zlepšování kvality profesních dovedností studenta. Analýzu doplnily polostrukturované rozhovory s těmito studentkami v délce přibližně půl hodiny. Nahrané a přepsané rozhovory byly analyzovány v programu ATLAS.ti. Metoda otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2007, s. 211–222) odhalila čtyři kategorie, které participantky považovaly za významné pro utváření portfolio: (1) porozumění obsahu portfolio, (2) autentický přístup, (3) příležitosti k učení a (4) využití portfolio.

4 Výsledky

Analýza umožnila zachytit proces budování profesní identity studentek (Spilková, 2004, s. 147–149) v rovině jejich schopností, osobního zaměření a vnitřního přesvědčení. Portfolia ukázala osobní jedinečnost každé studentky, která se promítla v jejich typech (Tomková, 2018). U Barbory se jednalo o *studijně-profesní portfolio*, u Lenky o *procesně bilanční portfolio*, Petra vytvořila *živé profesní portfolio* a Monika se stala autorkou *originálního portfolio*. Portfolia zachytila předchozí zkušenost participantek v podobě intuitivních názorů (např. na osobnost učitele mateřské školy) a jak se jejich identita začala během studia proměňovat a stabilizovat ve vlastním pojetí, založeném na argumentaci a kritickém pohledu na své pedagogické dovednosti. Z rozhovorů vyplynulo, že participantky po absolvování volitelného předmětu lépe porozuměly významu portfolio i jeho obsahu, jak uvádí např. Monika: „Než jsem absolvovala kurz, tak jsem měla v portfolio jen seminárky, bez reflexí, nebylo to nijak strukturované, prostě to byla složka plná složek.“ Portfolio, které představovalo významnou oporu při přípravě na SZZ se pro všechny participantky stalo zdrojem jistoty a umožnilo jim uvědomit si změny, kterými během studia došly: „[...]Že jsem úplně jiný člověk, než jsem byla, když jsem sem přišla“.

5 Závěry a diskuse

Výsledky ukazují, jak se portfolio stává centrálním prvkem učení a profesionálního posunu. Studentky k tvorbě portfolia přistupovaly zodpovědně, výrazným rysem práce se stalo systematické propojování teorie a praxe a rozvoj schopnosti argumentovat, což žádoucím způsobem ovlivnilo podobu SZZ. Práce s portfoliem vedla studentky k vytvoření vlastních učebních strategií, které při přípravě na SZZ funkčně uplatnily. Výsledkem byly autentické individuální přístupy k učení s originálními výstupy, jejichž cílem nebylo naplnit požadavky zkoušejících, ale ukázat, kdo jsou a jakými učitelkami by chtěly a mohly být.

6 Literatura

- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Univerzita T. Bati.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesionální identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), [v tisku].
- Spilková, V. (Ed.) (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., & Zaslow, M. (2013). *Investing in our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. Washington, D.C.: Society for Research in Child Development. <http://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>

AUTORITA UČITELE A JEJÍ LEGITIMITA: TEORETICKÁ STUDIE

TEACHER AUTHORITY AND ITS LEGITIMACY: THEORETICAL STUDY

Václav Vydra¹

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

Abstrakt

Príspevkem je teoretická studie 17 zahraničných empirických štúdií venovaných autorite učiteľa. Autorita učiteľa je vnímaná ako legitímna a jej následovní zúčastnení dobrovoľní. Na základe štúdií textov z databáz Scopus a Web of Science boli identifikované tri kategórie autority: čím je legitímna autorita utváraná na strane učiteľa, ako je podporovaná legitímna autorita v interakčnom priestore triedy a aké dôsledky má táto autorita vnútri triedy.

Kľúčová slova: *autorita učiteľa, legitimita učiteľa, potreby žiakov, dôvera žiakov*

Abstract

The text describes a theoretical study of 17 empirical studies aimed at teacher authority. Teacher authority is perceived as legitimate and following the pupils is voluntary. The study of texts from the Scopus and Web of Science databases identified three categories of authority: how legitimate authority is formed on the part of the teacher, how legitimate authority is supported in the interaction space of the classroom, and what consequences this authority has within the classroom.

Keywords: *teacher authority, teacher legitimacy, pupils' needs, pupils' trust*

1 Úvod

Význam autority učiteľa spočíva v jej schopnosti riadiť výuku a predávať či facilitovať rozvoj znalostí, dovedností, hodnot a vzťahov v sociálnom prostredí triedy (Pace & Hemmings, 2007). Vedľa autority býva tiež pracované s pojmom, ako je moc učiteľa či kázeň žiakov. Na rozdiel od autority, ktorá je smerovaná

k učitel, lze však kázeň chápat jako odpověď žáků na autoritu. Moc je pak silou či vlivem, který užívají všichni aktéři (autorita i ukáznění) ke stabilizaci či pozměnění svých pozic v prostoru školní třídy (Vlčková et al., 2015). Příspěvek se zaměřuje na autoritu učitele, protože předpokládá, že učitel svým přístupem může zásadně ovlivnit podobu dění ve třídě, například zájem žáků o učení či jejich chování se k sobě navzájem.

2 Teorie

Autorita je vnímána jako asymetrický vztah učitele s žáky, který učitel umožňuje řídit výuku skrze požadavky na žáky (Amit & Fried, 2005). Tento vztah je založen na legitimitě, kdy požadavky učitele žáci přijímají a jsou pro ně smysluplné (Metz, 1978; Weber, 1997; Pace & Hemmings, 2007). Legitimita může být dána jak formálním postavením učitele (diplom, pozice ve škole), tak zároveň neformálně, kdy je smysluplnost jeho požadavků v očích žáků vyjednávána během výuky. Příspěvek se v souladu s požadavkem některých autorů (Pace & Hemmings, 2007) soustředí právě na neformální stránku vyjednávání legitimacy.

3 Metodologie studia textů

Byly vybrány studie vydané po roce 2009 a jedna z roku 2005. Pro vyhledání textů bylo použito klíčového slova *teacher authority*. Z databáze Scopus byly do celkového vzorku použity 3 studie z časopisů s indexem citovanosti mezi 1,2 a 3,6 za rok 2019. Z databáze Web of Science bylo do celkového vzorku použito 14 studií z časopisů s impakt faktorem mezi 1,2 a 3,676 za rok 2019. Dohromady autor vybral 17 empirických studií.

Autor studoval výsledkové části studií, nejprve byly identifikovány části týkající se autority učitele, následně týkající se její legitimacy. Byly využity některé prvky z interpretativní fenomenologické analýzy, kdy byly texty čteny celé a k úryvkům připisovány komentáře, zároveň bylo opakovaně psáno stručné shrnutí celých studií (hermeneutický kruh, Řiháček a kol., s. 12). Dále bylo využito prvků zakotvené teorie, především porovnávání úryvků (tamtéž, s. 50), díky čemuž docházelo ke slučování či rozšiřování jejich komentářů. Úryvky a komentáře autor rozdělil do tří kategorií autority.

4 Výsledky

V první kategorii jsou nároky na učitelovu legitimitu, které souhrnně akcentují učitelovu flexibilitu práce s žáky přineseným obsahem (učebním i neučebním), odbornost a podpůrnost žakovské aktivity. Pokud jsou vhodně naplňovány, vzniká důvěra žáků v učitele a jeho kroky jsou považovány za legitimní.

Druhá kategorie popisuje učitelem podporovanou interakci ve třídě, která dává možnost rozmanitým interakcím a akcím žáků, dále umožňuje samostatné rozhodování žáků, které je vítané, a nakonec snaze o vzájemné pochopení či empatii. Legitimitu učitele souhrnně utváří jeho snaha vytvořit tzv. interakční prostor vítající, který dává žákům možnost účastnit se prostoru s rozmanitými potřebami.

Ve třetí kategorii je popsány důsledky vlivů učitele na interakční prostor, kterými je jejich reprodukce mezi žáky. Žáci jsou při interakci více schopni brát v úvahu potřeby sebe i ostatních, jsou více angažováni na výuce a snaží se si utvářet vlastní úsudky o probírané látce. Jednání učitele se tak stává vzorem pro jednání mezi žáky a pro vztahování se k výuce.

5 Závěry a diskuse

Studium empirických textů vedlo k formulaci tří kategorií legitimní autority obsahujících požadavky na učitele, interakci ve třídě a důsledky interakce mezi žáky.

Závěrem můžeme formulovat jednoduchý teoretický model legitimizování autority učitele. Učitel se díky flexibilitě snaží naplnit potřeby žáků (získávání autonomie, bezpečný prostor třídy, podpora/opora při jednání). Žáci na naplňování svých potřeb reagují vyšší mírou důvěry v učitele, přičemž jsou více ochotni následovat jeho požadavky.

Diskutovat lze určitý předpoklad, který studie naznačují – legitimita je utvářena ziskem. Nejedná se o vyrovnávání deficitu potřeb, který učitel způsobil (nápravu), ale o překonávání původní úrovně směrem k vyšší (zisk).

Texty mluvící o autoritě často popisují rozdíly mezi nátlakem a motivováním, vlivné faktory ze sociálního prostředí, ale málo tematizují vztah mezi potřebami žáků a následováním požadavků učitele (Pace & Hemmings, 2007). Zdá se, že právě naplňování potřeb se ziskem by mohlo být vhodným základem pro legitimitu autority učitele ve třídě.

Další empirické výzkumy by se mohly např. zaměřovat na to, jak je vyjednáván a probíhá proces směny naplnění potřeby za naplnění potřeby a na jeho vztah k učení.

6 Literatura

- Amit, M., & Fried, M. (2005). Authority and Authority Relations in Mathematics Education: A View from an 8th Grade Classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 58. 145–168.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., et al. (2015). *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Weber, M., & Škoda, J. (1997). *Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin*. Mladá fronta.

**ROZVOJ UČITELSKÉ PŘÍPRAVY
NA KATEDŘE GEOGRAFIE PDF MU:
VÝSLEDKY ANALÝZY VSTUPNÍCH DAT O STUDENTECH**

**THE DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION
AT THE DEPARTMENT OF GEOGRAPHY,
FACULTY OF EDUCATION, MASARYK UNIVERSITY:
RESULTS ANALYSIS OF THE STUDENTS' INPUT DATA**

Michaela Spurná¹, Anna Hrazdilová¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta MU, Brno

Abstrakt

Cílem příspěvku je přiblížit plán rozvoje učitelské přípravy na katedře geografie PdF MU a výsledky ze vstupních dat o studentech. Klíčovým faktorem v rozvoji učitelské přípravy jsou nastupující studenti a jejich charakteristiky (hodnoty, přesvědčení a povědomí o učitelství a oboru). V druhé polovině roku 2020 proběhl sběr dat zaměřený na charakteristiky nastupujících studentů (N = 90). Dotazník vychází z myšlenek Brooks (2016) a Mifsud (2018). Analýza ukázala různé typy studentů. Výsledky z analýzy pomáhají individualizovat studium a rozvíjet oborovou identitu budoucích učitelů.

Klíčová slova: *studenti učitelství, geografie, identita, rozvoj učitelské přípravy, dotazník, empirický výzkum*

Abstract

The aim of the paper is to introduce the plan for the initial teacher education at the Department of Geography, Faculty of Education MU and to present the results of the input data about the students. The students and their characteristics (values, beliefs, awareness about the teaching and discipline) are the key factors in the teacher education. Data for the analysis were collected in the end of year 2020 from the students in the beginning of their studies (N=90). The questionnaire was based on Brooks (2016) and Mifsud (2019) and the analysis showed diverse types among the students. The analysis results help to individualize their studies and to develop their teacher subject identity.

Keywords: *pre-service teachers, geography, identity, development of teachers' education, questionnaire, empirical research*

1 Úvod

Plán rozvoje učitelství se orientuje na tři oblasti zájmu: kvalita učitelství, studijní (ne)úspěšnost a plánované integrované státní zkoušky. V každé oblasti jsou klíčovými faktory studenti – budoucí učitelé a jejich charakteristiky. Zaměřením se na jejich (v čase proměňující se) potřeby a představy o tom, co je učitelství a o čem je geografie, představuje dva základní propojené proudy plánu rozvoje. Na pracovišti se reflektují potřeby a představy studentů a inovují přístupy vyučujících na katedře geografie.

2 Teorie

Znalost potřeb, představ a hodnot studentů v oblasti učitelství a oboru geografie je jedním z klíčových faktorů v počátečním vzdělávání učitelů (Mifsud, 2018). Už v přípravě učitelů dochází k prvnímu tvarování učitelství, která je stavěna na pochopení proměny epistemologického oboru ve vzdělávací předmět. Brooks (2016) o tom hovoří jako o tzv. „krajíně“; v té pak učitelství tvoří „kompas“, dle kterého se (budoucí) učitelé rozhodují. V učitelství je tak nezbytné vytvořit „krajinu“ a nastavení „kompasu“ tak, aby oboje odpovídalo současným geografickým, ale i pedagogickým trendům. K tomu je nezbytná přiměřená znalost studentů a jejich charakteristik. Plán rozvoje je tak vystaven na nejnovějších poznatcích o tvarování identity (budoucích) učitelů v oboru geografie.

Ke tvorbě dotazníku jsme vyšli především z myšlenek Brooks (2016), Mifsud (2018), Catlinga (2014) které se zabývají identitou učitelů předmětově danou, počátečním vzděláváním učitelů a pojetím geografie.

3 Metodologie výzkumu

Ve výzkumech zaměřených na identitu (především danou předmětem) i pojetí geografie je tradicí, že výzkumníci sbírají data především kvalitativní metodou,

a to pomocí narativních příběhů od učitelů. Stejným způsobem jsme postupovali při sběru vstupních charakteristik/dat o studentech. Vytvořili jsme dotazník, který byl rozdělen do dvou částí. První část se zaměřovala na potřeby, přesvědčení o učitelství a učitelích a druhá část o oboru geografie. V každé části byli studenti vyzváni k sepsání příběhu a k tvorbě pojmové mapy. Výzkumnou otázkou jsme formulovali: S jakými potřebami a přesvědčeními studenti vstupují do studia učitelství zaměřené na geografii? Otevřeným kódováním jsme analyzovali výpovědi od 90 studentů, kteří v září 2020 nastoupili do programu zeměpis se zaměřením na vzdělávání.

4 Výsledky maximum

Výsledky z analýzy lze rozdělit do 6 témat: obavy, potřeby, role učitele, vyučování zeměpisu, učitel zeměpisu a mapa pojmů. V těchto 6 tématech jsme vyzorovali 4 skupiny studentů, které lze nazvat jako studenti „sebevědomí a hraví s potenciálem“, „zaměření na partnerství a tzv. kuchaři“, „hloubaví“ či studenti „s projevy identity“. Tímto způsobem budou představeny výsledky v prezentaci příspěvku. Dále budou v prezentaci nastíněny i způsoby práce a plánované aktivity se studenty, kterými bude docházet k tvarování identity.

5 Závěry a diskuse

Výsledky ze vstupní analýzy slouží jako podklad, ale i východisko a současně i cíl plánu rozvoje učitelské přípravy v programu zeměpis se zaměřením na vzdělávání. Zaměření se na studentské potřeby a představy o učitelství a oboru geografie považujeme za klíčové z hlediska dlouhodobého plánování a očekávaných efektů. Změnami v konceptu učitelské přípravy očekáváme efekty ve třech oblastech: 1) zvýšení kvality učitelské praxe (argumentační a metodická vybavenost budoucích učitelů zeměpisu při prosazování výuky zaměřené na geografické myšlení – zlepšení image zeměpisu), 2) připravenost studentů pro zvládnutí integrovaných stanic a 3) snížení studijní neúspěšnosti. Zahraniční práce zaměřené na identitu učitelů danou vzdělávacím předmětem (v našem případě zeměpisem; např. Brooks, 2016, Maude, 2020) nás přesvědčují o tom, že plánovaný rozvoj a tvarování identity už v učitelské přípravě je nezbytným krokem k úspěchu a že identita se proměňuje dle toho, k jakému předmětu je vázána.

Poděkování

Příspěvek je podpořen specifickým výzkumem Masarykovy univerzity (MUNI/A/1515/202; Od rešerše ke vysokoškolské didaktice).

6 Literatura

- Brooks, C. (2016). *Teacher subject identity in professional practice: Teaching with a professional compass*. London: Routledge.
- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal* 60:149–58.
- Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29, 232–243.
- Mifsud, D. (2018). *Professional identities in initial teacher education: The narratives and questions of teacher agency*. Cham, Switzerland: Springer

SELF-EFFICACY U ŠTUDENTOV UČITELSKÝCH ODBOROV PREZENČNÉHO A KOMBINOVANÉHO ŠTÚDIA

SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE TEACHERS IN FULL-TIME AND EXTERNAL STUDY

Martin Fico¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

Tento text je zameraný na výskum subjektívne vnímaných pedagogických schopností (self-efficacy). Súbor tvorili študenti rôznych učiteľských odborov prezenčného a kombinovaného štúdia na Pedagogickej fakulte Masarykovej Univerzity. Tento kvantitatívny výskum bol realizovaný prostredníctvom vlastného výskumného nástroja – self-efficacy škály. Ten bol vytvorený na základe Global Teachers' Key Competences Framework (TKCOM, 2018) a skúma self-efficacy v dvoch dimenziách a to v dimenzii Inklúzia a dimenzii Manažment triedy – podpora. Takto skonštruovaný výskumný nástroj sa ukázal byť reliabilný a validný. Výsledky poukazujú na rozdiely v subjektívne vnímaných pedagogických schopnostiach respondentov na základe formy štúdia, dĺžky pedagogickej praxe, ale aj medzi niektorými odbormi.

Kľúčové slová: *subjektívne vnímané schopnosti, pedagogické schopnosti, budúci učelia, študenti učiteľstva*

Abstract

This text is focused on the research of self-efficacy. The group consisted of pre-service teachers in full-time and part-time study at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno. This quantitative research was carried out through our own research tool—self-efficacy scale. The research tool was created on the basis of the Global Teachers' Key Competences Framework (TKCOM, 2018) and examines self-efficacy in two dimensions, the “Inclusion” and the “Class Management—Support”. The research tool constructed in this way proved to be reliable. The results point to differences in the subjectively perceived pedagogical abilities of respondents based on the form of study, length of pedagogical practice, but also between fields of study.

Keywords: *self-efficacy, pedagogical skills, future teachers, teacher students*

1 Teoretický úvod

Self-efficacy vysvetľuje jej autor ako presvedčenie ľudí o svojich schopnostiach dosahovať určitú výkonnosť (Bandura, 1997). Toto presvedčenie o svojich schopnostiach so sebou prináša aj praktické dôsledky. Jedinci – v tomto príspevku učitelia, ktorí sa vnímajú ako veľmi schopní, si veria a pristupujú k náročnejším problémom a úlohám ako k výzve, ktorú treba splniť. Naopak tí, ktorí vnímajú svoje schopnosti slabšie, sa náročnejším úlohám radšej vyhnú, pretože sa obávajú, že by ich nedokázali splniť a preukázali by sa tak ich nedostatočné schopnosti (Gavora & Majerčíková, 2012; Gavora et al., 2020).

2 Metodológia výskumu

Cieľom výskumu je zmerať subjektívne vnímané pedagogické schopnosti (self-efficacy) smerujúce k inklúzii a podpornému riadeniu triedy u študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte Masarykovej Univerzity. Vo výskume si stanovujem za cieľ zistiť prípadné rozdiely medzi študentmi dennej a kombinovanej formy štúdia, prípadne medzi študentmi rôznych odborov.

Pri konštrukcii výskumného nástroja som vychádzal z Global Teacher's Competences Framework (2018) a odporúčaní Banduru (2006). Podrobný postup konštrukcie výskumného nástroja uvádzam v inom príspevku (v recenznom kóne). Self-efficacy škála použitá v tomto výskume skúma subjektívne vnímané pedagogické schopnosti v oblastiach inklúzie manažmentu triedy zameranom na podporu žiakov. Nástroj pozostával z päťbodovej Likertovej škály a ďalších údajov ako odbor, dĺžka praxe, forma štúdia, stupeň štúdia a otázka na zrozumiteľnosť otázok.

Výskumný súbor tvorilo spolu 223 študentov bakalárskeho aj magisterského štúdia, pričom 102 z nich študovalo v kombinovanej forme a 121 v dennej. Zastúpené boli odbory od sociálnych a prírodných vied, až po tzv. výchovy a jazyky. Zber dát prebiehal pomocou e-mailov od vyučujúcich pedagogicko-psychologických predmetov, pričom sme oslovovali študentov od 2. ročníka bakalárskeho štúdia až po 1. ročník nadväzujúceho magisterského štúdia. Takýto výber ponúkal dostatočnú diverzitu v dĺžke praxe, zamerania ale aj v objeme znalostí.

K štatistickému vyhodnoteniu dát som využíval softvér SPSS.

3 Výsledky

3.1 Výskumný nástroj

Exploračná faktorová analýza odhalila dve dimenzie, ktoré sýti dokopy sedem položiek. KMO (0.752) a Bartlettov test (0.000) poukázali na to, že položky sú vhodné pre faktorovú analýzu. Prvú dimenziu, ktorú som pomenoval „Inklúzia“ sýtia štyri položky s vnútornou reliabilitou $\alpha = 0.76$. Druhá dimenzia, ktorá je pomenovaná „Manažment triedy – podpora“ obsahuje tri položky s vnútornou reliabilitou $\alpha = 0.72$. Ako sa preukázalo, dimenzie spolu čiastočne korelujú (0.396) a spoločne vysvetľujú viac ako 61 % variability. Ako uvádzajú Rabušic, Soukup a Mareš (2019), nástroj s danými hodnotami je považovaný za funkčný a dostatočne reliabilný.

3.2 Zaujímavé zistenia

Tak ako aj v iných výskumoch self-efficacy u učiteľov, aj v týchto dátach sa preukázal rozdiel v subjektívnom vnímaní svojich (pedagogických) schopností u skúsenejších a menej skúsenejších študentov. Toto tvrdenie podporujú výsledky, ktoré hovoria o signifikantnom rozdiel medzi výsledkami študentov so žiadnou až kratšou pedagogickou praxou (0–2 roky) a študentov s dlhšou praxou (viac ako 2 roky), v prospech tých skúsenejších. Podobne vyznieva aj rozdiel medzi študentmi bakalárskeho a magisterského štúdia, v ktorom sú výsledky vyššie u tých magisterských.

Signifikantný rozdiel sa objavil aj v porovnaní študentov prezenčného a kombinovaného štúdia, pričom študenti kombinovaného štúdia preukazujú vyššie self-efficacy v oboch dimenziách. Na podporu žiakov orientovaný manažment triedy zvládajú podľa dát respondenti v priemere viditeľne lepšie ako podporu inklúzie. Tento rozdiel sa preukázal na celom súbore, ale aj pri rozdelení do menších kategórií.

Vnímanie jednotlivých schopností študentmi učiteľstva môže súvisieť aj s odbormi, ktorým sa venujú. Študenti sociálno-vedných odborov sa cítili istejší v podpore inklúzie oproti študentom prírodovedných odborov, rovnako na podporu orientovanom manažmente triedy, avšak tam už boli rozdiely pomerne tesné.

Všetky spomenuté výsledky vyšli pomocou t-testov ako signifikantné.

4 Závěry a diskusia

Stanovené ciele sa podarilo naplniť. Potvrdili sa zistenia z predošlých výskumov, že dĺžka praxe (skúseností) súvisí so self-efficacy. Zároveň sa ukazujú rozdiely medzi študentmi jednotlivých odborov, ktorých príčiny je možné skúmať v ďalších výskumoch. Taktiež z dát vyplýva, že si viac dôverujú študenti kombinovanej formy štúdia ako študenti prezenčnej formy, ale v mojom súbore bol prítomný aj rozdiel v dĺžke pedagogickej praxe, ktorá bola u študentov kombinovaného štúdia dlhšia a môže byť aj príčinou daného rozdielu. Budúci učitelia si viac veria v na podporu orientovanom manažmente triedy ako v podpore inklúzie, čo otvára ďalším výskumníkom priestor na zistenie príčiny a prípadne spôsobu, ako v tejto oblasti zvýšiť schopnosti študentov.

Podakovanie

Tento príspevok je súčasťou projektu MUNI/A/1481/2020 „Aktuální výzvy v profesi učitele 21. století“, ktorý je realizovaný Katedrou pedagogiky na Pedagogickej fakulte MU.

5 Literatúra

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (1st ed.). Worth Publishers.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In Pajares, F., Urdan, T. (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Ade Publishing.
- Gavora, P., Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická Orientace*, 22(2), 205–221. <https://doi.org/10.5817/pedor2012-2-205>
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš T., Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- TKCOM (2018). *Global Teachers' Key Competences Framework*. TKCOM.
- Wiegerová, A.; Svatoš, T.; Pavelková, I.; Mareš, J.; Hrabal, V.; Ficová, L.; Gavora, P. (2012). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

OD SUMATIVNÍHO HODNOCENÍ K FORMATIVNÍMU: KOMPETENČNÍ RÁMEC STUDENTA UČITELSTVÍ

FROM A SUMMATIVE ASSESSMENT TO A FORMATIVE ONE: A COMPETENCY FRAMEWORK OF AN PRE-SERVICE TEACHER

Blanka Vaculík Pravdová¹

¹ Učitel naživo

Abstrakt

Príspevek predstavuje kooperatívny akčný výskum, jehož cieľom bolo (a) vytvorenie kompetenčného rámca študenta učiteľstva provázaného s kurikulumom študijného programu; (b) ověření funkčnosti nástroje při hodnocení rozvoje profesních kompetencí študenta učiteľstva různými aktéry; (c) revize nástroje vycházející ze zpětné vazby zapojených aktérů. Nástroj byl úspěšně pilotován s 66 študenty učiteľstva, 5 VŠ vzdelávateľi a 30 provázejícími učiteli. Následná revize posílila formativní funkci nástroje, a tím i personalizaci výuky študentů učiteľstva.

Klíčová slova: *student učiteľstva, kompetenční rámec, formativní hodnocení, kooperativní akční výskum*

Abstract

This paper demonstrates collaborative action research; its aim was to a) establish a competency framework of a pre-service teachers regarding the curriculum b) assess the functionality of the tool in regard to an evaluation of the trainee in the area of professional competency development carried out by various participants c) review the tool based on the feedback provided by the participants. The tool was piloted with 66 education students, 5 university educators and 30 mentors. The review increased the formative purpose of the tool as well as personalization of the teaching for the trainees.

Keywords: *pre-service teachers, competency framework, formative assessment, collaborative action research*

1 Úvod

Hlavní motivací akčního výzkumu zahrnujícího proces tvorby, pilotáže a revize kompetenčního rámce studenta učitelství byla potřeba ověřit dopad realizovaného kurikula na výsledky učení studentů učitelství. Cílem výzkumu proto bylo vytvořit funkční nástroj, který koresponduje s kurikulem studijního programu i s formulovaným profilem absolventa, a bude jej možné využít k sumativnímu hodnocení studentova profesního rozvoje v závěru studia.

2 Teorie

Představa o nárocích kladených na učitelskou profesi a na kvalitu práce učitele zůstává – mj. i kvůli absenci sdíleného standardu profese učitele v ČR – pro studenty učitelství vágní. Na fakultách připravujících učitele proto vznikají nástroje mapující kvality učitele a studenta učitelství, které mají primárně formativní charakter – např. *Rámcem profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) nebo *Standard kvality profesních kompetencí studenta* (Kratochvílová & Svojanovský, 2019). V zahraničí jsou využívány nástroje (Framework for teaching, Danielson, 2007; Marzano focused teacher evaluation model, Marzano, 2017), které cílí jak na rozvoj kompetencí, tak na jejich měření. Přejímání již existujících nástrojů je problematické, především ve vztahu k různým pojetím kurikula studijních programů učitelství (a tím i k očekávaným výsledkům učení studentů učitelství).

3 Metodologie výzkumu

Na kooperativním akčním výzkumu (Stringer, 1986; Nezvalová, 2003) spolupracovalo 5 vysokoškolských vzdělavatelů (tvůrců kompetenčního rámce), 66 studentů učitelství a 30 provázejících učitelů. Nástroj byl navržen (1. fáze) tak, aby jeho členění odpovídalo jednotlivým oblastem kurikula studijního programu, a umožňovalo studentům učitelství i jejich vzdělavatelům sledovat studentův posun ve všech studijních oblastech v průběhu dvouletého studia. Původní rozsáhlá matice cílů byla na základě výstupů analýz redukována na celkem 11 kompetencí vztahujících se ke čtyřem oblastem práce učitele: (a) k osobnostnímu rozvoji učitele; (b) k vytváření a udržování pozitivních vztahů s dětmi, rodiči, kolegy, ale i mezi dětmi navzájem; (c) k vytváření příležitostí pro učení každého žáka;

(d) k expertnímu zvládnutí oboru, který vyučuje. U každé z kompetencí bylo popsáno pět úrovní jejího dosažení.

Při intervenci (2. fáze) byl nástroj využíván (a) k sebehodnocení studentů učitelství na začátku a na konci školního roku; (b) jako podpůrný nástroj pro hospitační činnost a (c) při spolupráci studenta učitelství s provázejícím učitelem; (d) pro tripartitu, na nichž se setkávají k hodnocení posunu v studentově profesním rozvoji student se svým spolužákem z jednotky praxe, jejich provázející učitel a jejich průvodce (vysokoškolský vzdělavatel).

Data potřebná pro revizi nástroje byla získávána z focus group s provázejícími učiteli; z výsledků učení a písemné zpětné vazby od studentů učitelství a ze zúčastněného pozorování vysokoškolských vzdělavatelů. Třetí fáze, revize, si vyžádala expertní posouzení kategorií připomínek a podnětů vzešlých z otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2007) získaných dat a následnou úpravu nástroje.

4 Výsledky

Z pilotáže vyplynulo, že zapojení aktéři přijali nástroj jako podpůrný, přispívající k vědomému utváření profesních kompetencí studenta učitelství. Z analýzy dat vzešlo, že grafická podoba nástroje (tabulka s vymezením jednotlivých úrovní kompetencí) vedla při průběžné práci k nepotřebnému hodnocení sumativnímu. Revidovaná podoba nástroje má proto podobu kartiček, které popisují jednotlivé kroky na cestě k utváření profesní kompetence. Práce s nimi akcentuje formativní funkci, a podporuje tak personalizaci výuky (srov. Mareš, 2019). To znamená: umožňuje plánování jednotlivých kroků potřebných pro osvojení kompetence (od znalostí přes dovednosti až po postoje); zaměřuje pozornost na konkrétní projevy kompetencí namísto průběžného posuzování úrovně, již student dosahuje; napomáhá zvědomení silných stránek studenta a prožitku úspěchu při zjištění posunu; (d) umožňuje vzdělavatelům reagovat na konkrétní profesní potřeby studenta; (e) respektuje odlišnou úroveň osobnostního i profesního rozvoje, neboť student při práci s nástrojem volí vlastní strategii.

5 Závěry a diskuse

Výzkum ukázal, že práce s nástrojem (a) studentovi rámuje rozsah požadavků na něj kladených při přípravě na profesi; (b) vede k systematickému rozvoji

reflektivních dovedností studenta i jeho provázejícího učitele; (c) modeluje a zvědomuje možné postupy při rozvoji kompetencí žáků.

K identifikaci aktérů s nástrojem přispěla možnost ovlivňovat jeho podobu a aktualizace nástroje uživateli je chápána jako determinanta jeho účinnosti. Zjištění, že jak vzdělavatelé, tak studenti upozadují sumativní funkci nástroje a zdůrazňují jeho potenciál pro hodnocení formativní, koresponduje se zahraničními zkušenostmi (Danielson, 2007; Morzano, 2017). Možnou interpretací je potřeba personalizace přípravy na profesi učitele, a to nejen ve spojitosti s osobností studenta učitelství, ale i s aktuální fází jeho osobnostního a profesního vývoje a s jeho prekoncepty vztahujícími se k požadované a chtěné podobě učitelského já (srov. Pravdová, 2014).

Poděkování

Kolegům zapojeným do tvorby a pilotáže kompetenčního rámce studentů učitelství – Jitce Michnové, Barboře Zavadilové, Michalu Kuncovi a Danielu Prokopovi, Michalu Dubcovi, Matouši Bořkovcovi, Radku Marušákovi, Alexi Katakalisdisovi, Janu Šimkovi a Ivanu Čermákovi. Výzkum byl realizován v rámci projektu TL03000556 Vývoj a evaluace programů vzdělávání učitelů financovaného TAČR.

6 Literatura

- Danielson, Ch. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Kratochvílová, J. & Svojanovský, P. et al. (2019). *Standard kvality profesních kompetencí studenta*. Brno: PdF MU.
- Mareš, Jiří. (2019). Znalost zvláštností žáka: vynořující se téma. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 20(2), 2–21.
- Marzano, R. J. & Toth, M. D. (2017). *The Marzano focused teacher evaluation model*. <https://www.learningsciences.com/wp-content/uploads/2020/06/2017-Update-The-Marzano-Focused-Teacher-Evaluation-System.pdf>
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.
- Pravdová, B. (2014). *Profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.

- Stringer, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomková A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: NÚV.

SEKCE 4

Cíle a obsahy výchovy a vzdělávání nejen z pohledu oborových didaktik

JAK SEŠKRTAT RVP: OBSAHOVÉ ZMĚNY KURIKUL V ZAHRANIČÍ

HOW TO TRIM DOWN THE CURRICULUM FRAMEWORK: COMPARATIVE STUDY OF SYLLABUS CHANGES

Dominik Dvořák¹, Anna Donovalová¹

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

Abstrakt

Česká vzdělávací politika volá po radikální redukci učiva v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Sociologie však upozorňuje na možné negativní důsledky orientace na klíčové kompetence pro spravedlivost vzdělávání, což je další hlavní politický cíl. V přehledové studii na základě analýzy dokumentů mezinárodních organizací a případů nedávných kurikulárních reforem předkládáme typologii přístupů k problému „přetížení kurikula“. Současně poukazujeme na alternativy k redukci osnov, jimiž jsou např. prodloužení školního dne nebo snahy o zachování poznatkově bohatého kurikula.

Klíčová slova: *kurikulum, znalosti, spravedlivost, Česko*

Abstract

Current Czech educational policy has called for radical trimming down of the content of curriculum framework for compulsory school. The sociology of education, however, warned that the swing to competency-based curricula could have negative consequences for equity of educational opportunity. Our comparative paper reviews the approaches to address “curriculum overload” in documents of international bodies and in recent curricular reforms in Europe and beyond. We present some alternatives to syllabus reduction as rethinking school day or even introduction of knowledge-rich curricula.

Keywords: *curriculum, knowledge, equity, Czechia*

1 Úvod

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (S2030+) obsahuje řadu míst, jež slibují redukci, „aktualizaci“, „provzdušnění“, „odlehčení“

učiva obsaženého v rámcových vzdělávacích programech, jeho strukturaci „na základní, rozvíjející a volitelné učivo“, „bez celé řady zbytných poznatků a informací“, přesto „v širokých souvislostech“. Navíc „všechny základní školy budou mít k dispozici modelové školní vzdělávací programy, odpovídající podmínky i podporu pro zavádění změn“. Příspěvek si klade otázku, zda se vědy o vzdělávání mají do „odlehčování“ zapojit a co mohou nabídnout.

2 Teorie

Podle E. Fiedlera (b.d.) se odlehčováním zabýval již J. Cimrman – s tragickými důsledky, když se roku 1889 zřítíl do Dunaje trámový železniční most u Lince, protože vylehčovací práce nebyly včas zastaveny. Problém je i po více než sto letech stále aktuální, neboť podle zjištění OECD (2020) patří obsahové přetížení k vůbec nejčastěji zmiňovaným problémům kurikula ve vyspělých zemích. Není pochyb, že učivo a cíle školního vzdělávání musejí projít zásadními změnami, aby odpovídaly současné situaci nejistoty. Sociologie kurikula však přišla se zásadním varováním, že recept, který prosazuje i S2030+, tedy opuštění tradičního předmětově členěného kurikula a orientace na klíčové kompetence (Young & Muller, 2010), může dále přispívat k posilování nerovností ve vzdělávání, což by bylo v rozporu s dalšími cíli vzdělávací politiky. Klademe si proto otázky: Jakými způsoby dosahují zahraniční systémy redukce obsahu v kurikulu? Jaké mají změny důsledky z hlediska spravedlivosti vzdělávání?

3 Metodologie výzkumu

Studie využívá postupy srovnávací pedagogiky. Vzhledem k tomu, že současné reformy mají prakticky vždy nadnárodní rozměr, analyzujeme nejprve vybrané publikace mezinárodních organizací. Dále provádíme analýzu kurikulárních dokumentů zemí, kde byla v poslední dekádě provedena reforma cílů a obsahů vzdělávání, a vyhledáváme primární studie, které analyzují průběh a dopady reforem v příslušných zemích. Cílem naší studie je typologie přístupů k redukci obsahu (i v závislosti na vzdělávací oblasti), jejich teoretické nebo politické zdůvodnění, popis implementace a – pokud jsou známy – i dopadů na kvalitu a spravedlivost vzdělávání.

4 Výsledky

J. Voogt et al. (2017) identifikovaly jako dimenze přetížení kurikula: fyzické aspekty (rozsah dokumentu, dnes často komplexní webové stránky, detailnost); nárůst témat (aditivní přístup v důsledku nových problémů); ambice pro didaktické přístupy; nevyváženost (redundance, fragmentace, hierarchie předmětů); neprovázanost mezi různými složkami kurikula (napříč stupni, mezi kurikulem a zkouškami apod.); nedostatečné zdroje škol a podpora učitelů.

Řada inovativních postupů k jejich řešení byla uplatněna např. při revizi kurikula nižší sekundární školy v Irsku (jde např. o tzv. krátké kurzy, volitelná témata). Kontroverzní, avšak v praxi stále rozšířenou formou je diferenciací kurikula. Existují však i postupy, které jdou naopak cestou prodloužení školního dne (Dánsko) a podpory celodenní školy (Německo), zařazení volitelných ročníků (Dánsko, Irsko), prázdninové programy (USA) apod. Konečně existují i přístupy, které si kladou za cíl zachovat poznatkově bohaté kurikulum (Rata, 2021).

5 Závěry a diskuse

I když literatura ukazuje řadu zajímavých příkladů revizí kurikulárních rámců, zahraniční zkušenosti ukazují, že sama revize kurikulárního rámce bez odpovídající změny politiky hodnocení žáků (zejména rozhodných zkoušek) nebo učebnic nevede k významné změně výuky. Orientace na klíčové kompetence podobně naráží na problém jejich měření a hodnocení. Redukce učiva jednotlivých školních předmětů není (jen) odbornou, ale vždy také politickou otázkou, jak ve smyslu politických ideologií vlád jednotlivých zemí, tak ve smyslu soupeření oborových komunit a nátlakových skupin o prostor v kurikulu, a tím o symbolický význam i praktické výhody. Proto je třeba pamatovat na obavy části učitelů i širší veřejnosti, že zaměření na kompetence vytlačí předmětové učivo. Zahraniční experti doporučují spíše postupné, inkrementální změny kurikula, které však důsledně sledují dlouhodobou koncepci. Změny kurikula by měly být v souladu s jinými reformami, které usilují o zvýšení spravedlivosti vzdělávání.

6 Literatura

- Fiedler, E. (bez data). *Cimrman – Dilettant oder Fachmann?* Verlag Jentschny und Ziegler.
- OECD. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Rata, E. (2021). The Curriculum design coherence model in the knowledge-rich school project. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3254>
- Voogt, J., Nieveen, N., & Klopping, S. (2017). *Curriculum overload: A literature study* [nepublikovaná podkladová studie pro OECD].
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.

IMAGE GEOGRAFIE: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

IMAGE OF GEOGRAPHY: A REVIEW

Veronika Korvasová¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit přehledovou studii, která je součástí disertační práce a zabývá se image geografie z pohledu žáků. Přehledová studie shrnuje dosavadní poznání o image geografie. Geografie čelí krizi identity, upadajícímu zájmu žáků a je ohrožena její hodinová dotace v rámci základního vzdělávání v Česku. Přehledová studie nabídne odpovědi na otázky: Jakou image má geografie mezi žáky, jak je vnímána? Jakou metodu zvolit pro měření image? Jaké faktory nejvíce ovlivňují image? Na základě těchto zjištění pak autorka navrhne vlastní disertační výzkum.

***Klíčová slova:** student, geografie, image, postoj*

Abstract

The aim of the paper is to present a review, which is part of the dissertation and deals with the image of geography from the perspective of students. The review summarizes the current knowledge about the image of geography. Geography is facing a crisis of identity, declining interest of pupils and its curriculum time within basic education in the Czech Republic is endangered. The review offers answers to the questions: What is the image of geography among students, how is it perceived? What image-measuring method is the best? What factors influence image the most? Based on these findings, the author will propose her own dissertation research.

***Keywords:** student, geography, image, attitude*

1 Úvod

Přehledová studie představená v příspěvku je součástí disertační práce, která se zabývá image geografie z pohledu žáků. Termín image geografie nebyl dosud

explicitně definován a nebyl ani výzkumně uchopen. Již se ale objevoval ve spojitosti s krizí identity geografie (Rallis & Rallis, 1995). Tato studie tedy nabízí představení unikátního pohledu na geografii a otevírá prostor pro vlastní výzkum a doporučení, která by v budoucnosti mohla vést k vylepšení image geografie jako vzdělávacího předmětu. Proto je nutné, aby studie přinesla základní odpovědi na to, jakou je geografie vlastně vnímána, jakou má image? Kterou metodou je image nejlepší měřit? A které faktory image nejvíce ovlivňují?

2 Teorie

Ukazuje se, že termín image, který jsem pro potřeby své studie definovala skrz tři disciplíny, a to psychologii, sociologii a ekonomii, je velmi komplexním pojmem. Samotná definice image geografie tedy vychází z definic image z publikací Colmana (2015), Maříkové et al. (1996) a Imber a Toffera (2000). Propojením těchto definic tak můžeme image chápat jako komplexní soubor postojů, myšlenek a očekávání o geografii, které jsou založeny na tom, jak je geografie prezentována navenek. Image geografie ale můžeme přijmout pouze na základě smyslové kvality bez racionálního hodnocení, bez řádné argumentace nebo na základě vnímání ostatních. Čím vyšší image he, tím vyšší pak je sebeúcta, sebevědomí a úspěch geografie ve společnosti. Je patrné, že image jednotlivými oborovými dimenzemi prostupuje, doplňuje se a přetváří. Propojenost těchto definic a celkové fungování image lze nejlépe vysvětlit na pozadí teorie sociální konstrukce reality (Berger & Luckmann, 1991), kdy je image objektu je vnímána každým jednotlivcem (personifikována), byť se bytostně jedná o sociální konstrukt. Měření image proto lze realizovat na úrovni jednotlivců.

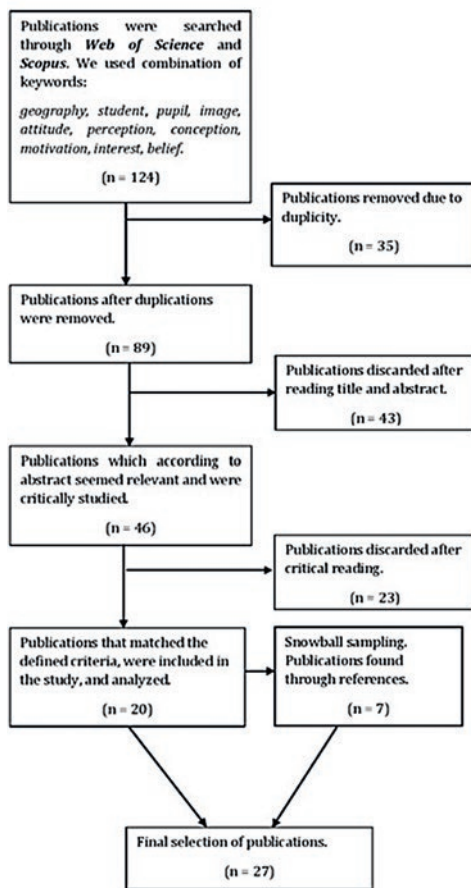
3 Metodologie výzkumu

Pro účel teoretického výzkumu jsem zvolila systematickou přehledovou studii. Empirické studie byly vyhledávány v databázích Scopus a Web of Science pomocí klíčových slov: geography, student, pupil, image, attitude, perception, conception, belief, motivation a interest. Byla zvolena taková klíčová slova, která souvisejí s pojmem a definováním pojmu image. Celou přehledovou analýzu rámovaly tři základní kritéria pro výběr studií: 1. empirické studie psané v anglickém jazyce; 2. horní hranice časového rozpětí studií byla nastavena jako únor 2020 – spodní

hranicí pak rok 1979, kdy byla publikována první studie na toto téma 3. Studie zaměřené na žáky ve věku 11–19 let.

4 Výsledky

Na počátku vyhledávání jsem našla 124 studií, které jsem postupně eliminovala. Nakonec jsem na základě doporučení a snowball samplingu do finálního výběru přidala dalších 7 studií. Ve finále jsem pracovala s 27 studiemi (obr. 5). Výsledky přehledové studie odkryly zejména silné a slabé stránky metodologie použité ve vybraných výzkumech. Samotné vnímání geografie napříč výzkumy kolísá, a velmi často je zjištěn neutrální postoj ke geografii. Kromě použitých výzkumných metod jsem zjišťovala i velikost výzkumných vzorků a věk zapojených studentů. Nejčastěji bylo využíváno dotazníkového šetření, které zkoumalo žáky především druhého stupně základní školy. Poslední výsledková část byla věnována faktorům, které nejvíce ovlivňují image geografie a budou zřejmě klíčovými pro image. Jako hlavní faktory byly identifikovány: učitel a jeho role ve výuce, výukové metody a rovněž i témata, která jsou probírána.



Obr. 5: Prisma Flow Diagram postupu výběru studií.

5 Závěry a diskuse

Z přehledové studie vyplynulo, že geografie jako školní předmět byla dosud vnímána spíše neutrálně. Hlavním důvodem pro určitou nepopularitu (a horší

image) předmětu je fakt, že žáky nebaví studovat velké množství faktů, ale spíše je zajímají informace využitelné v každodenním životě. Žáci mají zájem o velké rozpětí geografických témat, ale jejich preference často odráží to, jaké mají kulturní zázemí. Posledním rozhodujícím faktem pro oblibu předmětu je učitel a jeho vedení hodin a zda využívá aktivní výukové metody, které žáky zaujmou. Pro potřeby navazujícího disertačního výzkumu byla identifikována jako nejvýhodnější metoda dotazníkové šetření, kdy žáci budou odpovídat na Likertově škále a jako výzkumný vzorek bude nejlepší využít žáky na druhém stupni základní školy. Následně snad výsledná zjištění dizertační práce bude možné zohlednit i v přípravě budoucích učitelů zeměpisu, aby respektovali i zájem žáků a soustavně se podíleli na upevňování image geografie.

Poděkování

Tento příspěvek bude prezentován v rámci projektu MUNI/IGA/1144/2020: Image of geography from the pupil's perspective: Design of a research tool and its operationalization.

6 Literatura

- Adey, K., & Biddulph, M. (2001). The influence of pupil perceptions on subject choice at 14+ in geography and history. *Educational Studies*, 27(4), 439–450.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin UK.
- Colman, A. M. (2015). *A dictionary of psychology*. Oxford quick reference.
- Hemmer, I., & Hemmer, M. (2017). Teachers' Interests in Geography Topics and Regions—How They Differ from Students' Interests? Empirical Findings. *Review of International Geographical Education Online*, 7(1), 9–23.
- Hopwood, N. (2014). *Geography in Secondary Schools: Researching pupils' classroom experiences*. Bloomsbury Publishing.
- Imber, J., & Toffler, B.A. (2000). *Dictionary of Marketing Terms*, 3. bs.
- Kubiátko, M., Janko, T., & Mrazkova, K. (2012). Czech student attitudes towards geography. *Journal of geography*, 111(2), 67–75.
- Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A., & Linhart, J. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha.

- Rallis, D. N., & Rallis, H. (1995). Changing the image of geography. *The Social Studies*, 86(4), 167–168.
- Sözen, E. (2019). High school students' views and attitudes towards geography courses in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 458–478.

VYUŽITÍ GEOGRAFICKÝCH INFORMAČNÍCH SYSTÉMŮ V BADATELSKY ORIENTOVANÉ VÝUCE ZEMĚPISU: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

THE USE OF GEOGRAPHIC INFORMATION SYSTEMS IN INQUIRY-BASED LEARNING IN GEOGRAPHY: LITERATURE REVIEW

Vendula Mašterová¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Využití technologií a metody výuky spojené s řešením problémů v zeměpisu jsou dlouhodobě zkoumanými tématy nejen v Česku (Karvánková, 2017). Toto propojení však u nás není dostatečně zmapováno. Cílem příspěvku je představit dosavadní stav poznání v oblasti propojení výuky s geografickými informačními systémy (GIS) a badatelsky orientované výuce v zeměpisu. Přehledovou studií sleduji cíle, využití metody, výsledky empirických studií a teoretické uchopení tématu. Na základě výsledků přehledové studie bude navrhnout výzkum, který bude součástí disertační práce.

Klíčová slova: *geografické informační systémy, GIS, badatelsky orientovaná výuka, přehledová studie*

Abstract

The use of technologies and teaching methods related to problem-solving in geography are long discussed topics not only in the Czech Republic (Karvánková, 2017). The connection is not sufficiently mapped in our country. The aim of the paper is to present the current state of knowledge in the field by linking teaching with geographical information systems (GIS) and inquiry-based learning in geography teaching. I pursue the aims, the methods used, the results of empirical studies and the theoretical grasp of the topic. Based on the results of the overview study, research will be proposed, which will be a part of the doctoral thesis.

Keywords: *geographic information systems, GIS, inquiry-based learning, literature review*

1 Úvod

V posledních letech se usiluje o zařazení geografických informačních systémů (GIS) do školní praxe, konkrétně do vzdělávacího oboru zeměpis (MŠMT, 2021). Implementace a samotné využívání je doprovázeno mnoha úskalími, jak z hlediska časové náročnosti a technického vybavení, tak připravenosti žáků (Mašterová, 2020). Badatelská výuka i geoinformační technologie jsou považovány za výzvy pro výuku geografie (Piotrowska, 2019). Učit žáky řešit reálné problémy s využitím vhodných digitálních nástrojů je v současnosti plánováno ve Strategii 2030+ (MŠMT, 2020).

2 Teorie

Geografické bádání ve výuce může být chápáno jako činnost žáků řešící vlastnosti a fungování světa kolem nás, ale také hledání řešení problémů, při kterém jsou využity geografické znalosti a dovednosti (Favier, 2011). Prostřednictvím GIS je rozvíjeno nejen prostorové myšlení, ale i schopnost analyzovat a řešit problémy, což u žáků vede ke zvýšenému zájmu o geografii (Bednarz, 2004). Z tohoto důvodu se geografické informační systémy stávají nedílnou součástí geografického bádání. Při takové výuce je nutné překonávat určité bariéry, avšak je prokázáno, že výuka spojující tyto výzvy geografie je možná (Mašterová, 2020).

3 Metodologie výzkumu

Pro účel práce byla zvolena systematická přehledová studie. Empirické studie byly vyhledávány v databázích Scopus a Web of Science. V databázích byly vyhledány články a kapitoly v knihách, které obsahují v názvu, abstraktu nebo v klíčových slovech anglické ekvivalenty termínů z oblasti geotechnologií, metod výuky, školních předmětů a výuky. Při analýze textů jsem si kladla tyto otázky: O jaké teoretické rámce s výzkumy opírají? Jaké výzkumné cíle si stanovují? Jakou metodou jsou zpracované? Jaké výsledky nabízejí? Jaká úskalí a jaké silné stránky propojení GIS a geografického bádání se ve výzkumech ukazují? Syntéza odpovědí by měla nabídnout odpověď na otázku relevance a připravenosti české školní praxe k využívání GIS ve výuce zeměpisu.

4 Výsledky

Studie byly omezeny pouze na anglicky psané články publikované v časopisech a kapitoly v knihách. V prvním kroku bylo identifikováno 193 studií v databázi Scopus a 106 studií na WoS. Při screeningu byly jsou vyřazovány články, které a) představovaly přehled řešených výzkumů ve výuce geografie, b) se nezabývaly geografii, c) nebyly zaměřeny na výuku na ZŠ, SŠ či vzdělávání učitelů. Publikace, které budou podle abstraktu relevantní, budou následně kriticky pročteny. Přehledové tabulky studií poskytnou přehled o dosavadním stavu poznání zkoumaných metod, a to GIS a badatelské výuky, ve výuce zeměpisu. Výsledky přehledové studie budou nezbytné pro nastavení výzkumu, který bude součástí disertační práce. Je také pravděpodobné, že výsledky umožní odpovédět na následující otázky: 1. Pro jaké zeměpisné učivo je využíváno toto propojení metod? 2. Jaké přínosy poskytuje výuka spojující tyto metody? Tyto otázky jsou součástí disertační práce.

5 Závěry a diskuse

Výzkumy, které se zabývají samostatně výukou s GIS, nebo badatelskou výukou, nám ukazují přínosy těchto metod. Například řešení autentického problému pomůže žákům danou situaci přenést do jejich každodenního i profesního života (Weiss, 2017). GIS u nich probouzí zájem o studium geografie, ale také řešení environmentálních lokálních problémů (Bednarz, 2004). Propojení GIS a badatelské výuky není v českém prostředí běžné a lze ho pokládat za relativně nové. Tyto metody ve výuce geografie lze považovat za efektivní, a proto kombinace těchto metod přináší výzvu nejen pro učitele zeměpisu, ale i pro žáky.

Poděkování

Príspevek je podpořen specifickým výzkumem Masarykovy univerzity (MUNI/A/1515/202; Od rešerše ke vysokoškolské didaktice).

6 LITERATURA

- Bednarz, S. W. (2004). *Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education?* *GeoJournal*, 60(1), 191–199.
- Favier, T. T. (2011). *Geographic Information Systems in inquiry-based secondary geography education: Theory & Practice* [Dissertation]. VU University Amsterdam.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Vančura, M., & Mládek, J. (Eds.). (2017). *Current topics in Czech and central European geography education*. Springer International Publishing Switzerland.
- Mašterová, V. (2020). *Využití analytických nástrojů ArcGIS Online v učebních úlohách* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Piotrowska, I., Cichoń, M., Abramowicz, D., & Sypniewski, J. (2019). *Challenges in geography education—a review of research problems*. *Quaestiones Geographicae*, 38(1), 71–84.
- Weiss, G. (2017). *Problem-Oriented Learning in Geography Education: Construction of Motivating Problems*. *Journal Of Geography*, 116(5), 206–216.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno 6. března 2021, z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Citováno 6. března 2021, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

SEKCE 5

Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí

**MEZI PERESTROJKOU A TRANSFORMACÍ.
POHLED DO ŽIVOTA ŠKOL
V DOBĚ SAMETOVÉ REVOLUCE**

**BETWEEN PERESTROJKA AND TRANSFORMATION.
THE EVERYDAY LIFE OF SCHOOLS
DURING THE VELVET REVOLUTION**

Jiří Zounek¹, Oto Polouček¹

¹ Ústav pedagogických věd, FF MU, Brno

Abstrakt

Po pádu komunismu v Československu se odehrály zásadní změny i v oblasti školství a vzdělávání. V příspěvku budou představeny dílčí výsledky výzkumu zaměřeného na studium každodenního života učitelů základních škol v nejpozdější fázi státního socialismu a po sametové revoluci roku 1989. Vzpomínky pamětníků na první fázi post-socialistické transformace nás zajímají zejména v kontextu organizačních a pedagogických změn. Obzvláště pak zpětný pohled tehdejších učitelů na proměny života ve škole – mj. personální změny, prosazování decentralizace a autonomie škol.

Klíčová slova: *pozdní socialismus, post-socialistická transformace, orální historie, dějiny školství, reformy vzdělávání*

Abstract

Fundamental changes in schooling and education proceeded after the fall of communism in Czechoslovakia. The paper aims to present partial results of research focusing on an examination of the everyday life of the teachers at primary schools before the Velvet Revolution in 1989 and during the time of subsequent transformation as the eyewitnesses themselves lived it. We will specifically focus on the perception of organizational or pedagogical changes in schools themselves, how senior members of staff were replaced, and how the passage to school autonomy proceeded.

Keywords: *late socialism, post-socialist transformation, oral history, history of education, educational reforms*

1 Úvod

Transformace měla být dle dobového narativu stejně razantní jako sametová revoluce (srov. Berend 2009). Pozdější výzkum však ukázal řadu paralel s přestavbovým pozdním socialismem (Kopeček 2019). Změnám tudíž nemůžeme porozumět bez sledování kontinuit. Pod dominantním narativem totiž může být skryta řada paralel – např. v oblasti školství se již před listopadem 1989 hovořilo o decentralizaci. Tyto proudy však nemohly překročit ideově podmíněnou jednotnost socialistického vzdělávacího systému, který se (logicky) velmi rychle po sametové revoluci rozpadl pod heslem „zrušit jednotnou školu“.

2 Teorie

Transformace školství a vzdělávání v Československu se brzy po roce 1989 dostala do hledáčku zájmu zahraničních i domácích odborníků – jmenovat můžeme von Koppa (1992) či Mittera (2003). Proměny vzdělávání byly sledovány i mezinárodními organizacemi – studie byly iniciovány Radou Evropy (Čerych 1996), OECD (Birzea 1994) či světovou bankou (Berryman 2000). Tyto studie sledují zejména základní principy a procesy transformace vzdělávání v kontextu transformace společnosti – zaměřují se na organizační, strukturální, obsahové i pedagogické změny. Až na výjimky (srov. Moree 2013) však chybí zpětná reflexe dopadu těchto změn na každodenní život škol a jeho zásadní aktéry – tedy učitele.

3 Metodologie výzkumu

Príspevek je založen na historickém výzkumu, který využívá primárně metody orální historie (Vaněk & Mücke 2015). Metodu orální historie lze přitom chápat také jako specifický druh heuristiky. „Pramenem“ jsou autorům příspěvku respondenti/učitelé, kteří působili na základní škole v době transformace. S každým respondentem jsme realizovali typicky dva rozhovory. V prvním rozhovoru šlo o životopisné vyprávění, ve druhém rozhovoru šlo o výzkumný dialog mezi výzkumníkem a respondentem.

V příspěvku rovněž využíváme analýzy historických pramenů, zejména dobový periodický tisk (Rudé právo a Učitelské noviny), ale studovali jsme materiály

ze Slovenského národního archivu (SNA). Zejména šlo o fondy Úřadu vlády slovenské republiky a KSS.

4 Výsledky

Archivní výzkumu ukázal, že základy post-socialistické transformace mohou být identifikovány v souvislosti s politikou perestrojky na konci osmdesátých let a nemůžeme je sledovat bez sledování kontinuit. Orální historie potom poukázala na fakt, že změny se v životech učitelů (profesních i osobních) mohly odrážet různě a postupně. Učitelé nevzpomínají na post-socialistickou transformaci pouze v kontextu „velkých dějin“ a opatření přicházejících z „centra“, ale i v souvislosti s jejich osobním životem, mezilidskými vztahy, lokálním kontextem (rozdíly mezi městem a venkovem, centrem a periferií). Vzpomínky na transformaci musí proto být zasazovány do širšího časoprostorového kontextu a mohou pomoci k pochopení souvislostí, které mohou být jinak přehlíženy – musí však být zohledněny limity možnosti širší generalizace výsledků výzkumu.

5 Závěry a diskuse

Ačkoli události 17. listopadu 1989 vedly k zásadnímu vývoji ve všech oblastech života společnosti, nelze říci, že školy, myšlení učitelů, vzdělávací metody atd. se ze dne na den změnilo. Sledování změn jako východisko studia post-socialistické transformace školství a vzdělávání může vést k přehlížení důležitých souvislostí skrytých za sině viditelným narativem změny. Strnulost normalizačního školství byla nahrazena spontánností post-socialistické transformace. Učitelé však dále používali osvědčené metody, mezilidské vztahy ovlivňovaly atmosféru ve školách více než opatření ministerstva školství. V neposlední řadě pak přetrvávaly i problémy vzdělávacího systému (podfinancování, neefektivita řízení), přičemž můžeme hledat souvislosti i s aktuální debatou o školství.

Poděkování

Príspevek je súčasťou výskumného projektu podpořeného Grantovou agenturou České republiky Post-socialistická transformace základních škol: procesy, příběhy, dilemata (GAČR 20-11275S).

6 Literatura

- Berend, I. T. (2009). *From the Soviet Bloc to the European Union*. Cambridge University Press.
- Berryman, S. E. (2000). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. The World Bank.
- Bîrzea, C. (1994). *Educational Policies of Countries in Transition*. Council of Europe Press.
- Čerych, L. (1996). General Report on the Symposium “Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes”. *European Education*, 31(2), s. 5–38. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-493431025>
- Kopeček, M. (2019). Expertní kořeny postsocialismu: výzkumné perspektivy a metodologické nástroje. In M. Kopeček (Ed.), *Architekti dlouhé změny: expertní kořeny postsocialismu v Československu* (s. 9–40). Argo.
- Kopp, B. (1992). The Eastern European Revolution and Education in Czechoslovakia. *Comparative Education Review*, 36(1), s. 101–113. <https://doi.org/10.1086/447084>
- Mitter, W. (2003). A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, 49(1–2), 75–96.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Karolinum.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2015). *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

POLITIKA ROVNOSTÁŘSTVÍ V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL V SOCIALISTICKÉM ČESKOSLOVENSKU V PRŮBĚHU NORMALIZACE

POLICY OF EGALITARIANISM IN EVERYDAY LIFE OF SECONDARY TECHNICAL SCHOOLS IN SOCIALIST CZECHOSLOVAKIA AFTER 1968 SOVIET OCCUPATION

Michal Šimáně¹, Lenka Kamanová¹

¹ Oddělení sociálních věd, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Brno

Abstrakt

Tématem příspěvku je problematika politiky rovnostářství v socialistickém Československu. Konkrétním cílem autorů příspěvku je zachytit a interpretovat projevy politiky rovnostářství vládnoucí Komunistické strany Československa v každodenním životě středních odborných škol v tzv. období normalizace pohledem tehdejších učitelů těchto škol. Příspěvek vychází z historiografického proudu dějin každodennosti. Jako hlavní metoda sběru dat byla zvolena metoda orální historie, která byla doplněna studiem dobové legislativy a archivních zdrojů.

Klíčová slova: rovnostářství, střední odborné školství, učitelé, socialistické Československo, orální historie

Abstract

The topic of the paper is the issue of the policy of egalitarianism in socialist Czechoslovakia. The specific aim of the authors is to capture and interpret the manifestations of the policy of egalitarianism of the ruling Czechoslovak Communist Party in the everyday life of secondary technical schools in period of normalization from teachers' point of view. The paper is based on the historiographical approach of everyday life history. The oral history method was chosen as the main method of data collection, which was supplemented by a study of contemporary legislation and archival sources.

Keywords: egalitarianism, secondary technical schools, teachers, socialist Czechoslovakia, oral history

1 Úvod

Tématem příspěvku je problematika politiky rovnostářství v socialistickém Československu. Konkrétním cílem je zachytit a interpretovat projevy politiky tzv. socialistického rovnostářství vládnoucí KSČ v každodenním životě středních odborných škol v tzv. období normalizace pohledem tehdejších učitelů těchto škol. Příspěvek se zaměřuje jak na naplňování oficiálních vládních nařízení politiky rovnostářství v prostředí středních odborných škol, tak ale zejména i na praxi, která neměla oporu v oficiálních vládních nařízeních, ale komunistickou mocí byla „tiše“ tolerována.

2 Teorie

Rovnostářství, resp. socialistické rovnostářství lze chápat jako politickou ideologii typickou pro komunistické režimy druhé poloviny 20. století, a to včetně tzv. období normalizace v socialistickém Československu. Jedním z cílů těchto režimů bylo prostřednictvím politických rozhodnutí dosáhnout ideálu rovnosti, spravedlnosti a mezilidské solidarity (viz např. Arneson, 2011; Cabada & Kubát, 2007; Nielsen, 1990). Výjimkou nebyla ani oblast středního (odborného) školství, kde hlavním cílem byla prostřednictvím této politiky eliminace vzdělávacích nerovností jedinců pocházejících z různých sociálních tříd (Hanley, 2001). V tomto směru mapuje tuto problematiku řada zejména sociologických studií, které jsou ovšem zaměřeny především kvantitativně (viz např. Walder, 1995; Krejčí & Machonin, 1996; Kreidl, 2004 ad.). Tento příspěvek tyto sociologické studie doplňuje pohledem na to, jakým způsobem se tato politika realizovala v každodenním životě středních odborných škol v Československu.

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek vychází z historiografického proudu dějin každodennosti. Jako hlavní metoda sběru dat byla zvolena metoda orální historie (více viz např. Vaněk & Mücke, 2011). V tomto směru je příspěvek založen na datech získaných ze 13 orálně historických rozhovorů s 6 respondenty ve věku 62–81 let. Konkrétně se jednalo o učitele (jak všeobecných, tak odborných předmětů), kteří ve sledovaném období působili na středních odborných školách v bývalém

Jihomoravském kraji. Výzkum prostřednictvím metody orální historie je dále doplněn studiem dobové legislativy jako jsou různá nařízení, směrnice a vyhlášky ministerstva školství a studiem archivních materiálů získaných v archivních fondech Národního archivu v Praze a Archivu města Brna.

4 Výsledky

Výsledky empirického výzkumu přináší dosud nezachycený obraz realizace politiky rovnostářství prosazované Komunistickou stranou Československa v každodenním životě středních odborných škol v socialistickém Československu v průběhu tzv. normalizace. Vzpomínky pamětníků odhalují projevy a průběh uplatňování zásad politiky socialistického rovnostářství ze strany vyučujících těchto škol. Zachycují jak naplňování oficiálních zásad této politiky, tak ale i jednání učitelů vůči některým žákům, které šlo za hranu vládních nařízení, a ovlivňovalo různým způsobem jejich studium od přijímacího řízení, přes řešení kázeňských prohřešků, až po ukončení studia a získání maturitního vysvědčení. Ukazuje se přitom, že toto jednání bylo vládnoucím režimem neoficiálně tolerováno, ba přímo podporováno. Typickým příkladem v tomto směru může být protežování žáků, jejichž rodiče byli součástí stranického aparátu, nebo naopak „ostrakizace“ žáků, jejichž rodiče byli z komunistické strany vyloučeni.

5 Závěry a diskuse

Prosazování politiky rovnostářství lze chápat obecně jako jeden z významných ideologických úkolů každého komunistického režimu. Není proto překvapující, že jedním z prostředí, kde tento úkol měl být naplňován, byly i střední odborné školy. Ty se obecně měly na základě principů ideologie socialistického rovnostářství zpřístupnit širším masám. A to tak, aby (nejen) na tomto typu škol byly zastoupeny všechny sociální třídy v takovém poměru, v jakém byly tyto třídy zastoupeny ve společnosti. V tomto směru vládnoucí režim využíval řadu oficiálních nástrojů, jako byla např. směrná čísla, přijímací řízení apod. (viz např. Kreidl, 2004). Výsledky výzkumu ovšem ukazují, že v průběhu vzdělávání žáků učitelé podnikali i jiné kroky, které již v oficiálních dokumentech neměli potřebnou oporu. Významným faktorem, který ovlivňoval jejich jednání během studia jim

svěřených žáků totiž byla např. i míra loajality k vládnoucímu režimu ze strany rodičů takového žáka apod. (srov. např. Walder, 1995).

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu s názvem Střední odborná škola v socialistickém Československu pohledem dějin každodennosti. Orálně historické rozhovory s učiteli (číslo projektu 19-24776S) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Arneson, R. J. (2011). Liberalism, capitalism, and „socialist“ principles. *Social Philosophy and Policy*, 28(2), 232–261.
- Cabada, L., & Kubát, M. (2007). *Úvod do studia politické vědy*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Hanley, E. (2001). Centrally Administered Mobility Reconsidered: The Political Dimension of Educational Stratification in State-Socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 74(1), 25–43.
- Kreidl, M. (2004). Politics and Secondary School Tracking in Socialist Czechoslovakia, 1948–1989. *European Sociological Review*, 20(2), 123–139.
- Krejčí, J., & Machonin, P. (1996). *Czechoslovakia, 1918–92: A laboratory for social change*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nielsen, K. (1990). Liberal and Socialist Egalitarianism. *Laval théologique et philosophique*, 46(1), 81–96.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum.
- Walder, A. (1995). Career Mobility and the Communist Political Order. *American Sociological Review*, 60(3), 309–328.

DEKOLONIÁLNÍ PRAXE VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – DALŠÍ MOŽNOSTI PROTAGONISTŮ VĚDĚNÍ

DECOLONIAL PRACTICES IN TEACHER EDUCATION— OTHER POSSIBILITIES OF KNOWLEDGE PROTAGONISTS

Juliana Crespo Lopes¹

¹ Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzity Karlovy, Praha.

Abstrakt

Univerzitní vzdělání bývá označováno jako nositel tradičních znalostí a mocenských struktur, kde nejsou vždy brány do úvahy znalosti studentů učitelství. Vzhledem k tomu, že studenti Universidade de Brasília mají sklon kritizovat didakticko-pedagogické přístupy, byl v rámci jednoho předmětu realizován výzkum zaměřený na rozvoj přístupů orientovaných na studenty a na dekoloniální postupy. Prostřednictvím analýzy dat z dotazníků a studentských deníků bylo zjištěno, že studenti změnili své cesty k poznatkům o učení a vyučování od samostudia za účelem replikace teorie směrem k aktivnímu učení s dalšími studenty, které doprovázelo jejich čtení odborných textů.

Klíčová slova: učitelská příprava, dekoloniální vzdělávání, přístup zaměřený na studenty

Abstract

There is a maintenance of knowledge and power structures on Universities and education students' knowledge is particularly disregarded. Understanding the fact that Brazilian University students tend to criticize didactical-pedagogical approaches, this research aimed to develop student-centred and decolonial practices at a Teacher Education course. It was found, through questionnaires and diaries, that students shifted their pathways for learning. Before the classes started they used to mainly replicate theory through studying by themselves. During the semester they produced knowledge about teaching and learning with their colleagues alongside with reading and learning about theory.

Keywords: teacher education, decolonial education, student-centred approach

1 Introduction

Yearly, Brazilian Universities hold institutional self-assessments, a process in which an analysis of the institution's infrastructure is performed, while its scientific research scope and students and staff answer to questionnaires regarding a variety of items including educational aspects. An analysis of institutional self-assessments of four Universities from different regions of the country (UFAM, 2015; UnB, 2012-2015; UTFPR, 2015; UFRJ 2016) found systematic criticism of didactic-pedagogical approaches from students perspectives.

2 Theory

University is configured as a place of oppression (Tragtenberg, 1990) with knowledge colonization practices (Mignolo, 2009). This can be especially true in Brazilian teacher education courses, which have easier admission and are commonly taught in the evening, for full-time workers. As a result, student-teachers knowledge is are considered inferior and they are oppressed by lecturers.

Considering Higher Education as a locus of maintenance of knowledge and power structures, an “engaged scholarship” is brought as an oppositional practice. The term refers to teaching and research practices that connect the University to the community based on social justice and citizenship (Beaulieu, Breton & Brousselle, 2018). Engaged scholarship is a decolonizing act which transforms spaces and relationships (Shultz & Kajner, 2013). The concept of University community includes students, therefore, in the same way that it is fundamental as a decolonial practice to listen to indigenous people concerning their life and experience, it is also fundamental that student-teachers produce knowledge regarding learning and teaching.

3 Methodology

A pedagogical course was offered in two occasions to student-teachers at a Brazilian University, using the methodology of Action Research in Teaching and Learning (Norton, 2008). The classes were based on Student-centred approaches and decolonial postures and practices (Rogers, 1982; Freire, 1982; Walsh, 2014).

Student-teachers answered open-ended questionnaires at the beginning and end of the semester and produced reflective materials in the form of diaries, named *licentiæ hypomnemata*. All 97 questionnaires—56 at the beginning and 41 at the end of the semesters—and 12 *licentiæ hypomnemata* of students were analysed. The eligibility criteria for the *licentiæ hypomnemata* were: Parity of gender and field of study (humanities and exact sciences) based on those that contained more narrative-reflective elements rather than descriptive ones.

4 Results

All the excerpts from the *licentiæ hypomnemata* that were not purely descriptive were selected for analysis. In all, there were 155 reflections. After repeated readings, four emerging themes were found in the twelve diaries: (1) Good classroom practices; (2) Student-teachers referring to life situations; (3) Reflections about education and professional future; (4) Postures and reflections as students and individuals.

According to the questionnaires, at the beginning of the classes, most students used individual study methods to understand the subject's content, while at the end of the class, they identified learning from different didactic and pedagogical practices performed in the classes. What used to be achieved only by reading, doing exercises and watching videos, started to be mainly achieved with the development of practical activities; interaction and debates; classes with the support of examples and contextualization; and reflection in the classroom.

5 Conclusion and discussion

It was possible to find a positive contribution in the personal and professional education of student-teachers, as well as a good receptivity to the practices and postures adopted. The student-centred approach provided a more humanized, meaningful and decolonized education. Student-teachers were protagonists and active members of all educational processes, from themes to assessment decisions, experiencing teaching and learning practices and producing their own knowledges instead of replicating acts.

From the moment undergraduate students spend time reflecting, often for the first time, on how they learn, a movement of decolonization of pedagogical practices is established. The emphasis is not on cognitively mastering

theoretical precepts, but rather on understanding the processes—including theirs—of knowledge construction and its multiple possibilities of configuration and authorship. From a Freirean perspective (Freire, 1982), the student-teachers extrapolated a mere existence in the academic world, existing with it actively and reflexively, transforming their own trajectories of teacher education.

Poděkování

This research was financed by the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

6 Literatura

- Beaulieu, M., Breton M., Brousselle, A. (2018). Conceptualizing 20 years of engaged scholarship. *PLoS ONE*, 13(2), 193–201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193201>
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais / projetos globais*. UFMG.
- Norton, L. (2008). *Action Research in Teaching and Learning*. Routledge.
- Rogers, C. (1982). *Freedom to Learn for the 80's*. Merrill Pub.
- Shultz, L., & Kajner, T. (2013). *Engaged Scholarship: The Politics of Engagement and Disengagement*. Sense Publishers.
- Tragtenberg, M. (1990). *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. Eds Associados.
- UnB (2012–2016). *Relatórios de Avaliação Institucional*. www.cpa.unb.br
- UFAM (2015). *Relatório CPA da Autoavaliação 2015*. www.cpa.ufam.edu.br
- UFRJ (2016). *Relatório de Autoavaliação Institucional 2016*. <http://pi.pr1.ufrj.br>
- UTFPR (2015). *Relatório de Autoavaliação Institucional – 2015*. <http://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. *Entramados*, 1(1), 17–31. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>

VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V MEZIVÁLEČNÉM BAŤOVSKÉM ZLÍNĚ

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN BAŤA'S ZLÍN DURING THE INTERWAR PERIOD

Tereza Kolumber¹

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

Abstrakt

Baťovské školství se v posledních letech stalo předmětem zájmu několika českých i zahraničních výzkumů. Žádná z dosavadních studií se ale podrobněji nezabývala výukou cizích jazyků, která byla pro zahraniční obchod společnosti Baťa klíčová. Díky rychlé expanzi podniku do zahraničí vznikla potřeba vytvořit školu, jejíž absolventi, tedy budoucí zaměstnanci globálního koncernu, budou schopni komunikovat v cizím jazyce na úrovni rodilého mluvčího. Koncern si byl vědom, že nestačí pouze podporovat vzdělávání dospělých, a proto se ve třicátých letech jeho potřeby projeví ve vzniku Soukromé cizojazyčné měšťanské školy, kde byla určitá část předmětů vyučována rodilými mluvčími v angličtině, němčině a francouzštině.

Klíčová slova: Baťa, Zlín, výuka cizích jazyků

Abstract

The Baťa education system has become the subject of Czech and foreign studies. However, this research has not provided focused insight into foreign language teaching, which plays a vital role in its interests due to its global expansion. Future graduates of supported schools would have communication abilities like native speakers, which could be valuable for activities abroad. The multinational company realized that it was not sufficient to support adult and therefore, its concerns were mainly projected in the 1930s in the establishment of the Private Foreign Language Citizen School, where most subjects were taught by native speakers in English, German and French.

Keywords: Baťa, Zlín, foreign language education

1 Úvod

Příspěvek se zabývá problematikou výuky cizích jazyků ve třicátých letech dvacátého století na příkladu Soukromé cizojazyčné měšťanské školy, která byla situována v bačovském Zlíně. Škola byla unikátní v tom, že jako jediná vzdělávací instituce v Československu poskytovala bilingvní výuku i pro české a slovenské žáky. Bilingvní výuka znamenala, že žáci měli intenzivní kontakt s cílovým jazykem a byli směřováni k jeho zvládnutí na úrovni rodilého mluvčího (Helbig, 2003). V praxi to vypadalo tak, že třetina předmětů měla vyučovací jazyk československý, zbytek předmětů byl vyučován v angličtině, němčině či ve francouzštině (Kasperová, 2015). I když se jedná o zajímavý přístup k výuce cizích jazyků v první polovině 20. století, tak v historicko-pedagogickém výzkumu nebylo tomuto tématu věnováno adekvátní množství pozornosti. Proto je cílem příspěvku prozkoumat a popsat výuku cizího jazyka na dané vzdělávací instituci.

2 Teorie

Bačovské školství se po roce 1989 dostalo do centra pozornosti několika českých odborníků, z novějších zdrojů lze jako příklad uvést Kašpárkovou (2010), Končítíkovou (2014) či Kaspera & Kasperovou (2020). Téma vzdělání a výchovy v bačovském Zlíně se objevilo ale i v pár zahraničních studiích – jmenovitě se jedná o Steinführer (2009) a Doleshala (2012). Dosavadní výzkumy se zabývají převážně vlivem závodů Baťa na zlínské veřejné školství, výchovu průmyslového člověka a meziválečnou školskou reformou v kontextu Zlína, racionalizace a taylorismu. Až na jednu výjimku (Kasperová, 2015) však chybí informace o Soukromé cizojazyčné měšťanské škole, zejm. o tom, jakým způsobem se na této škole vyučovaly cizí jazyky, které byly pro export koncernu Baťa klíčové.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum je založen na studiu archivních pramenů Státního okresního archivu Zlín, přičemž při jejich studiu byly použity tradiční metody historického výzkumu – metoda přímá a nepřímá. Studium archivních dokumentů, dobových periodik (zejm. Mladý Zlín a Tvořivá škola) a předchozích výzkumů poskytlo poznání tématu v širších kontextech. Problematika je tak sledována nejen

z mikrohistorického pohledu, ale i z pohledu makrohistorického, což umožňuje komplexnější náhled na téma. Další použitou metodou je vizuální historie, která je podobně jako mikrohistorie jedním z funkčních přístupů při zkoumání dějin (Zounek & Šimáně, 2014). Analýza dobových fotografií umožnila zkoumat stav školní tříd, používaných pomůcek a učebnic.

4 Výsledky

Proexportní orientace závodů Baťa vyžadovala zvýšené jazykové kompetence budoucích zaměstnanců, a proto došlo v roce 1934 ke zřízení Soukromé cizojazyčné měšťanské školy. Zkoumaná škola byla specifická v tom, že na ní vyučovali rodilí mluvčí předměty jako zeměpis, přírodopis, matematiku, kreslení, malování a tělocvik v angličtině, němčině či francouzštině. Žáci tak měli velmi intenzivní kontakt s cizím jazykem, což nebylo na školách v tehdejší Československu běžné. Cizojazyčná škola se stala zároveň místem, kde bylo zdůrazňováno samostatné učení žáka a získávání vlastních zkušeností v rámci pracovních metod. Jak již bylo zmíněno, cílem školy bylo naučit žáky hlavně prakticky pracovat s cizím jazykem jako rodilí mluvčí. Učitelé proto při výuce cizích jazyků používali tehdy moderní přímou metodu, podle které probíhalo učení se cizímu jazyku skrz poslech a učitel měl sloužit jako příklad, po kterém žáci opakují. Nedochovalo již k učení se cizímu jazyku prostřednictvím gramatiky a překladů. Cizí jazyk byl osvojován pomocí jednojazyčnosti a názornosti výuky, kdy měli žáci učivo skutečně pochopit pomocí konkrétních příkladů z každodenních situací. Je zřejmé, že pro takovýto typ školy neexistovaly v Československu vhodné učební materiály, a tak ještě před zahájením prvního školního roku napsali učitelé sami tzv. pracovní učebnice, které obsahovaly kromě kratších textů také možnost procvičení si učiva pomocí prakticky zaměřených cvičení.

5 Závěry a diskuse

I když existují studie řešící problematiku baťovského školství, žádná z nich se však nezabývá výukou cizích jazyků. Přínosem příspěvku jsou zjištění, jakým způsobem se učily cizí jazyky ve třicátých letech dvacátého století na Soukromé cizojazyčné měšťanské škole v baťovském Zlíně. Tyto informace umožňují vhled do dobové didaktiky cizího jazyka a ukazují, jak probíhalo osvojování jazykových

schopností jako gramatika, slovní zásoba a výslovnost. Výsledky ukazují, že v československých podmínkách neměla cizojazyčná škola paralelu, protože její učitelé používali při výuce cizích jazyků přímou metodu, přičemž ostatní vyučující na běžných československých školách nepracovali s touto metodou kvůli časové a finanční náročnosti. Výzkum ukázal, že na cizojazyčné škole hrály významnou roli ve výuce cizích jazyků učebnice vytvořené samotnými učiteli, které nutily žáky samostatně pracovat a učit se. Na závěr je důležité zdůraznit, že vznik školy byl podmíněn exportem firmy Baťa do zahraničí, která si potřebovala vychovat a vzdělat budoucí zaměstnance znalé cizích jazyků.

6 Literatura

- Doleshal, Z. A. (2012). *Life and Death in the Kingdom of Shoes: Zlín, Baťa, and Czechoslovakia, 1923 – 1941* [Disertační práce]. The University of Texas at Austin.
- Helbig, B. (2003). Bilinguales Lehren und Lernen. In K. – R. Bausch, H. Christ, & H. - J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 179–185). A. Francke.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. Academia.
- Kasperová, D. (2015). Škola činná a společenská – rekonstrukce vnitřního života pokusné měšťanské školy ve Zlíně. In M. Pánková, D. Kasperová, & T. Kasper, *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 180–204). Academia.
- Kašpárková, S. (2010). *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost*. Paido.
- Končítíková, G. (2014). Baťovský Zlín – mladí muži. Univerzita Tomáše Bati.
- Steinführer, A. (2009). Uncharted Zlín: The Forgotten Lifeworlds of the Baťa City. In K. Klingan, & K. Gust, *A Utopia of Modernity: Zlín: Revisiting Bata's Functional City* (s. 105–116). Jovis Verlag.
- Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství. Kapitoly z metodologie historicko – pedagogického výzkumu*. Masarykova univerzita.

OBAVY Z „BĚŽNÉ ŠKOLY“ U RODIČŮ VOLÍCÍCH TŘÍDY SE ZAMĚŘENÍM NA 1. STUPNI ZŠ

CONCERNS REGARDING “REGULAR SCHOOL” AMONG PARENTS CHOOSING SPECIALTY CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOLS

Radka Smith Slámová¹

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

Abstrakt

Príspevek predstaví výsledky studie mapující proces volby tříd se zaměřením při vstupu dítěte do 1. třídy. S využitím výzkumného designu zakotvené teorie bylo zjišťováno, proč a jak si rodiče tento typ tříd vybírají. Hlavní metodou sběru dat bylo 24 hloubkových rozhovorů se středostavovskými rodiči se zájmem o třídy se zaměřením, učitelé a zastupitelé. „Obavy rodičů z běžné školy“ se vytvořily jako důležitá kategorie pro vysvětlení zkoumaného jevu. Diskutovány jsou způsoby, jakými by se mohla veřejná škola k obavám rodičů postavit, aniž by zanevřela na svou úlohu hájit zájem všech žáků.

Klíčová slova: volba školy, základní škola, zapojení rodičů, třídy se speciálním zaměřením, zakotvená teorie

Abstract

The paper presents the results of a study mapping the process of choosing a specialty class by parents whose child is entering primary school in urban Czechia. A constructivist grounded theory approach was implemented to clarify why and how parents choose such classes. The main data collection method involved 24 in-depth interviews with middle-class parents interested in specialty classes, teachers and district representatives. “Parents’ concerns about the public schools” emerged as an important category for explaining the examined process. Following are suggestions on how the Czech public schools could approach the parents’ anxieties while simultaneously protecting the interest of all pupils.

Keywords: school choice, primary school, parent involvement, classes with a special emphasis, grounded theory

1 Úvod

Příspěvek se zaměřuje na obavy z „běžné školy“ u rodičů, kteří si při vstupu dítěte do 1. třídy vybrali třídu se zaměřením místo běžné třídy na své spádové škole. Jedná se o dílčí výstup kvalitativní studie mapující proces volby tříd se zaměřením v krajských městech a jejich okolí. Cílem příspěvku je objasnit, jaké obavy ze spádové školy, případně z „běžné školy,“ přispívají k rozhodnutí rodičů vybrat si třídu se zaměřením.

2 Teorie

Na 1. stupni českých základních škol fungují třídy s různým zaměřením (např. Montessori, pro nadané, bilingvní, intuitivní), o jejichž množství a způsobu fungování jsou k dispozici jen omezené informace. Studie však naznačují, že jsou třídy se zaměřením v nadměrné míře vyhledávány dobře situovanými rodiči (Greger & Soukup, 2014; Straková & Simonová, 2015) a podobně jako v zahraničí tedy umožňují ranou vnější diferenciaci žáků (Berisha & Seppänen, 2017). Rodiče volící tyto třídy provádějí volbu spadající do kategorie „ryba ve vodě“ (Reay, 2008, s. 90), v důsledku níž dítě z hlediska etnicity či sociální třídy zapadne mezi své spolužáky. Tato individuální volba rodičů má veřejné důsledky, neboť přispívá k prohlubování rozdílů mezi školami (Saporito, 2003). Rozhodování rodičů je zde nahlíženo optikou teorie omezené racionality, protože v kontextu omezených informací o školách hrají v rozhodování rodičů důležitou roli „horké“ informace sdílené v sociálních kruzích (Ball & Vincent, 1998), předsudky (Holme, 2002) a první dojmy při návštěvách škol (Simonová, 2015).

3 Metodologie výzkumu

Výzkumným designem byla zakotvená teorie vycházející z konstruktivistického pojetí (Charmaz, 2014). V letech 2018–2020 bylo provedeno 24 rozhovorů s rodiči střední a vyšší střední třídy se zájmem o třídu se zaměřením na jiné než své spádové škole, učiteli v kontaktu s těmito rodiči a zastupiteli. Respondenti byli osloveni na akcích pro rodiče, v předškolních klubech, prostřednictvím třídních učitelů a pomocí metody sněhové koule, vhodné pro dosažení obtížně dostupných populací (Heckathorn, 1997). Dotazy směřovaly na zvažované

školy, kritéria výběru, důvody zamítnutí spádové školy a okolnosti ovlivňující celý proces. Analýza dat probíhala souběžně s rozhovory a pomáhala směřovat sběr dat k objasnění důležitých kategorií a vztahů mezi nimi. Rozhovory byly doplněny návštěvami informačních schůzek pro rodiče a analýzou webů škol.

4 Výsledky

Z analýzy se vynořilo několik kategorií důležitých pro vysvětlení rozhodovacího procesu rodičů volících třídy se zaměřením (např. vnímané potřeby dítěte, diskurz v rodičovském kruhu, schopnost kompenzovat negativa spádové školy). Jako klíčová byla identifikována kategorie „obavy rodičů z běžné školy“, jež je náplní tohoto příspěvku. Z obav rodičů se rodí mnohé naděje, k nimž se rodiče upínají při své volbě třídy se zaměřením. Představeny budou dvě kategorie obav a jejich provázanost s kategorií „vnímané potřeby dítěte“.

5 Závěry a diskuse

Obavy středostavovských rodičů z veřejné školy jsou předmětem mnoha zahraničních studií uskutečněných v městských oblastech s pestrým socioekonomickým či etnickým složením (Cucchiara, 2013; Noreisch, 2007; Saporito, 2003). Tato studie ukázala, že také u nás se tito rodiče vyhýbají některým spádovým školám ve prospěch tříd se zaměřením či jiných alternativ, navzdory nižší socioekonomické/etnické diverzitě zkoumaných městských částí v porovnání se zahraničím. Obavy ze spádové školy, případně z „běžné školy“, hrají v rozhodování rodičů důležitou roli. Na základě zkušeností ze zahraničí (Posey-Maddox, 2014; Schaller & Nisbet, 2020) jsou diskutovány způsoby, jakými by mohla veřejná škola na obavy rodičů střední třídy zareagovat, aniž by tím poškozovala zájem ostatních žáků.

Poděkování

Výzkum byl financován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt Volba výběrových tříd na 1. stupni veřejné základní školy č. 58420/2020). Autorka děkuje za podporu.

6 Literatura

- Cucchiara, M. B. (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*. The University of Chicago Press.
- Greger, D., & Soukup, P. (2014). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS2011*. Praha: Česká školní inspekce. www.csicr.cz/getattachment/1686a360-d008-478d-ab0c-b92c623be99
- Posey-Maddox, L. (2014). *When middle-class parents choose urban schools: Class, race, and the challenge of equity in public education*. The University of Chicago Press.
- Schaller, S., & Nisbet, E. (2020). Regulating private support for public goods: De-clubbing public schools. *Journal of Education Policy*, 35(3), 287–314. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1547423>
- Simonová, J. (2015). *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/65474>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606. <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>

KONTEXT ČÁSTEČNĚ DIFERENCOVANÉ VÝUKY NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

THE CONTEXT OF INTRA CLASS ABILITY GROUPING IN LOWER SECONDARY SCHOOLS

Jana Navrátilová¹

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

Abstrakt

Příspěvek představuje současnou podobu částečné diferenciaci na druhém stupni vybraných pěti základních škol ve městě Brně. Opírá se o data získaná z rozhovorů s vedením škol a individuálních rozhovorů s učiteli. Z výsledků vyplývá, že se školy uchýlily k částečně diferencovanému vzdělávání z důvodu početných tříd. Učitelé se rozhodli žáky rozdělovat do dvou skupin v hlavních předmětech, a to podle předem daného kritéria – výkonu. Cílená diferenciaci pomáhá učitelům lépe reagovat na vzdělávací potřeby jednotlivých skupin žáků. Výuku diferencují podle obsahu učební látky, učebního tempa, ale také podle předpokládaných očekávání o schopnostech žáků.

Klíčová slova: *trvalá diferenciaci, částečná diferenciaci, diferencovaná výuka, druhý stupeň ZŠ*

Abstract

This paper presents current shape of intra class ability grouping and differentiated instruction in five lower secondary schools in Brno. This paper is based on the data gained from the interviews with the school headmasters and the teachers. The results show that schools decided to realize ability grouping because of numerous classes. Teachers decided to allocate pupils into two groups in main subjects according to predetermined criterion—the criterion of performance. Teachers use intra class ability grouping to adapt their instruction to diverse learning needs of pupils in their classrooms. Teachers modify their instructions with respect to learning content, learning time and their expectation about the abilities of the pupils in the selected groups.

Keywords: *tracking, ability grouping, differentiated instruction, lower secondary school*

1 Úvod

Dosažené vzdělání spolu s vědomostmi a dovednostmi získanými během školního života jsou významnými prediktory pracovního uplatnění, příjmu, ale také společenské prestiže. Z tohoto důvodu se tvůrci vzdělávacích politik vyspělých zemí snaží zajistit spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělání všem lidem bez rozdílu (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran, Valachová, Seifert, Běťáková, Hrdlička, & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020). Požadavek na snížení nerovností ve vzdělávání platí i pro Českou republiku. Diferencovaná struktura českého vzdělávacího systému naplnění tohoto požadavku ovšem znesnadňuje. Snahou je tedy omezit diferenciaci a selektivitu, zejména pak v hlavním vzdělávacím proudu a zkvalitnit výuku na základních školách s využitím diferenciaci uvnitř heterogenních tříd.

2 Teorie

Český vzdělávací systém trpí extrémní vnější diferenciací, a to již na úrovni primárního stupně vzdělávání. Vnější neboli trvalou diferenciací se rozumí rozdělování žáků do odlišných a odděleně vzdělávaných proudů/větví s různými nároky a zaměřením (srov. Lukas, 2001; Greger & Holubová, 2010). Toto rozřazování pak může probíhat na úrovni školy nebo třídy.

Vysoká selektivita a vnější diferenciaci kvality vzdělávání (zejm. na druhém stupni ZŠ), je jedním z hlavních důsledků silné závislosti výsledků vzdělávání na rodinném zázemí žáků (Matějů, Straková, Veselý, eds., 2010). Cílem je tedy podpořit výuku a posílit její diferenciaci uvnitř heterogenních kolektivů.

Jednou z cest, jak tohoto cíle dosáhnout, je prostřednictvím kombinace heterogenní a homogenní výuky, a to např. v podobě tzv. částečné diferenciaci. Ta může probíhat tak, že se žáci jedné třídy rozdělují jen na některé předměty, po menší část školního dne (Greger, 2004). Ve většině předmětů zůstávají vzdělávání všichni pospolu.

Příspěvek nabídne detailnější pohled na to, jak o částečné diferenciaci hovoří učitelé, tedy ti, kteří s ní mají přímou výukovou zkušenost.

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek se opírá o kvalitativní data získaná z rozhovorů s vedením škol ($n = 4$) a individuálních rozhovorů s učiteli ($n = 6$), kteří mají výukovou zkušenost s částečnou diferenciací. Jedná se o vyučující šestých ročníků.

Cílem příspěvku je představit podobu částečné diferenciace na pěti vybraných brněnských základních školách. V rámci příspěvku bude vysvětleno, proč se základní školy rozhodly pro kombinaci heterogenního a homogenního uspořádání. Příspěvek podrobně popíše, jakým způsobem učitelé využívají možnosti částečného dělení žáků. Nejprve bude vysvětleno, jak je tato forma diferenciace zajištěna organizačně, tzn. příspěvek uvede, v jakých předmětech učitelé žáky dělí do skupin, podle jakých učebních charakteristik žáky rozdělují a jak tyto charakteristiky zjišťují. Následně bude ukázáno, jak si učitelé připravují výuku do oddělených skupin.

4 Výsledky

Výsledky ukázaly, že jedním z důvodů pro zavedení částečně diferencovaného vzdělávání v šestých ročnících jsou podle učitelů a vedení škol početné šesté ročníky. Kolektiv žáků je dle jejich slov výkonově heterogenní. Cílená diferenciace spolu s diferenciací výuky pomáhá učitelům lépe naplňovat různorodé vzdělávací potřeby jednotlivých skupin žáků.

Z výsledků dále vyplývá, že se učitelé spolu s vedením rozhodli dělit žáky v hlavních předmětech (český jazyk a matematika), a to podle předem daného kritéria – výkonu. Učitelé využívají částečné diferenciace k tomu, aby mohli snáze přizpůsobovat výuku aktuálním schopnostem žáků. Výuku diferencují podle obsahu učební látky, podle tempa učení, ale také podle očekávání o schopnostech žáků v daných skupinách.

5 Závěry a diskuse

Závěry naznačují, že se účel částečně diferencovaného vzdělávání do jisté míry odchyluje od toho, jak jej prezentují některé studie (např. Hornby & White, 2014) či strategické dokumenty (MŠMT, 2013). Ve výsledku totiž funguje jako další forma dělení žáků a zcela dobře nekompenzuje úskalí připsaná vnější/trvalé

diferenciaci. Známa úskalí spíše kopíruje a myšlenky společného vzdělávání se příliš nepřibližuje.

Vzhledem k tomu, že je jedním z cílů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ oslabit tlak na vnější/trvalou diferenciaci školní soustavy (Veselý, Fisher, Jabůrková, Pospíšil, Prokop, Sáblik, Stuchlíková, & Štech, 2019) a posílit částečně diferencovanou výuku, je nutné znát optiku učitelů čili těch, kteří vydaná opatření realizují ve výuce. Jejich zkušenosti, postoje a přesvědčení mohou fungovat jako zpětná vazba pro tvůrce vzdělávací politiky. Referují o tom, nakolik se daří zmíněná opatření realizovat v přímé praxi. Učitelská perspektiva může být přínosná také pro jiné školy, které tuto formu diferenciace teprve zvažují.

6 Literatura

- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis*, 1(1), 85–101.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciace žáků. In Walterová, E., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 362–370). Brno: Paido.
- Hornby, G., & Witte, Ch. (2014). Ability grouping in New Zealand high schools: Are practices evidence-based? *Preventing School Failure*, 58(2), 90–95.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (Eds.). (2010). Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha. SLON.
- MŠMT. (2013). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Fryč, J., Matusková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běňáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. Praha. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- Veselý, A., Fisher, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Sáblik, R., Stuchlíková, I., & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>

JAZYKOVÁ DIVERZITA VE ŠKOLÁCH: ZKOUMÁNÍ JAZYKOVÉ KRAJINY NA MNOHOJAZYČNÝCH ŠKOLÁCH

LINGUISTIC DIVERSITY IN SCHOOLS: EXPLORING THE LINGUISTIC LANDSCAPE IN MULTILINGUAL SCHOOLS

Miroslav Janík¹, Jana Veličková¹

¹ Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno

Abstrakt

Jazyková diverzita na českých školách v posledních desetiletích vzrostla a stala se novou každodenní realitou. Stále však chybí výzkumy, které by zkoumaly žité zkušenosti se zvládáním mnohojazyčnosti na školách. V naší studii zkoumáme školy jako mnohojazyčné sociální prostory, ve kterých je viditelná volba jazyka. Studii situujeme do kontextu jazykové politiky bottom-up. V úvodu vysvětlíme základní teoretické koncepty jako mnohojazyčnost a sociální prostor (social space). Abychom prozkoumali školy jako mnohojazyčný sociální prostor, byly analyzovány a interpretovány jazykové krajiny škol (tzv. schoolsclaping), přičemž důraz je kladen na (1) zobrazené jazyky; (2) autorství: „top-down“ nebo „bottom-up“ a (3) umístění objektu. Data reprezentující jazykové krajiny škol jsou doplněna rozhovory s řediteli škol, kteří jsou odpovědní za rozhodnutí o volbě jazyka ve školách. Šetření probíhalo ve čtyřech základních školách, které se v každodenním životě setkávají s mnohojazyčností a jazykovou rozmanitostí. Výsledky ukazují, že navzdory vícejazyčné realitě a podpoře mnohojazyčnosti je ve školách přítomna jednojazyčná norma. Výsledky jsou relevantní nejen pro zkoumání jazyků ve školách, ale také odhalují možné způsoby, jak se vyrovnat s jazykovou rozmanitostí.

Klíčová slova: jazyková diverzita, sociální prostor, škola, žitá mnohojazyčnost, jazyková krajina

Abstract

Linguistic diversity at Czech schools has increased in previous decades and it became a new everyday reality. Nevertheless, there is still lack of studies that investigate lived experiences with managing multilingualism at schools. In our study, we examine schools as multilingual social spaces in which the language choice is visible. We situate our study according to the context of top-down

language policy in the Czech Republic and the essential theoretical concepts such as social space or language regime will be explained. To capture schools as multilingual social space, the linguistic landscapes at schools (so-called schoolscape) are analyzed and interpreted, while the focus lies on (1) languages displayed on the object; (2) authorship of the object: top-down or bottom-up and (3) location of the object. The data from schoolscaping are complemented by interviews with school headmasters, who are responsible for decisions on language choice in schools. The investigation took place in four schools facing multilingualism and linguistic diversity in their everyday life. The results indicate that despite the multilingual reality and the promotion of multilingualism, the monolingual norm is operative in the school. This is relevant not only for exploring the linguistic environments at schools, but it also reveals possible ways how to deal with linguistic diversity.

Keywords: *linguistic diversity, social space, school, real-life multilingualism, linguistic landscape*

1 Úvod

Výsledky národních i mezinárodních průzkumů a studií, stejně jako dosavadní zjištění výzkumníků, nabízejí jen velmi nejasný obraz mnohojazyčnosti na českých školách. I když je k dispozici relativně přesný obraz o žácích-cizincích (viz Statistická ročenka..., 2020), chybí náhled na jazykovou realitu v životě škol. Školy se totiž v mnoha ohledech mohou lišit ve zvládnání mnohojazyčnosti vzhledem k situaci a k vnitřnímu nastavení. Také proto se zdá být logické přistupovat k mnohojazyčnosti na školách jako ke specifickému (sociálnímu) prostoru, kde se setkávají jazyky a představy o jazycích.

2 Teorie

Jazyky a jazykové jednání nelze považovat za stabilní, nebo dokonce svévolné, ale jsou vždy zakořeněné v situaci a silně souvisí se sociálními kontexty jejich používání (Canagarajah, 2018; Pennycook, 2010; Scollon & Scollon, 2003). Jak zdůrazňují Blommaert, Collins a Slembrouck (2005), schopnost komunikace (stejně jako jakákoli jiná schopnost) není pevnou entitou ve vlastnictví

jednotlivce, ale vyplývá ze „souhry“ mezi potenciálem jednotlivce a požadavky prostředí. Mnohojazyčnost není to, co jednotlivci mají nebo nemají k dispozici, ale to, co jim prostředí umožňuje či brání užívat (Blommaert et al., 2005, s. 213). Mnohojazyčnost je tedy strukturována a regulována různými sociálními prostory. V návaznosti na sociolingvistickou tradici (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) chápeme prostor jako potenciál, jak lze propojit různé jazykové praktiky a jazykové režimy.

3 Metodologie výzkumu

Cílem naší studie je prozkoumat školy jako mnohojazyčné sociální prostory, ve kterých je viditelná volba jazyka. Abychom mohli zkoumat školy jako mnohojazyčný sociální prostor, byly analyzovány a interpretovány jazykové krajiny škol (tzv. *schoolscaping*, Dressler, 2015), přičemž důraz byl kladen na (1) zobrazené jazyky; (2) autorství („top-down“ nebo „bottom-up“) a (3) umístění objektů. Data reprezentující jazykové krajiny škol byla doplněna o rozhovory s řediteli škol, kteří jsou odpovědní za rozhodnutí o volbě jazyka ve školách. Transkripty rozhovorů byly podrobeny kvalitativní obsahové analýze (Mayring, 2010). Šetření probíhalo ve čtyřech městských základních školách, které byly vybrány na základě toho, že se ve svém ŠVP vymezují vůči jazykům (tj. každá škola představuje specifický způsob zacházení s jazyky: mezinárodní škola, škola zaměřující se na cizince, škola s rozšířenou výukou cizích jazyka, škola zaměřující se na češtinu jako cizí jazyk).

4 Výsledky

Předběžné výsledky naznačují, že mnohojazyčnost je ve školách do určité míry zohledněna, nicméně pouze jako „vedlejší efekt“ jazykové diverzity. V jazykové krajině škol dominuje perspektiva „češtiny jako mateřského jazyka“. Na jakýkoli jiný jazyk než češtinu je pohlíženo jako na cizí jazyk. Na privilegovaných místech (tj. na viditelných místech, kde je předpokládán častý pohyb osob ve škole) jsou preferovány jazyky vzdělávání a cizí jazyky. Dále výsledky naznačují, že jazykové krajiny škol jsou tvořeny objekty téměř výhradně v autorství škol a bylo zjištěno minimum autentické žákovské tvorby. Školy také vnímají svůj prostor jako místo pro prezentaci zaměření školy a výukových úspěchů.

5 Závěry a diskuse

Primární výsledky naznačují konflikty mezi jazykovou politikou a žitou diverzitou: Jedním z nich je zjevný rozpor mezi pozitivně vnímanou mnohojazyčností a praktikami, které mají tendenci jazykovou rozmanitost upozadit. Jinými slovy, školy vytváří jednojazyčný prostor pro mnohojazyčné děti. Toto zjištění je nepochybně potvrzením výsledků nedávných studií (např. Kenner, 2000; Vetter, 2013; Bredthauer, 2018). Dále se lze domnívat, že všechna specifická pojetí mnohojazyčnosti ve zkoumaných školách fungují v režimu chápání jazyků jako pevných a samostatných entit, které by se mohly „mírumilovně setkat“ a „koexistovat“, ale nevstupují do vzájemné interakce, komunikačního vztahu či vzájemné propojenosti.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory projektu GAČR (19-12624S): Škola jako mnohojazyčný prostor? Prozkoumávání lingvistické reality na českých městských školách (MultiSpace).

6 Literatura

- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen-eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54.
- Dressler, D. (2015) Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128–145.
- Kenner, C. (2000). Bilingualism in a monolingual school system? English and Gujarati in South London. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 13–30.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

- Rose, G. (1999). Performing space. In M. Massey, J. Allan & P. Sarre (Eds.) *Human geography today* (pp. 247–259). Cambridge: Polity Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. London: Routledge.
- Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele* (2020). Praha: MŠMT. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.
- Vetter, E. (2013). Where policy doesn't meet life-world practice—the difficulty of creating the multilingual European. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1). 1–20.

ROZDÍLY V SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉ PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL VE VZTAHU K OBORU VZDĚLÁVÁNÍ

DIFFERENCES IN PERCEIVED PROFESSIONAL READINESS OF UPPER VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THE FIELD OF STUDY

Jiří Votava¹

¹ Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze

Abstrakt

Přibližně dvě třetiny žáků českých středních škol vstupují do odborného vzdělávání. Může se zdát, že již nepotřebují další podporu při plánování budoucí kariérové dráhy. Ukazuje se však, že proces formování profesní identity není na stejné úrovni. Předložená publikace odpovídá na otázku, jak žáci sami hodnotí svou profesní připravenost, v jakých oblastech se potřebují dále rozvíjet a jakou podporu očekávají. Tyto výstupy jsou porovnány s ohledem na vybrané obory vzdělávání, aby bylo možné navrhnout specifická opatření v rámci vzdělávání a poradenství.

Klíčová slova: *profesní připravenost, kariérové poradenství, odborné vzdělávání*

Abstract

Two thirds of Czech upper secondary school students enter vocational education. They may not seem to need further support in planning their future careers. However, it turns out that the process of formation of their professional identity reaches varying levels. The presented publication answers the question how these students assess their professional readiness, in which areas they need to develop more, and what support they expect. These outputs are compared concerning selected fields of training to propose specific measures in education and counseling.

Keywords: *Professional readiness, career guidance, vocational education*

1 Úvod

Odborná příprava bývá v českém vzdělávacím systému zahájena velmi brzy, konkrétně s nástupem významné části školní populace do odborných škol. V koncepčních i kurikulárních dokumentech je zmíněno, že také v odborném školství musí být součástí výuky kariérové poradenství a další příprava na profesní život, například v rámci výuky průřezového tématu člověk a svět práce. Je však otázka, zda současná opatření a přístupy ve vzdělávacích institucích dokáží naplnit specifické potřeby žáků jak z hlediska úrovně jejich profesní připravenosti, tak i s ohledem na zvláštnosti jednotlivých skupin oborů.

2 Teorie

Kariérový vývoj představuje komplexní fenomén, který spojuje celkovou konstituci psychologických, sociálních, vzdělávacích, ekonomických a dalších faktorů, které společně definují povahu a význam práce v průběhu celého života (Patton, McMahon, 2014; Zunker 2012). K důležitým složkám kariérového vývoje patří například sebepoznání, poznání profesních požadavků, volba profese a dovednosti řízení vlastní kariéry (Savickas 2009). Jiní autoři uvádějí navíc rozvoj zájmů, vlastní dosažené výsledky a zkušenosti ve vzdělávání a subjektivní spokojenost s profesní přípravou (Lent, Brown, 2013; Lent, Brown, 2019). Právě subjektivně vnímaná komponenta, například důvěra ve vlastní schopnost vykonávat zvolenou profesi, sebehodnocení dílčích dovedností nebo celkové odhodlání do profese nastoupit, souhrnně označujeme jako subjektivně vnímanou profesní připravenost a dále sledujeme v rámci empirického šetření. Poznatků v této oblasti nabízí pedagogický výzkum dostatek, v domácím i zahraničním kontextu však chybí bližší analýza rozdílů připravenosti vzhledem k oboru vzdělání, respektive k budoucímu uplatnění. Cílem studie bylo ověřit existenci případných rozdílů v profesním vývoji mezi žáky z různých skupin oborů tak, aby bylo možné v poradenské praxi reagovat na míru potřebám cílové skupiny.

3 Metodologie výzkumu

Výsledky prezentované v tomto příspěvku jsou dílčím výstupem dotazníkového šetření provedeného v letech 2019 a 2020 (N = 1809) mezi žáky českých

středních odborných škol na základě nepravděpodobnostního kvótního výběru, přičemž základní kategorie tvořily skupiny oborů, stupeň vzdělání, region (kraj) a pohlaví respondentů. Subjektivně vnímaná profesní připravenost byla operacionalizovaná na základě tříložkového modelu, do kterého bylo zahrnuto sebehodnocení vymezených oblastí dovedností, odhodlání se profesi dále věnovat a celková spokojenost s přínosem školního vzdělávání pro budoucí kariéru.

4 Výsledky

Při zpracování dílčích výstupů byla pozornost především věnována rozdílu v subjektivně vnímané profesní připravenosti žáků ve vybraných oborech vzdělávání. Konkrétně se ukázaly rozdíly mezi žáky v oborech s maturitní zkouškou a v oborech s výučním listem, kteří vykazovali nižší míru jistoty a nižší sebehodnocení vybraných dovedností. Byl také patrný rozdíl mezi jednotlivými obory vzdělání (například mezi obory zemědělskými, technickými a ekonomickými) s tím, že bylo identifikováno několik dílčích typů respondentů s ohledem na jejich celkovou jistotu ohledně budoucího uplatnění ve zvolené profesi na jedné straně a se zřetelem na sebehodnocení dílčích dovedností na straně druhé.

5 Závěry a diskuse

Výsledky šetření ukazují na potřebu rozvíjet kariérové poradenství a to specificky vzhledem ke konkrétní cílové skupině. Profesní volba, kterou žáci učinili při vstupu na střední školu, není konečnou fází jejich kariérového vývoje a procesu profesního zrání (připravenosti). Kariérové poradenství by mělo reagovat na potřeby žáků specificky podle oblastí jejich sebehodnocení, zejména pokud jde o dílčí obecné dovednosti, profesní dovednosti, schopnost řídit vlastní kariéru a přechod na trh práce. Součástí příspěvku budou také konkrétní doporučení v této oblasti.

Poděkování

Článek podpořen z projektu Návrh a implementace konceptu a metodiky „career learning“ v odborném vzdělávání, Technologická agentura ČR, TL02000256.

6 Literatura

- Lent R. W. & Brown S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. doi: 10.1037/a0033446
- Lent R. W. & Brown S.D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, No. 103316. doi:10.1016/j.jvb.2019. 06. 004
- Patton W. & McMahon M. (2014). *Career Development & Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publisher. doi: 10.1007/978-94-6209-635-6
- Savickas M. L., Nota L., Rossierc J. & Dauwalder J. P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. doi: 10.1016/j.jvb.2009. 04. 004
- Zunker V. G. (2012). *Career Counseling: A Holistic Approach* (8th ed.). Nashville, United States: Cengage Learning.

HRANICE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDSTAVÁCH PRACOVNÍKŮ A PRACOVNIC ZÁKLADNÍCH ŠKOL

BOUNDARIES OF INCLUSIVE EDUCATION AS SEEN BY PRIMARY SCHOOL PERSONNEL

Lenka Kissová¹, Katarína Slezáková¹

¹ Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na konstrukci hranic inkluzivního vzdělávání tak, jak jej vnímají pedagogičtí pracovníci a pracovnice českých základních škol. Konstruování hranic se děje v určitém kulturně-společenském kontextu, který poskytuje repertoár reprezentací toho, co je/není inkluzivní vzdělávání, kdo má/nemá být jeho součástí a za jakých podmínek. To, jak lidé v praxi základních škol vnímají inkluzi a s ní související témata je zásadní. Jejich postoje a představy nejen replikují ve výchově, ale zrcadlí se v konkrétních aktivitách a chování, které může vést k posilování nerovností a k vylučování žáků/žaček ze vzdělávání.

Klíčová slova: *inkluzivní vzdělávání, postoje, učitelé, symbolické hranice, sociální nerovnosti*

Abstract

In this paper, we focus on construction of inclusive education boundaries as perceived by educators at Czech primary schools. Boundary construction occurs within socio-cultural contexts that offer a repertoire of representations about what is (not) inclusive education, who is (not) part of it, and under what conditions. How the primary school staff, both teaching and non-teaching, perceive inclusion and related issues, is essential. They not only apply their attitudes and ideas in education but these are mirrored also in their acts and behaviour that can result in deepening inequalities or exclusion of students from education.

Keywords: *inclusive education, attitudes, teachers, symbolic boundaries, social inequalities*

1 Úvod

Definice inkluzivního vzdělávání je mnoho. Co jsou jeho cíle, obsah, prostředky a metody, se v popisech, analýzách a doporučeních věnují zejména lidé ve vědě, v praxi a v politikách. Vymezují také hranice toho, co inkluzivního vzdělávání ještě je, co už není, nebo jaký je rozdíl mezi integrativním a inkluzivním přístupem. Součástí vytyčování a definování hranic je vymezování těch, pro koho je inkluzivní vzdělávání určené a pro koho již ne, přičemž tyto hranice mohou být výsledkem nevědomého kategorizování nebo cíleného procesu konstrukce symbolických a sociálních hranic. Ústředním bodem našeho zájmu jsou pedagogičtí pracovníci a pracovníci ZŠ. Zajímá nás, jak právě oni vymezují hranice inkluzivního vzdělávání a konstruují tak jeho realitu.

2 Teorie

I když v současnosti existuje velké množství literatury zaměřené na koncept inkluzivního vzdělávání (IV) a různých přístupů k němu, stále nacházíme lidi ve vědě, politice a v praxi, kteří chápou inkluzivní vzdělávání jako pokračující nadstavbu nebo pokračování speciálního vzdělávání, jak jej známe z praktických škol. Jiní věří, že by mělo IV vycházet z výuky a organizace běžných škol a mělo by tak být alternativou speciálnímu vzdělávání (Ballard, 1999). Podle Regera (1972) je idea inkluze jako propojení běžného a speciálního vzdělávání problematické, protože si uchovává medicínský a nápravný přístup ke vzdělávání, který vylučuje ty, kteří jsou kategorizováni jako „speciální“. Podobné kategorizace jsou úzce spojeny s kulturně-symbolickými repertoáry konstruovanými ve společnosti a vytvářejí symbolické a sociální hranice mezi žáky/žačkami (Lamont, 1992). Hranice, které sociální aktéři konstruují ale nezůstávají pouze na úrovni představ a názorů, ale mají své praktické implikace ukotvené v normativních pravidlech, mentálních reprezentacích a mohou se tak stát součástí procesů vylučování a nerovností.

3 Metodologie výzkumu

Tento článek je založen na kvalitativní metodologii, přičemž rozhovory jsou hlavní metodou a pozorování ve třídách jako podpůrná metoda. Provedli jsme 34 polostrukturovaných rozhovorů o délce cca 80 minut každý (s učiteli/

učitelkami, vedením škol, asistentami/asistentkami, atp.) ze tří škol s letitou inkluzivní praxí. Rozhovory se mimo jiné zaměřili na názory na inkluzivní vzdělávání, překážky a osvědčené postupy v oblastech, jako jsou školní vize, budování komunity, vzájemné vztahy, formy hodnocení, spolupráci zaměstnanců a jejich postavení ve škole, školní klima (zapojení žáků do školních záležitostí, vzájemná spolupráce mezi učiteli, komunikační kanály) a profesní rozvoj. Pro tento příspěvek budou relevantní otázky, které jsme směřovali na jejich postoje a představy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, k žákům a žačkám.

4 Výsledky

Navzdory změnám, které přinesla vyhláška MŠMT 27/2016, která vnímá žáky skrz jejich (speciální) vzdělávací potřeby, většina učitelů, i když vnímají IV obecně pozitivně, stále formuluje potřeby žáků na základě diagnóz. Pedagogičtí pracovníci a pracovnice nejčastěji odmítali zařazení žáků/žaček se závažnými poruchami autistického spektra nebo s mentálním postižením (zcela nebo částečně). Zajímavé je pak, že fyzické postižení při vytyčování hranic inkluze téměř úplně absentovalo a učitelé jej považovali za lehce zvládnutelné při dostatku finančních prostředků (na stavební úpravy, pomůcky nebo asistenta pedagoga). V některých případech byla ale inkluze ohraničena spíše sociokulturním záze-
mím. V takovém případě byla inkluze hodnocená jako vhodná jenom pro rodiny pojmenovány jako (pro)aktivní ve vzdělávání svých dětí. Pedagogičtí pracovníci měli také tendenci symbolicky vyčleňovat možnosti inkluze v ČR, oproti jiným, zejména západním, nebo severským evropským zemím.

5 Závěry a diskuze

Předběžné výsledky analýzy ukazují, že i pedagogičtí pracovníci a pracovnice, kteří vnímají inkluzivní přístup školy pozitivně mají potřebu hranice inkluze vytyčit. Tato tendence variuje s ohledem na rozsah zkušenosti s inkluzí, jednak na individuální rovině, tak aj na rovině institucionální. Ve školách s delší inkluzivní praxí byly hranice vnímány zejména s ohledem na individuální dítě a méně kategoricky. Důležitým faktorem se jeví také osobní zkušenost učitele/ učitelky s konkrétním typem speciálních potřeb a s jejich zvládnutím, která zvyšuje přesvědčení o vlastní pedagogické kompetenci.

Poděkování

Sběr dat pro tento příspěvek byl součástí projektu BeIN (Bariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol, TL02000064) financovaný Technologickou agenturou České republiky.

6 Literatura

- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer Press.
- Lamont, M., and M. Fournier (Eds.). (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M. and N. Duvoux. (2014). How neo-liberalism has transformed France's symbolic boundaries? *French Politics, Culture & Society*, 32(2): 58–75.
- Univerzita Palackého v Olomouci. (2015). *Potřeby a postoje pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci systému podpůrných opatření podle nové školské legislativy – zpráva z výzkumu*.
- Nadace Open Society Fund. (2017). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*.
- Reger, R. (1972). The medical model in special education. *Psychology in the Schools*, 9: 8-12.
- Sklenářová, J. (2012). Symbolické hranice mezi sociálními světy. *Sociální studia*, 4: 27–44.
- Walton, E., Moonsamy, S. (2015). *Making Education Inclusive*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

KOLEGIÁLNÍ VEDENÍ, ŘÍZENÍ A SPRÁVA ŠKOLY NA PŘÍKLADU WALDORFSKÉ ŠKOLY

LEADERSHIP, MANAGEMENT AND ADMINISTRATION OF THE SCHOOL ON THE EXAMPLE OF A WALDORF SCHOOL

Jan Boněk¹

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

Abstrakt

Výzkum z oblasti Školského managementu je zaměřen na jednu konkrétní formu řízení, vedení a správy školy (dále vedení školy), která v ČR nebyla dosud více analyzována a popsána. Nejprve vymezují aktuální situaci vedení školy v rámci českého školského prostoru. Tedy vedení z pohledu ředitele, jeho rozsáhlých pravomocí, ale také odpovědností. Na základě dostupných studií a literatury z oblasti Školského managementu. Dále popisují vedení školy ve waldorfských školách, které vychází z kolegiálního vedení. Za využití především zahraniční literatury, zejména německé, a dále z terénního výzkumu na některých waldorfských školách. Závěr a diskuse přináší zamyšlení nad možnou inspirací této praxe.

Klíčová slova: ředitel školy, kolegiální vedení, waldorfské školy, konference, odpovědnost

Abstract

Research in the field of school management is focused on one specific form of school management, leadership and administration (school management), which has not been further analyzed and described in the Czech Republic. First, I define the current situation of school management within the Czech school space. That is, management from the perspective of the director, his/her extensive powers, but also responsibilities. Based on available studies and literature in the field of school management. I also describe the management of the school in Waldorf schools, which is based on collegial management. Using mainly foreign literature, especially German, and further from field research at some Waldorf schools. The conclusion and discussion reflect on the possible inspiration of this practice.

Keywords: *school principal, collegiate leadership, Waldorf schools, school management, responsibility*

1 Úvod

Kolegiální vedení jako možná alternativa k ředitelskému systému nebylo v české odborné literatuře dosud podrobněji zpracováno, na některé jeho aspekty lze ale najít vazby např. v obecném managementu. Od začátku 90. let prošly české školy zásadními změnami. Zejména poměrně širokou autonomizací, a s ní souvisejícím rozšířením agendy, o kterou se musí vedení českých škol starat a za kterou nese plnou odpovědnost. Pozice a úkoly ředitele se posunuly od pedagogického vedoucího ke komplexnímu manažerovi. Očekává se, že směrem „dovnitř“ zajistí stabilní a bezproblémový chod jím řízené školy, současně strategický rozvoj, a navíc svou vizi vykomunikuje se širokým spektrem partnerů uvnitř i vně jím vedené organizace.

2 Teorie

Rozvoj spolupráce a kolegiality patří mezi aktuální témata strategie zkvalitňování škol. V tomto kontextu pak tyto pojmy nepředstavují jen podmínku vlastního profesionálního růstu učitelů, ale také celého učitelského sboru, resp. celé školy. A právě kvalita této společné práce získává zcela nový rozměr a náležitost v souvislosti se snahami o relativní autonomii školy.

Odborná literatura zabývající se principy kolegiálního vedení či školské samosprávy zmiňuje, že toto vedení má sloužit k tomu, aby každý člen učitelského sboru (kolegia) mohl realizovat svobodně své schopnosti, vyjadřovat své názory a participovat na důležitých úkolech celé školy. Svobodně utvářet nejen své výchovně – vzdělávací působení na žáky, ale přijímat odpovědnost také za rozhodnutí v otázkách vedení školy.

Tam, kde již kolegiální vedení existuje, pracují všichni učitelé na principu vzájemné rovnosti. Konference kolegia se účastní všichni, kteří se podílí na vzdělávání a výchově dětí. Zejména waldorfské školy aplikují poměrně propracovaný koncept postavený na systému konferencí rozdělených dle oblastí řešených úkolů. Konkrétně konferenci pedagogickou; provozně – organizační a interní (užší vedení školy). Ve waldorfských školách nelze identifikovat jeden

jediný model. Školy mají vlastní přístup postavený na konkrétních podmínkách a situaci.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum je orientován přímo na aplikaci kolegiálního vedení v rámci jednotlivých škol. Výstupem je analýza a deskripce zjištěných skutečností s kontextuálním popisem konkrétních „biografií“ jednotlivých škol. K získání potřebných dat byla zvolena forma vícečetné případové studie, v níž případem jsou jednotlivé waldorfské školy. Pro sběr informací byly využity polostrukturované rozhovory v rámci kolegia škol, případně s jednotlivými řediteli, osobní návštěvy a analýza školních dokumentů.

4 Výsledky

Bylo zjištěno, že v českém školském systému nelze původní ideu kolegiálního vedení školy dodržet úplně do detailů. Český Školský zákon povinnost obsazení postu ředitele ukládá a ředitel nese za školu plnou odpovědnost. Také na českých waldorfských školách je tato pozice obsazována, a v tomto kontextu se ukazuje, že velmi záleží právě na osobnosti ředitele, zda dokáže své řídicí ambice natolik utlumit, aby tím skutečným vedoucím orgánem bylo kolegium školy.

V pozadí výzkumu stála otázka, zda je vůbec reálné, aby celé kolegium rozhodlo o všem a všichni měli spoluodpovědnost za všechno. Případně, zda je vůbec v silách jednotlivce věnovat se vědomě otázkám pedagogickým a výchovným a vedle toho ještě problematice vedení a správy školy.

4.1 Organizační struktura waldorfské školy

Výzkum prokázal, že tím stěžejním společným úkolem pro učitelské kolegium je řízení pedagogického procesu na všech jeho úrovních. Organizační a správní otázky často řeší delegovaná grémia či za konkrétním účelem vzniklé pracovní skupiny. Organizační struktura pak představuje poměrně živý organismus, kde některé pracovní skupiny či grémia vznikají s aktuální potřebou a zanikají ve chvíli, kdy tato potřeba pomine. Jiná zase mají trvalejší charakter. Každý z pedagogického kolegia má svobodnou možnost přidat se do pracovní skupiny, kde cítí, že bude platným členem. Některá grémia, zejména tzv. interní kolegium, či

užší vedení školy podmiňují vstup např. délkou působení na škole apod. právě s ohledem na nutnost určitého hlubšího vhledu do procesů ve škole, znalost prostředí, lidí, žáků, rodičů atd.

5 Závěry a diskuse

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že identifikované a popsané prvky vedení waldorfské školy nepředstavují něco zcela nového v praxi některých školských systémů a v moderních přístupech nejen ve vedení školy, ale také obecném managementu. Kolegiální vedení, konference kolegia, delegovaná odpovědnost, různé formy začlenění rodičů a žáků do vedení školy apod. lze i jinde ve školských systémech najít. Školské právo v České republice ukládá školám obsazení postu ředitele. Původní waldorfská idea post ředitele neobsahovala. V samotném výzkumu se otázka postu waldorfského ředitele stala také zajímavou, právě s ohledem na jeho postavení v rámci kolegia. Na všech zkoumaných školách je to pozice respektovaná, s přesně vymezenými pravomocemi a kompetencemi, ale v rámci kolegia učitelů, je ředitel svým hlasem roven ostatním.

Zásadním zjištěním bylo, že na zkoumaných školách skutečně dochází k dílčímu kolegiálnímu vedení. Na základě této skutečnosti lze konstatovat, že se kolegiální vedení bez pozice ředitele jeví jako možné.

5.1 Inspirace pro ostatní školy

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že inspirace waldorfskými školami je realizovatelná za určitých podmínek i jinde. Z výzkumu ovšem vyplynulo, jak je v tomto směru významná určitá sdílená vize či idea, která propojuje a spojuje celý pedagogický sbor a na základě které jsou všichni učitelé ochotni pracovat a spolupracovat. Pokud škola takovýto vlastní, specifický propojující program nalezne, dává to určitý předpoklad k tomu, že budou učitelé schopni a ochotni školu společně „nést“ a přijímat odpovědnost. Ani na waldorfské škole ovšem kolegium nenese nějakou „kolektivní odpovědnost“, ale je vždy jasně řečeno, kdo a za co odpovědnost přebírá. Každý jednotlivě pak vstupem do pedagogického kolegia přebírá osobní odpovědnost za celou školu.

6 Literatura

- GA 300/ 1–3 Stuttgart 1975: Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919–1924.
- Dietz, K. M. (2006). *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen: Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*, Menon.
- Dietz, K. M. (2007). *Eltern und Lehrer an der Waldorfschule*. Menon.
- Götte, W. M. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Helus, Z. (2009). *Osobnost a její vývoj*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Schiller, H. (2001). *Innere Aspekte der Konferenzgestaltung. Übungsansätze, Perspektiven, Erfahrungen*. Freies Geistesleben.
- Kalwa, M. (1998). *Die Konferenz in der Waldorfschule. Anregung zu einer bewussten Gesprächsführung*. Freies Geistesleben.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Freies Geistesleben.
- Leber, S. a Dünfort, E. (1983). *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Erziehungswissenschaft* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Lhotková, I., Trojan, V. a Kitzberg, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Wolters Kluwer
- Löscher, K. (2007). *Selbstverwaltung und Schulverfassung der Waldorfschule (German Edition)* (1st ed.). GRIN Verlag.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita,
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita.
- Rýdl, K. (1996). *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Agentura STROM
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Portál

**PEDAGOGICKÝ LEADERSHIP A ŘÍZENÍ ZMĚNY
V PROSTŘEDÍ ČESKÉ ŠKOLY: POZNATKY
ZE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ŘEDITEL NAŽIVO**

**INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND CHANGE
MANAGEMENT IN THE CZECH SCHOOL CONTEXT:
LESSONS FROM THE TRAINING COURSE REDITEL NAŽIVO
(LEAD LIVE)**

Barbora Zavadilová¹, Jana Korábová²

¹ Ústav pedagogických věd, Filosofická fakulta, Masarykova univerzita fakulta, Brno /
Oddělení evaluací a analýz, Učitel naživo, Praha

² Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha /
Oddělení evaluací a analýz, Učitel naživo, Praha

Abstrakt

Studie se zabývá řízením kvality pedagogického procesu a řízením změn v prostředí české školy na základě dat ze vzdělávacího programu Ředitel naživo. Přípravenost iniciovat ve škole změny a mobilizovat učitele ke zlepšování výuky jsou považovány klíčové (a málo probádané) charakteristiky lídrů škol. Vícepřípadová studie je založena na hloubkových rozhovorech s vedoucími pracovníky škol a focus groups s učiteli, a doplněna daty ze zpětnovazebních dotazníků. Výsledky identifikují kompetence a mechanismy umožňující realizaci změn. Je ověřena důležitost dovednosti řízení změn coby ústředního faktoru udržitelného rozvoje školy a potřeba další výzkumné pozornosti tomuto tématu.

Klíčová slova: vzdělávání ředitelů, řízení změny, pedagogický leadership, řízení školy, evaluační výzkum

Abstract

The study focuses on instructional leadership and change management in the Czech school environment and is based on data from a training course Reditel naživo. The ability to initiate change and mobilise teachers for instructional improvement are considered key (and little studied) characteristics of successful school leaders. The multiple case study focuses draws upon in-depth interviews with school leaders and focus groups with teachers, complemented by feedback

questionnaire data. The outcomes identify competences and mechanisms facilitating change. The paper verifies the importance of change leadership competence as a critical factor in sustainable school improvement and identifies needs for further research on this under-explored topic.

Keywords: *school leadership education, change management, instructional leadership, school management, evaluation research*

1 Úvod

Kvalita pedagogického vedení školy je druhým nejvýznamnějším faktorem (po kvalitě učitele) majícím vliv na učení žáků (Marzano, Waters & McNulty, 2005; McKinsey, 2010). Dle výsledků šetření TALIS (Kašparová et al., 2014) jsou však čeští vedoucí pracovníci na tuto funkci v evropském srovnání připraveni podprůměrně. V kontextu rostoucích požadavků na kvalitu vzdělávání je proto nutné zkoumat profesní rozvoj vedoucích pracovníků. Cílem příspěvku je představení výzkumu pedagogického leadership v prostředí české školy na základě dat ze vzdělávacího programu Ředitel naživo. Specificky se příspěvek zaměří otázkou, v čem spočívá realizace úspěšných a sborem přijímaných změn.

2 Teorie

Michael Fullan (2011) identifikuje jako klíčovou a málo probádanou charakteristiku lídrů škol jejich dovednost mobilizovat učitele pro změnu. Rovněž Kubíčková, Rais (2012) a Prášilová (2006) se shodují, že jednou z jejich klíčových a ceněných dovedností je připravenost iniciovat ve škole změny, tyto změny vést a řídit. Předkládaná studie analyzuje existující teorie řízení změny (Bridges, 1991; Bhawe, 1994; Hayes, 2018; Kotter, 2009) a aplikuje je ve specifikách českého prostředí.

Řízení změn obnáší práci s komplexním prostředím, rozvojem důvěry, proměnou kultury organizace a podstaty práce učitelů jako takové (Fullan, 2011). Daná problematika je považována za jednu z nejobtížnějších oblastí managementu, neboť vyžaduje nejen plánování a koordinaci změn, ale rovněž získávání podpory pro tyto změny v týmu (Kotter, 2009; Trojan, 2012; Pol, 2007). Sektor školství je nad rámec této skutečnosti význačný svou silnou setrvačností, která je ze své podstaty protichůdná proti zavádění změn (Světlík, 2009).

3 Metodologie výzkumu

Vícepřípadová longitudinální studie (Baxter & Jack, 2008; Stake, 2013) sleduje rozvoj dovedností vedoucích pracovníků a jejich přenos do praxe během dvou let zapojení do vzdělávacího programu Ředitel naživo. V rámci evaluačního výzkumu na pomezí teorie a praxe je sledováno, jak se účastníkům programu daří změnu na škole realizovat, jaké dovednosti jsou pro úspěšné řízení změny potřebné a jak se programu daří lídry v těchto dovednostech podporovat.

Sledované dvojice (ředitel a zástupce ředitele) byly vybrány tak, aby reprezentovaly odlišné typy škol co do velikosti, lokality, profesní fáze vedení školy a kategorie plánované změny (celkem 4–6 škol). Výzkum kombinuje kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody: polostrukturované hloubkové rozhovory s vedoucími pracovníky škol, zpětnovazební a sebehodnotící dotazníky, focus groups s učiteli.

4 Výsledky

Výzkumné výsledky identifikují kompetence a mechanismy umožňující realizaci změn a příklady dobré a špatné praxe. Dále jsou popsány vzdělávací potřeby vedoucích pracovníků škol a příklady funkční podpory. Výsledky po prvním roce programu, které budou rozšířeny, pojmenovávají klíčové prvky podpory v rámci vzdělávacího programu Ředitel naživo, které jsou vedoucími pracovníky shledávány jako užitečné – jsou jimi podpora při tvorbě vize školy, konzultace se zkušenými leadery z praxe, prostor pro sdílení s ostatními vedoucími pracovníky škol napříč různými typy škol ve svépomocných skupinách a především napojení do programu ve dvojici ředitel a zástupce školy. Focus groups s učiteli doposud ukázaly důležitost komunikace na různých úrovních napříč školou (od ředitele směrem ke sboru, sdílení mezi kolegy, podpora učitelů komunikujících s rodiči) coby zásadní faktor determinující úspěch navrhovaných změn.

5 Závěry a diskuse

Předběžné výsledky výzkumu potvrzují důležitost dovednosti řízení změn coby ústřední dovednost pro udržitelný rozvoj školy, a zároveň náročnost této činnosti, která je v literatuře popisována coby velmi komplexní expertní

dovednost související se získáváním podpory pro změny v týmu (Kotter, 2009; Trojan, 2012; Pol, 2017).

Studie přináší poznatky o charakteristikách úspěšného řízení změny ve škole za účelem zkvalitňování výuky a zvyšování dopadu na učení žáků, s ohledem socio- kulturní kontext českých škol. Výzkum má potenciál přispět do problematiky teorie školy, teorie organizační kultury školy, do problematiky modelů vedení školy, vnitřních faktorů proměn školy a managementu řízení změn (change management) a rovněž do metodologie evaluačních výzkumů. Její metodologické specifikum dvojí role výzkumníků a interních evaluátorů programu může vnést nový aspekt do kultury pedagogického výzkumu a jeho potenciálu díky propojení teorie a praxe. Výzkumná zjištění mohou být využita institucemi zajišťujícími podporu vedoucích pracovníků škol a aktéry vzdělávací politiky.

Poděkování

Poděkování směřuje k účastníkům programu Ředitel naživo a učitelům zapojených škol, kteří se zapojili do šetření.

6 Literatura

- Fullan, M. (2011). *Change Leader*. Corwin.
- Hayes, J. (2018). *The Theory and Practice of Change Management*. Palgrave.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. ČŠI.
- Kotter, J. P. (2009). *Vědomí naléhavosti: první a nejdůležitější krok realizace změny*. Management Press.
- Kubičková, L., Rais, K. (2012). *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích*. Grada.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pol, M. (2017). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*.
- Světlík, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. ASPI.
- Trojan, V. (2012). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

UPLATŇOVÁNÍ KOMPETENCÍ ŘEDITELŮ PŘI ŘÍZENÍ ARABSKÝCH ŠKOL V IZRAELI A JEJICH DOPAD NA KLIMA UČITELSKÉHO SBORU

EXERCISING THE COMPETENCES OF PRINCIPALS IN THE MANAGEMENT OF ARAB SCHOOLS IN ISRAEL AND THEIR IMPACT ON THE CLIMATE AMONG THE TEACHING STAFF

Abdulrahman Agayne¹, Martin Chvál¹

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, PedF UK, Praha

Abstrakt

Studii, které se věnují kompetencím ředitelů arabských škol v Izraeli, není mnoho. Cílem naší studie je zjistit, nakolik souvisí dimenze pedagogického řízení zjišťované dotazníkem PIMRS (Principal Instructional Management Rating scale, Hallinger, 1983) s dimenzemi organizačního klimatu školy měřeného OCDQ-RS (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Dotazníky vyplnilo 30 ředitelů z 30 škol a 819 učitelek a učitelů. Výsledky budou zpracovány pro vystoupení na konferenci ČAPV 2021.

Klíčová slova: *Arabské školy, vzdělávací systém v Izraeli, kompetence ředitele školy, PIMRS, OCDQ-RS*

Abstract

There are not many studies that focus on the competencies of Arab school principals in Israel. The aim of our study is to determine the extent to which the dimensions of pedagogical management determined by the PIMRS questionnaire (Principal Instructional Management Rating scale, Hallinger 1983) are related to the dimensions of the school's organizational climate measured by OCDQ-RS (Hoy Tarter and Kottkamp, 1991). Questionnaires are completed by a total of about 30 principals from 30 schools and more than 780 teachers. The results will be presented at the ČAPV 2021 conference.

Keywords: *Arab school, educational system in Israel, competence of the school principal PIMRS, OCDQ-RS*

1 Úvod

Společnost v Izraeli, stejně jako v mnoha jiných zemích, je velmi různorodá. Státní vzdělávací systém je navržen tak, aby poskytoval vzdělání všem spravedlivě. Podle státního výboru „OR“, který byl zřízen po říjnových událostech v arabské společnosti roku 2000, pokračoval až do konce 90. let 20. století diskriminační trend arabských škol projevujících se v řadě ukazatelů, např. počtem žáků na třídu či vybavením škol (Braitman, 2003). Ačkoliv se podmínky ředitelů arabských škol liší od podmínek ředitelů škol židovských, legislativně vymezené kompetence jsou shodné.

2 Teorie

Školní klima je psychosociální jev související s vnímáním, prožíváním a hodnocením školního prostředí jeho účastníky, zejména učiteli, studenty a rodiči (Grecmanová, 2008). „Styl řízení či manažerské práce představuje způsob činnosti manažera charakterizující postupy jeho rozhodování a zvolené metody dosahování vytyčených cílů v konkrétních podmínkách. Jde zvláště o formu vztahu manažera k podřízeným, která vyplývá z osobních znalostí manažera, z jeho zkušeností, autority a schopnosti působit na vnitřní a vnější okolí, a dále o uplatnění moci v kombinaci se způsobem jejího využití“ (Veber a kol., 2006). Podle Mcneilla výsledky výzkumu s využitím Hallingerova dotazníku ukázaly v kanadském vzdělávacím systému, že existuje vztah mezi úrovní spokojenosti učitelů s kvalitou vedení a chování ředitele školy (Macneil, 1993). Zajímá nás, zda podobné výsledky získáme i v arabských školách v Izraeli, případně, v čem jsou tyto souvislosti mezi klimatem školy a stylem řízení specifické.

3 Metodologie výzkumu

Cíle výzkumu: 1. Popsat styly pedagogického řízení ředitelů v arabských školách v Izraeli., 2. Popsat klima učitelských sborů v arabských školách v Izraeli, 3. opsat souvislosti, mezi stylem pedagogického řízení a klimatem učitelských sborů.

Výběr škol: Reprezentativní výběr z hlediska stupně školy a oblasti. V každém klastru stupeň školy × oblast jsme dále školy vybíraly náhodně. Celkem bude vybráno 30 škol v období leden 2020 až červen 2021.

Metody výzkumu: Hallingerův dotazník stylů řízení školy PIMRS (Principal Instructional Management Rating scale, 1983) zjišťuje 10 dimenzí pomocí 50 položek. Dotazník klimatu učitelského sboru OCDQ-RS autorů Hoy, Tarter a Kottkamp (1991) obsahuje 34 položek sdružených do pěti indexů. Dotazníky byly administrovány osobně mezi učiteli a řediteli. Před zpracováním výsledků bude ověřena faktorová struktura dimenzí i reliabilita indexů a budou porovnány s informacemi u originálních verzí dotazníků.

4 Výsledky

Výsledky našeho výzkumu budou prezentovány až na výroční konferenci ČAPV 2021 vzhledem k dokončení sběru dat na jaře 2021. Prezentovány budou vnitřní konsistence škál obou použitých dotazníků, porovnány budou korelace dimenzí v obou dotaznících s jejich hodnotami prezentovanými autory dotazníků. Pozornost bude zaměřena na korelační koeficienty mezi škálami obou dotazníků. Ukázány budou též popisné výsledky v anonymizovaném souboru škol s akcentem na jejich variabilitu. Hledány budou i souvislosti zjištěných skutečností s velikostí a lokalitou školy.

5 Závěry a diskuse

Výsledky výzkumu budou diskutovány v kontextu izraelského vzdělávacího systému (Vining, & Vorgen). Diskutovány budou případné nalezené souvislosti mezi stylem řízení školy a klimatem hodnoceným učiteli. Diskutován bude případný vliv velikosti školy a její umístění. Do diskuse bude zahrnut i pohled ředitelů zkoumaných škol.

6 Literatura

- Braitman U. (2003, 8. listopadu). *Zpráva Komise OR*. Státní vyšetřovací výbor. <http://uri.mitkadem.co.il/vaadat-or>.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Hallinger, P. J. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, California, USA.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Sage.
- Macneil, A. J. (1993). Principal instructional management and its relation to teacher job satisfaction. *Dissertation Abstracts International, A*, 53(11), s. 3758.
- Veber, J. a kol. (2006). *Management: Základy – prosperita – globalizace*. Management press.
- Vininger, A., & Vorgen, V. (2015, 17. května). *Izraelský vzdělávací systém: Vybrané problémy ve Výboru pro vzdělávání, kulturu a sport*, Knesset. <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>

IDENTIFIKACE DŮSLEDKŮ ZAVEDENÍ POVINNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V LIBERECKÉM KRAJI

IDENTIFICATION OF CONSEQUENCES OF INTRODUCTION OF COMPULSORY PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE LIBEREC REGION

Helena Picková¹, Jan Pícek²

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

² Katedra aplikované matematiky, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Príspevek se zaměřuje na první zkušenosti a reflexi zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy v Libereckém kraji. Podle prvních zjištění však nedošlo k výraznějším změnám struktury dětí v účasti na vzdělávání v mateřských školách. Na základě dotazníkového šetření doplněného o rozhovory potvrzujeme a diskutujeme problémy, na které bylo v odborné literatuře upozorňováno před zavedením povinného předškolního vzdělávání. Jako problematické vnímáme zajištění rovných šancí už ve fázi předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: *povinné předškolní vzdělávání, návštěvnost mateřské školy, socio-ekonomické znevýhodnění*

Abstract

The paper focuses on the first experience with and reflection of the introduction of an obligatory pre-school year education in the Liberec region. According to the first findings, however, there were no significant changes in the structure of children in kindergarten attendance. Based on a questionnaire survey supplemented by interviews, we confirm and discuss the problems that were pointed out in the literature before the introduction of compulsory pre-school education. We find ensuring equal opportunities in early the pre-school education problematic.

Keywords: *compulsory pre-school education, attendance in kindergarten, socio-economic disadvantage*

1 Úvod

Z mnoha výzkumů uskutečněných v posledních dekáдах vyplývá, že pro vývoj dítěte má předškolní vzdělávání velký význam, neboť rané zkušenosti dítěte, přijaté podněty a poznatky i z mimorodinného prostředí mají obvykle trvalou hodnotu a uplatní se a zhodnotí v jeho budoucím životě. Z tohoto důvodu většína evropských států stanovuje právní nárokovatelnost na místo v předškolních institucích nebo zavádí povinnou předškolní docházku. Česká republika zavedla povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy od školního roku 2017/2018.

2 Teorie

Přínos a případné negativní důsledky zavedení povinné předškolní vzdělávání byly diskutovány předem v odborné literatuře (např. Lánská, 2015; Hůle et al., 2015). Diskuze se vedla především o tom, zda zavedení povinného předškolního vzdělávání pomůže dětem ze znevýhodněných skupin před vstupem do základní školy, pokud nebude provázeno dalšími opatřeními, a naopak, jaké komplikace tato povinnost přinese rodinám ostatních dětí. Greger et al. (2015) nedoporučili plošné zavedení povinného předškolního ročníku. Jako argument uvádějí kontraproduktivnost represí, kterým budou vystaveny znevýhodněné rodiny, posílení nepřátelského pohledu na menšiny, ale i rozšíření vlivu státu do sféry, která mu historicky nebyla vlastní. Simonová et al. (2017) upozorňují na nepřipravenost mateřských škol pracovat s nezralými dětmi a poukazují na nebezpečí, že povinné předškolní vzdělávání tak nezajistí lepší připravenost dětí na školní docházku, ale bude jen formální záležitostí.

3 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumného šetření byla identifikace důsledků zavedení povinného předškolního vzdělávání (dále jen PPV) v Libereckém kraji, především v kontextu problémů diskutovaných v odborné literatuře s akcentem na problematiku začleňování dětí ze sociálně slabého prostředí a jejich včasnou adaptaci na výchovně vzdělávací prostředí mateřské školy před vstupem do primárního vzdělávání.

V první fázi jsme použili dotazníkové šetření v mateřských školách v Libereckém kraji, získali jsme data z 95 dotazníků, které cílily na konkrétní zkušenosti vedení MŠ s nastalými změnami po zavedení PPV. Otázky se týkaly oblastí: změny počtů předškoláků, zapojení dětí do PPV ze sociálně slabého prostředí, počty odkladů povinné školní docházky, způsob vedení distanční formy výuky. Kvantitativní šetření jsme doplnili rozhovory s ředitelkami kvótně vybraných MŠ pro hlubší pochopení kontextu reálných účinků a dopadů zavedení PPV na rodiny bez socioekonomického znevýhodnění, na rodiny ze sociálně slabého prostředí i na samotné MŠ.

4 Výsledky

Před zavedením povinného předškolního vzdělávání Picková (2017) realizovala šetření v základních školách v Libereckém kraji s cílem zjistit podíl žáků prvních tříd, kteří navštěvovali MŠ. Dále na skupině kvótně vybraných škol u zápisů do prvních tříd zjišťovala podíl dětí, které sice byly zapsány do mateřské školy, ale docházely tam nepravidelně. Současné kvantitativní šetření nám tak umožnilo srovnání, k jakým posunům došlo. Je pozoruhodné, že podíl pětiletých v celkovém množství dětí, které se účastní vzdělávání v mateřských školách, též podíl dětí, které mateřskou školu navštěvují nepravidelně, se výrazně nemění. Toto zjištění tak odpovídá sledování ČŠI, která uvádí ve svých výročních zprávách. Ve výzkumném šetření jsme identifikovali především problémy, na které bylo v odborné literatuře upozorňováno před zavedením povinného předškolního vzdělávání.

5 Závěry a diskuse

Greger et al. (2015) poukazují na to, že po roce 1989 dochází k postupnému uznávání významu rodičů při vzdělávání dětí a že v řadě případů je přání rodičů dominující. Víceméně to potvrzují i naše zjištění z rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Z nich vyplývá, že část rodičů vnímá velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku, ale že mateřským školám vzdělávací roli nepřisuzují. Není jim v řadě případů jasný smysl zavedení povinné docházky v posledním ročníku MŠ, berou ji jako omezení jejich svobody.

Tvůrci školské politiky v ČR preferují rovné šance a inkluzivní přístup pro předškolní vzdělávání. Současné tendence ve společnosti, které lze spatřovat i v našem výzkumném šetření v Libereckém kraji, však naznačují, že není jednoduché univerzalitu a rovné šance zajistit i ve fázi předškolního vzdělávání. Mezi tyto pozorovatelné projevy patří například vznik nestátních škol, zařazení jiných přístupů ke vzdělání, možnost domácího vzdělávání.

6 Literatura

- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Karolinum.
- Hůle, D., Kaiserová, I., Kabelová, K., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Společnost Tedy a teď, o. p. s a Demografické informační centrum, o. s.
- Lánská, K. (2015). Povinná předškolní docházka s sebou přináší řadu otázek. *Zvoní*, 6, 3–5.
- Picková, H. (2017). Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění, *Orbis Scholae*, 11(1), 51–69.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91.

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH – KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

INCLUSIVE EDUCATION IN KINDERGARTENS— QUALITATIVE RESEARCH

Helena Hejlová¹, Anna Tomková²

¹ Katedra nepřímá a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

² Katedra výchovné dramatiky, Dramatická akademie múzických umění, Praha

Abstrakt

Cílem je informovat o kvalitativním výzkumu pedagogických procesů v mateřských školách měnících se ve společném vzdělávání a o vnímání podmínek pedagogy. Východiskem je koherence mezi konceptem osobnostně rozvíjející výchovy a hodnotovým konceptem společného vzdělávání. Na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy 20 MŠ byl v oblasti postojů potvrzen význam zkušeností, v oblasti procesů důležitost respektování především mentálního věku dítěte, v oblasti podmínek poměr mezi počtem dětí a dospělých pečujících osob, potřeba sdílené koncepce MŠ význam spolupráce se specialisty a rodinou.

Klíčová slova: *společné vzdělávání, mateřská škola, pedagogické procesy, kvalitativní výzkum*

Abstract

The aim is to report on qualitative research on teaching processes in kindergartens on the path to collaborative education and on teachers' perceptions of the conditions. The key point is the coherence between the concept of personal development education and the value concept of collaborative education. Based on semi-structured interviews with teachers in 20 kindergartens, the importance of experience was confirmed in the area of attitudes, as well as the importance of respecting especially the child's mental age. In the area of conditions it was the ratio between the number of children and caring adults and the need for a shared concept of the kindergarten, including the importance of cooperation with specialists and the family.

Keywords: *inclusive education, kindergaten, educational processes, qualitative research*

1 Úvod

Cílem je představit výsledky kvalitativního šetření pedagogických procesů a jejich podmínek v MŠ. Výzkum je součástí širšího výzkumného zadání monitorujícího vzdělávání ve školách od zavedení společného vzdělávání se zaměřením na reflexi proměn pedagogických procesů směrem k větší diferenciaci a individualizaci výuky a jejich podmínek z pohledu učitelů. Kvalitativní linie je doplňována linií kvantitativní, která není předmětem tohoto sdělení. Výzkum je součástí projektu IPs APIV A Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který je řešen pod Národním pedagogickým institutem ČR.

2 Teorie

Koncepční pozadí výzkumu tvoří tři určující okolnosti. Za první soulad mezi hodnotami osobnostně rozvíjejícího modelu vzdělávání (Helus, 2009, 2012), který je základem kurikula MŠ, a hodnotami společného vzdělávání (Lang a Berberichová, 1998, Kohout-Díaz a kol., 2018). Ústí do předpokladu o připravenosti MŠ na realizaci společného vzdělávání a inkluzivních strategií na úrovni postojů pedagogů, klíčovým je přijímání každého dítěte. Za druhé, společné vzdělávání jako prostředí pro maximální rozvoj všech dětí vyžaduje dovednosti diferencovat péči o dítě nově ve skupinách s výrazně větší diverzitou a kompetenci spolupracovat s odborníky, asistenty pedagoga a s rodinou, která může vůči dítěti vyžadujícímu zvýšenou a specializovanou péči zaujímat postoje od spolupracujících po odmítajících uznat realitu. Za třetí, důsledkem povinného předškolního vzdělávání jako přípravy na požadavky ZŠ je riziko posunu kurikula i procesů k učení s očekávanými výstupy.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumná otázka: Jak pedagogové MŠ vnímají nároky společného vzdělávání na změny pedagogických procesů, jak na ně reagují a jaké postoje zaujímají. Sběr dat proběhl polostrukturovaným rozhovorem s pedagogy 20 MŠ získaných záměrným výběrem v Praze a Jihočeském kraji v letech 2018–2020. Reliabilita byla potvrzena opakovaným šetřením ve 2 MŠ mimo vzorek, sdělení zůstala shodná s rozdíly jen v detailech. Validita byla podpořena vyjádřením 30 pedagogů na

teze o vztahu MŠ k rodině, k předškolnímu vzdělávání, o vztahu kognitivního učení a sociálně emočního stavu dítěte. Shoda byla s daty v hlavní části výzkumu. Data byla zpracována do případových studií jednotlivých škol se shodnou induktivně generovanou strukturou a poté do hromadné kazuistiky se strukturou: postoje, procesy, podmínky.

4 Výsledky

Výsledky jsou strukturovány do tří oblastí: postoje pedagogů, pedagogické procesy, podmínky. Postoje ke společnému vzdělávání ve smyslu otevřenosti vůči jakémukoliv dítěti byly kladné. Posilovány byly pozitivní zkušenosti s různými potřebami dětí, s jistotou, že na ně pedagogové dokážou reagovat a různé děti rozvíjet. Není-li tato zkušenost dostatečně dlouhá a různorodá, jsou postoje spíše ambivalentní s úvahou, že podmínky pro některé děti jsou lepší ve specializovanějším prostředí.

Pedagogické procesy jsou výrazně ovlivňovány zdůvodněným ohledem na mentální věk dítěte. Věkově smíšené třídy tak tvoří přirozenější prostředí pro diferenciaci a individualizaci činnosti. Některé MŠ preferují vrstevnické třídy i zachovávají speciální. Podmínky vytvářené uvnitř MŠ jsou dány dovedností pedagogů diferencovat a individualizovat, jejich průběžným vzděláváním v tomto ohledu a péčí vedení o sdílení koncepce práce a zkušeností. Limitem je vysoký počet dětí, nad 25, a málo dospělých ve třídě.

5 Závěr a diskuse

V empirické rovině má na pojetí společného vzdělávání vliv přímá zkušenost školy s různorodostí dětských potřeb přesahující zkušenosti s nerovnoměrností vývoje dítěte tohoto věku. Otázkou je, do jaké míry může být zprostředkována průběžným vzděláváním zaměřeným na děti se speciálními potřebami a ve složitých situacích, dokud není zřejmá potřeba. Potvrzuje se pozitivní vliv vysokoškolského vzdělání většiny členů týmu školy na koncepčnost práce a její realizaci. Směrem k teorii společného vzdělávání se ukazuje užitečnost doplnění hodnotného obsahu empirickou zkušeností podmínek jeho proveditelnosti v souladu s nejlepším zájmem dítěte. MŠ může být příkladem dalším vzdělávacím stupněm v tom, jak může institucionální systém orientovaný na vnímání potřeb každého

dítěte vytvářet podmínky pro společné vzdělávání. V kurikulu jde o provázanost povinného předškolního a základního vzdělávání v rovině cílů, obsahu, postupů. Otázkou je organizace činností při kognitivním a sociálně emočním učení.

Poděkování

Výzkum byl realizován v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“. CZ02. 3. 61/0.0/0.0/16-020/0004410 OPVV, který je spolufinancován z fondu ESF.

6 Literatura

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2012). Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka. In H. Lukášová (ed.), Z. Helus, J. Kratochvílová, K. Rýdl, V. Spilková, & T. Zdražil, *Proměny pojetí vzdělávání a školného hodnocení. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti (7–40)*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Kohout-Diaz, M., Bittnerová, D. & Levínská, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2), 235–268.
- Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.

APROBOVANOST UČITELŮ ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY

QUALIFICATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Lucie Grajciarová¹

¹ Katedra pedagogiky sportu, Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity, Brno

Abstrakt

Jedním ze základních činitelů ovlivňujících kvalitu výuky je učitel. Klíčovou roli sehrává vzdělání učitele, resp. to, že učitelé vyučují ty předměty, na něž jsou aprobovaní. Cílem této části výzkumu bylo zjistit, kolik učitelů TV je ve Zlínském kraji, kolik z toho je aprobovaných a jaký názor panuje na důležitost aprobace pro TV ve srovnání s naukovými předměty. Presentované výsledky mají deskriptivní ráz a jsou dílčím výstupem širšího výzkumu zaměřujícího se na vliv aprobovanosti na kvalitu výuky TV. V první fázi výzkumu bylo zjištěno, že z celkového počtu 234 učitelů TV, bylo 79,5 % s aprobací, kterou 79 ředitelů z 86 považují za důležitou.

Klíčová slova: *aprobovanost, kvalita výuky, školní TV, učitel TV*

Abstract

One of the basic factors influencing the quality of physical education is the teacher. The key role in it is the education of the teachers. More precisely teachers teach the subjects for which they are specialists. This part of the research aimed to find out: how many PE teachers in the Zlín Region are PE specialists and find out the opinion on the importance of specialization for PE compared to science subjects. The presented results have a descriptive character and are a partial output of broader research focusing on the influence of qualification on the quality of PE. It was found that from the total number of 234 PE teachers, 79.5% were PE specialists. 79 out of 86 principals consider PE specialisation as important.

Keywords: *PE specialist, qualification, quality of education, school physical education*

1 Úvod

Výchozím bodem pro výzkum je myšlenka, že aprobovaní učitelé výrazně přispívají ke kvalitnější výuce. Aktuálnost tohoto tématu spočívá ve schválení

návrhu MŠMT z ledna 2021, že mj. na 2. stupni ZŠ mohou učit i odborníci bez pedagogického vzdělání. Tento problém vyvstává ze znění samotného zákona č. 563/2004 Sb., který ukládá, aby učitel 2. stupně ZŠ získal kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. To, co tento zákon neřeší, je vzdělání učitelů v daném oboru – aprobovanost. Přitom aprobovanost učitelů na předměty sleduje ČŠI a podle toho mj. hodnotí kvalitu výuky. Ve výročních zprávách se však uvádí údaje o aprobovanosti pouze za vzdělávací oblasti, pro TV spolu s výchovou ke zdraví oblast Člověk a zdraví.

2 Teorie

Otevírat téma kvality výuky či kvality vzdělávání není jednoduché a dle Janíka (2010, s. 333) „vyžaduje odvalu“. Autor podotýká, že diskuse o tom, co je kvalitativně dobré, se neobejde bez tematizace toho, co kvalitativně dobré není. TV je zkoumána z různých úhlů od poloviny minulého století. Pozornost je nejvíce věnována fyzickému zatížení žáků ve výuce, využití času hodiny k aktivnímu pohybu žáků a didaktické interakci učitel–žák (Dobry, 1997).

Ze zahraničních (DeCorby, et al., 2005), ale i českých výzkumů (Flemer, 2015) je patrné, že na ZŠ vyučují TV běžně neaprobovaní učitelé. Tento fenomén dokládá např. i výzkum začínajících učitelů TV od Janíkové (2018), ale i výzkumy, kde odborníci vyjadřují znepokojení nízkou mírou aprobovanosti učitelů TV (Morgan, 2008). Jak se ukazuje, TV vyučují buď učitelé všeobecných předmětů, učitelé s aprobací na TV a/nebo „ne-učitelé“, kteří jsou výhradně sportovními trenéry (Luke, 2017).

3 Metodologie výzkumu

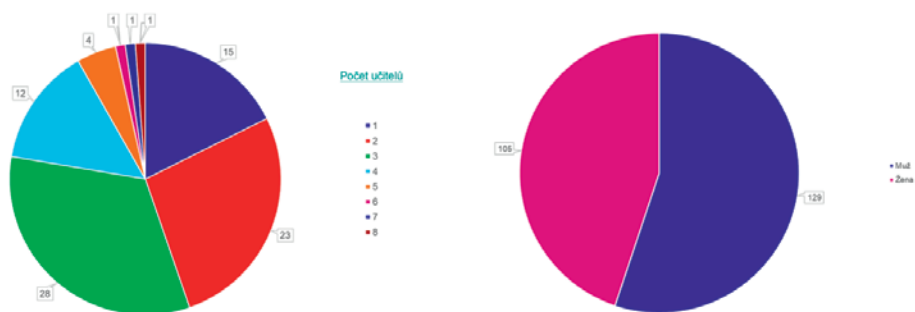
Prezentovaná část je součástí širší výzkumné strategie sloužící k objasnění vlivu aprobovanosti učitelů na kvalitu výuky TV a má kvantitativní charakter, neboť za hlavní výzkumnou metodu zde byl použit on-line dotazník (Formuláře Google) vlastní konstrukce s větvením. Dotazník má dvě části: první je zaměřena na charakteristiku školy a na zjišťování názorů na aprobovanost, druhá se zaměřuje na deskripci učitelů TV z různých hledisek (věk, délka praxe...). Převažují uzavřené otázky.

Kritériem pro výběr výzkumného souboru byla úplnost ZŠ, a to, aby se nacházely ve Zlínském kraji. K 15. září 2019 se jednalo o 128 úplných ZŠ. Všechny tyto ZŠ byly osloveny prostřednictvím ředitelů jednotlivých škol. Data byla vyhodnocena v MS Excel a mají popisný charakter, který lze vnímat jako nutný předpoklad pro realizaci následující části výzkumu.

4 Výsledky

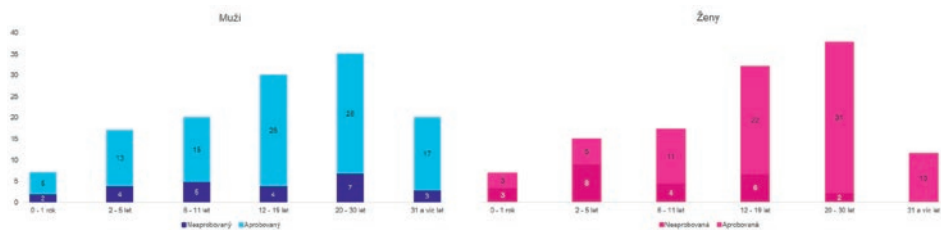
Celkově bylo distribuováno 128 dotazníků. Odpovědělo 87 ředitelů (návrstnost je 69,2 %). Jeden dotazník byl vyřazen z důvodu nekorektnosti dat. Cílem této části výzkumu bylo zjistit, kolik učitelů TV je ve Zlínském kraji, kolik z toho je aprobovaných a jaký názor panuje na důležitost aprobace pro TV ve srovnání s naukovými předměty.

Ukázalo se, že 72 škol se nespécializuje na žádný konkrétní sport. 14 škol se specializuje např. na fotbal, házenou, atletiku. Na 64 školách ředitelé TV neučí, na 22 ano. Tito ředitelé byli zahrnuti do celkového počtu 234 učitelů TV, kteří vyučují TV na úplných ZŠ ve Zlínském kraji (129 mužů, 105 žen), což ilustruje graf 1. Dále lze z grafu vyčíst, kolik učitelů TV přísluší jedné ZŠ.



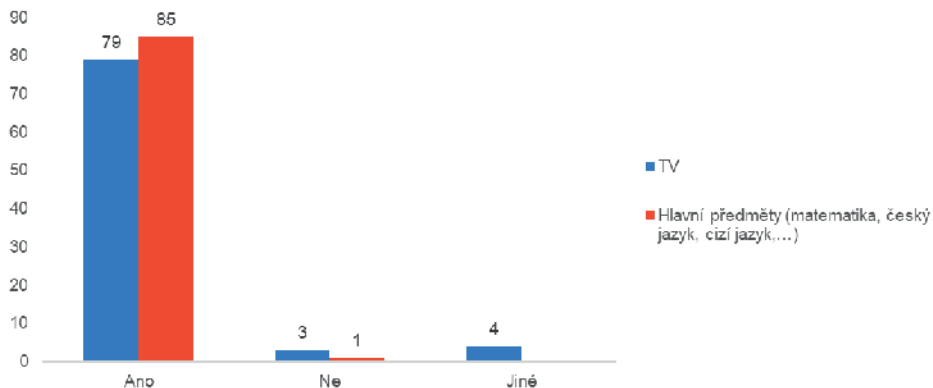
Graf 1: Počet učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ

Z počtu 234 učitelů TV je 79,5 % aprobovaných. To lze vyčíst z grafu 2, kde je aprobace dána do souvislosti s délkou pedagogické praxe.



Graf 2: Zastoupení aprobovaných učitelů TV na 2. stupni ZŠ

Ředitelé se měli rovněž vyjádřit, jak moc důležitá je pro ně aprobovanost pro výuku TV a pro tzv. naukové předměty (viz graf 3). Překvapující bylo, že 79 ředitelů považuje aprobovanost pro výuku za důležitou, 3 ji nepovažují za důležitou a další 4 ředitelé svou odpověď specifikovali (3 z nich se vyjádřili, že je lepší mít nějaké vzdělání, byť např. trenérské). U naukových předmětů považuje 85 ředitelů za důležité, aby učitelé měli aprobaaci.



Graf 3: Důležitost aprobaace u učitelů TV v porovnání s naukovými předměty

5 Diskuse a závěry

Z výsledků výzkumu Flemra (2015), který proběhl na 2822 ZŠ a ZŠ speciálních v celé České republice ve školním roce 2012/2013, je patrná nízká aprobovanost učitelů TV (Zlínský kraj 77,5 %). Podobné výsledky byly zjištěny i v Olomouckém kraji (Zháněl, 2019). Náš příspěvek jejich výsledky více méně verifikoval (79,5 % aprobovaných učitelů TV), přestože naše výsledky platí jen pro Zlínský kraj.

Zajímavý byl poznatek k důležitosti aprobovanosti výuky TV od samotných ředitelů ve srovnání k naukovým předmětům. 79 z 86 ředitelů považuje za důležité, aby učitelé TV byli aprobovaní. Výsledky jsou výchozím bodem pro navazující výzkum založený na analýze rozhovorů a videozáznamů s cílem odkrýt rozdíly ve výuce aprobovaných a neaprobovaných učitelů TV.

Poděkování

Studie byla podpořena projektem FSpS MUNI/51/06/2020 „Pozice průpravné části v hodinách školní tělesné výchovy“.

6 Literatura

- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education [Online]. *The Journal Of Educational Research*, 98(4), 208–221.
- Dobry, L. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Flemer, L. (2015). Výuka tělesné výchovy na základních školách v České republice. *Česká kinantropologie*, 19(2), pp. 56–63.
- Janík, T. (2010). Integrace idejí zaměřených k profesionalizaci učitelství: Diskuse na okraj monotematického čísla Pedagogiky č. 3–4/2010. *Pedagogika*, 60(3–4), 329–341.
- Janíková, M. (2018). *Učitelé tělesné výchovy: Na cestě k profesi a dál...* [Habilitationní práce]. Masarykova univerzita.
- Jones, L., & Green, K. (2017). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders. *Sport, Education and Society*, 22(6), 759–771. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1061987>
- Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29.
- Zháněl, J. (2019). Koncepce rozvoje tělovýchovy a sportu Olomouckého kraje pro období 2019–2023. Olomoucký kraj (Česko).

ROZVOJ KREATIVITY A SVĚBYTNOSTI V PROCESECH UČENÍ U ŽÁKA 1. ST. ZŠ

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND INDIVIDUALITY IN LEARNING PROCESSES OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL

Martina Hrkalová¹

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

Abstrakt

Typologická diverzita žáků primární školy je široká, přičemž specifické aspekty žákovy osobnosti se promítají také do jednotlivých fází procesu jeho tvorby. Podaří-li se tato specifika detekovat, analyzovat a reflektovat v kontextu širších souvislostí a faktorů intervenujících do žákova kreativizačně-edukačního procesu, naskytne se učiteli jedinečná možnost, jak žáka v procesu rozvoje jeho kreativity diferencovaně stimulovat v souladu s jeho vrozenými dispozicemi a individualizovaně kompenzovat případné nedostatky.

Za nejdůležitější nepovažují produkt tvorby, ale tvůrčí proces, kterým si žák prochází a který jej průběžně formuje a umožňuje mu uplatnit a rozvíjet svou autonomii, vnitřní motivaci, autoregulaci, metakognitivní strategie, kritické myšlení, poskytuje příležitost k sebeaktualizaci i k budování klíčových kompetencí a „soft skills“.

Klíčová slova: rozvoj kreativity, primární škola, typologie osobnosti

Abstract

Typological diversity of primary school pupils is wide, while specific aspects of the pupil's personality are also reflected in the individual phases of the process of their work. If these specifics are detected, analyzed and reflected in the context of broader contexts and factors intervening in the student's creative-educational process, the teacher will have a unique opportunity to differentiate the students in the process of developing their creativity in accordance with their innate dispositions and individually compensate their shortcomings.

I do not consider the product to be the most important, but the creative process that the students go through and which continuously shapes and allows them to apply and develop their autonomy, internal motivation, self-regulation,

metacognitive strategies, critical thinking, offers them an opportunity for self-actualisation, development of key competences and “soft skills”.

Keywords: *development of creativity, primary school, typology of personality*

1 Úvod

S tvořivostí se v edukačním procesu z pohledu žáka spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po seberealizaci (Nakonečný 1998, s. 107). Smyslem je tedy prohloubení pohledu na kreativitu jako cíle ke kreativě jako prostředku hlubší kultivace osobnosti. Důraz by také měl být kladen také na tzv. malou, každodenní tvořivost, kterou je možné pozorovat v jednacích strategiích jedince, při řešení překážek v běžných životních situacích vyžadujících improvizaci a tvořivý přístup k problému. Tento druh tvořivosti je zdrojem osobnostního růstu jedince, prostředkem seberealizace a sebeaktualizace – v literatuře je pojmenován jako malá tvořivost – „little c“.

Autorská kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy, je pedagogickou aplikací poznatků teorie MBTI objasňujících, jak se potřeby a preference vyplývající ze 4 dimenzí osobnosti promítají do hry, komunikace, procesů učení a jednotlivých fází tvůrčího procesu. Je navržena tak, aby bylo žákům nabídnuto spektrum typově odlišných úkolů a byla jim tak poskytnuta příležitost využít naplno svůj potenciál k dosažení úspěchu, umožnit jim pocít kompetence a radosti ve vlastním edukačním procesu.

2 Teorie

Výzkum vychází z poznatků teorie MBTI, teorie kognitivního vývoje J. Piageta, teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, teorie smysluplného učení D. P. Ausubela, modelu učebních stylů R. a K. Dunnových a dalších.

3 Metodologie výzkumu

HVO: Jak lze díky poznatkům o specifických osobnostně-typologických potřebách a preferencích žáků 1. st. ZŠ diferencovaně stimulovat rozvoj jejich kreativity a tím přispívat k budování integrity jejich osobnosti?

VVO: Jak lze poznatky o potřebách a preferencích jednotlivých typů osobnosti ve 4 dimenzích a 4 typech temperamentu žáků využít pro odvrácení krize dětského tvůrčího projevu, příp. kompenzaci již vzniklých afektivních zábran?

Pro účely výzkumu byla vytvořena kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) založená na autorských básničkách a veršovaných příbězích o zvířatech v AJ, kterou v tomto příspěvku představím. Úkoly, které jsem vytvořila na základě poznatků typologie MBTI o potřebách a preferencích různých osobnostních typů žáků a své 15leté praxe učitelky na ZŠ, dynamicky prolínají 4 umělecké oblasti (výtvarná, literární, dramatická a hudební) v interdisciplinárním propojení s dalšími cíli definovanými v RVP ZV a mají být didaktickou odpovědí na to, jak vyhovět co nejširšímu spektru potřeb a preferencí žáků pro dosahování maximálního úspěchu při plnění tvůrčích úkolů a přispívat tím k multidimenzionálnímu rozvoji jejich osobnosti.

4 Výsledky

Učitel může prostřednictvím detekce, analýzy a reflexe specifických potřeb a preferencí žáků vyplývajících z typu jeho temperamentu diferencovat postupy, formy i metody práce v procesu jeho učení i dílčích fázích tvůrčího procesu. Tím mu může poskytnout optimální podmínky pro využití svého potenciálu i budování svébytnosti.

Výběr úkolů vybranými žáky korespondoval s jejich typem temperamentu. Ten byl diagnostikován na základě pozorování těchto žáků při výuce během 6 měsíců, polostrukturovaných rozhovorů s těmito žáky a jejich třídními učiteli, polostrukturovaných dotazníků předložených těmto žákům a jejich rodičům.

5 Závěry a diskuse

Výstupem komplexního empirického výzkumu se smíšeným výzkumným designem (pozorování, analýza videonahrávek, rozhovory s rodiči, učiteli a žáky, dotazníky pro rodiče učitele a žáky, konsensuální metoda) v rámci mé výzkumné práce jsou kazuistiky 4 žáků 1.–5. ročníku ZŠ analyzované na základě stanovených kritérií, především dílčích specifik zvolené metody a jejich přínosů a úskalí pro daný typ žáka.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé disertační práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. a vedoucí mé diplomové práce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za soustavnou reflexi mé výzkumné práce a cenné připomínky.

6 Literatura

- Lokšová, I., Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada
- Miková, Š. Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí – využití ve výchově a vzdělávání*. Praha, Portál.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť – od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul FIF UK.

SEKCE 6
Učení žáků a studentů

CO JE DŮLEŽITĚJŠÍ PRO ŽÁKOVSKÉ UČENÍ: DÁVAT V HODINĚ POZOR, NEBO MLUVIT?

WHAT IS MORE DECISIVE FOR STUDENT LEARNING: TO BE ATTENTIVE OR TO SPEAK IN THE CLASS?

Klára Šedová¹, Martin Sedláček¹

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

Abstrakt

Využili jsme shlukovou analýzu, abychom zjistili, jaké jsou u žáků devátých tříd ZŠ (n = 639) vzorce verbální participace na výukové komunikaci v kombinaci s jejich vnitřní angažovaností. Sledovali jsme, co je důležitější pro vzdělávací výsledky žáka – jeho komunikační aktivita, nebo pozornost a zaujetí? Identifikovali jsme pět různých profilů a analyzovali jejich vztah ke vzdělávacím výsledkům. Nejlepších výsledků dosahovali žáci, kteří ve výuce hodně hovořili a zároveň byli vnitřně angažovaní, naopak nejhorších výsledků dosahovali žáci tiší a neangažovaní. Analýzou inkonzistentních profilů jsme zjistili, že je žákovská řeč silnějším prediktorem výsledků žáka než vnitřní angažovanost.

Klíčová slova: výuková komunikace, žákovská participace, žákovská angažovanost, školní úspěšnost

Abstract

We conducted cluster analysis to identify how are classroom talk and internal behavioral engagement combined in ninth-grade students (n = 639). We inquired what is more decisive for student achievement—classroom talk or internal engagement? We identified five distinctive participation profiles and analyze whether profile membership can predict student achievement. We found the profile with high talk and high engagement to perform best and the profile with low talk and low engagement to perform worst. Analyzing inconsistent profiles, we detected classroom talk to be the more decisive factor for student achievement than internal behavioral engagement.

Keywords: classroom talk, student participation, student engagement, student achievement

1 Úvod

V současnosti je vyzdvihována důležitá role žákovské participaci na výukové komunikaci. Jinými slovy se postuluje, že kdo ve vyučování více mluví, ten se více naučí. Nabízí se otázka, zda je to skutečně žákovská řeč, co determinuje výsledky žáků. Není tomu například tak, že více mluví ti žáci, kteří jsou vnitřně zaujatí, jsou pozorní a plní pokyny učitele? Jejich lepší výsledky potom nemusí nutně jít nutně na vrub jejich verbální participaci, ale spíše jejich vnitřní angažovanosti.

2 Teorie

V posledních dekádách se zdůrazňuje centrální role řeči a komunikace ve vztahu k učení a vytváření znalostí ve třídě. Předpokládá se, že se žáci učí skrze řeč a jejich vzdělávací výsledky lze do značné míry připsat kvalitě výukové komunikace (Resnick, Asterhan, & Clarke, 2017). Existují studie, které prokazují pozitivní vztah mezi participací v komunikaci a učení na úrovni jednotlivých žáků, tedy, kdo ve třídě více mluví, ten dosahuje lepších výsledků (Šeďová et al. 2019; Ing et al. 2015; Larrain et al. 2019).

Nabízí se však otázka, zda je to skutečně žákovská řeč, co determinuje výsledky žáků. Verbální participace je totiž jedním z projevů žákovské behaviorální angažovanosti (Fredricks et al. 2004). Ta se může ovšem projevat i tzv. tichou participací (Shi a Tan, 2020), kdy žáci nehovoří, avšak dávají pozor, jsou zaujatí, naslouchají ostatním, dělají si poznámky, plní pokyny učitele. Máme k dispozici řadu studií dokládajících pozitivní vliv behaviorální angažovanosti na školní výsledky žáků. Dosud však nebyla provedena žádná studie, která by paralelně sledovala žákovskou verbální a tichou participaci s cílem ukázat, zda se žákům, kteří nehovoří, ale participují potichu, vede stejně dobře jako těm, kteří se zapojují do komunikace s učitelem a spolužáky.

3 Metodologie výzkumu

Data jsme sbírali na vzorku 639 žáků 9. ročníků ZŠ (32 tříd). Všichni žáci byli pozorováni v průběhu dvou vyučovacích hodin Českého jazyka a literatury a byla měřena délka jejich promluv. Dále jsme distribuovali dotazník na měření žákovské angažovanosti. Sbírali jsme také údaje o socio-ekonomickém zázemí

žáků. Vzdělávací výsledky žáků jsme indikovali prostřednictvím testů čtenářské gramotnosti, které ve sledovaných třídách zadávala a vyhodnocovala Česká školní inspekce.

Jako analytickou metodu jsme použili klastrovou analýzu s cílem vystihnout různé kombinace verbální participace a vnitřní angažovanosti. Při interpretaci klastrů jsme přihlíželi též k socio-ekonomickému zázemí žáků. Nakonec jsme příslušnost k jednotlivým klastrům vztáhli k úspěšnosti žáků v testech ČŠI.

4 Výsledky

Identifikovali jsme pět různých klastrů: (1) Horliví: hovorní, vysoce angažovaní, vysoký SES (3 %); (2) Upovídání: hovorní, neangažovaní, nízký SES (9 %); (3) Snaživí: podprůměrně hovorní, vysoce angažovaní, podprůměrný SES (29 %); (4) Rezervovaní: tiší, neangažovaní, nadprůměrný SES (41 %); (5) Odpojení: tiší, neangažovaní, nízký SES (18 %).

Výsledky v testech byly rozloženy následovně: Nejlépe si vedli horliví, dále upovídání, rezervovaní, snaživí a odpojení. První a polední pozice byly očekávatelné, pořadí upovídáných, rezervovaných a snaživých je však překvapivé.

5 Závěry a diskuse

Výsledky ukazují, že žáci, kteří paralelně hojně hovoří a zároveň jsou vnitřně angažovaní, představují v českých devátých třídách naprostou minoritu. Zároveň platí, že tato kombinace je pro učení nejvýhodnější. Co je pozoruhodné, je silná pozice upovídáných žáků, a naopak slabá pozice snaživých žáků. Tento nálezkou poukazuje na to, že verbální participace je skutečně důležitá a není kompenzovatelná tím, že žák dává pozor a usilovně pracuje. Relativně dobrou pozici rezervovaných žáků, kteří ani nehovoří, ani nejsou angažovaní, lze vysvětlit poukazem na protektivní roli, kterou sehrává jejich nadprůměrný SES. Přihlédneme-li k rodinnému zázemí žáků, vynikají ještě více výsledky upovídáných, jejichž SES je nízký. Tento výsledek naznačuje, že verbální aktivita ve vyučování může kompenzovat znevýhodnění dané rodinným zázemím.

6 Literatura

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90, 341–356.
- Larrain, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-Arguing During Curriculum-Supported Peer Interaction Facilitates Middle-School Students' Science Content Knowledge. *Cognition and Instruction*, 37(4), 453–482.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (2015). Talk, Learning, and Teaching. In: L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (1st ed., pp. 1–12). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Šedová, K., Sedláček, M., Švaříček, R., Majcík, M., Navrátilová, A., Drexlerová, A., Kychler, J., & Šalamounová, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217.
- Shi, M., Tan, C.Y. (2020). Beyond Oral Participation: A Typology of Student Engagement in Classroom Discussions. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, 247–265 (2020).

„I KNOW YOU GOT IT RIGHT“: JAK UČITELÉ ANGLIČTINY VZDĚLÁVAJÍCÍ SE PŘI ZAMĚSTNÁNÍ ZAJIŠTÍ ZAPOJENÍ ŽÁKŮ BĚHEM FRONTÁLNÍ VÝUKY

“I KNOW YOU GOT IT RIGHT”: HOW IN-SERVICE EFL TEACHERS SECURE LEARNERS’ PARTICIPATION DURING FRONTED WHOLE-CLASS ACTIVITIES

David Ryška¹

¹ Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Tato konverzačněanalytická studie se zabývá prostředky, které učitelé angličtiny vzdělávající se při zaměstnání uplatňují při frontální výuce k zapojení několika žáků najednou, a reakcemi žáků na ně. Práce analyzuje videonahrávky devíti lekcí (387 minut) vedených šesti studenty učitelství v rámci praxe. Ukazuje, že tito učitelé disponují množstvím prostředků, jimiž mohou podpořit účast svých žáků. Jejich použití je navíc často vázáno na bezprostřední cíl probíhající aktivity. Výsledky mají implikace pro vzdělávání učitelů, zejména v souvislosti s rozvojem jejich interakční kompetence ve třídě (Walsh & Li, 2013).

Klíčová slova: *konverzační analýza, frontální výuka, výuka anglického jazyka, interakce ve třídě*

Abstract

This conversation-analytic study explores the resources used by in-service EFL teachers to manage participation of multiple learners at once, and the learners’ reactions to them. It analyses video-recordings of nine lessons (387 min.) taught by six in-service teachers during their teaching practice. The study presents a range of resources employed to secure participation and shows that their deployment is often tied to the pedagogical goal of an activity. The findings have implications for teacher education, mainly in relation to the development of their Classroom Interactional Competence (Walsh & Li, 2013).

Keywords: *conversation analysis, whole-class interaction, English as a foreign language teaching, classroom interaction*

1 Úvod

Pohledem interakčních přístupů k osvojování druhého/cizího jazyka je aktivní účast žáka ve výuce nutným předpokladem učení. V posledních letech však studie na toto téma (např. Walsh & Li, 2013) ukázaly, že nechat žáka mluvit nestačí a že k podpoření učení musí učitel podobu interakce ovlivňovat. Práce se proto věnuje jednak prostředkům, jež k zapojení žáků do výuky využívají učitelé angličtiny jako cizího jazyka vzdělávající se při zaměstnání, jednak reakcím žáků na ně. Studie tím přispívá k pochopení problému, jemuž zatím v českém edukačním kontextu nebyla věnována velká pozornost.

2 Teorie

Jazykovou třídu lze považovat za institucionální prostředí, v němž je interakce ovlivněna orientací účastníků ke svým institucionálním rolím, identitám a povinnostem (Drew & Sorjonen, 2011). S ohledem na role učitele a žáka tak interakce ve třídě často nabývá podoby tzv. IRF struktury (Sinclair & Coulthard, 1975), již mnozí výzkumníci považují za primární, leč kvůli dominantnímu postavení učitele také kontraproduktivní podobu výukové komunikace, podřadné dialogickému vyučování (např. Šedová a kol., 2016). Pro jazykovou třídu však někteří autoři nabízejí alternativní pohled, v němž se podoba interakce a míra zapojení učitele přizpůsobují aktuálnímu pedagogickému cíli aktivity (Seedhouse, 2004). Tento přístup zdůrazňuje roli učitele, neboť jeho úlohou již není pouze dát žákovi maximum prostoru, ale rovněž různými prostředky formovat jeho výpovědi tak, aby odpovídaly cíli aktivity a poskytly dostatek příležitostí k učení.

3 Metodologie výzkumu

Pro tuto studii byly analyzovány nahrávky devíti lekcí (387 minut) interní pedagogické praxe vedené šesti studenty učitelství, kteří si vzdělání doplňovali již při zaměstnání na středních či soukromých jazykových školách. Výuky se zúčastnilo 15 vysokoškolských studentů různých oborů napříč několika fakultami, kteří si v kurzu mohli zdokonalit své jazykové dovednosti na rozličných obecně jazykových i kulturních tématech. Studie se soustředí na okamžiky frontální výuky, při nichž se učitel snaží o zapojení více žáků najednou, tj. své otázky a jiné výpovědi nesměruje na jediného žáka, nýbrž na skupinu, popř. třídu jako celek.

Pořízená data byla zkoumána perspektivou Konverzační Analýzy (KA), kvalitativní výzkumné metody, jejímž cílem je zprostředkovat empirická vysvětlení pro uspořádání lidských úkonů (Pomerantz & Fehr, 2011, s. 166). Metodologie KA sestává ze sběru nahrávek přirozeně se vyskytujících lidských úkonů a interakcí a jejich následné analýzy; nahrávky jsou podpořeny detailními transkripty, jež podrobně zachycují, co bylo řečeno a jak to bylo řečeno, včetně relevantních vizuálních aspektů interakce (Pomerantz & Fehr, 2011, s. 168). Stále rostoucí soubor konverzačněanalytických studií interakce ve třídě přitom ukazuje, že právě tato deskriptivní síla metody výborně slouží k odhalení interakční komplexity jazykové třídy a k popsání způsobů, jimiž je dosahováno institucionálních cílů.

4 Výsledky

V transkriptech bylo identifikováno 38 interakčních epizod, v nichž se učitelé během frontální výuky nějakým způsobem snažili žáky rozmluvit. Jednotlivé epizody pocházejí z různých fází výuky, typicky např. z kontroly odpovědí či výsledků individuálních a skupinových cvičení nebo aktivit či z okamžiků, při nichž je představován či opakován konkrétní gramatický jev a kontrolováno porozumění.

Analýza těchto epizod ukázala, že učitelé vzdělávající se při zaměstnání mají k dispozici široký repertoár prostředků, jimiž mohou podpořit či zajistit aktivní účast svých žáků. Patří mezi ně zjišťovací otázky ve třetí replice sekvence, více času na odpověď, záměrně nedokončené repliky, kontinuátory (např. „uh-um“) či uznání žakovy odpovědi předem. Použití těchto prostředků je vázáno nejen na povahu odpovědi žáků, ale především na bezprostřední cíl probíhající aktivity.

5 Závěry a diskuse

Vedle odhalení prostředků užívaných učiteli vzdělávajícími se při zaměstnání, jež byly dříve popsány pro učitele-experty (např. Walsh & Li, 2013), studie ukázala, jakým způsobem učitelé přizpůsobují interakci nejen na základě kvality žakovy odpovědi, ale především vstříc bezprostřednímu cíli probíhající aktivity. Úroveň zapojení učitele byla často ovlivněna povahou odpovědi, k níž žáky vedl, přičemž i sekvence s dominantní úlohou učitele měly pozitivní vliv na facilitaci porozumění a učení. Studie tak představuje další příspěvek ve prospěch pohledu

na interakci v jazykové třídě, jež nepovažuje IRF strukturu za primární a často kontraproduktivní podobu výukové komunikace, ale za jednu z mnoha tváří dynamického diskurzu měnícího se podle bezprostředního pedagogického cíle (např. Seedhouse, 2004, k polemice s pojetím IRF struktury v českém prostředí viz také Mareš, 2016).

Výsledky mají důsledky pro vzdělávání učitelů. Jelikož povědomí o interakčních procesech ve třídě může učitelům pomoci maximalizovat příležitosti k učení, nabízejí obdobné konverzačněanalytické studie podněty k rozvoji učitelovy Interakční kompetence ve třídě (Walsh & Li, 2013).

6 Literatura

- Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (2011). Dialogue in institutional interactions. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (2. vyd., s. 191–216). Sage.
- Mareš, J. (2016). Pro výzkumy komunikačních struktur ve výuce neplatí: Jak prosté, milý Watson! *Pedagogika*, 66(3), 344–353. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.288>
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (2. vyd., s. 165–190). Sage.
- Šedová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., & Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Walsh, S., & Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247–266. <https://doi.org/10.1111/ijal.12005>

ANALÝZA OČNÍCH POHYBŮ ŽÁKŮ PŘI ČTENÍ Z UČEBNICE FYZIKY

PUPILS' EYE MOVEMENTS ANALYSIS WHEN READING A PHYSICS TEXTBOOK

Martina Kekule¹, Alžběta Krejčí¹

¹ Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Cílem kvalitativní studie bylo vytipovat důležité události očních pohybů žáků při čtení učebnice z fyziky a navrhnout možné indikátory kognitivních procesů využitelné v budoucnu nejen ve výzkumu, ale také v učitelské praxi. Vzhledem k již běžně dostupné oční kameře pro účely počítačových her můžeme očekávat zapojení eyetrackingu do školní praxe. 12 žáků bylo sledováno oční kamerou (Tobii) při čtení reálného textu z učebnice fyziky (nakl. Fraus). Identifikovali jsme indikátory jak na úrovni fixací, tak na úrovni sakád. Zejména vizualizace a analýza zpětných sakadických pohybů by mohla sloužit učitelům jako podklad pro konkrétní formativní hodnocení strategií žáků při čtení a učení se z učebnice.

Klíčová slova: eyetracking, učebnice, fyzikální vzdělávání

Abstract

Distance learning can increase students' need to learn from educational materials. It is then important for the teacher to provide students with an effective formative assessment of their reading and learning strategies. One of the possibilities that can help with a clearer depiction of student processes is the eye tracking method. The device has become a common consumer product for playing computer games (Amazon, 2021) and we anticipate early use of the technology in schools / households. The aim of the qualitative study was to identify important events of pupils' eye movements when reading a physics textbook and to suggest possible indicators usable in the future not only in research but also in teaching practice.

Keywords: eyetracking, textbooks, physics education

1 Úvod

Distanční výuka může zvýšit potřebu učení se žáků z edukativních materiálů. Pro vyučujícího je pak důležité poskytovat žákům účinné formativní hodnocení jejich strategií čtení a učení se. Jednou z možností, která může pomoci s názornějším zobrazením žákovských procesů při učení se z odborného textu je metoda oční kamery. Zařízení se stalo běžným spotřebním zbožím pro hraní počítačových her (Amazon, 2021) a předpokládáme brzké užití technologie i ve školách/domácnostech. Cílem kvalitativní studie bylo vytipovat důležité události očních pohybů žáků při čtení učebnice z fyziky a navrhnout možné indikátory využitelné v budoucnu nejen ve výzkumu, ale také v učitelské praxi.

2 Teorie

Cílem analýzy očních pohybů při čtení odborného textu v praxi může být jednak porozumění procesům žáka při čtení textu a realizace zpětné vazby a dále navržení interaktivity edukativního materiálu tak, aby se materiál přizpůsoboval potřebám čtenáře. Výzkumy vedoucí k tomuto cíli v praxi realizují například kolegové z Německa v rámci projektu HyperMind (Projekt HyperMind, 2019). Zaměříme-li se pouze na sledování procesu čtení, v případě výukového textu z fyziky se kromě vlastního textu setkáme s dalšími reprezentacemi, které často více či méně ilustrují text (obrázky, grafy, schémata, vzorce, tabulky) (Pozzer et al., 2003). Výukové texty mohou dále obsahovat různé typy úloh, ať už se jedná o pouhé otázky nebo komplexnější typ úloh včetně úloh s výběrem odpovědi. Výzkumy v oblasti očních pohybů a čtení odborného textu při řešení úloh s výběrem odpovědi nebo vliv otázek na čtení textu viz např. Dimigen et al., 2011; Bax, 2013; Ariasi & Mason, 2011; Jošt, 2009.

3 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo simulovat žákovské učení se z reálného textu učebnice (nakl. Fraus, téma Atomy a záření) a následné pokládání otázek učitelem. Na základě sledování očních pohybů a jejich analýzy na úrovni fixací a sakád pak vytipovat vhodné indikátory pro učitelskou zpětnou vazbu. Jednalo se o události,

kde došlo k přerušení plynulého čtení textu a dále události po přečtení doplňujících otázek na konci textu simulujících pokládání otázek učitelem.

K testování byla použita oční kamera Tobii (f 300 Hz). Celkem jsme získali validní data od 12 žáků. Text z učebnice doplněný otázkami viz obr. 6. Po záznamu oční kamerou si žáci vybavili a interpretovali daný text a vyplnili přídatný dotazník zaměřený na sociologické údaje, postoj k fyzice, preference textu/grafů a obeztnámenost s tématem.



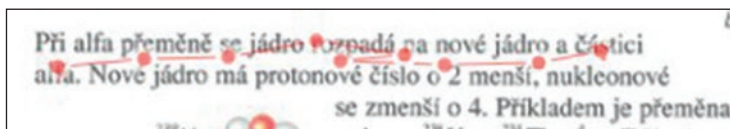
Obr. 6: Testovaný materiál z učebnice doplněný přídatnými otázkami.

4 Výsledky

Na základě událostí přerušujících plynulé dopředné čtení jsme identifikovali indikátory na úrovni fixací a sakád. Lehce dostupnými kvalitativními indikátory pro učitele se ukazují indikátory založené na zpětných sakadických očních pohybech. Uvádíme přehled nejtypičtějších:

Identifikovali jsme **zpětné sakády v rámci slova**, které mohou ukazovat na nová, obtížná slova a pojmy. Ale také na větší zaměření žáka na klíčové pojmy.

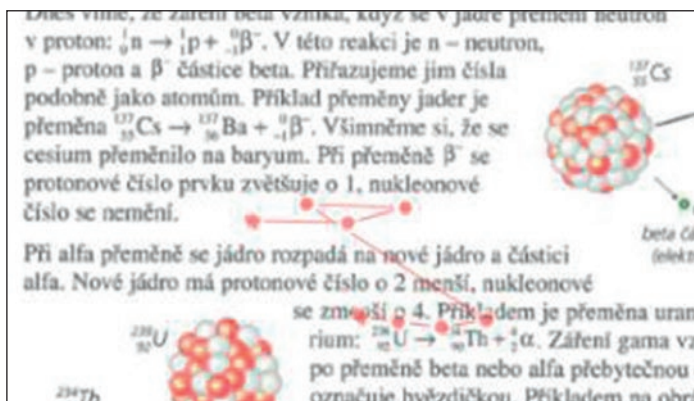
Jak uvádí obr. 7, v případě textu o jaderných přeměnách došlo k zaměření pozornosti na nepříliš obtížné slovo „rozpadá“.



Obr. 7: Zpětná sakáda v rámci slova „rozpadá“.

Identifikovali jsme také zpětné sakády v rámci několika slov, které opět většinou ukazují na zvýšenou pozornost na klíčové oblasti textu. Zpětné sakády se také týkaly všech rovnic v textu.

Dále jsme identifikovali **návrat zpět k předchozí části textu**. Byly zaznamenány u žáků s lepšími známkami z fyziky a ukazují na strategii propojení informací z různých částí textu. Viz Obr. 8, kdy je patrné, že si žák informaci o protonovém a nukleonovém čísle pro alfa záření spojuje s informací o tomtéž v předchozím textu pro beta záření.



Obr. 8: Sakadický návrat s cílem propojení informací v textu.

5 Závěry

Průměrná celková doba čtení textu s otázkami byla 2× větší oproti čtení textů bez přídatných otázek. Žáci zabývající se textem s otázkami měli vyšší průměrnou dobu trvání fixace.

Jako vhodné indikátory o kognitivních procesech žáků se ukazují indikátory založené na zpětných sakadických očních pohybech. V souladu s (Bax, 2013) jsme i v rámci fyzikálního textu identifikovali **zpětné sakády v rámci slova** nebo **několika slov** ukazující na nové/ obtížné pojmy nebo na žáky vnímaná klíčová slova/slovní spojení. Dále jsme identifikovali **návrat zpět k předchozí části textu** ukazující na strategii propojování informací z různých částí textu, které se vyskytly u žáků s lepšími výsledky ve fyzice.

Jako velmi důležité indikátory práce žáků s textem se ukazují zpětné sakády při vyhledávání odpovědí na závěrečné otázky (za učebním textem). Žáci se během jedné/dvou sakád dostanou na část textu učebnice, kde přepokládají nalézt odpověď. Výkonově méně úspěšní žáci se orientují pouze podle méně frekventovaných slov (např. osmina), více výkonově úspěšní žáci vyhledají relevantní odstavec/větu.

6 Literatura

- Amazon.com (2020, 11. listopadu). *Tobii Eyetracker*. <https://www.amazon.com/Tobii-Eye-Tracker-5/dp/B0897GCBWW>
- Ariasi, N.& Mason, L. (2011). Uncovering the effect of text structure in learning from a science text: An eye-tracking study. *Instr Sci* (39), 581–601.
- Bax, S. (2013). *Readers' cognitive processes during IELTS reading tests: evidence from eye tracking*. ELT Research Papers 13–06. London: British Council. ISBN 978-0-86355-720-0
- Dimigen, O., Sommer, W., Hohlfeld, A., Jacobs, A., & Kliegl, R. (2011). Coregistration of eye movements and eeg in natural reading: analyses and review. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(4), 552.
- HyperMind (2019, 20. dubna) *Projekt HyperMind*. <http://iql-lab.de>
- Jošt, J. (2009). Oční pohyby, čtení a dyslexie. Fortuna.
- Pozzer, L. L.& Roth, W. M. (2003) Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 1089–1114.

OČNÍ POHYBY U DYSLEKTICKÝCH ŽÁKŮ PŘI ŘEŠENÍ VERBÁLNÍCH A NEVERBÁLNÍCH ÚLOH

EYE MOVEMENTS IN PUPILS WITH DYSLEXIA WHILE SOLVING VERBAL AND NON-VERBAL TASKS

Nicol Dostálová¹

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

Abstrakt

Dyslexie je specifická porucha učení, projevuje se čtenářskými obtížemi, které komplikují následné porozumění čtenému textu. Klíčová je včasná diagnostika, která je v současnosti zaměřena na rychlost čtení, chybovost a další aspekty z oblasti zrakové a sluchové percepce. Oční pohyby, které úzce souvisí se čtením, však nejsou registrovány. Analýza očních pohybů může přinést nové informace do diagnostiky dyslexie. Cílem příspěvku je prezentovat výsledky pilotní studie a zároveň ověřit metodiku výzkumu z oblasti očních pohybů u dyslektických žáků při řešení verbálních a neverbálních úloh.

Klíčová slova: oční pohyby, dyslexie, eye-tracking, čtení

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder manifested by reading difficulties which complicates reading comprehension. Early diagnostics focused on reading speed, error rate and other aspects of visual and phonological perception is crucial. However, eye movements that are closely related to reading are not recorded during the diagnostics. An analysis of eye movements may provide new insight into the diagnostics of dyslexia. The aim of this paper is to present the results of a pilot study and to verify the research methodology in the field of eye movements in dyslexic pupils solving verbal and non-verbal tasks.

Keywords: eye movements, dyslexia, eye-tracking, reading

1 Úvod

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při čtení. Klíčovým krokem při řešení dyslexie je diagnostika, která je zaměřena mj. na

rychlost čtení, chybovost a na aspekty z oblasti zrakové a sluchové percepce. Kognitivní procesy, mezi které patří i čtení, úzce souvisí s očními pohyby. Výkon dyslektiků se liší jak od běžných čtenářů, tak i mezi dyslektiky na základě míry deficitu v určité oblasti (např. verbální nebo vizuo-spaciální deficit). Podle typu deficitu, během řešení verbálních a neverbálních úloh, se liší i oční pohyby. Ty však nejsou během diagnostiky registrovány. Analýza očních pohybů při řešení těchto úloh může vnést nové poznatky do oblasti diagnostiky, reedukace i případné predikce dyslexie.

2 Teorie

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi během čtení, což komplikuje následné porozumění čtenému textu (Gabrieli, 2009). Velké množství informací je prezentováno v textové podobě, což u žáků s dyslexií ovlivňuje vývoj slovní zásoby a přijímání znalostí (Rello & Ballesteros, 2015). Dyslexie je neurobiologického původu a její vznik se snaží objasnit různé teorie, které úzce souvisí s očními pohyby (Jošt, 2011). Výzkumy ukazují, že dyslektici mají odlišné oční pohyby (sakády a fixace) během čtení v porovnání s běžnými čtenáři (např. Rayner, 1998; Hutzler & Wimmer, 2004). Rayner (1985) také poukazuje na rozdílné oční pohyby u různých subtypů dyslexie. Oční pohyby (sakády a fixace) lze zaznamenat pomocí eye-trackingu. Během diagnostiky dyslexie však nejsou oční pohyby registrovány. Analýza očních pohybů dyslektických žáků může vnést nové poznatky do oblasti diagnostiky a případné predikce dyslexie.

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek prezentuje výstupy pilotní studie, která se zaměřuje na oční pohyby u dyslektických žáků během řešení verbálních a neverbálních úloh. Pilotní studie z metodologického hlediska využívá kvantitativního a experimentálního designu. Celý výzkum je realizován ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou Brno (PPP Brno), s jejichž pomocí probíhá také nábor vhodných participantů (viz kap. 4). Sběr dat probíhá v prostorách PPP Brno ve vyhrazené místnosti, případně v laboratoři infrastrukturního pracoviště HUME lab na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Pro realizaci experimentální části

studie je využita standardizovaná diagnostická baterie upravená pro eye-trackingové měření, eye-tracker SMI RED 250, monitor, opěrka na bradu.

4 Výsledky

Realizace pilotní studie a samotný sběr dat proběhne v časovém rozmezí duben 2021–červenec 2021. Výsledky budou získány níže popsanou procedurou.

Ve spolupráci s PPP Brno proběhne nábor participantů. Vhodným participantem je žák navštěvující 3.–4. ročník ZŠ (věk 8–10 let) s diagnostikovanou dyslexií. Kontrolní skupinou jsou žáci totožného věku a ročníku studia, kteří nevykazují projevy specifických poruch učení a jejich čtenářský výkon odpovídá normě. Participantů absolvuji experiment, který z části vychází ze standardizované baterie pro diagnostiku dyslexie a obsahuje sérii verbálních a neverbálních úloh. Veškeré úlohy jsou upraveny do elektronické podoby tak, aby celý experiment proběhl na počítači. Během řešení těchto úloh budou participantům zaznamenávány oční pohyby eye-trackerem.

Po ukončení sběru dat budou data analyzována a zpracována pomocí adekvátních metod z deskriptivní a induktivní statistiky. Analyzovanými očními pohyby budou sakády (počet, amplituda, poměr progresivních a regresivních sakád), fixace (počet, doba trvání, poloha fixace) a celková doba čtení v rámci vymezených oblastí zájmu.

5 Závěry a diskuse

Výstupy pilotní studie se snaží ověřit proveditelnost výzkumu a nastínit první možné výsledky pro zodpovězení dvou výzkumných otázek, konkrétně „Jaké jsou rozdíly v očních pohybech mezi dyslektiky a běžnými čtenáři?“ a „Jaké jsou rozdíly v očních pohybech mezi různými subtypy dyslexie?“.

Na základě předchozích výzkumů v této oblasti (např. Rayner, 1998; Nilsson Benfatto et al., 2016) očekáváme signifikantní rozdíly v jednotlivých parametrech sakád a fixací mezi dyslektiky a kontrolní skupinou. Dle Raynera (1998) vykazují čtenáři s dyslexií vyšší dobu trvání fixace, větší počet fixací, kratší sakády a více regresivních sakád než běžní čtenáři. S rostoucí délkou slov se u dyslektiků zvyšuje i počet fixací v porovnání s normálními čtenáři (Hutzler & Wimmer, 2004). Dále také na základě Raynerovy teorie (1985) o subtypech dyslexie očekáváme

rozdíly v očních pohybech (ve verbálních i neverbálních úlohách) mezi dyslektiky s deficitem na jazykové úrovni a s vizuo-spaciálním deficitem.

6 Literatura

- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280–283.
- Hutzler, F., & Wimmer, H. (2004). Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and Language*, 89(1), 235–242.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Grada.
- Nilsson Benfatto, M., Öqvist Seimyr, G., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A., & Jacobson, C. (2016). Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. *PLOS ONE*, 11(12).
- Rayner, K. (1985). Do faulty eye movements cause dyslexia?. *Developmental Neuropsychology*, 1(1), 3–15.
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372–422.
- Rello, L., & Ballesteros, M. (2015). Detecting readers with dyslexia using machine learning with eye tracking measures. *W4A 2015 – 12th Web for All Conference*.

DĚTSKÁ POJETÍ EKONOMICKÝCH VZTAHŮ: PŘEDSTAVY ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY O OBĚHU PENĚZ

CHILDREN'S UNDERSTANDING OF ECONOMIC RELATIONS: PRIMARY SCHOOL PUPIL'S CONCEPTUALISATION OF THE MONEY CIRCULATION

Michaela Dvořáková¹

¹ Katedra občanské výchovy a filozofie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek predstavuje proměny zkoumání vývoje dětských pojetí ekonomických vztahů u žáků primární školy v závislosti na teoretických východiscích. Vlastní výzkum zaměřený na způsoby získávání peněz pro obživu rodiny zjišťuje dětská zdůvodnění rozdílné výše příjmů a obecněji sleduje míru komplexnosti pojetí oběhu peněz ve společnosti. Vlastní výsledky pak porovnává s podobně zaměřenými zahraničními výzkumy z posledních 30 let.

Klíčová slova: *dětská pojetí, konceptuální změna, primární vzdělávání, finanční gramotnost.*

Abstract

The paper study introduces the issue of the development of children's understanding of economic relations in the period of primary education. In-depth interviews focused on ways to raise money for the family's livelihood investigate children's justifications for different income levels and more generally the concept of money circulation. It compares the results with similarly focused foreign research from the last 30 years.

Keywords: *children's understanding, conceptual change, primary education, financial literacy.*

1 Úvod

Zvyšování finanční gramotnosti je současnou vzdělávací politikou podporováno a vybraná témata finančního vzdělávání jsou od roku 2013 ve vzdělávací

oblasti člověk a jeho svět součástí kurikula primární školy. Zatímco v sekundární škole je finanční vzdělávání podporováno propracovaným kurikulem i příklady dobré praxe, primární škole tato podpora chybí. Vzhledem k věku žáků a kognitivní náročnosti témat finančního vzdělávání považujeme v duchu pedagogického konstruktivismu za užitečné nahlédnout do dětských pojetí dílčích jevů ekonomického života a využít je při hledání výukových situací.

2 Teorie

Oborově didakticky se příspěvek odkazuje ke konceptu pedagogické znalosti obsahu (Janík, 2005). Při zkoumání ekonomického myšlení dětí vychází z perspektivy pedagogického konstruktivismu, a to jak z piagetovského kognitivně vývojového pojetí (Berti, 2002), tak z přístupu oborově specifického (Webley, 2004). V obecnější rovině jsou výsledky reflektovány s využitím teorie konceptuální změny a to s aktuálně převažujícími perspektivami: koherentních teorií reprezentovanou Vosniadou (2013) a ekosystému volně provázaných prvků podle di Sessy (2013).

3 Metodologie výzkumu

Studie pracuje s daty získanými z polostrukturovaných rozhovorů s žáky primární školy. Rozhovory kombinují kladení otázek s řešením situací a záznamem myšlení nahlas. Ekonomické myšlení žáků primární i sekundární školy bylo v minulosti rozsáhle zkoumáno z různých pedagogických a psychologických východisek (Leiser & Halachmi, 2005; Webley, 2004) máme proto k dispozici nástroje i výsledky řady národních i mezinárodních výzkumů, kterými jsme se inspirovali. Transkripty rozhovorů byly kódovány a dětská pojetí následně kategorizována podle míry komplexnosti a kompatibility dílčích myšlenek.

4 Výsledky

Pojetí, jak jsme je detekovali u žáků primární školy, vykazovala tendenci aplikovat na ekonomickou sféru vlastní sociální zkušenost. Dotazovaní místo ekonomických kritérií posuzovali situace podle kritérií morálních. Pokud byla

zjištěna oborově specifická pojetí, která odkazovala k představě trhu práce nebo oběhu peněz ve společnosti, byla vždy vázána na zkušenost žáka s prací rodičů nebo na jiné konkrétní zkušenosti, více než na věk dotazovaných. Zde vidíme příležitost pro výuku, která prostřednictvím práce s konkrétními situacemi nakupování, placení aj. může u žáků oborově specifická porozumění rozvíjet.

5 Závěry a diskuse

Oproti výsledkům Berti a Bombi (2003), u kterých byl hlavním faktorem ovlivňujícím rozvinutost pojetí věk, se nám jeví významnější zkušenost žáků se zaměstnáním rodičů. Toto zjištění je blíže k výsledkům Webbleyho (2004) a Leisera (2005), kteří při hledání faktorů ovlivňujících pojetí dotazovaných žáků považují za významný sociální kontext a vlastní zkušenosti, oproti čistě vývojovému hledisku. Elicitované představy dětí o oběhu peněz mohou přispět oborové didaktice společenských věd jako východisko pro iniciaci procesu konceptuální změny.

6 Literatura

- Berti, A. E. (2002). Children's understanding of society: psychological studies and their educational implications. In: Nasman, E.; Ross, A.: *Children's understanding in the new Europe*. Trentham books, 89–107. Dostupné také z <http://cice.londonmet.ac.uk/publications>.
- di Sessa, A. A. (2013). A bird's-eye view of the „Pieces“ vs „Coherence“ controversy. In: Vosniadou, S. *International handbook of research on conceptual change*. New York and London: Routledge, 31–49.
- Leiser, D.; Halachmi, R. B. (2005). Children's understanding of market forces. *Journal of economic psychology*. Elsevier b.V. Dostupné z www.sciencedirect.com.
- Vosniadou, S. (2013). *International handbook of Research on conceptual change*. New York and London: Routledge.
- Webley, P. (2004). Children's understanding of economics. In: Barrett, M., Buchanan-Barrow, E.: *Children's Understanding of Society*. Hove: Psychology Press, s. 43–67.

TYPY VZÁJEMNÉHO UČENÍ MEZI STUDENTY KOMBINOVANÉ FORMY VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

TYPES OF PEER LEARNING AMONG PART-TIME STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Karla Brücknerová¹

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

Abstrakt

Vzájemné učení mezi studenty vzniká, pokud na základě jejich vzájemné interakce dojde k proměně kapacit aspoň jednoho z nich. Může se dít v rámci výuky i během neformálních interakcí. Cílem příspěvku je popsat podoby, v nichž se vyskytuje vzájemné učení mezi studenty kombinované formy studia. Na základě kvalitativní analýzy 94 písemných narací, šesti focus groups a 28 narativních rozhovorů jsem vytvořila typologii vzájemného učení, která typy vzájemného učení odlišuje na základě druhů interakcí, které studenti při vzájemném učení využívají, a na základě druhu učebních obsahů, které si studenti osvojují. Identifikace typů vzájemného učení má důsledky pro další výzkum i pedagogickou praxi.

Klíčová slova: vzájemné učení, kombinovaná forma studia, vysokoškolské studium, informální učení

Abstract

Peer learning among students occurs if their capacity changes due to their mutual interactions. Peer learning might take place during educational activities as well as during informal interactions. The paper aims to describe ways in which peer learning among part-time students appears. A peer learning typology was constructed based on qualitative analysis of 94 written narratives, six focus groups, and 28 narrative interviews with part-time students. Types of peer learning differ by kinds of interaction and kinds of content learned. Implications for further research and educational practice are discussed.

Keywords: peer learning, part-time study, higher education, informal learning

1 Úvod

Vzájemné učení mezi vysokoškolskými studenty kombinovaných studií představuje velmi významnou složku jejich vysokoškolské zkušenosti. I když kombinované studium zdánlivě redukuje příležitosti pro osobní kontakty a vztahy mezi studenty, zahraniční studie napovídají, že jsou to právě sociální kontakty a zapojení do studijních sítí, které hrají významnou úlohu ve výši studijní angažovanosti studentů i v jejich studijní úspěšnosti. Navzdory tomu o vzájemném učení českých studentů kombinovaných studií téměř nic nevíme. V příspěvku proto na základě bohatých kvalitativních dat představím podoby, v nichž se vzájemné učení mezi studenty kombinovaných studií vyskytuje.

2 Teorie

Vzájemné učení mezi studenty vzniká, pokud na základě interakce mezi spolužáky dojde k proměně kapacit aspoň jednoho z nich (Boud et al., 2014; Illeris, 2007). Vzájemné učení může být popsáno skrze interakci (jakým způsobem se učící se ovlivňují), skrze obsah učení (čím se vzájemně obohacují) a skrze incentivy (jakou energii vkládají do učení) (Brücknerová & Novotný, 2017).

Vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia se může dít jak v rámci aktivit podporovaných učiteli (skupinová diskuse, skupinová práce), tak i během neformálních setkávání studentů, ať již tváří v tvář či skrze ICT.

Vzájemné interakce mezi spolužáky jsou pro studenty kombinovaného studia ještě významnější, než pro studenty prezenční formy (Sorey & Duggan, 2008). Díky nim se učí zvládat rozdíly mezi akademickým světem a světem osobním a integrovat poznání získané na VŠ do nových poznatkových struktur (Kasworm, 1997). Míra zapojení do vzájemného učení mezi vysokoškolskými studenty souvisí s tím, jak studenti své studium vnímají i s pravděpodobností, že studium úspěšně ukončí (Altschwager et al., 2018). O vzájemném učení mezi českými studenty nemáme výzkumné zprávy.

3 Metodologie výzkumu

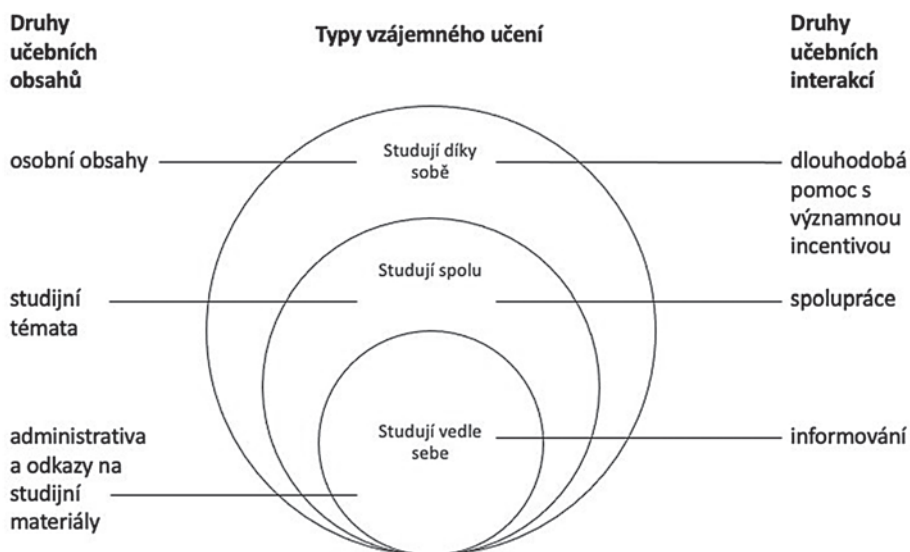
Cílem příspěvku je odpovědět na otázku, jaké podoby má vzájemné učení mezi studenty pedagogických oborů v kombinovaných studiích.

Datový korpus činí 94 písemných narácí, šest focus groups (Stewart & Shamdasani, 2014) a 28 narativních rozhovorů (Clandinin & Connelly, 2000) realizovaných mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů v letech 2018–2020. Všechna data byla přepsána a importována do programu Atlas.ti.

Analýza dat zahrnovala iniciální, zaměřené a selektivní kódování (Charmaz, 2006). Výsledkem analýzy je popis typů vzájemného učení vymezených na základě obsahů, jež si studenti osvojují, a typu interakcí, skrze něž tak činí.

4 Výsledky

Typ vzájemného učení v konkrétní studijní skupině lze určit pomocí typicky se vyskytujících druhů učebních interakcí a skrze druhy předávaných učebních obsahů. Typy vzájemného učení od nejméně rozvinutější po nejrozvinutější nazýváme: studují vedle sebe, studují spolu a studují díky sobě. Platí, že rozvinutější typy zahrnují všechny druhy obsahů a interakcí jako typy méně rozvinuté, ale zároveň některé navíc (viz obrázek 9).



Obr. 9: Typy vzájemného učení.

4.1 Studují vedle sebe

Představuje nejstřídmější typ vzájemného učení. Interakce spočívají ve vysílání a přijímání učebních obsahů, které zpravidla nejsou společně elaborovány. Učebními obsahy jsou zejména praktické a administrativní záležitosti a odkazy na studijní zdroje.

4.2 Studují spolu

Tento typ vzájemného učení je utvářen kromě výše uvedeného i interakcemi akcentujícími společnou tvorbu obsahů, například skrze společné učení či společnou práci se studijními materiály. Součástí tohoto typu je i vzájemná motivace ke studiu.

4.3 Studují díky sobě

Nejkomplexnější typ vzájemného učení zahrnuje i sdílení a pomoc v osobní oblasti a typické jsou pro ně dlouhodobé nápomocné vztahy s významným vkladem zúčastněných.

5 Závěry a diskuse

Příspěvek ukazuje, že studenti kombinovaného studia pedagogických oborů v ČR jsou do vzájemného učení zapojeni různými způsoby. Hovořit pouze o zapojení do vzájemného učení je tedy zjednodušující, neboť jsem ukázala, že typy vzájemného učení se vyznačují odlišnými druhy interakcí a jsou v nich předávány odlišné druhy obsahů. Můžeme přitom předpokládat, že do čím komplexnějšího typu vzájemného učení jsou studenti zapojeni, tím větší jsou benefity například v podobě prevence neúspěšného ukončení studia (Altschwager et al., 2018).

Zároveň má příspěvek implikace pro vysokoškolskou didaktiku. Proměnu typu *studují vedle sebe* v typ *studují spolu* je možno podpořit v rámci výuky využíváním metod podporujících vzájemnou komunikaci a spolupráci (Boud et al., 2014). Naši respondenti však o využívání takových postupů referovali sporadicky. Podpora vzájemného učení ve výuce proto může být cestou, jak u studentů kombinovaného studia pedagogických oborů nejen prohloubit jejich vzájemné učení, ale i posílit jejich studijní úspěšnost a angažovanost.

6 Literatura

- Altschwager, T., Dolan, R., & Conduit, J. (2018). Social brand engagement: How orientation events engage students with the university. *Australasian Marketing Journal*, 26(2), 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.04.004>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional development in education*, 43(3), 397–415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Sorey, K., C., & Duggan, M., H., (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(2), 75–100. <https://doi.org/10.1080/10668920701380967>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage.

BIOGRAFICKÉ UČENÍ SE Z PŘEDCHOZÍ VZDĚLÁVACÍ DRÁHY U DOSPĚLÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

BIOGRAPHICAL LEARNING FROM PREVIOUS EDUCATIONAL TRAJECTORY OF ADULT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Katarína Rozvadská¹

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

Abstrakt

Příspěvek přináší výsledky navazujícího výzkumu na projekt GA ČR o Netradičních studentech studujících pedagogické obory v českém terciárním vzdělávání, přičemž rozšiřuje zpracování dat na oblast narativní analýzy. Data byla získána prostřednictvím biografických rozhovorů (n = 30). Biografický přístup umožňuje výzkumníkům zjistit, jakým způsobem je učení strukturováno v čase (Alheit, 2009) a ve vyprávění. Předkládané analýzy využívají tuto možnost pro zjištění, jakým způsobem se vyvíjel vztah k učení u studentů pedagogických oborů v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy od mateřské školy až po začátek studia na vysoké škole a jak se projevil v jejich narativech.

Klíčová slova: *biografické učení, vzdělávací dráha, dospělí studenti, terciární vzdělávání, narativní analýza*

Abstract

The paper presents the results of follow-up research to the GA ČR project *Non-traditional students studying for educational degrees in Czech tertiary education*, extending the processing of the data to the area of narrative analysis. The data were collected through biographical interviews (n = 30). The biographical approach makes it possible to find out how learning is structured over time (Alheit, 2009), and in the narrative. The paper uses this opportunity to examine how the relationship to learning has developed for students in educational degrees throughout their educational trajectory from kindergarten to the beginning of current studies and how it shapes their narratives.

Keywords: *biographical learning, educational trajectory, adult students, higher education, narrative analysis*

1 Úvod

Biografické učení se zabývá jednáním (agency), vyprávěním (narativitou) a učením dospělých, což jsou složité a často i sporné pojmy. Příspěvek se proto zaměřuje úžeji a nevěnuje se celé biografii dospělých studentů, ale jenom jedné specifické oblasti, prostřednictvím které bude biografické učení dospělých v jejich narativních zkoumáních – analýze vyprávění dospělých o jejich vzdělávací dráze. Jako dospělí jsou bráni studenti starší 26 let, kteří měli minimálně rok pauzu v jakémkoliv bodě jejich vzdělávací dráhy mezi ukončením střední školy a posledním vstupem do terciárního vzdělávání (Brücknerová et al., 2021).

2 Teorie

Koncept biografického učení se používá pro studium vztahů, které existují mezi učením a biografii, vlivu biografie na učení a biografie jako způsobu učení (Tedder & Biesta, 2007). Biografie je v příspěvku operacionalizována prostřednictvím konceptu životní dráhy, která se skládá z různých složek, z nichž vybíráme jako stěžejní právě vzdělávací dráhu. Pojem vzdělávací dráhy vychází z teorie životního běhu a označuje způsob, jakým jednotlivci procházejí různými vzdělávacími stupni, jak je kombinují s jinými oblastmi života, jak zvládají tyto přechody a jak přijímají rozhodnutí týkající se jejich vzdělávací kariéry (Cuconato, 2016). Vzdělávací dráhou je v prezentovaném výzkumu průchod vzdělávacím systémem všemi jeho stupni (MŠ, ZŠ, SŠ) až po aktuální vstup na VŠ.

3 Metodologie výzkumu

Dospělí účastníci ve vzdělávání jsou již zkušenými studenty a vhodně zvolený design výzkumu umožňuje jejich vlastní teoretizaci zkušenosti, perspektivy a životní historie z pohledu učících se subjektů. Biografické rozhovory proto začínaly narativním zadáním (Lieblich et al., 1998, Rosenthal, 2004) na to, jak by vypadala kniha o vzdělávací dráze informanta. Informanti poté písemně reflektovali klíčové body své vzdělávací dráhy ve formě kapitol, a na tomto základě vyprávěli svůj životní příběh. Vzorek tvoří dospělí (n=30) studující pedagogické obory na českých vysokých školách vybráni tak, aby byli heterogenní co do věku, předchozí studijní zkušenosti, oboru i navštěvované vysoké školy.

Základní výzkumné otázky pro narativní analýzy zněly: Jakým způsobem dospělý student konstruuje vyprávění o své předchozí vzdělávací dráze a jak se z této vzdělávací dráhy učí? Nejdříve byla provedena kategoriální analýza obsahu, poté byl aplikován holisticko-obsahový přístup (Lieblich et al., 1998), a nakonec byla holisticky i kategoriálně analyzována samotná forma narativu.

4 Výsledky

Na úrovni strukturace se v analyzovaných narativech projevují fáze iracionalizace v myšlení, při kterých dochází k nekontrolovaným asociacím vzpomínek. Dále dochází k preferenci konkretizací nad abstrakcí a k využívání spíše symbolických vyjádření než konceptů. Na obsahové úrovni se prostřednictvím biografického učení dospělí vztahují ke své vzdělávací dráze, kterou vnímají nejenom s ohledem na své aktuální zkušenosti dospělého, ale velmi výrazně i optikou nabytých pedagogických znalostí. Dospělí studující pedagogické obory svou předchozí vzdělávací dráhu během narativního rozhovoru nevědomě analyzují, což je možné považovat za formu narativního učení. Způsoby, kterými se dospělí učí ze vzdělávací dráhy, byly klasifikovány do následujících typů: romantizující, didaktické, dobrodružní a standup narativní učení. První má romantizující vztah ke vzdělávání, druhé provází podrobná didaktická analýza absolvovaného vzdělávání, třetí popisuje absolvovaná úskalí a čtvrté se snaží především zaujmout.

5 Závěry a diskuse

Jádrem zkoumání biografického učení je snaha porozumět, co učení v životě dospělých znamená a jak v jejich životě působí (Goodson et al, 2010). Příspěvek do této problematiky vnáší poznání o tom, jak se studující dospělí učí ze zkušeností z předchozí vzdělávací i životní dráhy. V souladu s narativním přístupem nejsou prezentované výsledky pouhými popisy biografických zkušeností, nýbrž reprezentacemi, prostřednictvím kterých dospělý chápe své vzdělávací zkušenosti a přisuzuje jim nový význam. I když každý životní příběh je jedinečný, je legitimní zaměřit se i na společná kulturní témata, která se z nich vynořují. Příspěvek svými výsledky vstupuje do diskuze s výzkumy, které uvádějí, že pro praxi začínajících učitelů má zásadní vliv způsob, jakým byli sami učeni. Dospělí studující pedagogické obory ve svých narativech skutečně výrazně tematizují

své zkušenosti se vzděláváním. Negativní zkušenosti se pro ně však staly impulzem vstoupit na profesní dráhu ve vzdělávání a učit jiným způsobem. Otázkou zůstává, do jaké míry je to ovlivněno tím, že se jedná pouze o uvědomovanou část jejich zkušeností.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci specifického výzkumu MUNI/A/1509/2020 Netradiční studenti studující pedagogické obory v českém terciárním vzdělávání.

6 Literatura

- Alheit, P. (2009). Biographical Learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists...in their own words* (pp. 116–128). Routledge.
- Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2021). Educational Trajectories of Non-Traditional Students: Stories Behind Numbers. *Studia Paedagogica*, 25(4), 93–114. doi:http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-4-5
- Cuconato, M. (2016). Some reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems. *Forum Sociológico*, 28(2), 19–25. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1386>
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010) *Narrative Learning*. Routledge.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Applied social research methods, Vol. 47. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 48–64). Sage.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2007). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. Working paper 7, Learning Lives Website, Students' Stories in Higher Education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 54(2), 112–127.

PEER LEARNING JAKO STRATEGIE UČENÍ SE S TECHNOLOGIEMI U VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

PEER LEARNING AS A TECHNOLOGY LEARNING STRATEGY FOR UNIVERSITY TEACHERS

Barbora Nekardová¹

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

Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je představit, jak vysokoškolští učitelé přistupují k učení se s technologiemi. Data vychází z výzkumu zaměřeného na zjišťování přístupů učitelů FF MU k zapojení digitálních technologií do výuky v souvislosti s přechodem na distanční výuku. Sběr dat proběhl prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (n = 34). Výsledky ukazují, že i přesto, že si učitelé cenili podpory účelového pracoviště fakulty, vzájemné učení (peer learning) je pro ně významnou a přínosnou strategií.

***Klíčová slova:** pandemie covid-19, vysokoškolští učitelé, technologie ve výuce, vzájemné učení*

Abstract

The aim of this paper is to present how university teachers approach learning with technology. The data are based on research aimed at finding out the approach of FF MU teachers to the involvement of digital technologies in teaching in connection with the transition to distance learning. Data were collected through in-depth semi-structured interviews with a teachers from the Faculty of Arts of Masaryk University (n = 34). The results show that even though the teachers valued the support of the special-purpose department of the faculty, peer learning is very important for them.

***Keywords:** pandemic covid-19, university teachers, technology in teaching, peer learning*

1 Úvod

Březen 2020 znamenal pro všechny nečekanou výzvu – bylo nutné přesunout celý koncept prezenční výuky do distanční formy výuky a integrovat digitální technologie v plné míře. Pro mnohé učitele na Filozofické fakultě se výuka posunula v žebříčku priorit na první místo a z hlediska přípravy konzumovala značné množství času. Učitelům se nabízí několik variant podpory při práci a učení se s technologiemi (návody, webináře, konzultace s techniky), ovšem jako cenné se ukazuje právě vzájemné učení, které mezi učiteli probíhá.

2 Teorie

Pandemie covid-19 zasáhla ve velké míře spoustu oblastí, pedagogiku samozřejmě nevyjímaje. Učitelé stojí před výzvou naučit se pracovat s nástroji, které jim umožní výuku realizovat. Integrace technologií do své výuky před pandemií covid-19 se zdá být nízká, potažmo neúčinná (Gronseth et al., 2010; Tondeur et al., 2012). Jedním z možných důvodů jsou nedostatečně koncipované kurzy nebo workshopy, které by učitelům poskytly dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií (Wentworth et al., 2009). Downing & Dymont (2013) popisují jako nejpřírodnější strategii učení se s ICT individuální podporu ze strany technického pracoviště, na druhém místě pak sebe řízené (informální) učení (čtení článků, knih a samostatné učení). Dá se předpokládat, že součástí sebe řízeného učení jsou (nebo mohou být) i aktivity vzájemného učení mezi učiteli, které by pro jejich rozvoj v této oblasti mohly být přínosem (Baran & Correia, 2014). Downing & Dymont (2013) stejně jako Naylor & Nyanjom (2020) považují spolupráci v týmech učitelů za významný přístup k usnadnění přechodu na distanční výuku. V těchto týmech se učitelé mohou navzájem podporovat, motivovat, mentorovat, sdílet zkušenosti i strategie a učení.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum vycházel z požadavku Centra informačních technologií (CIT), jehož cílem bylo zmapovat, jakým způsobem došlo k zapojení digitálních technologií do výuky a jaká je zpětná vazba učitelů k distanční formě výuky i k formám její podpory. Vzhledem k povaze výzkumného problému a stanoveným cílům

byla zvolena metodologie kvalitativního výzkumu. Data byla analyzována za použití otevřeného kódování s využitím programu ATLAS.ti. Rozhovory trvaly v průměrné délce 90 minut. Z provedené analýzy představují část, která se týká učení se s technologiemi pomocí vzájemného učení. Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelé Filozofické fakulty Masarykovy univerzity přistupovali k zapojení digitálních technologií do své výuky v souvislosti s nuceným přechodem na distanční formu výuky v průběhu JS2020 a pandemie covid-19?

4 Výsledky

Učitelé, kteří měli zkušenosti s využíváním technologií při práci se studenty již před pandemií byli ve výhodě proti těm, kteří se museli učit nové technologické postupy od začátku. Bez ohledu na míru své technologické zdatnosti všichni respondenti shodně uváděli, že realizace výuky byla náročná a hledali pomoc. Přesto, že si učitelé cenili podpory ze strany CIT, značně reflektovali právě konzultace a rady od svých kolegů. Na rozdíl od nabízených kurzů a workshopů, které zdá se nenaplnily potřeby učitelů ve vztahu k učení se s ICT, se vzájemné učení ukázalo jako optimální řešení. Respondenti spontánně popisovali úsporu času, ale taktéž vnímali prostor pro sdílení zkušeností, sociální sdílení i výhodu učení vlastní činností (learning by doing). Tyto identifikované přínosy vytváří pro učící se efektivní a bezpečné prostředí, ve kterém jsou otevření reflexi vlastního učení.

5 Závěry a diskuse

Současná situace přinesla novou výzvu a je nutné najít co nejlepší možné cesty, jak rozvoj učitelů v oblasti učení se s technologiemi podpořit. Po vypuknutí pandemie a s tím souvisejícím nuceným přechodem na distanční formu výuky se změnila dosavadní role technologií z předchozí doplňkové funkce na aktuální dominantní. Jednou z možností, jak učitele podpořit a využít přitom metodu, kterou spontánně sami reflektují, je zaměřit se na jejich vzájemné učení. Pracovní diskuse učitelů mají velký přínos, což dokazuje výzkum a teorie o učení na pracovišti, kde se ukazuje, jak se odborné znalosti a dovednosti, z nichž většina je implicitní, získávají na pracovišti prostřednictvím účasti na pracovních postupech a neformálních interakcích s kolegy (Lefstein, Vedder-Weiss & Segal,

2020). Na získaná data plánuji navázat dalším výzkumem a rozšířit tak poznání o vzájemném učení, což by mohlo přispět k diskuzi koncipování podpory vysokoškolských učitelů při učení a práci s technologiemi.

6 Literatura

- Baran, E., & Correia, A., P. (2014). A Professional Development Framework for Online Teaching. TechTrends. *TechTrends*, 58, 95–101. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0791-0>
- Downing, J. J., & Dymont, J. E. (2013). Teacher educators' readiness, preparation, and perceptions of preparing preservice teachers in a fully online environment: An exploratory study. *The Teacher Educator*, 48(2), 96–109. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023>
- Gronseth, S., Brush, T., Ottenbreit-Leftwich, A., Strycker, J., Abaci, S., Easterling, W., Roman, T., Shin, S., & Leusen, P. (2010). Equipping the next generation of teachers: technology preparation and practice. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27, 30–36. <https://doi.org/10.1080/21532974.2010.10784654>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Naylor, D., & Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Computer & Education*, 59, 134–144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Wentworth, N., Graham, C. R., & Monroe, E. E. (2009). TPACK development in a teacher education program. In L. T. W. Hin & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level* (s. 823–838). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60566-120-9.ch051

VÝCHOVA K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM AKTIVITY ŠKOLNÍ SNĚM

PROSOCIAL BEHAVIOR EDUCATION THROUGH SCHOOL PARLIAMENT ACTIVITIES

Michaela Pachelová¹

¹ Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze (ČESKÁ REPUBLIKA)

Abstrakt

Některé výzkumy ukazují na nízký zájem učitelů o výchovu k prosociálnímu chování na českých školách. Cílem textu je popsat školní strategie výchovy k prosociálnímu chování prostřednictvím aktivity školní sněm na vybrané škole. K naplnění tohoto cíle byla zvolena výzkumná strategie deskriptivní případové studie. Metodami sběru dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory s učiteli a pozorování. Z výsledků je zřejmé, že aktivita přináší příležitosti k rozvoji prosociálního chování a podle názorů učitelů rozvíjí schopnost empaticky naslouchat a vyjadřovat své názory. Silná stránka sledované aktivity byla v respektující komunikaci mezi žáky a učiteli, v podávání zpětné vazby žákům popisným jazykem, využívání vrstevnického učení a skupinové dynamiky.

Klíčová slova: prosociální výchova, respektující komunikace, školní sněm

Abstract

Some research shows a low interest of teachers in education for prosocial behavior in Czech schools. The aim of the text is to describe school strategies of education for prosocial behavior through the activity of the school parliament. To fulfill this goal, a research strategy of a descriptive case study was chosen. Observations and semi-structured interviews with teachers were chosen as data collection methods. It is clear from the results that the activity brings opportunities for the development of prosocial behavior and, according to teachers, develops the ability to listen empathetically and express their opinions. The strength of the monitored activity was in respecting communication between pupils and teachers, in providing feedback to pupils in descriptive language, the use of peer learning and group dynamics.

Keywords: *prosocial education, respectful communication, school parliament*

1 Úvod

Výchova k prosociálnímu chování se realizuje především ve vzdělávacím oboru Etická výchova. Její program je tvořen tématem lidské důstojnosti, sebeúcty, pozitivního hodnocení chování druhých lidí, komunikace, interpersonální a sociální empatie nebo asertivity (Roche, 1992). Společná setkávání nabízí prostor pro diskuzi, naslouchání a vytváření pravidel (Brett at al., 2012). Tyto sdílené hodnoty vedou k respektující komunikaci v rámci školní komunity, která se schází jednou týdně na dvě vyučovací hodiny.

2 Teorie

Sociometrické výzkumy o aspektech prosociálního chování ukazují, že výuka prosociálního chování přispívá k soudržnosti třídy (Brestovanský at al., 2015). Prosociální chování je modelováno vzorem učitele. Goodman (1997) poukazuje na přirozenou efektivnost učení prosociálního chování nápodobou chování učitele. Čím je učitel k žákům více naslouchající a otevřenější, tím prosociálnější jsou i jeho žáci mezi sebou. Aby učitel realizoval výchovné cíle, je nutné, aby stanovil kritéria hodnocení prosociálního chování mezi žáky. Promyšlenost těchto cílů a kritérií hodnocení pomáhá naplánovat výchovu tak, aby bylo cílů dosaženo (Laufková, 2017). Výuka prosociálního chování může být podpořena i dynamikou školní skupiny.

3 Metodologie výzkumu

Kvalitativní výzkum případové explorační studie s jednou jednotkou analýzy zařazuje přímé pozorování a polostrukturované rozhovory se 4 učiteli. Bylo popsáno:

- a. jaké jsou školní strategie k výchově prosociálního chování prostřednictvím aktivity školní sněm,
- b. které dovednosti žáků rozvíjí aktivita školní sněm,
- c. jaká je podpora učitelů pro žákovu učení při aktivitě školní sněm.

Finální kódovací schéma hodnotí výukové události v kategoriích:

- množství příležitostí pro žákovo učení,
- kvalita adaptace projektovaného kurikula vzhledem k cílům a vzdělávacím potřebám žáků,
- kvalita podpory pro žákovo učení ze strany učitelů,
- vhodnost podpory učení formou aktivity školní sněm.

Audiozáznamy rozhovorů byly po transkripci podrobeny segmentaci a analýze prostřednictvím programu MAXQDA.

4 Výsledky

Učitelé strategicky směřují k společnému řešení problémových situací z reálného života prostřednictvím popisného komentování situací a následných diskuzí. Vzájemnou komunikaci usnadňují návyky prosociální komunikace získané v třídním kolektivu, kam patří i vytváření školních pravidel. Učitelé se s žáky domluvili na postupce řešení problémů. Dochází k průběžnému následnému monitorování situace a případné evaluaci řešení. Analýza rozhovorů s učiteli identifikuje přínos vyučovací aktivity pro žáky i učitele. Učitelé jsou přesvědčení, že aktivita je vhodným nástrojem k rozvíjení dovedností utvářet dohody a respektovat rozhodnutí druhých. Sněm je prostor, kdy učitelé vědomě podporují sebehodnocení, vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů. Vhodnost začleňované aktivity je potvrzena i názory učitelů, kteří vyjadřují přínos i pro ně samé. Sněm jim pomáhá vnímat školu jako celek a nahlížet souvislosti mezi jednotlivými událostmi.

5 Závěry a diskuse

Aktivita přináší bohaté příležitosti k rozvoji prosociálního chování, které jsou cíleně plánované na rozvoj empatie žáků a dovednosti komunikovat své názory. Respektující vztahy mezi žáky a učiteli a aktivní začleňování příležitostí pro vrstevnického učení vede k pozitivnímu vývoji skupinové dynamiky. Kvalita adaptace programu je podpořená kontinuální evaluací vzhledem k potřebám žáků. Výuka prosociálního chování musí být podpořena ze strany vedení školy. Bez této podpory je zřejmě zkušenost nepřenositelná pro další školní komunity.

Dalšími překážkami přenosu do jiného prostředí může být časová náročnost přípravy aktivity a její realizace a požadavky na osobní iniciativnost učitelů. Proces implementace může zdržet absence mentoringu učitelů. Implementace programu je v rámci komplexnosti podmíněna zainteresovaností všech pedagogických pracovníků a dlouhodobou evaluací programu pro podmínky dané školy.

6 Literatura

- Brestovanský, M., Sádovská, A., Podmanický, I., & Kusý, P. (2015). *Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl*. *Studia Paedagogica* (20)1, p. 67–83.
- Brett P., Mompoin-Galliardová, P., & Salemová, M. H. (2012). *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 38, No. 5, pp. 581–586.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 104–124. DOI: 10.14712/23362189.2017.000
- Roche, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

„LEŠENIE“ AKO POMOC PRI BUDOVANÍ HODNÔT NA ETICKEJ VÝCHOVE

“SCAFFOLDING” AS A HELP FOR BUILDING VALUES IN ETHICS CLASSES

Michaela Horniaková¹

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

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá „lešením“ ako interakciou medzi učiteľom a žiakmi na hodinách etickej výchovy. „Lešenie“ je charakterizované na základe výskumu Šedovej et al. (2016) ako interakcia žiaka a kompetentného učiteľa. Príspevok analyzuje dáta z kvalitatívneho výskumného šetrenia. Výskumu sa zúčastnilo 33 žiakov druhého stupňa základnej školy. Pozornosť je venovaná tým situáciám, kde učiteľ prichádza do interakcie so žiakmi. Z výsledkov výskumu vyplýva, že pokiaľ je žiakom ponechaná možnosť ovplyvňovať vývoj diskusie, nadväzujú jeden na druhého a nemajú strach z prehovoru. Najmä so štruktúrovanou pomocou učiteľa žiaci formulujú rozvité prehovory, v ktorých objasňujú svoje hodnoty.

Kľúčové slová: *prehovor žiaka, etická výchova, lešenie*

Abstract

The paper deals with “scaffolding” as the interaction of a student and a teacher in ethics classes. The research involved 33 secondary school students. Attention is paid to those situations where the teacher comes into interaction with the student. The results of the research show that as long as students are left with the opportunity to influence the development of the discussion, they follow each other and are not afraid of talking in class. Especially with the structured help of the teacher, students formulate developed conversations in which they clarify their values.

Keywords: *student speech, ethical education, scaffolding*

1 Úvod

Podľa Stoneovej štúdie (1998) nie je žiak pasívnym účastníkom interakcie, ale „lešenie“ považuje za plynulý medziľudský proces, v ktorom sú obaja účastníci

aktivními účastníky. Obaja aktivně budují společné porozumění prostřednictvím komunikačních výměn, na kterých se žiak učí z pohledu toho znalšího. Pre učiteľa je interakcia so žiakmi na etickej výchove neľahká práca, pretože nie všetci žiaci komunikujú svoje myšlienky bez problémov. Ideálnym prostriedkom je práve „lešenie“. Interakcia „lešením“ poskytuje žiakom pomoc pri formulovaní ich prehovorov. Od žiakov je potrebné, aby sa nebáli prehovoriť, boli otvorení, prezentovali svoj názor a snažili sa interiorizovať si v diskusiách ponúknuté hodnoty.

2 Teória

Etická výchova je povinne voliteľný predmet ktorý sa vo vzdelávacom systéme na Slovensku vyučuje v alternácii s náboženskou výchovou. Na hodinách etickej výchovy nejde o ovládanie množstva vedomostí, ale hlavne o reflektovanie prežitého, čo žiakom umožňuje znútorňenie si hodnôt (Brestovanský, 2016). Reflektovanie prebieha cez interakciu žiaka a učiteľa. Úlohou učiteľa je priviesť žiakov k diskusiám. Pre učiteľa je reflexia prostredníctvom diskusie neľahká práca, pretože nie všetci žiaci komunikujú svoje myšlienky bez problémov. Dokonalým prostriedkom k rozvíjaniu žiackych prehovorov je „lešenie“. „Lešenie“ je charakterizované ako interakcia medzi kompetentným učiteľom a žiakom, ktorá umožňuje žiakovi vyriešiť úlohu, ktorá je za hranicami jeho schopností, pokiaľ by ju riešil bez asistencie (Šedová et al., 2016). Učiteľ by mal v interakciách vystupovať ako ten, ktorý žiakom pomôže vo vyjadrení svojho názoru a odbúra v nich strach z odpovede. Applebee & Langer (1983, in Šedová et al., 2016) formulovali vo výskume päť zásad vyučovania s využitím „lešenia“. Učiteľ by podľa týchto zásad mal:

1. ponechať žiakov ovplyvňovať priebeh situácie,
2. dávať im primerané ale dostatočne náročné úlohy,
3. poskytovať im štruktúrovanú podporu,
4. byť im spolupracovník,
5. utlmať postupne svoju kontrolu.

3 Metodológia výskumu

Pre tento výskum bol zvolený kvalitatívny prístup, pretože umožňuje komplexné uchopenie javu v reálnom kontexte (Yin, 2011). Výskumným problémom

sú prehovory žiakov na etickej výchove. Otázka výskumu: Ako využitie „lešenia“ vplýva na žiacke prehovory na etickej výchove? Na základe pedagogickej intervencie bol na hodine využitý koncept „lešenia“. Intervencia bola vykonávaná autorom výskumu. Účastníci výskumu boli žiaci piateho, šiesteho a siedmeho ročníka (spolu 33 žiakov). Obsah dát tvorili vzniknuté dialógové interakcie medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, ktoré boli podrobne písomne zaznamenané v priebehu hodiny autorom výskumu. Poznámky z hodiny tvoria dátovú časť výsledkov výskumu. Získané dáta boli analyzované pomocou otvoreného kódovania v systéme ATLAS.ti.

4 Výsledky

Výsledky ukázali, že pokiaľ učiteľ dodržiava zásady vyučovania „lešením“, žiaci reflektujú svoje pocity oveľa aktívnejšie. Prehovory sú obsahovo bohaté, často krátko aj s vyjadrením názoru. Pokiaľ bola žiakom ponechaná možnosť ovplyvňovať vývoj diskusie, žiaci prichádzali s novými interpretáciami nápadov, vysvetľovali svoje hodnoty a nadväzovali jeden na druhého. „Lešenie“ týmto spôsobom prispievalo k voľnosti vo vyjadrovaní a to spôsobilo častejšie zapájanie žiakov do diskusie. Táto zodpovednosť za situáciu pozitívne ovplyvnila aj kvalitu obsahu ich prehovorov. Žiaci sa nemali problém zdôveriť, viac komunikovali medzi sebou a pýtali sa otázky. Tým, že učiteľ nehodnotil žiacke odpovede a vykazoval záujem o každý názor, vyvolával v žiakoch pocit dôležitosti všetkých uhlov pohľadu. Žiaci sa tým pádom zapájali do diskusie s každým nápadom, čo je veľmi dôležité. Žiakov postupne opustil aj strach z prehovoru a cítili sa menej v strese. Nehodnotenie žiackych odpovedí spolu s voľnosťou vo vyjadrovaní viedlo k prezentovaniu žiackych hodnôt a názorov a poskytovalo im priestor aby si zvnútorňovali ponúknuté hodnoty, čo je na etickej výchove kľúčové.

5 Závery a diskusia

„Lešenie“ výrazne podporuje komunikáciu žiakov a ich prehovory sa stávajú obsahovo bohatšími. Podľa Lomnického (2017) je jedným z cieľom etickej výchovy práve komunikovanie zážitku. Pokiaľ by žiak zostal len v rovine zážitku, nemalo by to vplyv na jeho hodnoty. Preto sú žiacke prehovory na etickej výchove taký dôležitý prvok. Po využití „lešenia“ žiacke prehovory reflektujú zážitky, sú

zmysluplné a obsahovo bohaté. Pokiaľ sa žiaci stávajú pánmi situácie, rola učiteľa ustupuje do úzadia a zodpovednosť je prenechaná na žiakoch (Sherin et al., 2004). Žiaci v sebe majú potenciál, ktorý je možné dosiahnuť „lešením“ poskytovaným učiteľom (Lajoie, 2005). Učiteľ žiakov správnou interakciou privedie k zamýšľaniu sa a následne im pomôže verbalizovať svoje myšlienky do prehovoru. Učiteľ pomáha žiakom budovať svoje hodnoty. „Lešenie“ je interakcia ktorá dokáže žiakov priviesť k morálnym úvahám a reorganizovaniu svojho rebríčka hodnôt. Tým, že učiteľ nehodnotí pri využití „lešenia“ žiacke prehovory, vytvára pre žiakov slobodu vyjadrovania, kde je každý prehovor rešpektovaný.

6 Literatúra

- Brestovansky, M. (2016). Prosocial moral reasoning and behaviours: The role of ethics education. *Forum Pedagogiczne* 6(2), 293–308. doi:10.21697/fp.2016. 2. 19
- Lajoie, S., (2005) Extending the Scaffolding Metaphor. *Instructional Science* 33, 541–557. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1279-2>
- Lomnický, I., Magová, L., Sládečková Z., & Šlosárová. S. (2017). *Didaktika etickej výchovy pre pedagogickú prax*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, ISBN 978-80-558-1224-3.
- Sherin, B., Reiser, B. J., & Edelson, D. (2004). Scaffolding Analysis: Extending the Scaffolding Metaphor to Learning Artifacts. *Journal of Learning Sciences*. 13(3), 387–421. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_5
- Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 31(4), 344–364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Šedová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., & Sedláček. M., (2016). *Jak je učitelé učí*. Brno: Masarykova univerzita: MUNI Press, ISBN 978-82-210-8462-9.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press. ISBN 10: 9781462517978

HETEROSEXISMUS ŽÁKŮ V NIŽŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

HETEROSEXISM OF PUPILS IN LOWER SECONDARY EDUCATION

Erik Šejna¹

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

Abstrakt

V rámci své diplomové práce jsem na jaře 2019 realizoval výzkum postojů k homosexualitě žáků 8. a 9. tříd na základních školách a tercie a kvarty na víceletých gymnáziích (n = 316). Postoje k homosexualitě byly zahrnuty pod koncept heterosexismu, a tedy společností vštípené ideologie o jediné „správné“ formě sexuality, z níž pak negativní postoje vůči homosexuálům krystalizují. V tomto příspěvku prezentuji výsledky, jež vyplývají z kvantitativního šetření za použití standardizovaných dotazníků a které odpovídají na otázky ohledně současných postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k homosexualitě. V neposledním řadě rovněž odkryji možné souvislosti těchto postojů s pohlavím, typem navštěvované školy, ročníkem, místem bydliště či náboženským vyznáním.

Klíčová slova: *postoje k homosexualitě, předsudky k homosexuálům, heterosexismus, diskriminace homosexuálů, homosexualita*

Abstract

Within my diploma thesis I conducted a research during spring 2019 concerning attitudes towards homosexuality among pupils in lower-secondary education. The problematics of attitudes towards homosexuality was described as a fundamental aspect of heterosexism; the instilled ideology from which the negative attitudes towards homosexuality spring. In this paper we analyze data and present results of quantitative research that was conducted to demonstrate the current attitudes towards homosexuality in Czech secondary schools and the light is also shed upon the possible determinants such as age, sex, age, place of living, type of school or faith.

Keywords: *attitudes towards homosexuality, heterosexism, discrimination against homosexuals, homosexuality*

1 Úvod

Žijeme ve světě, ve kterém odlišná sexuální orientace byla dlouhá staletí důvodem k perzekuci či k mnohým snahám o vyléčení. Snad až moderní vědecké metody se zasloužily o chápání homosexuality jakožto přirozeného a vrozeného sexuálního nastavení, které by za žádných okolností nemělo být důvodem k diskriminaci. Současné výzkumy však z mnoha ohledů hovoří o opaku. Z rozsáhlých výzkumů školního klimatu na amerických školách je patrné, že téměř 8 z 10 LGBT žáků zažívají nějaké formy obtěžování či útoků z důvodů své odlišné sexuální orientace, přitom až třetina žáků jsou oběťmi fyzického napadení. Tyto události však často mívají dalekosáhlé důsledky ve formě záškoláctví, psychických či sociálně adaptačních problémů.

2 Teorie

Teorie předsudků k homosexualitě je postavena na konceptu heterosexismu. Jedná se tedy o promyšlený systém předsudků, který evokuje zaujatost vůči všem jedincům jinak než heterosexuálně orientovaným (Jung, 1993). Tento systém zahrnuje rigidní představy o genderu, mravnosti a nebezpečí, které pro společnost představují sexuální minority a homosexuálové jakožto hříšníci a devianti ohrožující naši společnost. Tyto vize pramení z teologických iluzí, podle kterých je muž stvořen pro ženu a žena pro muže a na základě kterých je pak heterosexualitě přiřazen monopol jediné správné sexuální orientace (Tin, 2004).

3 Metodologie výzkumu

Postoje žáků nižšího sekundárního vzdělávání k homosexualitě byly zkoumány prostřednictvím standardizovaného dotazníku ATLG (Attitudes Towards Lesbians and Gay Men Scale). Tento dotazník byl vyvinut na základě pečlivého studia série faktorových analýz tak, aby jeho položky sestávaly z jediného faktoru, který byl označen jako Odsouzení – tolerance (Herek, 1988). Dotazník se skládá z baterie výroků rozdělených do 2 částí, a to postoje vůči lesbám a postoje vůči gayům. Po provedení testu vnitřní konzistence se dotazník ukázal být spolehlivý při hodnotě Cronbachovo alfa = 0,92. Provedená explorativní faktorová analýza potvrdila, že dotazník měří primárně jeden faktor, který vysvětluje 54 % celkového rozptylu.

Dotazník byl administrován v tištěné podobě do 5 vzdělávacích institucí (2 víceletá gymnázia a 3 základní školy), ve kterých byl celkově vyplněn 316 žáky 8. a 9. na ZŠ a tercií a kvart na víceletých gymnáziích. Administrace proběhla v průběhu června 2019 a částečně také v únoru roku 2020.

4 Výsledky

Při zprůměrování výsledných dat napříč všemi kategoriemi lze konstatovat, že žáci vykazovali mírně negativní postoje k homosexualitě s průměrnou hodnotou skóre *ATLG* 35,7. Vysoce a extrémně negativního skóre (*ATLG* > 61) dosáhlo celkem 7,3 % dotazovaných žáků a středně negativního skóre (47–61) pak 13,3 %. Následujícím cílem bylo rovněž objasnit vliv demografických proměnných na postoje k homosexualitě. Bylo prokázáno, že muži zastávají v průměru statisticky významně negativnější postoje k homosexualitě než ženy ($t(261,1) = 9,6; p < 0,01$). Tento rozdíl byl charakteristický také vysokou velikostí účinku ($\eta^2 = 0,260$), ze kterého vyplývá, že 26 % variability v postojích je determinováno vlivem pohlaví. Výsledky v tomto směru rovněž přinesly zjištění, že na mužskou homosexualitu bylo nazíráno významně negativněji než na homosexualitu ženskou, přičemž byl tento rozdíl významný pouze u mužských respondentů. Signifikantní rozdíl byl dále objeven pouze již mezi studenty víceletých gymnázií a základních škol, a to s velikostí účinku 6 %.

Tabulka 2

Dosažené skóre podle demografických údajů

	n	%	Skóre <i>ATLG</i> (M)	SD	Skóre <i>ATL</i> (M)	SD	Skóre <i>ATG</i> (M)	SD
Pohlaví								
o Muž	152	48,1	43,1	15,3	38,0	14,2	48,2	18,2
o Žena	164	51,9	28,8	10,3	28,2	9,6	29,3	12,2
Velikost bydliště								
o do 5000 obyv.	79	25	33,2	12,8	29,8	10,8	36,5	16,8
o 10–25 tis. obyv.	33	10,4	35,4	17,9	33,0	16,2	37,9	20,6
o Brno	204	64,6	36,6	14,9	34,0	13,1	39,2	18,0
	n	%	Skóre <i>ATLG</i> (M)	SD	Skóre <i>ATL</i> (M)	SD	Skóre <i>ATG</i> (M)	SD

Tabulka 2 (pokračování)

Dosažené skóre podle demografických údajů

Škola a ročník									
o Gymnázium	125	39,6	31,3	12,8	28,8	10,6	33,8	16,2	
• tercie	59	18,7	32,6	14,0	29,4	11,6	35,7	17,6	
• kvarta	66	20,9	30,1	11,5	28,2	9,8	32,0	14,8	
o ZŠ	191	60,4	38,5	15,3	35,6	13,6	41,5	18,4	
• 8. třída	82	25,9	37,0	14,0	33,9	12,1	40,0	16,8	
• 9. třída	109	34,5	39,7	16,2	36,8	14,6	42,5	19,6	
Náboženství									
o Křesťanství	49	15,5	35,4	14,7	32,8	12,3	38,0	18,8	
o Žádné	267	84,5	35,7	14,8	32,8	13,2	38,5	18,0	

5 Závěry a diskuse

Výzkum ukázal, že postoje k homosexualitě žáků nižšího sekundárního vzdělávání stále nejsou bezvýhradně pozitivní. Lze tvrdit, že více než pětina studentů ve výzkumu zastává středně až vysoce negativních postojů k homosexuálům. Toto vysoké procento může svědčit o relativně častém výskytu homofobní šikany v mnohých studiích (Kosciw et al., 2018; Guasp, 2012). K zmapování žáků s negativními postoji k homosexualitě mohou školám posloužit různé depistážní dotazníky, které mohou účinně přispět k prevenci homofobní šikany. Zdaleka nejzápornější se v tomto směru jeví postoje mužských respondentů vůči gayům. Tato zjištění mohou potvrzovat Herekovi (1988) závěry, že heterosexuální maskulinita u mužů je mnohdy provázána s charakterem jisté dominance a agreivity či anti-feminity, jež se projevuje odmítáním mužů porušujících rigidní genderové role. Výrazně pozitivnější postoje pak byly nalezeny obecně u žáků víceletých gymnázií. Tento výsledek může poukazovat na jistý „elitní“ charakter těchto institucí, o kterém ve své studii hovoří například Straková a Greger (2013). Rozdíl v tomto směru může volat po lepším uchopení a detabuizování témat genderu a sexuality napříč různými předměty na ZŠ. Připomenout je však nutné také dostatečné proškolení pedagogů, kteří jdou často svým žákům důležitým příkladem.

6 Literatura

- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' Attitudes toward Lesbians and Gay Men: Correlates and Gender Differences. *The Journal of Sex Research*, 25(4). <https://doi.org/10.1080/00224498809551476>
- Jung, P. B. (1993). *Heterosexism: An Ethical Challenge*. New York: State University Press.
- Tin, Louis-Georges (2004). *The Dictionary of Homophobia*. Presses Universitaires de France.
- Straková, J. & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.14>
- Kosciw, J. G. et al. (2018). *The 2007 National School Climate Survey*. New York: GLSEN.
- Guasp, A. et al. (2012). *The School Report: The experience of gay young people in Britain's schools*. Centre For Family Research, University of Cambridge.

NEROVNOSTI VE ZDRAVOTNÍM STAVU A JEJICH DOPADY NA FUNGOVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

HEALTH INEQUALITIES AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' FUNCTIONING AT SCHOOL

Jiří Mareš¹

¹ Ústav preventivního lékařství, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Univerzita Karlova

Abstrakt

Přehledový referát se věnuje tomu, zajistit přijatelnou kvalitu života dětem a ospívajícím, kteří žijí s chronickým onemocněním a současně chodí do školy. V našem sdělení se soustředíme na dětské pacienty s chronickým onemocněním, které mívají delší latenci a vleklý průběh. Příspěvek ukazuje, že v případě chronicky nemocných dětí je třeba zvolit proaktivní přístup a obohatit také pregraduální přípravu budoucích učitelů.

Klíčová slova: nerovnosti ve zdravotním stavu, chronické onemocnění, chronicky nemocní žáci

Abstract

This review paper focuses on ensuring an acceptable quality of life for children and adolescents who are living with a chronic illness and attending school at the same time. We focus on pediatric patients with chronic diseases that have longer latency and protracted courses. The paper shows that in the case of chronically ill children, a proactive approach should be taken, and the undergraduate training of future teachers should also be enriched.

Keywords: health inequality, chronic disease, chronic illness of students

1 Teorie

Přehledový referát se věnuje tématu, které v České republice stojí na okraji zájmu odborníků. Je známo, že nové léčebné postupy zlepšují prognózu mnoha chronických i mnoha vážných onemocnění. S těmito pokroky přichází velká zodpovědnost profesionálů: zajistit přijatelnou kvalitu života dětem a dospívajícím,

kteří žijí s chronickým onemocněním a současně chodí do školy (Irwin, Elam, 2011). K těmto profesionálům nepochybně patří (vedle zdravotníků a psychologů) také učitelé.

V našem sdělení se soustředíme na dětské pacienty s chronickým onemocněním. Rozumíme tím nemoci, které mívají delší latenci a vleklý průběh. Jejich etiologie je multifaktorová a nedají se úplně vyléčit. Jejich průběh kolísá v čase a jednotlivci, kteří jimi trpí, jsou na jejich průběh a dopady rozdílně citliví (Martin, 2007). Patří sem např. alergie, astma, celiakie, cystická fibróza, diabetes mellitus, epilepsie, kardiovaskulární onemocnění, leukemie aj.

Teoreticky vycházíme z modifikovaného modelu O'Connora (2015). Má tři základní strukturní složky: 1. rizikové a protektivní faktory, které souvisejí s nemocným žákem samotným; 2. funkční status nemocného žáka: zvláštnosti jeho somatických struktur, fyziologických a psychických funkcí, aktivity každodenního života, zvláštnosti žakových sociálních interakcí ve škole; 3. školní výsledky nemocného žáka.

2 Metodologie

U zahraničních pramenů jsme provedli rešerši za období 2000–2020 a to pomocí klíčových slov: *health inequality; chronic disease; chronic illness; students; children; school; learning; impact; outcomes*. U domácích publikací jsme se snažili zachytit všechny práce s tímto zaměřením od roku 1997. Po pročtení abstraktů jsme nakonec pro analýzu vybrali 30 zahraničních prací a 8 domácích prací. Texty článků, kvalifikačních prací a odborných knih jsme podrobili obsahové analýze, která sledovala vztah chronického onemocnění žáků k jejich fungování ve škole.

3 Výsledky

- Spolu s lepší lékařskou diagnostikou a účinnějšími léčebnými postupy přibývá ve vyspělých zemích počet dětí školního věku, které jsou chronicky nemocné, a přesto chodí do školy.
- Chronické onemocnění přináší žákovi chronický stres. Projevuje se mj. zdravotními obtížemi, sníženou imunitou, nutností častěji chodit na kontroly k lékaři, pravidelně brát léky, které mívají vedlejší účinky, dodržovat přísný léčebný režim. Ten jim zpravidla nedovoluje provádět některé aktivity, jež jsou běžné u vrstevníků stejného věku.

- Chronická onemocnění ovlivňují (byť v různé míře) kognitivní funkce žáků. Např. pozornost (soustředění, udržení, rozdělování), dále zapamatování a vybavování z paměti, rychlost reagování, ale i některé styly učení, např. auditivní. U nemocných žáků nastupuje mnohem rychleji únava. U chronicky nemocných žáků může občas dojít během vyučování také k náhlému a nečekanému zhoršení zdravotního stavu, což musí učitel řešit.
- Žáci s chronickým onemocněním mívají zvýšené riziko školních neúspěchů, jehož výsledkem bývá horší prospěch.
- Žáci s chronickým onemocněním mívají obtíže se svými spolužáky, protože z jejich pohledu jsou „jiní“. Je tedy třeba, aby jejich spolužáci byli rámcově informováni o typu onemocnění daného žáka od třídního učitele a učitel jim šel příkladem ve svém jednání. Výzkumy naznačují, že chronicky nemocní žáci se občas stávají terčem šikanování ze strany svých spolužáků, častěji než žáci zdraví.
- Učitel (po dobu, kdy je žák ve škole) za něj přebírá odpovědnost. Týká se to zdravotního stavu žáka, osobní bezpečnosti žáka a předcházení školním úrazům. Učitel by proto měl znát rizika, která souvisejí s chronickým onemocněním svých žáků.
- Učitel by měl být od rodičů informován o chronickém onemocnění jejich dítěte. Potíž bývá dvojitá: jednak rodiče znají dítě z domácího prostředí a nevědí, jak bude reagovat na školní situace, jednak někteří rodiče nechtějí, aby učitel a ostatní žáci věděli, že jejich dítě je nemocné a diagnózu tají.
- Učitelé se budou častěji setkávat s případy, kdy budou vyučovat chronicky nemocné žáky a počítat s tím, že mají odlišné a náročnější potřeby. Obvykle nebyli na takovou situaci systematicky připravováni; část z nich dokonce odmítá nést nový typ odpovědnosti.
- Problematika chronicky nemocných žáků má i širší souvislosti. Zdravotní problémy a péče o zdraví na jedné straně, výchova a vzdělávání žáků na straně druhé jsou neoddělitelně spjaty a obojí je navíc ovlivňováno sociálními faktory. Některá onemocnění souvisejí s horšími sociálními poměry, v nichž dítě vyrůstá, jiná mají svou genezi v onemocnění, které vzniklo během normálního života, ale jedinec je pak limitován v dosažení vyšších stupňů vzdělávání. To v dospělosti vyústí v životní styl a typy povolání, jež nejsou prospěšná zdraví. Existuje dokonce i výzkum, který naznačuje, že ve hře je podoba celého vzdělávacího systému. Přílišný důraz na vnější diferenciaci vzdělávací dráhy (Německo, Česká republika) může podle autorů

k nejen většími nerovnostmi v dosaženém vzdělání, ale i k nerovnostem v celkovém zdravotním stavu (Delaruelle et al., 2020).

4 Závěry a diskuse

Celosvětově se ukazuje, že základní a střední školy i jejich učitelé nejsou připraveni na individualizovanou pedagogickou práci s chronicky nemocnými žáky. V mnoha případech mívají nemocní žáci jiný, nerovný přístup ke vzdělávacím příležitostem a učitelé ve školách spíše improvizují. Slabinou je, že zatím převažuje retroaktivní přístup: problémy se řeší teprve potom, až se vyskytnou. V případě chronicky nemocných dětí je třeba zvolit proaktivní přístup: víme, že chronicky nemocných žáků bude pomalu přibývat a víme, že je pro ně vhodnější inkluzivní přístup. Jedním z možných řešení je, připravit vzdělávací programy, které budou integrovat lékařský, pedagogický a psychologický pohled a bude realizovatelný v běžných školách (Irwin, Elam, 2011). Současně bude třeba obohatit pregraduální a další vzdělávání učitelů o tuto problematiku včetně praxí.

5 Literatura

- Delaruelle, K., Van Houtte, M., Bracke, P. (2020). Educational inequalities in general health: Does the curricular tracking system matter? *Acta Sociologica*, 63(1): 63–81.
- Irwin, M. K., Elam, M. (2011). Are we leaving children with chronic illness behind? *Semantic Scholar*, Corpus ID: 67880568. Dostupné na: <https://www.semanticscholar.org/paper/Are-We-Leaving-Children-with-Chronic-Illness-Behind-Irwin-Elam/f3af88a327c6e24dcb5a80426c1ed12a65d38b61>
- Martin, C. M. (2007). Chronic disease and illness care. *Canadian Family Physician/Le Médecin de famille canadien*, 53(12): 2086–2091.
- O'Connor, M., Howell-Meurs, S., Kvalsvig, A. et al. (2015). Understanding the impact of special health care needs on early school functioning: A conceptual model. *Child Care, Health and Development*, 41(1), 15–22.
- Tibbitts, J. (2018). *Classroom Reintegration for the Chronically Ill Child* (dissertation). Allendale: Grand Valley State University.

JAK SE VYSOKOŠKOLŠTÍ STUDENTI NAUČILI ANGLICKY? VÝSLEDKY PILOTNÍ STUDIE CHYB V MLUVENÉM PROJEVU

HOW DID UNIVERSITY STUDENTS LEARN ENGLISH? RESULTS OF A PILOT STUDY OF ERRORS IN SPOKEN ENGLISH

Zdeňka Neumanová¹

¹ Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

V příspěvku budou prezentovány dílčí výsledky pilotní studie zaměřené na analýzu gramatických chyb v projevu 5 studentů angličtiny jako cizího jazyka na vysoké škole. Cílem studie bylo ověřit navrženou metodologii výzkumu zejména při kompilaci žákovského korpusu a při následné chybové analýze. Výsledky ukázaly, že metodologie výzkumu žákovského jazyka byla zvolena vhodně a analýza odhalila kromě problematických oblastí mluveného projevu studentů angličtiny i výrazné rozdíly v produkci jednotlivých studentů. Na základě analýzy byly pak navrženy změny v postupu pro budoucí výzkum.

Klíčová slova: angličtina jako cizí jazyk, gramatická chyba, chybová analýza, žákovský korpus

Abstract

Some preliminary results of an analysis focusing on grammatical errors in the speech of Czech EFL learners will be reported in the contribution. Speech produced by 5 EFL learners was analysed in detail. The aim of the pilot study was to test the selected methodology concerning data collection and analyses. The results of the analysis revealed problematic areas of language produced by EFL learners and a significant amount of heterogeneity in individual productions, and proved the feasibility of the method. Possible improvements were suggested for the benefit of future research.

Keywords: EFL, grammatical error, error analysis, learner corpora

1 Úvod

V příspěvku budou prezentovány dílčí výsledky výzkumu z oblasti osvojování angličtiny jako cizího jazyka (L2), ve kterém bylo využito analýzy žákovského korpusu. Výzkum se zaměřoval na gramatické chyby v mluveném projevu vysokoškolských studentů angličtiny. Analýza projevu studentů byla doplněna o data z dotazníku, jenž se zaměřil mimo jiné na způsoby osvojování L2 a umožnil tak nahlédnout hlouběji do problematiky jazykové akvizice. Výsledky ukázaly, že jazyková přesnost se u jednotlivých studentů výrazně liší, stejně jako jazykové vzdělání a aktivity spojené s osvojováním cílového jazyka.

2 Teorie

Jedním z klíčových pojmů pro tento příspěvek je *žákovský jazyk*, jenž lze vymezit jako mluvený/psaný jazyk produkováný lidmi, kteří se učí cizí jazyk (Ellis & Barkhuizen, 2004, s. 4). Pozornost je při jeho studiu často věnována jeho specifickým rysům, jako je například jazyková přesnost. Ta je v mém projektu chápána jako míra výskytu chyb (Tůma, 2013, s. 93) a patří mezi důležité aspekty jazykového projevu. K přesnosti projevu studentů již bylo napsáno mnoho, často ve spojitosti s obtížností demarkace konceptu chyby, které jsou často chápány jako odchylka od jazykové normy.

Metodologicky pak lze k žákovskému jazyku, obzvláště ve spojení s přesností, přistupovat z pohledu chybové analýzy, pro niž je typické zaměření se na nesprávné a nevhodné promluvy (Corder, 1981). Chybová analýza, jež obnáší studium a interpretaci chyb produkováných osobami učícími se cizí jazyk, byla popsána Corderem (1981), který považuje chyby za důkaz, že student prozkoumává a systém nového jazyka.

3 Metodologie výzkumu

Pilotní studie se zúčastnilo 5 studentů, jejichž mluvený projev byl během 15minutových rozhovorů nahráván. V prepisech rozhovorů byly identifikovány chyby, které byly opatřeny příslušnou značkou a dále analyzovány. Chyba byla chápána jako odchylka od jazykové normy a systém značkování žákovského korpusu byl navržen na základě gramatické stavby jazyka. Po identifikaci problematických

oblastí žákovské angličtiny byly zmapovány a adekvátně vysvětleny možné příčiny vzniku nejčastějších chyb s implikacemi pro didaktiku angličtiny.

Výzkum byl doplněn o informace z osobního dotazníku, ve kterém studenti odpovídali na otázky týkající se současného i předchozího studia angličtiny a dalších aktivit spojených s osvojováním angličtiny, a který obohatil poznatky z výzkumu o údaje z českého kontextu.

4 Výsledky

Analýza ukázala, že studenti vykazují značné rozdíly jak v rozsahu projevu, který za stejný čas vyprodukují, tak i ve frekvenci chyb, které jsou v jejich projevu přítomné. Toto zjištění potvrzuje důležitost sběru osobních dotazníků, z nichž bylo možné usoudit některé z důvodů pro tuto výraznou odlišnost. Dotazník dále umožnil obohatit poznatky z výzkumu o specifické kontextuální informace a důležité údaje z českého vysokoškolského kontextu, jako jsou například strategie osvojování angličtiny, nebo četnost a způsoby jejího využívání.

Nejčastějšími chybami jsou podle analýzy chyby v substantivech, slovesech a předložkách. V rámci chyb v substantivech se jako nejproblematictější ukázala kategorie zahrnující členy. Mezi slovesy, druhé nejproblematictější lingvistické kategorii, se nejčastěji chybovalo v časech, které tak v této kategorii reprezentovaly téměř 60 % všech chyb. U předložek byla naprostá většina chyb založena na chybném použití předložek jednoduchých.

5 Závěry a diskuse

Ačkoli jsou data pro pilotní studii v některých ohledech omezena, lze konstatovat, že analýza poskytla důkazy o tom, jak byl cizí jazyk učen a jak studenti poznali pravidla cílového jazyka a umožnila proniknout do problematiky jazykové přesnosti v mluveném projevu vysokoškolských studentů.

Data prokázala podstatnou různorodost v produkci studentů, z tohoto důvodu navrhuji v budoucím výzkumu hodnotit jazykovou zdatnost participantů.

Nejčastější chyby, kterých se studenti v mluveném projevu dopouštěli, byly chyby v substantivech, slovesech a předložkách. Tento výsledek podporuje

například tvrzení Leacocka a kol. (2014), kteří uvádějí časté chyby v předložkách, členech a kolokacích. Gráf (2015, s. 4) pak ve své analýze přesnosti studentů angličtiny popsal dvě nejčastější skupiny chyb: členy a slovesné časy. Co se týče výstupů analýzy korpusu v oblasti gramatických chyb, zjištění poukázala na nutnost detailnější analýzy tří nejčastějších chybových kategorií: substantiv, sloves a předložek.

6 Literatura

- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- Gráf, T. (2015). *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English*. Univerzita Karlova v Praze.
- Leacock, C., Chodorow, M., Gamon, M., & Tetreault, J. (2014). *Automated Grammatical Error Detection for Language Learners: Second Edition (Synthesis Lectures on Human Language Technologies)*. Morgan & Claypool Publishers.
- Tůma, F. (2013). Korpusová analýza jazykové přesnosti v písemném projevu studentů angličtiny jako cizího jazyka. *Pedagogická orientace*, 23(1), 92–111.

„WHAT’S PAVEMENT? – CHODNÍK.“
STŘÍDÁNÍ KÓDŮ VE VÝUCE ANGLIČTINY
JAKO CIZÍHO JAZYKA NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

“WHAT’S PAVEMENT? – CHODNÍK.”

CODE-SWITCHING IN UPPER-SECONDARY EFL CLASSROOMS

Nikola Kupčíková¹

¹ Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

Tento konverzačněanalytický příspěvek se zabývá přepínáním do češtiny během frontální výuky angličtiny. Data pochází z 5 českých středních škol, na nichž byly pořízeny videonahrávky 3 až 5 vyučovacích hodin v posledním ročníku studia. Analýza ukazuje, že čeština je v hodinách angličtiny běžně používána pro vyjednávání významu slov, a to i přesto, že učitelé vedou hodiny v cílovém jazyce. Dále ukazuje, že vhodnou formulací otázky mají vyučující v rukou nástroj, kterým mohou studenty dovést k odpovědi v mateřštině nebo v cílovém jazyce.

Klíčová slova: střídání kódů, konverzační analýza, interakce ve třídě, výuka anglického jazyka, střední školy.

Abstract

The conversation-analytic study focuses on code-switching in English as a foreign language (EFL) classes. The data consists of video recordings from 5 upper-secondary schools in the Czech Republic, where 3 to 5 EFL lessons were recorded. I analyzed sequences in which Czech was used by the teacher or the students to deal with word meaning in whole class interaction, and the analysis shows that Czech is commonly used for this purpose even though the teacher maximizes the use of the target language. Moreover, it shows how teachers' questions may influence students' code choice in their answers.

Keywords: code-switching, conversation analysis, whole-class interaction, upper-secondary school, EFL.

1 Úvod

Role mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka je stále kontroverzním tématem, kterému věnují pozornost učitelé, studenti učitelství, studenti jazyků i výzkumníci. Ačkoliv dříve bylo používání mateřštiny při výuce cizího jazyka považováno za projev nedostatečné jazykové kompetence, dnes se přepínání do mateřštiny považuje za smysluplné chování a důležitý nástroj při osvojování cizího jazyka. Tato studie se zaměřuje na přepínání do mateřštiny při práci s významem slov v hodinách angličtiny, což je oblast, jež zatím nebyla kvalitativními výzkumníky v českém kontextu dostatečně popsána.

2 Teorie

Na střídání kódů je v této studii nahlíženo pohledem sociolingvistiky, z níž vychází Auerův (2002) sekvenční přístup. Ten považuje střídání kódů za tzv. kontextualizační vodítka, pomocí kterých bilingvní mluvčí značí změny v interakci. Sekvenční přístup umožňuje výzkumníkům odhalit perspektivy jednotlivých účastníků a v zahraničí je v konverzačněanalytickém kontextu používán ke zkoumání interakce ve třídě běžně (Lin, 2013).

Komplexní vhled do přepínání kódů v jazykových třídách poskytla např. Ůstünel (2016), která se pomocí konverzační analýzy a jiných metod věnovala přepínání učitelů i studentů a ukázala, že toto chování přispívá k efektivní komunikaci bilingvních mluvčích a je proto cenným prostředkem při osvojování jazyka. Tato práce si klade za cíl rozšířit stávající výzkum v českém kontextu z pohledu konverzační analýzy a poskytnout tak hlubší vhled do procesů, které při výuce probíhají.

3 Metodologie výzkumu

Konverzační analýza (KA) je kvalitativní výzkumná metoda vycházející ze sociologické tradice. Zabývá se interpretací verbálních i neverbálních prostředků, které mluvčí používají v přirozeně probíhající interakci. Výzkumníci nezaujatě analyzují nasbíraná data repliku po replice pomocí detailních transkriptů a věnují pozornost tomu, co jednotliví mluvčí svými replikami říkají, jak to říkají, jakým způsobem reagují na předchozí repliku nebo úkon a jakou další reakci

vyvolávají (ten Have, 2007). Střídání replik je jedním z hlavních zájmů KA při interakci ve třídě (Gardner, 2013), která je na rozdíl od běžné interakce ovlivněna pedagogickými cíli určenými učitelem (Seedhouse, 2004).

4 Výsledky

Pro tuto studii byly analyzovány videonahrávky z 5 různých českých středních škol. V každé škole bylo nahráno 3 až 5 po sobě jdoucích hodin angličtiny z posledního ročníku studia (810 minut). V transkriptech bylo identifikováno 82 sekvencí, ve kterých mluvčí přepínali v různých situacích do jiného jazyka – např. při zadávání instrukcí, při vysvětlování gramatických jevů, při podávání zpětné vazby nebo pro upoutání pozornosti. Ve 26 sekvencích učitelé nebo studenti přepínali při práci s významem slov.

Analýza těchto sekvencí ukázala, že na otázky učitelů položených obecně (např. *What's X?*, *What's that?* nebo *What does X mean?*) studenti typicky odpovídali česky. K této tendenci může vést i fakt, že v některých případech se učitelé ptali přímo na český ekvivalent (např. *What do we say in Czech*). Na specificky položené otázky (např. *How would you describe X?* nebo *How do we say that in English in different words?*) studenti reagovali v cílovém jazyce.

5 Závěry a diskuse

Výše uvedené výsledky ukazují, že na obecně formulované otázky studenti odpovídali česky. Ve sbírce se ale objevily i sekvence, ve kterých si sami studenti vybrali odpověď v angličtině, a to v případě, kdy se učitele nejprve zeptali, v jakém jazyce odpověď požaduje. Takové chování značí, že studenti mají více možností, jak na obecné otázky reagovat. Specifičtější otázky pak vedly přímo k reakcím v angličtině, takové zjištění uvádí např. i Sert (2015).

Zatímco příručky pro učitele nabízí protichůdná tvrzení a doporučení ohledně používání mateřštiny ve výuce angličtiny, detailní analýza ukazuje, že mateřský jazyk plní v hodinách angličtiny užitečné funkce, kterých si v daný okamžik nemusí být mluvčí plně vědomi. Rozšíření stávajícího výzkumu o data z českých škol je tak přínosné nejen pro učitele, ale i pro studenty učitelství a jejich učitele, neboť odhalují způsoby, jimiž mohou učitelé formulovat otázky tak, aby dovedli studenty k odpovědi v mateřštině či cílovém jazyce.

Poděkování

Tato práce byla podpořena Grantovou agenturou České republiky (18-02363S): Classroom interaction in frontal teaching and groupwork in EFL classes in upper-secondary schools.

6 Literatura

- Auer, P. (2002). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Taylor & Francis e-Library
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell & T. Stivers, *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593–611). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1). doi:10.1515/applirev-2013-0009
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ten Have, P. (2007). *Introducing qualitative methods: Doing conversation analysis*. London: SAGE Publications.
- Üstünel E. (2016). *EFL classroom code-switching*. London: Palgrave Macmillan UK.

„I’LL GOOGLE IT.“: POUŽÍVÁNÍ ONLINE SLOVNÍKU V OPRAVNÝCH SEKVENCÍCH BĚHEM PÁROVÉ A SKUPINOVÉ PRÁCE VE VÝUCE ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

“I’LL GOOGLE IT.”: USING AN ONLINE DICTIONARY FOR CONDUCTING REPAIR DURING PAIR AND GROUP WORK ACTIVITIES IN UPPER-SECONDARY EFL CLASSROOMS

Adéla Červenková¹

¹ Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Párové a skupinové opravné sekvence jsou při studiu osvojování jazyka obzvláště důležité pro pochopení toho, jak žáci reagují na selhání komunikace. Tato konverzačně-analytická studie se zabývá prováděním oprav za pomoci slovníků během párové a skupinové práce. Data obsahují audio a video nahrávky studentů z pěti českých středních škol v posledním ročníku studia během tří až pěti po sobě jdoucích hodin angličtiny. Jedním z hlavních zjištění je, že studenti považují slovník za poslední možnost při kontrole významu a že často využívají jiných prostředků pro opravné sekvence.

Klíčová slova: konverzační analýza, párová a skupinová práce, opravy, vyjednávání významu, online slovník

Abstract

In the study of how students learn language, pair and group work repair sequences are particularly important to understand how the participants repair the breakdowns in communication. This conversation-analytic study examines how students incorporate dictionary in repair sequences during peer activities. The data consist of audio/video recordings of students from five different Czech upper-secondary schools during three to five EFL lessons. One of the central findings is that the dictionary is viewed as a last resort to check the meaning and that other strategies for conducting repair are employed.

Keywords: *conversation analysis, pair and group work, repair, negotiating meaning, online dictionary*

1 Úvod

Tato práce se zabývá specifickým aspektem párové a skupinové interakce, a to používáním online slovníků pro vyjednávání významu v opravných sekvencích. Přispívá tak do již existujícího výzkumu zaměřeného na používání slovníků a jiných jazykových pomůcek v interakci mezi studenty (např. Reichert & Liebscher 2012). Zkoumáním způsobů, jimiž žáci pracují se slovníkem a sdílejí své výsledky hledání, tato práce nabízí vhled do toho, jak se studenti učí jazyk v párové a skupinové práci, a zároveň poukazuje na důležitost používání těchto pomůcek ve výuce.

2 Teorie

Opravná sekvence je v konverzačně-analytickém kontextu popsána jako řešení problémů s poslušáním, mluvením a porozuměním (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Jde o triadickou sekvenci složenou ze tří základních elementů – reparanda (trouble source), iniciace a samotné opravy (correction) (McHoul, 1990). Za reparandum může být považován jakýkoliv problém, který brání mluvčím v přirozeném pokračování interakce, např. gramatická chyba, špatná výslovnost, nepochopení významu slova apod.

V interakci ve třídě je oprava vnímána jako jeden ze zdrojů učení se v interakci. V párové a skupinové práci jsou opravné sekvence obzvláště zajímavé, jelikož reparandum je identifikováno přímo studenty, kteří si jej také stanovují jako předmět svého učení ve skupině. Reparandum poté tedy slouží jako tzv. learnable (Majlesi & Broth, 2012). Transformace vědomostí a použití slovníku v opravných sekvencích také hraje klíčovou roli při vyjednávání epistemických rolí v interakci mezi studenty.

3 Metodologie výzkumu

Pro potřeby studie je využita konverzační analýza (KA) jakožto kvalitativní výzkumná metoda. KA se zabývá sociální interakcí, o níž tvrdí, že je systematická

a má jasně stanovený řád. Při interakci ve třídě se KA zaměřuje především na analýzu střídání replik, organizaci sekvencí a opravy (Gardner, 2013). Struktura interakce vždy závisí na pedagogickém cíli dané aktivity (Seedhouse, 2004), a proto se v ní objevuje velké množství interakčních vzorců, ať už během frontální nebo skupinové výuky. KA klade důraz na perspektivu mluvčích a na prostředky, jimiž dosáhli opravy reparanda. KA se proto soustředí nejen na to, co je řečeno, ale především jak je něco řečeno, proto jsou pro analýzu využívány detailní transkripty.

4 Výsledky

Pro tento výzkum byly použity důkladně synchronizované audio- (2729 minut) a video- (1585 minut) nahrávky studentů z pěti českých středních škol v posledním ročníku studia během tří až pěti hodin angličtiny. V transkriptu bylo identifikováno celkem 45 opravných sekvencí, ve kterých studenti vyjednávali význam slov různými způsoby – např. v L1 (češtině), L2 (angličtině) nebo s pomocí učitele. V 6 sekvencích studenti vyjednávali význam za pomoci slovníku.

Z analýzy je patrné, že studenti vnímají slovník jako jednu z posledních možností pro kontrolu problematických výrazů, a to až v momentě, kdy se jim nepodaří vyjednat význam jiným způsobem. Slovník v sekvenci figuruje jako jazyková autorita a validita slovníkového hesla není zpochybňována. Student mající přístup ke slovníku je v dané interakci považován za experta, což se projevuje i na organizaci opravné sekvence.

5 Závěry a diskuse

Z výzkumu vyplývá, že opravné sekvence jsou důležitým zdrojem příležitostí k učení, jelikož studenti jsou vystaveni škále různých interakčních vzorců a jazykových struktur. Bez ohledu na to, kdo hledá ve slovníku, jsou výsledky hledání vždy sdíleny se zbytkem skupiny. Tímto způsobem je všem mluvčím umožněno být součástí daného vzdělávacího procesu, ať už pasivně, či aktivně. Výsledky výzkumu také naznačují, že jedním z důvodů pro použití slovníku v interakci může být původ reparanda. Ve všech sekvencích pochází problémový výraz z materiálů zadaných učitelem, působícího ve třídě jako jazyková autorita. Studenti proto mohou vyhodnotit daný výraz jako důležitý, což je vede k vyhledání jeho

doslovného překladu, jehož by za jiných okolností nebylo potřeba. Analýza rovněž ukazuje, že pokud je slovníkové heslo vyhledáno v češtině, studenti jsou přesto schopni použít problematický výraz v angličtině i ve zbytku interakce a aktivity, což dokazuje přítomnost učení se v interakci.

Poděkování

Tato práce byla podpořena Grantovou agenturou České republiky (18-02363S): Classroom interaction in frontal teaching and groupwork in EFL classes in upper-secondary schools.

6 Literatura

- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 593–611). Oxford: Blackwell Publishing.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3–4), 193–207.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349–377.
- Reichert, T., & Liebscher, G. (2012). Positioning the Expert: Word Searches, Expertise, and Learning Opportunities in Peer Interaction: Positioning the Expert: Word Searches, Expertise. *The Modern Language Journal*, 96(4), 599–609. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. doi:10.2307/413107
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

SROVNÁNÍ ÚROVNĚ MOTIVACE K UČENÍ SE ANGLICKÉMU JAZYKU U ČESKÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADĚ JEJICH POHLAVÍ: VÝSLEDKY PILOTNÍ STUDIE

A COMPARISON OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AMONG CZECH STUDENTS BASED ON THEIR GENDER: THE RESULTS OF A PILOT STUDY

Ondřej Papajoanu¹, Hana Voňková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Motivace je důležitým faktorem při učení se cizím jazykům. Poznatky o úrovni motivace k učení se angličtině u českých žáků jsou zatím spíše řídké. Cílem příspěvku je s využitím tzv. *L2 Motivation Self System* teorie popsat rozdíly v úrovni motivace k učení se angličtině mezi žáky a žákyněmi na konci základního vzdělávání. Výsledky pilotního dotazníkového šetření (N = 148) ukazují shodu co do pořadí průměrného hodnocení dílčích složek motivace mezi dívkami a chlapci. Dívky dosahovaly v průměru vyšších hodnot motivace než chlapci, ačkoliv rozdíly většinou nebyly statisticky signifikantní.

Klíčová slova: *motivace, angličtina jako cizí jazyk, sebehodnocení, pohlaví*

Abstract

Motivation is an important factor in learning foreign languages. Findings about English as a foreign language (EFL) learning motivation for Czech students are scarce. This study aims to compare the level of student EFL learning motivation using *L2 Motivation Self System* theory between male and female students at the end of their compulsory education. The results of a pilot study (N = 148) show that the ranking of mean scores on motivation subscales was the same for boys and girls. Girls reported (mostly nonsignificantly) higher average scores on all subscales than boys.

Keywords: *motivation, English as a foreign language, self-assessment, gender*

1 Úvod

Motivace je důležitým faktorem při učení se cizím jazykům a výzkumy dokládají její vztah s mírou snahy učit se daný jazyk a s úrovní dovedností v daném jazyce (např. Khodadady & Khajavy, 2013; Kong et al., 2018). Míra motivace se však může lišit mezi různými skupinami respondentů například dle typu instituce, na které studují, či pohlaví (např. You & Dörnyei, 2016). Poznatky o motivaci k učení se angličtině u českých žáků jsou zatím spíše řídké. Cílem příspěvku je popsat rozdíly v úrovni motivace k učení se angličtině mezi žáky a žákyněmi na konci základního vzdělávání.

2 Teorie

V současnosti velice rozšířenou teorií motivace k učení se cizím jazykům je tzv. *L2 Motivation Self System* (L2MSS). Tato teorie obsahuje tři hlavní složky motivace (You & Dörnyei, 2016): (1) *Ideální Já* (*Ideal L2 self*) reflektující žádoucí obraz sebe sama jako takového mluvčího cizího jazyka, jakým by se člověk v budoucnu rád stal; (2) *Závazkové Já* (*Ought-to L2 self*) reflektující charakteristiky, o kterých se osoba domnívá, že by měla mít, aby naplnila očekávání druhých a vyhnula se možným negativním důsledkům; a (3) *Zkušenost s učním se cizímu jazyku* (*L2 learning experience*) reflektující motivy vážící se k bezprostřednímu učebnímu prostředí a zkušenostem.

3 Metodologie výzkumu

Pilotní dotazníkové šetření bylo realizováno u žáků 9. ročníku základní školy a korespondujících ročníků víceletých gymnázií. Zahrnuty byly položky zaměřené na složky L2MSS (*Ideální Já*, *Závazkové Já*, zkušenost s učním se angličtině ve škole, zkušenost s učním se angličtině mimo školu) převzaté z Lamb (2012). Položky byly vybaveny čtyřstupňovou škálou: 1 = *nesouhlasím*, 2 = *spíše nesouhlasím*, 3 = *spíše souhlasím*, 4 = *souhlasím*. Pro dílčí složky motivace byla u každého žáka spočítána průměrná hodnota z odpovědí na dané položky. Odpovědi na negativně formulované položky byly překódovány tak, aby vyšší hodnota odpovídala vyšší míře motivace. Zahrnuto bylo celkem 148 žáků (90 dívek, 58 chlapců), pro které byla k dispozici úplná data pro motivaci a pohlaví.

4 Výsledky

Analýza rozdílů v úrovni motivace k učení se angličtině ukázala, že chlapci i dívky dosahovali nejvyšších průměrných hodnot ve složce Ideální Já, následované zkušeností s učením se angličtině mimo školu, zkušeností s učením se angličtině ve škole a Závazkovým Já. Ve všech těchto dílčích složkách vykazovaly vyšší průměrné hodnoty dívky oproti chlapcům. Tyto rozdíly však nebyly, s výjimkou zkušenosti s učením se angličtině mimo školu, statisticky signifikantní. Rozdíl mezi chlapci a dívkami v rámci zkušenosti s učením se angličtině mimo školu pak dosahoval statistické významnosti.

5 Závěry a diskuse

Naše výsledky ukazují shodu co do pořadí průměrného hodnocení jednotlivých složek motivace dle L2MSS mezi dívkami a chlapci. Zajímavým zjištěním je, že vyšších průměrných hodnot obě skupiny dosahovaly v rámci zkušenosti s učením se angličtině mimo školu než ve škole. Toto zjištění poukazuje na důležitost mimoškolních faktorů při učení se angličtině u žáků na konci základního vzdělávání. Dívky dosahovaly v průměru vyšších hodnot ve všech složkách motivace než chlapci, ačkoliv rozdíly většinou nebyly statisticky signifikantní. Toto je v souladu se zjištěními jiných studií, které poukazují na vyšší hodnoty motivace u dívek (např. You & Dörnyei, 2016). Potvrzení tohoto rozdílu u českých žáků vyžaduje další výzkum na větším vzorku žáků. Budoucí výzkum by měl též vzít v úvahu rozdíly v užívání škál mezi respondenty, které mohou zkreslit výsledky porovnávání různých skupin žáků, například skrze aplikaci metody ukotvujících vinět.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu GAČR Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku u českých žáků nižšího sekundárního stupně (20-05484S). Autoři děkují za podporu.

6 Literatura

- Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, 20, 269–286.
- Kong, J. H., Han, J. E., Kim, S., Park, H., Kim, Y. S., & Park, H. (2018). L2 Motivational Self System, international posture and competitiveness of Korean CTL and LCTL college learners: A structural equation modeling approach. *System*, 72, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.005>
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- You, C. J., & Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>

SEKCE 7

Covid-19, nerovnosti ve vzdělávání a distanční výuka

ZMĚNA PEDAGOGICKÉ PRAXE V DOBĚ KORONAVIROVÉ EPIDEMIE POHLEDEM STUDENTŮ UČITELSTVÍ

CHANGING TEACHING PRACTICE IN THE CORONAVIRUS ERA EPIDEMIC THROUGH THE EYES OF PRE-SERVICE TEACHERS

Alena Bendová¹, Marie Horáčková¹

¹ Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v rámci nových podmínek, která probíhala v jarních měsících 2020. Jsou popsána teoretická východiska problematiky. Dále jsou představeny výsledky kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 36 studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Na základě kvalitativní analýzy dat pak vznikly 4 kategorie: „(ne)vítaná změna“, „změna pohledu na hospitace“, „tak trochu jiná příprava na hodinu“, „virtuální učitel – samouk“.

Klíčová slova: střední odborné školy, studenti učitelství, pedagogická praxe, koronavirová epidemie

Abstract

The main goal of this work is to present opinions of students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training on the teaching practice in the new circumstances during the coronavirus epidemic in the spring of 2020. The first part presents the theoretical background. The second part presents results of a qualitative research conducted by performing interviews with 36 students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training. Qualitative analysis of the data revealed 4 categories: “situation perceived as a welcomed change”, “change of the opinion on teaching observation”, “sort of different preparation for a lesson”, “virtual teacher-autodidact”.

Keywords: vocational high school, pre-service teachers, teaching practice, coronavirus epidemic

1 Úvod

V době koronavirové epidemie došlo na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity ke změně podmínek pro vykonání pedagogické praxe. Původní záměr zapojit studenty do distanční výuky jsme opustili poté, co nám mnohé střední odborné školy oznámily, že se potýkají s problémy při zprovoznování příslušné komunikační platformy. V zájmu zachování stejných podmínek pro všechny studenty, jsme přistoupili k náhradnímu řešení. Jeho podstatou bylo provedení analýzy předepsaného počtu virtuálních hospitací, natočení vlastního mikrovýstupu s příložením odpovídající přípravy, provedení sebereflexe a zaznamenání všech realizovaných aktivit stanovenou formou do Deníku pedagogické praxe. Virtuální hospitace si studenti měli vyhledat podle svých oborů (např. na Metodickém portálu RVP a jeho databázích). Poznatky získané z těchto hospitací se měly stát inspirací pro natáčení vlastních mikrovýstupů, které nahrazovaly závěrečný výstup ve škole. Studenti měli možnost se sami rozhodnout, zda se budou účastnit praxe podle nových podmínek nebo budou čekat na otevření škol.

2 Teorie

Při našem rozhodnutí využít výhradně videa k praxi studentů učitelství, jsme vycházeli z názoru, že použití videa může být možností, jak nahradit omezenou dostupnost pedagogických praxí (srov. Korthagen et. al., 2001). Také souhlasíme s tím, že video může významně přispět k celkovému rozvoji (budoucích) učitelů (Cullen, 1991). Sledování a reflexe videa je velmi cennou zkušeností, která má velký potenciál v podpoře učitelů (Sherin & Van Es, 2009). Učitelé mohou sledovat videozáznamy buď z vlastní výuky (např. Sherin & Van Es, 2009), nebo výuky ostatních (Seago, 2004). V námi provedeném výzkumu video sloužilo jako nástroj pro reflexi (srov. Gärtner, 2007) jak virtuálních hospitací, tak vlastního výstupu studentů v „domácích podmínkách”.

3 Metodologie výzkumu

Cílem je prezentovat názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh pedagogické praxe v rámci nových podmínek, které byly vytvořeny v důsledku koronavirové epidemie.

Výzkumné otázky zněly: Jaký názor mají studenti na stávající podobu „náslechnů“ ve formě virtuálních hospitací? Jak se studenti vypořádali s natočením mikro-výstupu v podobě videa a jeho reflexí? Výzkumný vzorek tvořilo 36 studentů UPVOP z prezenční i kombinované formy studia ICV MENDELU. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla doplněna daty získanými z Deníků pedagogické praxe. Získaná data z rozhovorů i z Deníků pedagogické praxe byla podrobena kvalitativní analýze.

4 Výsledky

Na základě kvalitativní analýzy vznikly 4 kategorie:

4.1 (Ne)vítaná změna

Ačkoliv studenti chápou tuto situaci jako komplikaci, zaznívá i poukazování na řadu výhod. Vyzdvihují tento způsob jako dobrý trénink pro praxi. Do popředí se dostává zbavení se nepříjemných pocitů z praxe ve školním prostředí.

4.2 Změna pohledu na hospitace

Virtuální hospitace jsou velmi zřídka zaměřeny na odbornost studentů UPVOP. Studenti naopak kvitují možnost si hospitace rozdělit na menší části. Jsou pro ně zdrojem informací a inspirace z oblasti metod výuky, chování učitele a toho, jak by mělo jejich video po technické stránce vypadat.

4.3 Tak trochu jiná příprava na hodinu

Studenti, spíše než didaktické aspekty řeší takové problémy, jako je např. správné umístění kamery. Náročnost přípravy vidí často v tom, aby na videu vše vyznělo tak, jak je to zamýšleno. Často řeší problémy, které se týkají did. prostředků.

4.4 Virtuální učitel samouk

Při vlastním výkonu se studenti daleko více soustředí na sebe sama a začínají pochybovat o tom, zda správně pochopili zadání. „Najati“ žáci tu nepůsobí jako zdroj stresu, ale spíše jako uvolnění napětí. Zdrojem stresu se naopak stává technika.

5 Závěry a diskuse

Z uvedených výsledků vyplývá, že studenti si uvědomují nenahraditelnost praxe v reálném prostředí školy. Na druhou stranu přiznávají, že je jim příjemné nevystupovat ze svoji „komfortní zóny“ a také přiznávají to, že v tomto ohledu neprožívají předpokládaný stres. Neprožívají tedy tak šok z profesní reality (např. Hinsch, 1979; Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986). V souvislosti s virtuálními hospitacemi oceňovali studenti nesporné výhody v možnosti soustředit se na vybrané momenty a odnášeli si i informace, které se týkaly způsobu technických postřehů k tomu, jak video natočit.

Zároveň vyplynulo na povrch to, jak velký je nedostatek didaktických prostředků určených pro jejich odborné specializace, zvláště pak virtuálních hospitací zaměřených na odbornost studentů. Studenti dále nemohli dostat na přípravu, kterou zpracovali pro svůj výstup, zpětnou vazbu od žáků (srov. Brousseau, 1997) Na druhou stranu byli nuceni zdokonalit svoje technické a digitální dovednosti. Při samotném natáčení mikrovýstupu měl jejich stres původ hlavně v digitální nekompetentnosti, v neochotě rodinných příslušníků a přátel účastnit se na výuce nebo omezené dosažitelnosti didaktických prostředků. Naše současná zjištění nás vedou k poznání, že video s mikrovýstupy studentů učitelství je možno využít jako podporu v rámci studia v „běžných podmínkách“ kontaktní výuky. Výhodou je eliminace stresu, neboť příprava na praxi probíhá v „bezpečných podmínkách“, což může mimo jiné i napomoci lepšímu zvládnutí stresu při výkonu pozdější praxe v reálném prostředí škol. Zároveň se potvrdila skutečnost, že video nemůže nahradit praxi v běžných podmínkách škol. Jeho využití můžeme doporučit jen jako náhradu pedagogické praxe pro závažné krizové situace, (příkladem je koronavirová epidemie), a to právě jen tehdy pokud není možné připojit se na výuku online.

6 Literatura

- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring – Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Hinsch, R. (1979). Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung Beltz-Forschungsberichte. Weinheim, Basel: Beltz.

- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teacher's college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 4134–22.
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. (s. 259–285) Amsterdam: Advances in Research on Teaching.
- Sherin M. G. & Van Es E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*. 60(1) 20–37.

REFLEXE PROFESNÍ ADAPTACE PRVOSTUPŇOVÝCH UČITELŮ NA ZMĚNY VE VZDĚLÁVÁNÍ V PRŮBĚHU PRVNÍ VLNY PANDEMIE COVID-19

REFLECTION OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF PRIMARY TEACHERS TO CHANGES IN EDUCATION DURING THE FIRST WAVE OF COVID-19 PANDEMIA

Stanislav Michek¹, Jana Marie Havigerová¹, Jana Poláchová Vašátková²

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

2 Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc

Abstrakt

Cílem studie je zachycení průběžných změn ve vnímání jevů vázaných na pandemickou situaci a distanční vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ. Bylo provedeno opakované CAWI šetření (4 vlny sběru dat od 03/20 do 10/20). Analýzy odpovědí (n = 43) potvrdily, že došlo ke změnám v prožívání učitelů od negativní valence k neutrální či pozitivní (viz např. asociace na pojem koronavirus: od „nemoc“ ke „karanténa“, žáci od „chybí mi“ ke „moji“). Rostoucí zkušenost s užíváním ICT neměnila obsah stesků učitelů.

Klíčová slova: *prvostupňoví učitelé, prožívání, profesní adaptace, Covid-19, distanční výuka*

Abstract

The aim of the study is to capture the ongoing changes in the primary school teachers' perception of phenomena related to the pandemic situation and distance education. A repeated CAWI survey was performed (4 waves of data collection from 03/20 to 10/20). The analyses of the responses (n = 43) confirmed that there were changes in teachers' experiences from negative valence to neutral or positive (see e.g. association with the term coronavirus: from “disease” to “quarantine”, pupils from “I miss” to “mine”). The growing experience with the use of ICT did not change the content of teacher nostalgia.

Keywords: *primary teachers, experience, professional adaptation, Covid-19, distance education*

1 Úvod

Pandemie COVID-19 se stala celosvětově všudy přítomným jevem. Vládní nařízení, restrikce či doporučení vydávaná v souvislosti s ochranou zdraví obyvatel a jejich konsekvence se již promítly do všech oblastí lidského života, včetně vzdělávání. Cílem příspěvku je popsat, jak učitelé prvního stupně českých základních škol nazírali změny ve své profesi v roce 2020 v důsledku povinného vzdělávání žáků na dálku (od 11. 3. 2020). Pozornost je zaměřena na subjektivní nahlížení skutečnosti samotnými učiteli.

2 Teorie

Učitelé, speciální pedagogové, psychologové i další pracovníci škol museli v průběhu 2020 zásadně změnit zavedené pracovní postupy a přizpůsobit se změnám podmínek své profese, na které se museli adaptovat: technicky (distanční výuka, doučování, atp., viz např. Burns, 2019, Bryson & Andres, 2020), mentálně, emočně i behaviorálně. Podobně jako u studií Marshall et. al. (2020) z USA či Obrad (2020) z Rumunska jsou v tomto příspěvku sledovány zkušenosti učitelů prvního stupně z přechodu na online či hybridní výuku včetně jejich vnímání dopadu sociálně-profesionálních změn během pandemie COVID-19 na to, jak vnímají podmínky své práce.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumný design: opakované CAWI šetření (4 vlny sběru dat od 03/20 do 10/20), dotazník s různými technikami: volné asociace, popis klíčových událostí, měření postojů-škálování a reflexe sledovaných jevů (metody výuky, postoj k odlišným druhům kontaktu s žáky, valence prožívání vzdělávacího procesu, subjektivně vnímané zisky a ztráty atd.). Zkoumaný vzorek: nominace učitelů řediteli, přímé oslovení absolventů učitelství pro 1. stupeň, výzvy v profesních skupinách na FB s využitím snow- ball techniky; n = 43 participantů. Metody

analýzy dat: frekvenční analýzy a wordcloudy (asociace), deskriptivní statistické analýzy (postoje), tematická a frekvenční analýza (klíčové události). Cílem bylo zachycení změn ve vnímání jevů vázaných na novou profesní zkušenost distančního vzdělávání.

4 Výsledky

Výsledky potvrdily, že v prožívání učitelů došlo v průběhu času ke změnám. Učitelé si do léta částečně zvykli na fakt, že se žáci musí vzdělávat doma (průměrná hodnota: březen 2,92; květen 3,46; červen 3,34; září/říjen 2,22 u otázky „Jak prožíváte fakt, že se děti musí/mohly by učit doma?“; škála 1-velmi nepříjemné – 6-velmi příjemné). Přičemž se projevila silná souvislost mezi faktem, že se děti musí vzdělávat doma a že s nimi učitelé nemají osobní kontakt (korelační koeficient nabýval hodnot od 0,48 do 0,54). Podobně se u učitelů vyvíjel vztah ke klíčovým pojmům. V březnu pojem „Koronavir“ dominantně představoval „nemoc“ zatímco v červnu „karanténu“. Pojem „žáci“ asociovali nejprve (březen) s „chybí“ až po „moje“ (červen). „Rodiče“ pro participanty znamenali „spolupráci“, ale i „partnera“. Pro snadnější zvládnutí situace by učitelé potřebovali: lepší ICT dovednosti, technické vybavení i podmínky pro práci v režimu home office, metodickou podporu, sociální kontakt s kolegy a se žáky.

5 Závěry a diskuse

Pandemie koronaviru covid-19 přinesla do vzdělávání řadu změn, z nichž zásadní byla ze dne na den zavedená distanční výuka. Lightmotivem této studie bylo zachytit adaptaci prvostupňových učitelů na tyto změny od uzavření škol (první sběr dat proběhl v březnu 2020) do otevření škol v novém pololetí (čtvrtý sběr dat na přelomu září/října 2020) v kontextu jejich profese. Výsledky získané pomocí různých technik potvrdily zjištění, že online výuka sice je systémem, který umožňuje učitelům v průběhu pandemie realizovat vzdělávání, ale přesto není pozitivně vnímán učiteli (srov. Fauzi & Sastra Khusuma, 2020). Představený výzkum zachytil proměny tohoto vztahu a ukázal, že participatni jsou schopni se v řádu týdnů adaptovat na změny formy výuky, avšak jejich postoje a potřeby fyzického kontaktu s žáky se v zásadě nemění.

Poděkování

Autoři děkují za finanční podporu výzkumu Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

6 Literatura

- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608–623.
- Burns, M. K. (2019). *Introduction to School Psychology: Controversies and Current Practice*. Oxford University Press.
- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50.
- Obrad, C. (2020). Constraints and Consequences of Online Teaching. *Sustainability*, 12(17), 6982. <https://doi.org/10.3390/su12176982>.

PODPORA AKTIVITY STUDENTŮ PŘI SYNCHRONNÍ VÝUCE MATEMATIKY

SUPPORT FOR STUDENT ACTIVITY IN SYNCHRONOUS TEACHING OF MATHEMATICS

Jan Fiala¹

1 Katedra aplikované matematiky a informatiky, Ekonomická fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích, České Budějovice

Abstrakt

Příspěvek shrnuje dosavadní zkušenosti autora s online výukou matematiky a představuje některé aktivizující výukové metody a techniky jako prostředek rozvoje aktivity studentů při online výuce na různých typech škol. Výběr aktivizujících metod vyplývá především ze zkušeností autora, odborné literatury, z diskusí se studenty a učiteli i z výsledků dotazníku z konce školního roku 2019/2020.

Klíčová slova: *e-learning, distanční vzdělávání, výuka matematiky, aktivizující metody výuky*

Abstract

The paper summarizes the author's previous experience with online teaching of Mathematics and presents some activating teaching methods and techniques as a means of developing students' activity in online teaching at various types of schools. The selection of activating teaching methods results mainly from the author's experience, from the literature, from discussions with students and teachers and from the results of a questionnaire from the end of the 2019/2020 school year.

Keywords: *e-learning, distance learning, teaching mathematics, activating teaching method*

1 Úvod

Od března 2020 sbírali učitelé i studenti první zkušenosti se synchronní distanční výukou zavedenou celoplošně kvůli epidemii způsobené koronavirem

COVID-19. Online výuku často provázela nízká aktivita studentů, což vede učitele k průběžné revizi a inovaci svých výukových kompetencí.

2 Teoretická východiska

Nové studie o online výuce matematiky (např. Aldon, Cusi, Schacht, & Swidan, 2021; Zozzo, Garzetti, & Santi, 2020) se dotýkají aktivizujících metod pouze okrajově. Lze však vyjít z literatury o aktivizujících metodách a technikách při výuce ve škole (např. Terhart, 2004, Holmberg, 2005, Maňák & Švec, 2003, Hanzelková & Kozáková, 2012, Lacina & Kotrba, 2015, Bailey, 2020 aj.). Uplatněním aktivizujících metod a technik v online výuce probíhá spolu se zpětnou vazbou od studentů sběr nových zkušeností.

3 Metodologie výzkumu

Výčet aktivizujících metod výuky a vyučovacích technik vyplývá z autorových zkušeností, ze studia literatury, z diskusí se studenty a učiteli (SŠ a VŠ) a z výsledků anonymního on-line dotazníku v Google Forms s 24 převážně uzavřenými položkami různého typu na který odpovědělo 71 studentů Gymnázia V. Nováka v Jindřichově Hradci v červnu 2020. Celkem bylo osloveno 81 studentů ze sekundy osmiletého studia a z 1. a 3. ročníku čtyřletého gymnázia, které autor vyučoval matematiku. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné, příčiny neúčasti 10 studentů se dodatečně nezjišťovaly. Další zkušenosti s aktivizujícími technikami získal autor také ve výuce na VŠ ve školním roce 2020/2021.

4 Výsledky empirického šetření

4.1 Zkušenosti učitele a názory studentů

Dosavadní zkušenosti autora s online výukou matematiky se shodují s výsledky mezinárodní studie (Aldon, G. et al., 2021), že distanční výuka matematiky může nahradit prezenční výuku jen po určité době a jen do jisté míry efektivity, která závisí na aktivitě studentů při výuce.

Pozorováním se zjistil často velký ostych nebo neochota studentů zúčastnit se připravených aktivit, na které jsou zvyklí ze školy. Demotivační byla pouhá

formální účast. Studenti se online výuky účastnili ale hojně. Studentům nejvíce vyhovuje sledovat sdílenou práci učitele a svých spolužáků.

Příčiny nízké aktivity studentů tkví zřejmě v komfortní zóně vzniklé při online výuce, z níž studenti vystupují jen velmi neradi. Pro jejich aktivaci je nezbytná funkční komunikace, posílit motivaci studentů, užívat více aktivit a zlepšit technologické zajištění výuky. Vhodná je každá metoda či technika vyžadující např. kliknutí, psanou, mluvenou nebo jinou reakci studenta na podněty učitele. Studentům je potřeba při online výuce poskytnout víc prostoru než ve škole a vyšší variabilitu v rozhodování.

Z výsledků dotazníku (Fiala, 2020) vyplývá, že je pro online výuku nezbytné inovovat užívané metody a techniky a aktivizovat studenty. Studenti jsou schopni se distanční výuce přizpůsobit a vyhovuje jim kombinace synchronních a asynchronních metod. Osvědčil se zejména přímý výklad učitele při videokonferenci, společné řešení úloh, komentované prezentace, výuková videa, online práce ve výukových programech aj. Online výuka nutně neznamená pokles úspěšnosti v učení. Studenti chtěli probírat učivo ve stejném tempu a objemu jako ve škole. 72 % studentů si chválilo platformu Google Classroom a chtěli ji využívat i nadále. Studenti ocenili komentáře učitele při analýze chyb v úkolech.

4.2 Aktivizující metody a techniky v synchronní výuce matematiky

- Krátké diskuse s otevřenými a provokativními otázkami
- Kolektivní (skupinová) online myšlenkové mapy
- Kolektivní (skupinový) online brainstorming (mentimeter.com)
- Interaktivní přednáška, sdílená prezentace s interaktivními prvky, obrázky apod.
- Instruktaž, vysvětlování učiva studentem a ve skupinách, práce v matematickém software (GeoGebra, MathsPad), procvičování (LearningApps, life-worksheets.com), sdílení obrazovky (Microsoft Whiteboard, SmoothDraw), kladení kontextuálních otázek
- Online referát studenta, co-trainingy (prezentace dvou studentů současně), krátké vstupy starších spolužáků, řešitelů MO či účastníků SOČ, odborníka z praxe či VŠ apod.
- Kolektivní (skupinová, individuální) práce s online učebnicí (max. 5–7 minut)
- Hlasování a ankety (Moodle, Google Forms, mentimeter.com), hlasování mobilními telefony aj.
- WordClouds, tzv. mraky slov (mentimeter.com), efektní doplněk brainstormingu

- Společné (individuální) sledování výukových videí s následným rozбором
- Podpůrné e-learningové kurzy matematiky (Moodle), aplikace pro snadnou komunikaci mezi studenty a učitelem (Google Classroom, www.edmodo.com, discord, socrative.com, Padlet)
- Využití obsahu zajímavých webových stránek, dokumenty v online knihovních databázích
- Online matematické vědomostní kvízy a soutěže (Quizizz, Fun Quizes na mentimeter.com), logické hry, otázkové hry apod. dostupné na Internetu
- Online řízená projektová výuka

5 Závěr a diskuse

Vyšší aktivita, angažovanost a pozornost studentů a jejich vnitřní motivace k učení jsou nutné předpoklady pro efektivní online výuku, při které se osvědčuje vyšší variabilita a kombinace více různých metod, technik a sociálních forem. Synchronní výuka staví na efektu. Cílem všech aktivizujících metod je zvýšit dynamičnost synchronní výuky, která upoutá pozornost studentů, zvýší jejich zájem o učivo a současně přispěje k upevnění online komunikace mezi učitelem a žáky (Kotrba & Lacina, 2015, 48). Učitel musí usilovat o přeměnu pasivního posluchače na aktivního a produktivního studenta.

6 Literatura

- Aldon, G., Cusi, A., Schacht, F., & Swidan, O. Teaching Mathematics in a Context of Lockdown: A Study Focused on Teachers' Praxeologies. *Education Sciences*. 2021, 11(2), <https://doi.org/10.3390/educsci11020038>
- Bayley, C. (2020). *Koncentrace*. Grada.
- Fiala, J. (2020). Zkušenosti žáků a učitele s distanční výukou matematiky na gymnáziu. *Učitel matematiky*, 28(4), s. 208–221.
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. BIS- Verlag von Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf

- Kotrba, T. & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Barrister & Principal.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Radmehr, F., & Goodschild, S. (2021). Online mathematics teaching and learning during the COVID-19 pandemic: The perspective of lecturers and students. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1), <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3914>
- Terhart, E. (2004). *Lehr-Lern-Methoden*. Juventa.
- Zozzo, A. Del, Garzetti, M., & Santi, G. (2020). Shaping digital deconstruction: teaching and learning of Mathematics during the lockdown. *Magister*, 32(1), s. 76–86.

HODNOTOVÁ ORIENTACE STUDENTŮ UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ BĚHEM PANDEMIE COVID-19 V ČESKÉ REPUBLICE

THE VALUE ORIENTATION OF STUDENTS IN TEACHER TRAINING PROGRAMS DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE CZECH REPUBLIC

Kristýna Balátová¹

1 Oddělení sociálních věd, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Brno

Abstrakt

Tématem příspěvku je výzkum aktuálního stavu hodnot a hodnotového zaměření u studentů učitelských studijních programů realizovaných na vysokých školách v ČR během pandemie COVID-19. Šetření metodologicky vychází z kvantitativní výzkumné strategie. Jako nástroj sběru dat byl zvolen dotazník PVQ. Příspěvek vychází z dat získaných od 500 respondentů, kterými byli studenti učitelských studijních programů dvou českých vysokých škol. Analýza dat získaných dotazníkovým šetřením probíhala prostřednictvím deskriptivní, induktivní a vícerozměrné statistiky v aplikaci Statistica 12 a SPSS 22.0.

Klíčová slova: hodnoty, studenti, učitelské studijní programy, PVQ, COVID-19, Česká republika

Abstract

The paper aims on the research of current state of values and value orientation among students of teacher training programs implemented at universities in the Czech Republic during the COVID-19 pandemic. The research is based on a quantitative research strategy. PVQ questionnaire was chosen as the data collection tool. The paper is based on data obtained from 500 respondents, who were students of teacher training programs at two Czech universities. The analysis of the data was performed using descriptive, inductive and multidimensional statistics in the Statistica 12 and SPSS 22.0.

Keywords: values, students, teacher training programs, PVQ, COVID-19, Czech Republic

1 Úvod

Hodnoty mohou být jak výraznými inkluzívními faktory, tak i bariérami ve fungování jedince ve společnosti. Hodnotami nazýváme vlastnosti, které jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události atd., ve spojitosti s uspokojováním vlastních potřeb a zájmů. V psychologickém pojetí lze hodnoty vnímat jako subjektivní ocenění, které osoba přisuzuje určitým věcem, jevům atp. Hodnoty (resp. hodnotové orientace) se utvářejí a diferencují v procesu socializace člověka do společnosti. Některé z nich jsou sdílené jen určitými skupinami, jiné celou společností (Rokeach, 1973).

2 Teorie

Stejně jako se vyvíjí v čase celá společnost, vyvíjí se i hodnoty jedinců, kteří tuto společnost tvoří. Není proto překvapivé, že na proměnu hodnot má vliv řada událostí s celospolečenským dopadem. Těmito událostmi přitom mohou být i různé společenské krize. V minulosti se jednalo kupř. o různé ekonomické krize, např. velká hospodářská krize, nebo poslední krize z let 2008–2014 (viz Elder, 1999; ad.), případně také různé války, či problematika migrace (viz Daniel et al., 2013; Lönnqvist, et al., 2011). Celosvětové šíření onemocnění COVID-19 lze bez jakýkoliv diskusí do těchto událostí též zařadit. Není pochyb o tom, že tato nemoc má významné psychologické a sociální dopady na celosvětovou populaci. Obecně má tedy potenciál ke změně dosavadních hodnot jedinců činných v mnoha oblastech lidské společnosti (srov. Saladino, et al., 2020). Jednou z těchto oblastí je i vysoké školství respektive studium učitelství v České republice, na které je zaměřen tento příspěvek.

3 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem příspěvku je představit aktuální stav hodnot a hodnotového zaměření u studentů učitelských studijních programů realizovaných na vysokých školách v ČR během pandemie COVID-19. Výzkum metodologicky vychází z kvantitativní výzkumné strategie. Jednalo se o tzv. dostupný výběr, resp. záměrný typ výběru. Jako nástroj sběru dat byl zvolen dotazník PVQ (Portrait Values Questionnaire) autorů Schwartz & Rubel (2005). Ten obsahuje celkem

21 škálovaných položek Lickertova typu. Každá položka má 6 bodů na stupnici (ve znění od vůbec se mi nepodobá, až po velmi se mi podobá). Samotný výzkumný nástroj je tvořen ze tří částí, jež se zaměřují na instrukce ohledně práce s dotazníkem, identifikaci demografických položek, jakými jsou věk, gender ad. a také obsahuje škály s danými popisy, k nimž se má respondent vyjádřit. Následně byl výzkumný nástroj převeden do podoby elektronického dotazníku v aplikaci Google Forms. Respondenty tvořili studenti učitelských studijních programů dvou českých vysokých škol, kteří byli k účasti na dotazníkovém šetření osloveni hromadně prostřednictvím univerzitní pošty. Příspěvek vychází z dat získaných od 500 respondentů. Analýza získaných dat probíhala prostřednictvím deskriptivní, induktivní a vícerozměrné statistiky v aplikaci Statistica 12 a SPSS 22.0. Po provedení operacionalizace byla stanovena spolehlivost (reliabilita) dotazníku prostřednictvím koeficientu Cronbachova alfa. Dále byla provedena faktorová analýza s Varimax rotací, test ANOVA a Pearsonův korelační koeficient. Vhodnost faktorové analýzy byla zjišťována Kaiser-Meyer-Olkinovým (KMO) testem a Bartlettovým testem sféricity.

4 Výsledky

Výsledky výzkumu poukazují na vztah mezi vybranými dimenzemi hodnot u dotazníku PVQ a stanovenými demografickými charakteristikami. Ukazuje se, že studenti učitelských studijních programů realizovaných na vysokých školách v České republice během pandemie COVID-19 tíhnou k dimenzi hodnot nazvané konzervace, která obsahuje oblasti jako je bezpečnost, konformismus a tradice. Dále se ukazuje, že studenti v této době méně preferují hodnoty, které sytí dimenzi otevřenosti ke změně. V souvislosti s nezávisle proměnnou gender vyšly v datech rozdíly takto, ženy jsou méně otevřeny ke změně než muži a současně jsou více konzervativní než muži.

5 Závěry a diskuse

Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že u studentů učitelských studijních programů realizovaných na vysokých školách v České republice v období pandemie COVID-19 je zřejmá vysoká míra konzervativismu a současně také menší otevřenost ke změnám, respektive vyšší inklinace k bezpečí a jistotě než

přijímání nových informací či hledisek (srov. např. Sortheix et al., 2017; Anýžová, 2018 aj.). V podobném ohledu se o rozdělení hodnot v populaci zmiňují i autoři Schwartz & Rubel (2005), kteří hovoří o tom, že muži (krom jiného) připisují větší důležitost moci, stimulaci, hédonismu a úspěchům, zatímco benevolence, univerzalizmus a bezpečnost pro ně není v tomto smyslu důležitou hodnotou oproti ženám.

6 Literatura

- Anýžová, P. (2018). Liší se vzdělanostní skupiny v hodnotových orientacích? In Hamplová, D., & Katrňák, T. (eds.), *Na vzdělání záleží: Jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti* (s. 137–152). Brno: Centrum pro stadium demokracie a kultury.
- Daniel, E., et al. (2013). Brief report: Early adolescents' value development at war time. *Journal of Adolescence*, 36, 651–655.
- Elder, G. H. (1999). *Children of the great depression: Social change in life experience*. Boulder.
- Lönnqvist, J., et al. (2011). Personal values before and after migration: A longitudinal case study on value change in Ingrian–Finnish migrants. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6) 584–591.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Saladino V, et al. (2020). The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11(5).
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028.
- Sortheix, F. M., et al. (2019). Changes in Young Europeans' Values During the Global Financial Crisis. *Social Psychological and Personality Science*, 10(1), 15–25.

AUTOREGULACE UČENÍ V ONLINE PROSTŘEDÍ: DOTAZNÍK OSLQ

SELF-REGULATION LEARNING IN ONLINE ENVIRONMENT: OSLQ QUESTIONNAIRE

Gabriela Šimková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit proces adaptace dotazníku OSLQ (Online Self-Regulated Learning Questionnaire) do českého prostředí. Dotazník je určen k měření autoregulačních dovedností v online prostředí a využit bude k ověřování těchto dovedností u pregraduálních studentů učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Příspěvek představí postup při zkoumání základních psychometrických vlastností dotazníku a výsledky zjištěné jeho pilotáží. Prostor bude věnován také diskuzi o podobě takového vzdělávacího online prostředí, které autoregulaci u studentů podporuje.

Klíčová slova: autoregulace učení, vzdělávání online, OSLQ dotazník

Abstract

The aim of this paper is to present the process of adaptation of the OSLQ (Online Self-Regulated Learning Questionnaire) to the Czech environment. The questionnaire is designed to measure self-regulated competences in the online environment and will be used to verify these competences at undergraduate students of teaching at the Faculty of Education, Masaryk University. The paper presents the procedure for researching the basic psychometric properties of the questionnaire and the results found by its piloting. The deep space will also be devoted to a discussion about the form of such an educational online environment that supports self-regulated learning.

Keywords: self-regulated learning, online learning, OSLQ questionnaire

1 Úvod

Pandemie covid-19 radikálně změnila dosavadní vzdělávací paradigmaty a přesunula drtivou část výuky do online prostředí. Cílem příspěvku je představit adaptaci nástroje, který zkoumá zavedený pedagogický koncept ve světle online výuky – dovednost autoregulovat své učení. Ta je často považována za důležitý předpoklad pro úspěšné zvládnutí výuky v online prostředí (Liaw & Huang, 2013). Potřeba adaptace validovaného zahraničního dotazníku vznikla z důvodu absence takového nástroje v českém prostředí.

2 Teorie

Existují studie poukazující na skutečnost, že schopnost autoregulace učení je klíčovým faktorem v predikování studijní úspěšnosti vysokoškolských studentů v online vzdělávacím prostředí. (Zimmerman & Schunk, 2001; Cazan, 2014). Učení se online klade vyšší nároky právě na ty dovednosti, které jsou považovány za esenci autoregulace (Carter et al., 2020) – zjednodušeně je možné na ně nahlížet jako na schopnost studenta převzít kontrolu nad vlastním učícím se procesem, který aktivně reflektuje, v případě potřeby upravuje a zpětně evaluuje. K měření dosahované úrovně těchto dovedností byl v USA vyvinut dotazník OSLQ (Barnard et al., 2009). Je tvořen 24 položkami hodnocenými na 5 bodové Likertově škále. Položky jsou kategorizovány do šesti subdomén zahrnujících stanovování cílů, přizpůsobení studijního prostředí, time management, stanovování výukových strategií, vyžádanou pomoc a sebehodnocení. Výsledné vyšší skóre indikují lepší autoregulační schopnosti studentů v online vzdělávání.

3 Metodologie výzkumu

Adaptace validizovaného subjektivního dotazníku OSLQ založeného na sebehodnocení do českého prostředí byla rozdělena do několika fází, počínaje vlastním překladem dotazníku do češtiny dvěma nezávislými překladateli s následným zpětným překladem. Členy expertní komise byla dále ověřena obsahová validita, po níž je v rámci výzkumného plánu předpokládána pilotáž české verze dotazníku na vzorku (n = 150) pregraduálních studentů Pedagogické fakulty MU. U dotazníku bude dále ověřována jeho konstruktová validita pomocí faktorové analýzy, stejně

jako jeho vnitřní konzistence. Adaptovaný dotazník bude v následném výzkumném šetření administrován jako pretest a posttest studentům učitelství, kteří absolvují semestrální kurz ve specificky upraveném osobním vzdělávacím prostředí.

4 Výsledky

Pilotáž české adaptace výzkumného nástroje nebyla dosud realizována, v návaznosti na výsledky tohoto nástroje v USA (Barnard et al., 2009) a jeho dalších zahraničních mutací (Cazan, 2014), však lze předpokládat prokázání jeho dobrých psychometrických vlastností. Výsledky také naznačují existenci pěti odlišných autoregulačních profilů studentů učitelství – studenti s vynikající schopností autoregulace, studenti kompetentní k autoregulaci, studenti s prozíravým přístupem k autoregulaci, studenti s výkonnostním přístupem a studenti bez schopnosti (nebo s minimální schopností) autoregulace.

5 Závěry a diskuse

Je-li možné autoregulaci učení považovat za důležitou predispozici studentů k dosahování dobrých výsledků v online prostředí a zároveň, je-li na ni pohlíženo jako na potencialitu vzdělávajícího se jedince, kterou je třeba vhodně rozvíjet, prohlubovat a kultivovat (Čáp & Mareš, 2001), pak se jako logické východisko nabízí designovat online vzdělávací aktivity právě tak, aby pomáhaly studentům tuto klíčovou dovednost rozvíjet. Takové nároky naplňuje například osobní vzdělávací prostředí (Dabbagh & Kitsantas, 2012) umožňující studentům převzít kontrolu a řízení svého vlastního učícího procesu, nastavovat vzdělávací cíle, řídit obsah i proces učení či sdílení s ostatními účastníky. Směřování k takto designovaným vzdělávacím prostředím může být jedním ze způsobů, jak zvyšovat kvalitu online vzdělávání studentů a zároveň cíleně prohlubovat a podporovat jejich autoregulační dovednosti.

Poděkování

Tento příspěvek je součástí projektu MUNI/A/1481/2020 „Aktuální výzvy v profesi učitele 21. století“, který je realizovaný Katedrou pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

6 Literatura

- Carter Jr., R. A., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321–329.
- Cazan, A. M. (2014, 24 April). *Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments*. The 10th International Scientific Conference eLearning and software for Education, Bucharest, Romania.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computer & Education*, 60, 14–24.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

PRVNÍ CHVÍLE STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE: AKADEMICKÁ A SOCIÁLNÍ INTEGRACE DO STUDIA

FIRST MOMENTS AT A UNIVERSITY: ACADEMIC AND SOCIAL INTEGRATION INTO STUDY

Tereza Vengřinová¹

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

Abstrakt

První chvíle studia jsou běžně pro studenty, kteří nově vstupují do prostředí vysoké školy, obdobím bohatým na změny a příležitosti (např. osamostatnit se a převzít odpovědnost za sebe a své vzdělávání). Pro Vlka et al. (2017) i pro Pratta et al. (2019) je proces, kterým student prochází po nástupu do studia, klíčový pro jeho budoucí (ne)úspěch ve studiu. Úspěchem se v tomto případě myslí udržení vysokoškoláka ve studiu, jeho postup do následujících semestrů a následně absolvování terciárního stupně vzdělávání. Avšak v současné době není možné pozorovat proces klasické integrace do studia, který popsal Tinto (1975), jelikož především přímý sociální kontakt je velice omezen. Tento příspěvek si proto klade za cíl zmapovat a přiblížit první momenty průběhu akademické a sociální integrace do studia v současných podmínkách nařízené distanční výuky pohledem vysokoškoláků, kteří nastoupili do svého prvního studijního programu/oboru.

Klíčová slova: akademická integrace, sociální integrace, vysoká škola, začínající student, distanční vzdělávání

Abstract

The first moments of study are normally a time of change and opportunity for students who are new to the university environment (e.g. to become independent and take responsibility for themselves and their education). For both Vlk et al. (2017) and Pratt et al. (2019), the process a student goes through after entering university is crucial for their future (lack of) success in their studies. Success in this case means the student does not drop out, progresses to subsequent semesters and then graduate from tertiary education. However, the process of traditional integration into studies described by Tinto (1975) cannot be observed at present, as direct social contact in particular is very limited. Therefore, this paper aims

to map and present the first moments of the process of academic and social integration into studies in the current conditions of mandated online education through the perspective of undergraduates who have entered their first degree programme/field of study.

Keywords: *academic integration, social integration, university, newcomer, distance education*

1 Úvod

Současná situace ovlivněná pandemií onemocnění COVID-19 otevřela v prostředí českého vzdělávání mnoho otázek v různých oblastech, kterým se do té doby nevěnovala příliš pozornost. Jednou z těchto oblastí je proces integrace do studia na VŠ. Integrace probíhá dle Tinta (1975) do dvou sfér, akademické a sociální. Právě integrace skupiny vysokoškoláků, která nastoupila do svého prvního studijního programu na vysoké škole v době distanční (online) výuky, je současnou situací výrazně ovlivněna. Závažnost tohoto problému vnímá i MŠMT (2020), které na začátku akademického roku (2020/2021) uspořádalo webinář zaměřený právě na integraci vysokoškoláků do studia. Rovněž vysoké školy se o tuto problematiku začaly zajímat a své studenty prostřednictvím online nástrojů motivovat a udržovat s nimi kontakt. Avšak doposud chybí pohled na situaci od přímých aktérů tohoto procesu, studentů.

2 Teorie

Úspěšnou integraci, jak do akademické, tak i do sociální sféry studia, považuje Tinto (1975) za klíčovou pro udržení jedince ve studiu. Brouwerová et al. (2016) uvádí přímou souvislost mezi mírou vysokoškolákovy integrace do studia a jeho studijními výsledky. Blíže se zaměřuje na sociální integraci, pro kterou je klíčové navazování a udržování kontaktu s kolegy i zaměstnanci VŠ, začlenění se do kolektivu a možnost osamostatnit se od rodiny. S těmito znaky sociální integrace je propojena hlavní složka akademické integrace, tedy přijetí role studenta (Whitehead & Wright, 2017). Úspěšná integrace je v současné době ovlivněna omezením přímého osobního kontaktu a online prostředím, ve kterém se převážná část vysokoškolské výuky odehrává. Právě distanční vysokoškolskou

výuku probíhající v online prostředí reflektují aktuální výzkumy, kromě předkládaného také zahraniční (např. Ali, 2020; Ananga, 2020; Bensaid & Brahimi, 2020; Gradišek & Polak, 2021). Distanční výuka (v současnosti především výuka v online prostředí) je založena na principech autonomního učení, samostatnosti studentů, usměrňování studujícího, práce s motivací a možnostech využívat nejrůznější nástroje ICT (Simonson et al., 2016; Zlámalová, 2007).

3 Metodologie výzkumu

Cílem tohoto příspěvku je zmapovat a přiblížit první momenty průběhu akademické a sociální integrace do studia na VŠ v současných podmínkách nařízené distanční výuky a to pohledem vysokoškoláků, kteří absolvovali semestr svého prvního studijního programu. Proto byl zvolen kvalitativní přístup, konkrétně polostrukturované rozhovory s 10 začínajícími studenty. Ty byly provedeny po konci jejich prvního semestru studia (a zkoušek). Kritéria výběru respondentů byla následující: (1) studenti učitelského oboru, kteří jsou zapsáni (2) do svého prvního studijního programu/oboru a to (3) v denní, resp. prezenční formě studia. Všechny uskutečněné rozhovory byly doslovně přepsány, následná analýza proběhla induktivní metodou, konkrétně technikou otevřeného kódování. Jelikož analýza dat byla provedena v programu Atlas.ti, byly kódy snadněji rozřazeny do skupin a kategorií, následně byly zpracovávány a analyzovány na základě síťových náhledů, díky čemuž bylo možné určit a zaznamenat jejich vzájemnou vazbu.

4 Výsledky

Proces akademické i sociální integrace do vysokoškolského prostředí má několik rovin, ve kterých je možné ho sledovat a identifikovat (hledání a nalézání nových kontaktů, strategií pro orientaci ve vysokoškolském prostředí – informačním systému, jazyku atd.). Ukazuje se, že podoba dnešní vysokoškolské výuky i komunikace tento proces ovlivňuje. Studenti (respondenti) se cítí nejistí ve svých krocích a nemají pevněji vybudované nové sociální kontakty s kolegy ze stejného programu/oboru. Častěji se tak buď spoléhají na své již stávající kamarády ze SŠ, nebo když už hledají pomoc u svých kolegů, tak prostřednictvím sociálních sítí. V průběhu prvních měsíců se mění jejich motivovanost k navazování nových kontaktů (vazeb) stejně jako strategie, kterými tyto nové

vazby vytváří. To je úzce spojeno s jejich akademickou integrací, jelikož často potřebují tyto nové kontakty právě proto, aby mohli např. vyhotovit závěrečný úkol a úspěšně tak ukončit zapsaný kurz. Tam kde na začátku semestru stačili kamarádi ze SŠ se s průběhem semestru ukazují jako nezbytné právě kontakty mezi kolegy ze stejného oboru, byť nejsou mnohdy tak pevné, jako právě kamarádství ze SŠ.

5 Závěry a diskuse

I když zvolený kvalitativní přístup neumožňuje zobecnit výsledky na celou populaci studentů prvních ročníků, odkrývá zajímavé výsledky, o kterých se můžeme domnívat, že se budou vyskytovat u studentů podobných charakteristik jako v představeném šetření. Na základě výsledků je možné říct, že proces akademické i sociální integrace ovlivňuje současná situace a nařízená distanční výuka na VŠ. Respondenti se mnohdy necítí být studenty VŠ, nejsou si jistí ve svých krocích (vypracovávání seminárních prací, komunikace s vyučujícími atd.). Často nachází útěchu a podporu u svých přátel ze SŠ. Což jde proti Tierneyově (1999) vizi, že student by se měl odpoutat od starého a známého, aby se mohl plně integrovat do nového prostředí. Na druhou stranu ale hledají pomoc i u svých nových kolegů, a to především s otázkami týkajícími se přímo jejich programu/oboru. O tuto pomoc žádají primárně prostřednictvím sociálních sítí. Také jejich motivovanost ke studiu se v průběhu prvního semestru proměňuje, někteří respondenti tento semestr přirovnávají k houpačce. Když zjistili, jak si uspořádat rozvrh a napsali první email vyučujícímu, cítili se více motivovaní, naopak během prvních týdnů jejich motivovanost klesala s množstvím, a ne vždy zcela jasně řečeným, informací. Což ale vedlo právě k sociální integraci, kdy respondenti začali na sociálních sítích vědomě hledat své kolegy z programu/oboru a vzájemně si pomáhat. Proces vzdělávání v těchto specifických podmínkách reflektují také zahraniční výzkumy (např. Ali, 2020; Ananga, 2020; Bensaïd & Brahimi, 2020; Kumar, 2020), které poukazují na potřebu dalšího výzkumu v rámci nařízené distanční výuky na úrovni terciárního vzdělávání.

6 Literatura

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–25.

- Ananga, P. (2020). Pedagogical considerations of e-learning in education for development in the face of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 310–321.
- Bensaid, B., & Brahimi, T. (2020, April 15). Coping with Covid-19: Higher education in the GCC countries. RII Forum, Athens, Greece. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62066-0_12
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109–118.
- Gradišek, P., & Polak, A. (2021). Insights into learning and examination experience of higher education students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 72, 286–307.
- Kumar, R. (2020). Assessing higher education in the COVID-19 era. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 29(2), 37–41.
- MŠMT. (2020, 9. října). *Pozvánka na webinář MŠMT pro vysoké školy „Prváci v pandemii: Co udělat pro sociální a akademickou integraci studujících v prvních ročnících“*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pozvanka-na-webinar-msmt-pro-vysoke-skoly-prvaciv-pandemii>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2016). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing.
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tierney, W. G. (1999). Models of minority college-going and retention: Cultural integrity versus cultural suicide. *Journal of Negro Education*, 68(1), 80–91.
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Sociologické nakladatelství.
- Whitehead, P. M., & Wright, R. (2017). Becoming a college student: An empirical phenomenological analysis of first-generation college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(10), 639–651.
- Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29–44.

ŽÁKOVSKÉ HODNOCENÍ DISTANČNÍ VÝUKY: PODZIM 2020 V PERSPEKTIVĚ DRUHÁČKŮ

PUPILS' ASSESSMENT OF DISTANT LEARNING: FALL 2020 IN 2ND GRADERS' PERSPECTIVE

Irena Smetáčková¹

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Distanční výuka v důsledku Covid-19 představovala unikátní zkušenost. Vedle rodičovské a učitelské perspektivy je důležitý i pohled žáků. Uzavření škol na podzim 2020 a návrat 1. a 2. ročníků po pěti týdnech umožnil zjišťovat bezprostřední dojmy z distanční výuky a její porovnání s prezenční. V naší studii byl 357 dětem ze 14 tříd 2. ročníku ZŠ zadán po návratu do prezenční výuky dotazník. Výsledky ukázaly ambivalentní hodnocení. Negativa spočívala v absenci vrstevníků, nedostatečné časo-prostorové strukturaci a nižší efektivitě učení, pozitiva v užším kontaktu s rodinou a časové flexibilitě.

Klíčová slova: *distanční výuka, Covid-19, žáci, základní škola, hodnocení*

Abstract

Distance learning due to Covid-19 was a unique experience. Next to parent and teacher perspectives, the pupils' perspective is also important. The school lockdown in the autumn of 2020 and the return of the 1st and 2nd graders after five weeks created an opportunity to measure immediate impressions of distance learning. In our study, 357 children from 14 classes at 2nd grade were given a questionnaire. The results showed an ambivalent evaluation. The negatives were absence of peers, insufficient structure and lower learning efficiency, the positives included closer contact with the family and flexibility.

Keywords: *distance education learning, Covid-19, pupils, elementary school, 2nd grade*

1 Úvod

Pandemie Covid-19 přinesla v průběhu roku 2020 jarní a podzimní období uzavření prezenční výuky v českých školách. Protože je začátek povinné školní

docházky vnímán jako klíčové období pro osvojení základních znalostí a dovedností nezbytných pro školní úspěch v následujících vzdělávacích stupních, byli nejmladší žáci přednostně navraceni do prezenční výuky již v polovině listopadu 2020, zatímco vyšší ročníky setrvaly na distanční výuce. Zvládnutí školních nároků je do velké míry závislé na emočním rozpoložení žáků a žákyň, a to zvláště za tak výjimečných podmínek.

2 Teorie

Plošné přerušování prezenční výuky představuje pro české školství unikátní zkušenost, která vyžaduje hlubší zkoumání, aby bylo možné z ní vyvodit poučení. V dosavadních studiích se pozornost věnovala zejména perspektivě rodičů (Prokop et al., 2020; Švaříček et al., 2020; Smetáčková & Štech, 2021) a učitelů a ředitelů (ČŠI, 2020; Rokos & Vančura, 2020). Žákovský hlas, zvláště mladších dětí, příliš nezazníval.

Návrat žáků do prezenční výuky po pěti týdnech podzimní distanční výuky nabídl příležitost k zachycení bezprostředních dojmů z distanční výuky v porovnání s prezenční výukou. Prozkoumání žakovského porovnávání prezenční a distanční výuky může ukázat subjektivně funkční učební praktiky a podmínky, ale také zdroje pozitivních a negativních emocí spojených s procesem učení. Ve světle distanční výuky se tak mohou nově ukázat silné a slabé stránky školního vzdělávání. V kontextu tlaku na různé typy školních reforem se jedná o významný příspěvek do diskuse (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

3 Metodologie výzkumu

V rámci širšího výzkumu školní úspěšnosti, v kterém sledujeme školní výkony žáků od 2. ročníku do 4. ročníku, jsme na samém začátku sběru dat zařadili dotazník k hodnocení distanční výuky. Dotazník byl formulován na základě dosavadních studií, které se týkaly uzavření škol v důsledku pandemie (např. Bubb & Jones, 2020; Švaříček et al., 2020; Smetáčková & Štech, 2021), a poté pilotován v rozhovorech s žáky a vyučujícími. Dotazník zahrnoval 10 položek. U každé z nich měli žáci rozhodnout, zda pro ně věta platí. Pokud ano, vybarvili obrázek počítače, který větu doprovázel. Dotazník byl zaslán spolupracujícím učitelkám do 14 tříd, a ty jej zadaly dětem do tří dnů

od návratu do prezenční výuky. Celkem dotazník vyplnilo 357 dětí, z toho 183 dívek a 174 chlapců.

4 Výsledky

Dotazník ukázal, že žáci a žákyně vnímali distanční výuku ambivalentně. Na jednu stranu oceňovali, že mohli být více se svojí rodinou (*Líbilo se mi, že jsme byli více s rodinou*; 88 %) a že měli více času pro své koníčky a další aktivity (*Líbilo se mi, že jsem měl/a více volného času*; 80 %). Na druhou stranu se jim ale stýskalo po kamarádech (*Chyběli mi spolužáci*; 95 %) i po škole jako takové (*Stýskalo se mi po lavici a normálním učení*; 79 %) a prožívali pochybnosti a selhání při učení doma (*Ve škole mi jde učení lépe než doma*; 86 %).

Z faktorové analýzy vyplynula čtyř-faktorová struktura položek, která vyčerpala 55 % variance. První faktor představoval *Stýskání po škole*; druhý faktor *Snadnost učení*; třetí faktor *Užívání doma*; čtvrtý faktor *Nedostatek motivace*. V prvním faktoru signifikantně více skórovaly dívky, ve čtvrtém faktoru naopak chlapci ($p < 0,001$). Výsledky vykazovaly významné rozdíly v závislosti na konkrétních třídách a pojetí výuky, a to zvláště ve druhém a čtvrtém faktoru.

5 Závěry a diskuse

Distanční výuka je na začátku povinné školní docházky komplikovaná, neboť děti ještě nemají plně osvojené nástroje dalšího vzdělávání, ani nejsou dostatečně samostatné při organizaci výuky. Z tohoto hlediska lze tedy předpokládat dominanci negativních stránek distanční výuky, a to zejména pro rozvoj školních znalostí a dovedností. Efektivita učení však silně závisí na emočně-sociálních podmínkách. Naše dotazníkové šetření ukázalo, že děti ve 2. ročníku ZŠ hodnotily distanční výuku ambivalentně. V porovnání prezenční a distanční výuky vystoupily jako pozitivní rysy u prezenční výuky přítomnost vrstevníků, časo-prostorová strukturace a silnější soustředění, naopak u distanční výuky časová flexibilita a užší kontakt s rodiči a sourozenci. Ambivalentní vyznění zesílilo při detailním pohledu na typy žáků. Jak naznačily i některé další studie (např. Bubb & Jones, 2020; Rokos & Vančura, 2020), distanční výuka pro určité skupiny žáků je preferovanou variantou z hlediska efektivity učení.

Poděkování

Studie vznikla v rámci výzkumného projektu Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí financovaného OPVV (CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19_076/0016390).

6 Literatura

- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222.
- ČŠI. (2020, 14. dubna). *Vybraná z jištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distančni>
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform*. Taylor & Francis.
- Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (2020, 6. dubna). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání*. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie. <https://drive.google.com/file/d/1xiYSzGcptexPnACF3CiEVqMl3bfZwssm/view>
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.
- Smetáčková, I. & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*, 26(1), 9–38. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>

ZÁKLADNÍ ŠKOLY V PROCESU ADAPTACE NA VZDÁLENOU VÝUKU: VÍCEPŘÍPADOVÁ STUDIE

LOWER SECONDARY SCHOOLS IN THE PROCESS OF ADAPTATION ON DISTANCE EDUCATION: MULTIPLE CASE STUDY

Zuzana Šalamounová¹

¹ Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

Cílem předloženého kvalitativního příspěvku je popsat, jakým způsobem se školy adaptovaly na vzdálenou výuku. Příspěvek vychází k více zdroje sběru dat probíhajícího na pěti základních školách v průběhu tzv. první pandemické vlny na jaře roku 2020. Z výsledků šetření vyplývá, že klíčovým aktérem v procesu adaptace na vzdálenou výuku byli ředitelé / ředitelky škol. Proces postupného nastavování (a přenastavování) vzdálené výuky byl podmíněn jejich vizí toho, co se od škol v době pandemie očekává, a mírou vlivu, který ve vztahu k učitelům uplatňovali.

Klíčová slova: vzdálená výuka, COVID-19, vícepřípadová studie, ředitelé škol, autonomie učitelů

Abstract

The aim of this qualitative research paper was to describe how schools went through the process of adaptation on the distant education. The paper is based on the data gathered from five Czech lower secondary schools during the first pandemic wave in 2020. Research findings point on crucial role of school headteachers who decide about school vision and who can employ different amount of influence to enforce it in their schools.

Keywords: distance education, COVID-19, multiple case study, school headteachers, teachers' autonomy

V důsledku koronavirové pandemie se české školy s platností od 11. března 2020 ocitly v situaci, kdy jejich učitelé měli vzdělávat žáky, aniž by s nimi sdíleli stejný fyzický prostor. Veškerá výuka se náhle mohla uskutečňovat pouze

na dálku, vzdáleně. Ředitelé a učitelé museli bez předchozí možné koordinace naplánovat a realizovat výuku v nových podmínkách, mnozí rodiče museli vstoupit do role vzdělavatelů svých dětí, žáci museli v mnohem větší míře převzít zodpovědnost za své učení. Míra požadavků kladených na rodiče školáků i žáky samotné se přitom odvíjela od toho, jakým způsobem se školám podařilo zorientovat se v nové situaci a adaptovat svoji výuku ve změněných podmínkách. Konferenční příspěvek proto věnuje pozornost primárně počínání na straně škol a zachycuje, jak se základní školy v průběhu března až května 2020 adaptovaly na vzdálenou výuku.

Příspěvek vychází z kvalitativního výzkumného šetření vystavěného na šesti případových studiích základních škol z Jihomoravského kraje a Kraje Vysočina. Data, z nichž příspěvek vychází, byla sbírána především prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s řediteli, případně také jejich zástupci, a s učiteli vyučujícími na druhém stupni těchto škol, ale byla dále doplňována veškerými dostupnými materiály (rozhovory s rodiči, rozhovory s žáky, písemnými odpověďmi rodičů či žáků na otevřené otázky z připraveného schématu polostrukturovaného rozhovoru, písemnými záznamy či videozáznamy porad, písemnými podklady pracovních skupin učitelů, pracovními listy, podle kterých žáci druhého stupně ve vybraných předmětech vzdělávali, fotkami online vzdělávacích platforem, ojediněle pozorování online výuky ad.).

Data získaná od jednotlivých škol nejsou rovnoměrná, ale přesto nabízejí plastický obrázek toho, jakým způsobem se jednotlivé školy na novou situaci adaptovaly. Výsledky prezentují, v jaké době od uzavření škol se školy rozhodly, že je nutné vzdálenou výuku řešit, jakým způsobem postupovaly a jak se do adaptace na vzdálenou výuku promítlo, zda se ředitelé škol rozhodli upřednostnit autonomii učitelů, nebo se uchýlili k centralizaci. Díky popsanému metodologickému postupu se navíc povedlo zachytit ucelený systém, v němž na sebe vzájemně působí všichni aktéři, kteří jsou jeho součástí. Uvedeným postupem příspěvek doplňuje dosavadní české pedagogické výzkumy věnující se problematice vzdělávání v době koronavirové pandemie, které jsou spíše dotazníkové povahy a mnohdy se zaměřují na pohled jednotlivých aktérů (Brom et al., 2020; ČŠI, 2020; Rokos & Vančura, 2020; Švaříček et al., 2020).

Literatura

- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020, duben). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5, 103.
- ČŠI (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SSTematicka-zprava.pdf
- Rokos, Lukáš & Vančura, Michal (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 2020, 30(2), 122–155.
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(3), 9–41.

DISTANČNÍ VÝUKA POHLEDEM ŽÁKŮ V PRŮBĚHU JEDNOHO ROKU

PUPILS' PERSPECTIVES ON DISTANCE LEARNING DURING ONE YEAR

Hana Urbanová¹

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

Abstrakt

Studie sleduje vývoj postojů žáků jedné třídy základní školy k distanční výuce v průběhu kalendářního roku. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Data byla získána ve třech fázích prostřednictvím ohniskových skupin a polostrukturovaných rozhovorů se žáky osmého, resp. devátého ročníku základní školy. Výsledky ukázaly, že dochází k posunům v nazírání žáků na distanční výuku. Žáci vnímají online výuku různě na základě rodinného zázemí a schopnosti samostatně se učit. Všichni žáci postrádají sociální kontakt a interakci s vyučujícími.

Klíčová slova: *distanční výuka, zkušenosti žáků, 2. stupeň ZŠ*

Abstract

This study aims to show the development of pupils' perspectives on distance learning during one year. The research is conceived as a qualitative design. Data collection took place in three phases in the eighth and ninth grade of lower secondary school using the methods of semi-structured interview and focus groups. The results showed that there are changes in pupil' perception of distance learning. Pupils perceive online learning differently based on family background and ability to learn independently. Pupils mainly lack social contact and interaction with teachers.

Keywords: *distance learning, pupils' perspectives, lower secondary school*

1 Úvod

Príspevek se zaměřuje na zkušenosti žáků s distanční výukou a klade si následující cíle: 1. Prezentovat pohled žáků osmého, resp. devátého ročníku základní

školy na distanční výuku. 2. Sledovat vývoj a proměny v hodnocení distanční výuky s odstupem jednoho roku. 3. Identifikovat rozdíly v adaptaci na novou formu vzdělávání u žáků s různými vzdělávacími potřebami a různým domácím prostředím.

2 Teorie

Distanční výuka představuje formu vzdělávání, jejímž cílem je umožnit vzdělávat se jedincům i v případě, kdy se nemohou účastnit prezenční výuky (Zlámalová, 2007). V českém prostředí se tato forma využívala zejména pro vzdělávání dospělých. V reakci na neočekávané sociální distancování došlo k náhlému přechodu k distanční výuce ve všech stupních vzdělávání bez jakékoli přípravy. Žáci základních a středních škol museli čelit novému fenoménu distanční výuky, na který se museli adaptovat. Výzkumy dokládají výhody i nevýhody distančního vzdělávání pro všechny aktéry. Jako zásadní se ukazuje význam lidské interakce (Yao et al., 2020). Žáci vnímají distanční výuku rozporuplně, jako zdroj stresu i pohodlí zároveň (Schaefer et al., 2020). Autoři upozorňují, že distanční vzdělávání vytváří velkou heterogenitu, ve které se odrážejí nejen různé školní požadavky, ale i rodinné zázemí žáků (Brom et al., 2020).

3 Metodologie výzkumu

K naplnění zvolených cílů byl zvolen kvalitativní přístup. Sběr dat probíhal ve třech fázích v průběhu jednoho kalendářního roku. V první fázi, jejímž cílem bylo identifikovat očekávání žáků od distanční výuky, byla využita analýza písemných narácí. Ve druhé fázi byly formou ohniskových skupin zjišťovány bezprostřední zkušenosti žáků s distanční výukou. V závěrečné fázi byly využity hloubkové polostrukturované rozhovory, které byly zaměřeny na sledování vývoje a změn hodnocení distanční výuky v čase. Vzorek tvořilo 28 žáků osmého, resp. devátého ročníku základní školy. Pro analýzu a interpretaci dat byl užit software MAXQDA2020.

4 Výsledky

4.1 Březen 2020

Žáci bezprostředně po uzavření školy reagují nadšeně v očekávání, že nastávají nové prázdniny. Nejvíce oceňují pohodlí domova, možnost volby vlastního tempa a fakt, že nemusejí absolvovat cestu do školy. Již po dvou týdnech všechny dívky postrádají kontakt s vrstevníky. Žáci postrádají okamžitou zpětnou vazbu a za největší problém považují přinutit se k učení.

4.2 Červen 2020

Po třech měsících distančního výuky žáci upozorňují na její negativa jako nepochopení látky a problémy se soustředěním. Objevují se rozdíly ve vnímání výhod domácího prostředí, někteří žáci oceňují možnost poradit se s rodinnými příslušníky, naopak některým tato možnost chybí. S návratem do školy jednoznačně upřednostňují prezenční výuku.

4.3 Únor 2021

Žáci s ročním odstupem stále více postrádají sociální kontakty. S blížícím se koncem 9. ročníku rostou obavy, zda jsou dostatečně připraveni na přijímací zkoušky a přechod do vyššího stupně vzdělávání. V preferenci formy vzdělávání se objevují rozdíly.

5 Závěry a diskuse

Ze šetření vyplývá, že během jednoho kalendářního roku došlo k posunu v organizaci výuky i v nazírání žáků na distanční výuku. První zkušenosti žáků vycházejí ze situace, kdy pedagogové nebyli na situaci připraveni. Docházelo k zadávání úkolů různými informačními zdroji a online výuka se realizovala sporadicky. Žáci oceňovali především pohodlí domova a vlastní organizaci času, jak dokládají předešlé výzkumy (Schaefer et al., 2020). Naopak postrádali okamžitou zpětnou vazbu a byli přehlčeni úkoly, které složité vyhledávali. S postupem času se plně rozvinula online výuka, kterou žáci vnímali různě. Jedna skupina žáků stále oceňovala klidné domácí prostředí a případnou pomoc někoho z rodiny. Druhá skupina zmiňovala problémy se soustředěním v prostředí s rušivými faktory a absencí pomocné ruky. Většina žáků však považovala prezenční výuku za nejefektivnější. Žáci se shodli, že nejvíce postrádali sociální kontakty a zároveň u nich rostly obavy z nedostatečné připravenosti pro budoucí studium.

6 Literatura

- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020, duben). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5, 103. <https://doi.org/10.3389/educ2020.00103>
- Schaefer, M., Abrams, S. S., Kurpis, M., Abrams, M., & Abrams, C. (2020). “Making the Unusual Usual:” Students' Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic. *Middle Grades Review*, 6(2). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/8>
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517–524. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar035>
- Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29–44.

POSKYTOVÁNÍ PODPORY RŮZNORODÝM ŽÁKŮM V PROSTŘEDÍ VZDÁLENÉ VÝUKY Z POHLEDU UČITELŮ

SUPPORTING DIVERSE STUDENTS IN DISTANCE LEARNING FROM TEACHER'S PERSPECTIVES

Jiřina Novotná¹, Helena Hejlová²

¹ Národní pedagogický institut ČR, Praha

² PedF UK, Praha

Abstrakt

Kvalitativní šetření proběhlo v rámci dílčího výzkumu společného vzdělávání během vzdálené výuky, které mělo za cíl zjistit zkušenost učitelů. Je součástí dlouhodobého výzkumu v projektu IPs OP VVV APIV A realizovaného v NPI. Proběhlo strukturované dotazování mj. k okruhům: individuální podpora žáků a diferenciací, obtíže, komunikace s rodiči, využitelnost zkušenosti při prezenční výuce. Výsledky ukazují, že rozdílnosti v podpoře žáků i v digitálním prostředí ovlivňují především didaktické kompetence učitelů a větší měrou než v prezenční výuce podmínky na straně školy a rodiny.

Klíčová slova: *společné vzdělávání, vzdálená výuka v době COVID-19, podpora žákova učení*

Abstract

Study on inclusive education in distance education, part of longitudinal research, described teachers experiences with teaching in the COVID-19 pandemic. Qualitative structured questioning had the following topics: student support, difficulties with teaching, evaluation of experience and usability. The results show that differences in student support and differences in the digital teaching environment are mainly affected by the didactic competencies of teachers and, to greater extent than in regular teaching, also the conditions of school and family.

Keywords: *inclusive education, distance learning in the COVID-19 pandemic, student support*

1 Úvod

V reakci na změnu podmínek pro společné vzdělávání, ke kterým došlo přechodem na vzdálenou výuku, jsme realizovali ve vybraných základních školách jednorázové šetření s cílem prozkoumat, do jaké míry je možné plnit požadavky na individualizaci dle potřeb a možností žáků a na společné vzdělávání v podmínkách vzdálené výuky, a popsat, jak si s tímto učitelé poradili.

Ve sdělení představujeme kvalitativní část, která je součástí dílčího smíšeného šetření v rámci dlouhodobého výzkumu pedagogických procesů ve společném vzdělávání projektu APIV A.

2 Teorie

Teoretickým východiskem pro zkoumání pedagogických procesů ve společném vzdělávání je v našem výzkumu vymezení idey inkluze především jako sociálně pedagogického rozměru jinakosti a podmínek pro jeho přijetí. Hodnotovým teoretickým východiskem je princip nediskriminace (Kohout-Diaz, M. 2018) a princip rozvoje každého žáka ve všech jeho potencialitách. Společné vzdělávání je v projektu vymezeno jako vytváření podmínek pro takové vzdělávání, kdy je respektována jak sociální rovnost, tak individuální jedinečnost každého žáka (Tomková A., Hejlová, H. 2018). Usilování o spravedlivost ve vzdělávání sledujeme v oblasti vytváření podpory během účasti ve vzdělávacím procesu – při žákovu učení a vytváření podmínek pro dosahování výsledků učení (Pivarč, J. 2020). Otázkou pro pedagogickou praxi i teorii je otázka diferenciac a individualizace kognitivního učení a současně sociálního a emočního učení v přirozené diverzifikovanosti třídního a školního společenství.

3 Metodologie výzkumu

Výzkumná otázka zněla: Jaká je zkušenost učitele se společným vzděláváním a podporou různorodých žáků v situaci vzdálené výuky a jak ji vyhodnocují aktuálně, i pro další výuku.

Pro sběr dat v dotazování byl vytvořen podklad ke strukturované písemné výpovědi. Okruhy dotazování se týkaly podpory učení, individuální podpory a diferenciac, žákovu well-being, obtíží s poskytováním podpory, komunikace

s rodiči, využitelnosti zkušeností, pedagogické náročnosti. Pro vyhodnocování byly použity metody kvalitativní analýzy obsahu a uspořádání do kategorií: obtíže (organizační, technické, didaktické), výhledů do budoucna, distribuce podpory žáků se SVP a bez SVP. Podklad pro výpověď byl modifikován pro učitele 1. a 2 st. běžných ZŠ. Vzorek z dostupného výběru tvořilo 40 učitelů z různých krajů.

4 Výsledky

4.1

V kategorii obtíží bylo zjištěno: po překonání největších technických potíží jmenovali učitelé jako náročné přehodnocení didaktické analýzy učiva a postupů – „jak učit rychle jinak“, vyhledávání a příprav různorodých výukových materiálů z různých a nových zdrojů pro různé prostředí, v reakci na průběh výuky potřebu přehodnotit výukové cíle a požadavky na výkon žáka.

4.2

Z hlediska výhledů do budoucna učitelé uvažují o využívání online postupů a prostředků pro podporu diferenciaci a individualizaci především z hlediska časové dotace a náročnosti a respektování různých učebních stylů

4.3

V kategorii distribuce podpory byla zjištěna v některých případech nová potřeba podpory u žáků, kteří v prezenční výuce tuto potřebu neměli, u některých žáků se SVP se neobjevila vyšší míra podpory nebo jiný druh podpory než bylo běžné u rodin funkčně dlouhodobě spolupracujících se školou. Při potřebě didaktické podpory rodičů většinou učitelé nezaznamenali rozdíly mezi rodiči žáků se SVP a bez SVP.

5 Závěry a diskuse

Z šetření vyvozujeme, že společné vzdělávání a podpora žáků především v kognitivním učení se ve vzdálené výuce může realizovat v různé míře a jinými způsoby než v prezenční. Míra realizovatelnosti diferenciaci a individualizace se liší v závislosti na didaktických kompetencích učitele především v oblasti projektování výuky a specificky při využívání digitálního prostředí. Realizaci ovlivňují technické možnosti jak na straně školy a učitele, tak na straně rodiny žáka.

Učitelův zájem o žáka se projevovat odlišnými způsoby, někteří učitelé věnovali zvýšenou pozornost sociálním a emočním potřebám žáků tak, že tomu vytvořili i odpovídající strukturu a postupy výuky, jiní se soustředili na podporu zvládnutí procesu učení a dosažení výsledků učení v podmínkách, které vyhodnotili jako méně příznivé, někteří navýšili sociální komunikaci se žáky mimo samotný vzdělávací obsah.

K diskuzi je otázka, proč někteří žáci ve vzdálené výuce prospívali lépe než v prezenční a které faktory to ovlivnily.

Poděkování

Výzkum byl realizován v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora.“ CZ02. 3. 61/0.0/0.0/16-020/0004410 OP VVV, který je spolufinancován z fondu ESF.

6 Literatura

- Kohout-Diaz, M. (2018). Inkluzivní vzdělávání z globální perspektivy a jeho provádění ve Francii. Přednáška přednesená na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Praha 27. 2. 2018.
- Pivarč, J. (2020) *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4.
- Tomková, A., Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 7, no. 2, pp. 247–268. ISSN 1339-8660.

RACIONALISTÉ A ESOTERICI V DIGITÁLNÍ UČEBNĚ: POJETÍ VÝUKY V DOBĚ COVID-19 OČIMA UNIVERZITNÍCH UČITELŮ

RATIONALISTS AND ESOTERICISTS IN THE DIGITAL CLASSROOM: THE CONCEPT OF TEACHING IN THE COVID-19 ERA THROUGH THE EYES OF UNIVERSITY TEACHERS

Klára Šedová¹, Barbora Nekardová¹, Katarína Rozvadská¹

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

Abstrakt

Na podzim 2020 jsme realizovaly kvalitativní výzkumné šetření mezi učiteli Filozofické fakulty MU. S participanty (n = 34) byly vedeny hloubkové kvalitativní rozhovory s cílem zjistit, jak přistupovali k zapojení digitálních technologií do výuky v souvislosti s nuceným přechodem na distanční formu výuky v průběhu jarního semestru a pandemie covid-19. V tomto příspěvku vytěžujeme data, v nichž učitelé odhalují své pojetí výuky, a ukazujeme, jakým způsobem se pojetí výuky propisuje do toho, jak učitelé přistoupili k digitální výzvě v době pandemie.

Klíčová slova: vysokoškolské vzdělávání, digitální technologie, distanční výuka, covid-19

Abstract

We conducted a qualitative survey on a sample of Faculty of Arts Masaryk University teachers in fall 2020. Thirty-four teachers participated in in-depth interviews. Our aim was to find out how teachers dealt with integrating digital technologies during emergency distance teaching in the time of covid-19 pandemics (spring term 2020). In this paper, we analyze data on teacher beliefs about quality teaching in higher education. Moreover, we show how these beliefs affect the teacher approach to technological challenges in pandemics.

Keywords: higher education, digital technologies, distant teaching, covid-19

1 Úvod

Digitální technologie jsou dlouhodobě považovány za agenta změny v univerzitním vzdělávání. Na jedné straně představují příslib vyšší kvality, na druhé straně jsou chápány jako výzva pro učitele, kteří si musí osvojit nové metody práce s nimi. V tomto příspěvku reflektujeme situaci, kdy na jaře 2020 byli vysokoškolští učitelé nuceni bez ohledu na své preference, kompetence či přesvědčení, bezprostředně přejít na distanční výuku postavenou na masivním využití digitálních technologií.

2 Teorie

Existuje řada konceptualizací kvality ve vysokoškolské výuce (viz např. Bain, 2004; Lowman, 1995), které se shodují v identifikaci dvou základních složek kvalitní výuky, a to nakládání se vzdělávacími obsahy a interakce se studenty.

Řada studií postuluje, že učitelé se mezi sebou liší v tom, jak ochotně technologie zapojují do výuky, a že jsou tyto rozdíly do značné míry podmíněny digitálními kompetencemi učitelů (Liu et al., 2020). Ukazuje se také, že způsob, jakým učitelé integrují digitální technologií do vlastní výuky, silně souvisí s jejich subjektivními učitelskými přesvědčeními a úsudky o tom, co je kvalitní vysokoškolská výuka (Ertmer, 2005; Jääskelä et al., 2017).

Situace vyvolaná opatřeními proti šíření covid-19 začala být v odborné literatuře označována jako nouzové distanční vyučování (emergency remote teaching) (Cameron-Standerford et al., 2020). Nabízí se otázka, jak se v této neobvyklé a naléhavé situaci učitelé vyrovnávali s vynucenou integrací digitálních technologií, a to v kontextu svých přesvědčení o kvalitní výuce. Jakým způsobem přistoupili k zajištění obou základních složek kvalitní výuky – vzdělávacích obsahů a interakce se studenty?

3 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován ve spolupráci s Centrem informačních technologií FF MU, které mělo zájem o získání dat o tom, jak se učitelé vyrovnávají s distanční výukou a jakou podporu by ocenili. Realizovaly jsme 34 rozhovorů v průměrné délce 90 minut s participant napříč různými pracovišti filozofické fakulty. Data

byla analyzována s využitím programu ATLAS.ti. Byla podrobena několika vlnám kódování, nejprve otevřenému kódování, následně kódování fokusovanému na dvě předem vytčené kategorie – nakládání s obsahy a interakce se studenty. Následně byly metodou konstantní komparace identifikovány dvě stupiny participant – racionalisté a esoterici a prostřednictvím kategorizace dat ze všech vln kódování byly vytvořeny jejich popisy.

4 Výsledky

Výpovědi participantů se rozepínaly mezi dvěma póly. První pól zdůrazňuje racionální a zodpovědný přístup k výuce. Tito učitelé hovoří o tom, že analyzují vzdělávací potřeby studentů, plánují svůj postup na úroveň dílčích kroků a snaží se kontrolovat jeho efekty. Na druhém pólu je výuka vnímána jako do jisté míry esoterická záležitost, která je založena na autentickém setkávání a společném přemýšlení a jako taková je jen obtížně plánovatelná a kontrolovatelná. Někteří participantů poměrně jednoznačně inklinovali k jednomu z pólů, u jiných byla patrná ambivalence.

Oba přístupy mají určité devizy, ale také své slabiny. Racionalisté se soustředí více na nakládání s obsahy. Interakci se studenty vidí spíše jako nástroj k tomu, aby zajistili, že si student obsahy osvojí. Esoterici naopak vidí interakci jako cíl o sobě. Mají za to, že obsahy jsou sekundární a že je nelze spolehlivě zafixovat. Výuka racionalistů je systematická a strukturovaná, může však skouzávat k obsahové přehuštěnosti a k repetitivnosti. Esoterici se soustředí na navazování kontaktu se studenty, avšak jejich online výuka může být nesystematická a nepřehledná. Situaci ve vzdělávání vnímají tito učitelé více pesimisticky než racionalisté.

5 Závěry a diskuse

Výzkum ukázal, že se vysokoškolští učitelé se silně zaobírají otázkou kvality výuky a cítí závazek v pandemické situaci obstát a kvalitu udržet. Do způsobu, jakým přistupují k integraci technologií se propisují jejich přesvědčení o tom, co je kvalitní vysokoškolská výuka. Subjektivní pojetí výuky vede k tomu, zda učitel akcentuje spíše nakládání s obsahy, nebo interakci se studenty. V konečném důsledku zprostředkovávají dva identifikované typy učitelů studentům velmi

rozdílnou zkušenost s výukou, včetně toho, že se liší ve svých požadavcích na studenty a způsobech hodnocení.

Obě identifikované skupiny vnímají digitální výzvu jako náročnou záležitost. Racionalisté se cítí přetížení, neboť přípravě výuky věnují velké množství času. Esoterici propadají skepsi ohledně smyslu a efektů distanční výuky. Obě skupiny učitelů potřebují metodickou i technologickou podporu.

6 Literatura

- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron-Standerford A., Menard K., Edge C., Bergh B., Shayter A., Smith K., VandenAvond L. (2020). The Phenomenon of Moving to Online/Distance Delivery as a Result of COVID-19: Exploring Initial Perceptions of Higher Education Faculty at a Rural Midwestern University. *Frontiers in Education*, 5.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), pp. 25–39.
- Jääskelä, P., Häkkinen P., Rasku-Puttonen, H. (2017) Teacher Beliefs Regarding Learning, Pedagogy, and the Use of Technology in Higher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3–4), 198–211.
- Liu, Q., Geertshuis, S., Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers and Education*, 151, art. no. 103857.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL JAKO DESIGNÉR E-LEARNINGU S HERNÍMI PRVKY

UNIVERSITY TEACHER AS A DESIGNER OF E-LEARNING WITH GAMING ELEMENTS

Jan Miškov¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Studie se zabývá edukačním potenciálem herních principů v e-learningu z pohledu aktérů vzdělávacího procesu. Zkoumá, jak mohou digitální hry vstoupit do výuky a studia na vysoké škole, jestli jsou učební herní principy slučitelné s logikou dominantního vzdělávacího paradigmatu a jaké jsou jejich výhody a nevýhody. Souhrn dílčích výsledků tematické analýzy rozhovorů s vysokoškolskými učiteli a experty na e-learning nám pomůže objasnit jejich postoje k online výuce s herními prvky, a prohloubit naše chápání role, kterou mohou ve vzdělávání účinně plnit. Na základě diskuse poznatků doporučujeme učitelům a vývojářům výukových online systémů, jak by mohli zlepšit design e-learningu v souladu s potřebami a různými učebními styly studentů.

Klíčová slova: *e-learning, gamifikace, výukové online systémy, vzdělávací cíle, motivace.*

Abstract

The study deals with the educational potential of computer gaming principles in e-learning from the perspective of actors in the educational process. It explores how digital games can enter teaching and learning at university, whether educational game principles are compatible with the logic of the dominant educational paradigm and what are their advantages and disadvantages. A summary of the partial results of thematic analysis of interviews with university teachers and experts on e-learning will help us clarify their attitudes to online learning with game elements and deepen our understanding of the role they can effectively fulfill in education. Based on the discussion of our findings, we recommend to teachers and developers of online learning environments how they could improve the design of e-learning in accordance with the needs and different learning styles of students.

Keywords: *e-learning, gamification, online learning systems, educational goals, motivation.*

1 Úvod

Vysoké školy jsou průkopníky e-learningu, který je aktuální a efektivní technologickou pomůckou distančního studia. Studie navrhuje posun vzdělávacího paradigmatu od instruktivního (lineárního, pasivního) pojetí k výuce postavené na herních principech. Klade si za cíl lépe porozumět tomu, jak lze učební principy z digitálních her využít na vysoké škole při výuce online a v e-learningu, jaké jsou jejich funkce v e-learningu a jak aplikovat herní principy co nejuspěšněji v procesu gamifikace vzdělávání. Gamifikace bývá nahlížena jako možná podpora motivace studentů. S ohledem na design výuky, výukové metody a cíle vzdělávání lze učební principy her inovativně využít jako doplňky výuky virtuální třídy v e-kurzu, kdy učivo je podpořeno herními prvky jakožto důležitými komponentami výukové metody. Náš příspěvek je inspirací pro pedagogy, designéry a vývojáře při budování gamifikovaných a na empirii založených výukových online systémů.

2 Teorie

E-learning Zlámalová (2008, s. 23) vymezuje „jako multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií“. V e-learningu podle Zounka a kol. (2016) se výběr nástrojů a dostupnost studijních materiálů odvíjí od výukových cílů, učiva a výukového prostředí, etických principů, potřeb a schopností aktérů vzdělávání. Dle Geeho (2003) digitální hry zprostředkovávají učební zážitky, které nás mají hodně co naučit, jak se v moderním světě mění učení a gramotnost. Pojmenovává učební principy digitálních her, jejichž uplatnění v e-learningu chápeme jako způsob uspokojení základních psychologických potřeb dle teorie sebeurčení (Deci & Ryan, 1985). Gamifikaci definujeme jako „využití prvků herního designu k motivování uživatelů v kontextech jiných než hra“ (Deterding et al., 2011, s. 9). Van Roy a Zaman (2017) pro výukové online systémy navrhují postupy efektivní implementace gamifikace. Tyto heuristiky mají za cíl poskytnutí autonomní motivace a zohledňují důležitost naplnění základních psychologických potřeb studentů.

3 Metodologie výzkumu

Hlavní výzkumná otázka zní: jaký edukační potenciál má uplatnění herních principů v e-learningu z pohledu aktérů vzdělávacího procesu? Výzkum se primárně zaměřil na vzdělávací potenciál herních principů v e-learningu, sekundárně na způsob motivace studentů ke studiu, na postoje a preference respondentů ve vztahu k výuce s herními prvky, na jejich možné pozitivní a negativní dopady a jejich účel ve smyslu výukových cílů. Kvalitativní výzkum proběhl v letech 2017–2020 mezi 12 respondenty, 9 učiteli a 3 experty na e-learning, se 6 ženami a 6 muži z různých fakult MUNI. Pro polostrukturované hloubkové rozhovory jsme použili nepravděpodobnostní, účelové vzorkování, jež vede k volbě informačně bohatých případů. Jedním z kritérií výběru učitelů byla vyvážená míra jejich zkušenosti v dané oblasti (tj. publikační činnost, výuka, působišťe, věk). Oslovili jsme též programátory a experty, kteří se na základě návrhu, zpětné vazby a požadavků uživatelů podílejí na implementaci e-kurzů z technického hlediska. Učitelé s nimi při designu e-learningu spolupracují. Tematická analýza rozhovorů zkoumá, co si učitelé a experti myslí o potenciálu učebních principů her a jaké překážky spatřují v jejich účelném uplatnění.

4 Výsledky

Jako klíčový se ukazuje vlastní zájem studentů se vzdělávat online a koordinovat své studium. Oslovení účastníci vycházejí z premisy, že nové technologické nástroje lidé sami musí chtít využít, což se pojí s jejich motivací. V souladu se základní potřebou sounáležitosti má pozitivní vliv na motivaci studentů v myšleném e-kurzu lidský faktor mentora a spolustudujících. Učitelé i experti však pochybují o schopnosti e-learningu osobní přístup nahradit. Shodují se, že implementace herních prvků by měla sledovat vzdělávací cíle. Cílem distančního vzdělávání je stimulovat studenty k pravidelné a průběžné přípravě tak, že se do studia ponoří a pokračují v něm. Mezi respondenty opakovaně zazníval předpoklad vnitřní motivace studentů pro to, aby se e-learningu sami aktivně věnovali. Aby změnili jejich chování, uplatňují vyučující coby designéři online výuky různé strategie. Jejich výpovědi naznačují, že jsou kompromisem ideální představy vnitřně motivovaného studenta a reálné situace, již nastíníme.

5 Závěry a diskuse

Design e-learningu vyžaduje přístup soustředěný na uživatele, tj. na potřeby studentů. Gamifikované systémy se často spoléhají na externí motivační podněty tím, že odměňují činnosti odznaky nebo podporují soutěž. Jsou zautomatizované a udělování ocenění se zde děje z odvozených indikátorů, které nemusí být přesné, vedou ke vzorcům chování, které by studenti jinak nereplikovali, či až k oslabení jejich vnitřní motivace. Gamifikace tak zastírá svůj cíl a může mít dalekosáhlé negativní dopady na ty s nejhrošími výkony i na nejméně motivované (Hanus & Fox, 2015). Používání herních prvků ovlivňuje studijní výkonnost různých demografických skupin odlišně a je na učitelé, aby uvážil predispozice jednotlivců. Osobnostní rysy studentů je třeba zohlednit u návrhu kurzu a nabídnout jim různé učební styly. Výuka s herními prvky by mohla být vhodná pro ty s nedostatečnou vnitřní motivací, jimž nevyhovují tradiční formy výuky, vyhovuje i soutěživým typům, studentům se specifickými nároky a těm, kteří studují distančně. Jiní zase preferují kooperativní herní principy a týmové hry. Introvertům to však nemusí být příjemné. Učitelé mají za to, že by změna prospěla většině studentů, jelikož hravost je základním povahovým rysem lidí už od dětství. Získané výsledky sice nelze generalizovat, platí snad jen pro námi definovanou populaci učitelů a expertů z MUNI, ovšem to neznamená, že by pro praktické účely a rozvoj e-learningu naše zjištění nebyla užitečná a přenositelná do jiných kontextů.

Poděkování

Príspevek je financován z projektu specifického výzkumu MUNI/A/1481/2020 „Aktuální výzvy v profesi učitele 21. století“.

6 Literatura

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.

- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computer & Education*, 80, 152–161.
- van Roy, R., & Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful: introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory. In M. Ma & A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications, Volume II* (pp. 485–509). Springer International Publishing AG.
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Wolters Kluwer.

DISTANČNÍ VÝUKA OČIMA STUDENTŮ DOKTORSKÉHO STUDIA

DISTANCE TEACHING THROUGH THE EYES OF DOCTORAL STUDENTS

Michaela Horniaková¹, Tereza Kolumber¹

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

Abstrakt

V současné době se stala distanční výuka neodmyslitelnou součástí vysokoškolského života. Pandemie Covidu – 19 se dotkla jak vyučujících, tak i studentů. Doktorandi spolu se svým vnímáním distanční výuky patří mezi nejvíce opomíjenou skupinu a žádný z českých a minimum zahraničních dosavadních výzkumů řeší problematiku doktorských studentů. Doposud byli studenti zvyklí jen na blízký kontakt se školitelem, se spolužáky, znali své kolegy osobně a s tak rozsáhlou distanční výukou se zatím nesetkali. Vzhledem na tyto skutečnosti vznikla potřeba zabývat se začínajícími doktorandy, kteří se potýkají s distanční formou výuky. Cílem je zjistit, jak vnímají distanční výuku doktorští studenti v době epidemie Covid – 19.

Klíčová slova: doktorští studenti, distanční výuka, Covid-19

Abstract

Distance learning has become an integral part of university life. The pandemic situation associated with COVID-19 has affected teachers, as well as their students. The PhD students' perception of the distance learning is the most neglected area of interest. There is no national or foreign research linked to this area. Until now, students were only used to close contact with their instructors and classmates, they knew their peers personally and had not yet encountered such extensive distance learning. There was a need to analyze attitudes of commencing PhD students and their ability to cope with the distance learning. The main aim of the research is to ascertain PhD students' perception of the distance learning during times of COVID-19.

Keywords: PhD students, distance learning, COVID-19.

1 Úvod

Uzavření škol a univerzit ovlivnilo nejen žáky základních a středních škol, ale i vysokoškolské studenty. Během několika posledních měsíců se stalo vzdělávání v „koronavirové době“ diskutovaným tématem. Díky Covidu – 19 je těžší zajistit akademické standardy a kvalitní výuku, na kterou byli studenti i vyučující zvyklí. Dochází pak k tomu, že studenti mají nenaplněná očekávání, což vede k frustraci (Hussein, Daoud, Alrabaiah & Badawi, 2020). Vzhledem k nemožnosti osobního kontaktu se spolužáky pociťují úzkost (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek, 2020). Kvůli absenci prezenční výuky na univerzitě se musí studenti vzdělávat doma a připojovat se na výuku pomocí různých aplikací (např. Zoom). Komunikace s vyučujícími a spolužáky probíhá výhradně pomocí videokonferencí. Většina ze studentů uvádí, že na takový typ výuky nebyli dobře připraveni, dokonce je pro ně náročnější soustředit se na výuku (Gonçalves, Sousa & Pereira, 2020).

2 Teorie

Před pandemií Covidu – 19 došlo k mnoha výzkumům v oblasti distanční výuky a využití digitálních technologií. Podle zjištění Sousa, Cruz & Martins (2017) nabízejí technologie ve výuce a distanční forma vzdělávání určité benefity, např. se studenti mohou vzdělávat v pohodlí domova v čase a za podmínek, které jsou pro ně nejvhodnější. Stegmann & Fischer (2016) zdůrazňují některé výhody využívání digitálních médií a vzdělávání v on – line prostředí, nicméně poukazují i na určité překážky zpomalující rozvoj digitální výuky, mezi které patří hlavně nedostatek zkušeností ze strany učitelů. Kvůli pandemii Covidu – 19 musela být výuka velmi rychle převedena do on – line prostředí a každý z účastníků výuky se musel naučit ve velmi krátkém čase pracovat s digitálními technologiemi a různými platformami. V soudobé pandemické situaci jsou lidé ještě více než dříve digitálně propojeni a digitální gramotnost se stala nezbytnou součástí vzdělávání (Allo, 2020), a proto je nezbytné zabývat se možnostmi distanční výuky.

3 Metodologie výzkumu

V našem výzkumu jsme se rozhodly zaměřit na doktorské studenty, přičemž výzkumným problémem je vnímání distanční výuky doktorandy v prvních semestrech jejich studia v době epidemie Covid – 19. Příspěvek přináší výsledky analýzy dat z kvalitativního šetření. Účastníci výzkumu byli čtyři doktorští studenti, kteří byli prezenčními studenty prvního ročníku doktorského studia na ústavu pedagogických věd. Pro daný vzorek jsme se rozhodly, protože distanční výuka je pro tuto skupinu doktorandů obzvláště náročná díky tomu, že nemají žádné zkušenosti s novou rolí na univerzitě. Výzkumným nástrojem jsou polostrukturované hloubkové rozhovory. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že klade všem účastníkům stejné základní otázky se svobodou ptát se na následné otázky, které vycházejí z přijatých odpovědí (Brenner, 2006). Hloubkový rozhovor také umožňuje tazateli hlouběji se zabírat sociálními a osobními záležitostmi (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Metoda byla vybrána i z toho důvodu, že bylo potřeba „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“ (Šedová & Švaříček, 2014, str. 13). Data získaná z rozhovorů byla analyzována metodou otevřeného kódování.

4 Výsledky

Negativní vnímání distanční výuky studenty se promítá hlavně v oblasti motivace ke studiu. Motivace tvoří klíčový prvek ve vnímání distanční výuky doktorandy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že s nedostatkem motivace je úzce spojen kontakt se školitelem, spolužáky a kolegy, který není v distanční výuce naplněný. Studenti vnímají v této době mnohem více těžkostí s navazováním kontaktů pomocí on-line platform. Kritickou oblastí je nedostatečná znalost kultury pracoviště a seznámení se s chodem pracoviště. Nedostatek neformálních setkání, bez kterých studenti nemají šanci poznat se a navázat nové vztahy, vnímají doktorští studenti také jako velmi demotivující. Doktorští studenti se setkávají s mnoha dalšími výzvami. Jednou z nejvíce skloňovaných je nedostatečná zpětná vazba od spolužáků, případně od starších kolegů. Pozitivně vnímají doktorští studenti možnost nahrávat přednášky a individuální konzultace.

5 Závěry a diskuse

Výzkumy řešící problematiku distanční výuky a využití digitálních technologií přišly k závěrům, že účastníci takového typu výuky se potýkají s nedostatkem zkušeností. Kvůli pandemii Covidu – 19 se za krátký čas museli i doktorští studenti naučit pracovat s novými platformami, přes které komunikují s vyučujícími a spolužáky (Gonçalves, Sousa & Pereira, 2020). Dosavadní výzkumy zabývající se vysokoškoláky v pandemické době zjistily, že studenty provází nedostatek motivace a nenaplněná očekávání. Díky omezené míře socializace pocítují studenti úzkost a samotu (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomaževič & Umek, 2020). V kontextu distančního vzdělávání v době Covidu – 19 se zatím nevěnuje pozornost doktorským studentům, a proto jsme se na ně v našem výzkumu zaměřily. Přínosem výzkumu je zjištění, jak doktorandi vnímají novou roli studenta v distanční výuce, jak probíhá komunikace s účastníky distanční výuky a jak vnímají kvalitu distanční výuky. Tyto informace by měly usnadnit začínajícím doktorandům, jejich školitelům a vyučujícím přechod na nový stupeň vzdělávání, které probíhá pouze distančně.

6 Literatura

- Allo, M. D. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *J. Sinesthesia*, 10, 1–10.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Brenner, M., (2006). Interviewing in Educational Research. In. J. L. Green & G. Camilli & P. D. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 357–370). Routledge.
- Dicicco-Bloom, B., Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance Learning Perceptions from Higher Education Students—The Case of Portugal. *Education Sciences*, 10(12), 1–15. doi:10.3390/educsci10120374

- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, (119). <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105699>
- Sousa, M. J., Cruz, R., & Martins, J. M. (2017, 3. července). *Digital Learning Methodologies and Tools—A Literature*. Review. In Proceedings of the Edulearn 17 Proceedings, Barcelona, Spain.
- Stegmann, K. & Fischer, F. (2016, únor). *Auswirkungen digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb an der Hochschule*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/38264/1/Stegmann_Fischer_Auswirkungen_dig_Medien_an_der_Hochschule.pdf
- Šedová, K., Švaříček, R., & a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

UŽÍVÁNÍ ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

USE OF ELECTRONIC RESOURCES IN THE ERA OF DISTANCE EDUCATION

Jana Stará¹, Alžběta Vodrážková¹

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

Abstrakt

Poznání, jak učitelé využívají výukové zdroje, je východiskem pro jejich tvorbu i koncipování podpory učitelů v jejich užívání. V příspěvku porovnáváme přístupy dvou učitelek 1. stupně ZŠ k e-zdrojům v době distanční výuky v zimě roku 2021. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé potřebují pro plánování výuky strukturu učiva, kterou jim zprostředkovávají tištěné či elektronické učebnice. Zároveň se zdá, že jsou motivováni k volnému výběru, kombinování a skládání do celku vyučovací hodiny různých výukových zdrojů včetně elektronických.

Klíčová slova: výukové zdroje, e-zdroje, užívání učebnic učiteli, učitelé 1. stupně ZŠ

Abstract

Knowing how teachers use teaching resources is the starting point for resources development and supporting teachers in their use. We compare the approaches of two primary school teachers to e-sources at the time of distance learning in winter 2021. Research results show that teachers need a content knowledge structure for instruction planning that is mediated by printed or electronic textbooks. At the same time, they appear to be motivated to freely select and combine different teaching resources, including electronic ones in planning their lessons.

Keywords: teaching resources, e-sources, teachers' use of textbooks, primary school teachers.

1 Úvod

V poslední době, kdy se dostupnost různorodých výukových zdrojů rozšířila, je podle nás žádoucí zkoumat vztah učitele a těchto zdrojů. Je to důležité pro

tvůrce kurikula a učebnic i pro vzdělavatele učitelů. Zdá se (Mhlanga, 2020; Ramon, 2021), že zkušenost s distanční výukou v souvislosti s pandemií covid - 19, může ovlivňovat užívání e-zdrojů i v podmínkách výuky v běžném režimu. Příspěvek referuje o výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké e-zdroje učitelé primárních škol využívali v nařízené distanční výuce, jak a proč.

2 Teorie

Ve výzkumu Staré (2019) bylo zjištěno, že učitelé ve výuce prvouky, přírodovědy a vlastivědy užívají učebnice spíše jako kurikulární dokumenty, které jim poskytnou organizaci výuky dle témat. Při přípravě výuky pak tato témata zpracovávají dle svého uvážení, neobávají se využívat e-zdroje, především náměty z učitelských serverů či internetu obecně. Materiály vybírají do výuky především z hlediska atraktivity, zábavnosti, interaktivity a autentičnosti (srov. Hansen a Gissel 2017; Peacock a Gates 2010). Šeďová a Zounek (2009, s. 63) uvádějí, že mezi potřebou učitelské autonomie a determinace (nabídkou a možnostmi technologií) někdy vzniká napětí, zvláště pokud dojde k rozporu mezi požadavky učitele a nabídkou technologií. Někteří učitelé podle citovaného výzkumu právě z tohoto důvodu ICT ve výuce v době realizace výzkumu odmítali. Zajímá nás, jaký je způsob užívání e-zdrojů v době nařízené distanční výuky, protože se domníváme, že daná zkušenost může praxi užívání e-zdrojů změnit.

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek referuje o dílčích výsledcích vícepřípadové explorační studie využívání e-zdrojů ve výuce v době uzavření škol a po jejich opětovném otevření. V příspěvku porovnáváme přístupy dvou učitelek 1. stupně ZŠ k e-zdrojům v době distanční výuky. Výzkum odpovídá na otázky: Jaké e-zdroje učitelky využívají? Jak je využívají? Jaký je vztah mezi cílem vyučovací hodiny a použitými e-zdroji? Jaký je vztah použitých e-zdrojů k učebnici? Jak a proč učitelky e-zdroje vyhledávají? Sběr dat byl proveden prostřednictvím opakovaných hloubkových rozhovorů s učitelkami (2 × 3 rozhovory) a pozorováním jejich online výuky (2 × 3 vyučovací hodiny). Sebraná data byla systematizována, kódována a kategorizována. Příspěvek referuje o analýze dvou případů a dalším výzkumném plánu, který z výsledků této analýzy vyplývá. (V současné době

byly na základě této analýzy vybrány další účastníci výzkumu a je pokračováno v analýze dalších sebraných dat.)

4 Výsledky

Výsledky výzkumu ukazují rozdílné přístupy k využívání e-zdrojů oběma učitelkami. Jedna z nich užívá ve výuce e-učebnice, přičemž je si vědoma výhody jejich komplexnosti, toho, že e-učebnice vytvářejí systém zprostředkovaného učiva potřebný pro ni, pro její žáky i rodiče. Zdařile využívá multimediální výukové funkce e-učebnic, jako jsou obrázky, audiovizuální materiály, animace, a také praktické funkce, jako je vyhledávání a navigace. Nemá potřebu vyhledávat další e-zdroje, činí tak jen výjimečně. Druhá učitelka plánuje obsah výuky s pomocí tištěné učebnice. Učebnici však z důvodu udržení zájmu žáků doplňuje volně staženými obrázky, videi, rébusy a křížovkami sdílenými na učitelských serverech. Co se týče souladu užitých e-zdrojů a výukových cílů hodiny, ani e-učebnice, ani tvořivý přístup druhé učitelky nezaručují soulad cílů a jednotlivých učebních úloh či aktivit. Obě učitelky vnímají velký nárůst svých dovedností užívat e-zdroje během nařízené distanční výuky.

5 Závěry a diskuse

Realizovaná studie užívání e-zdrojů v on-line výuce dvou učitelek naznačuje, že učitelé potřebují pro plánování výuky strukturu učiva, kterou jim zprostředkovávají tištěné či elektronické učebnice. Dále poukazuje na to, že tvořiví učitelé mohou být motivováni k volnému výběru, kombinování a skládání do celku vyučovací hodiny různých výukových zdrojů včetně elektronických. Zdá se, že během nařízené distanční výuky ztratili učitelé ostych z užívání e-zdrojů a rozvinuli v této oblasti své znalosti a dovednosti. V pokračujícím výzkumu si klademe otázku, jaké další strategie výběru a práce s e-zdroji se u učitelů 1. stupně ZŠ v on-line výuce objevují a s čím souvisejí. Dále se zabýváme tím, jak s e-zdroji učitelé pracují v běžné výuce.

Věříme, že sledování postojů, přístupů a postupů učitelů ohledně využívání e-zdrojů v období distanční výuky a v době návratu žáků do škol je důležitým východiskem pro tvorbu moderních výukových zdrojů i koncipování podpory učitelů v jejich efektivním užívání.

6 Literatura

- Illum Hansen, T., & Toke Gissel, S. (2017). Quality of learning materials. *IARTEM E-Journal*, 9(1), 122–141. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>
- Mhlanga, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education: What Are We Learning on 4IR in South Africa? *Journal of Research in Education Sciences*. 10, 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci10070180>
- Peacock, A., & Gates, S. (2010). Newly Qualified Primary Teachers' Perceptions of the Role of Text Material in Teaching Science. *Research in Science & Technological Education*, 18(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/713694982>
- Ramon P., Fuentes, M., Mogas, J., & Cebrián, G. (2021) Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1863855>
- Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi*.
- Šedová, K., & Zounek, J.(2009). ICT v rukou českých učitelů. *Pedagogika*, 59(1), 54–70.

SEKCE 8

Posterová sekce (tematicky otevřená)

ENVIRONMENTÁLNÍ SENZITIVITA A JEDNÁNÍ NĚMECKÝCH ŽÁKŮ ÚROVNĚ ISCED 2

ENVIRONMENTAL SENSITIVITY AND BEHAVIOR OF GERMAN PUPILS AT ISCED LEVEL 2

Silvie Svobodová¹

¹ Katedra biologie a environmentálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Environmentální senzitivita a jednání představují důležité aspekty environmentální gramotnosti. Výzkumná sonda zaměřená na jejich testování byla realizována v Německu. Sběr dat proběhl na podzim 2019 na 2 školách. Respondenty byli žáci úrovně ISCED 2 (n = 89). Analyzován byl vzájemný vztah mezi senzitivitou a jednáním a jejich souvislost s proměnnými (pohlaví, ročník, volnočasové aktivity). Výsledky prokázaly signifikantní vztah mezi senzitivitou a jednáním a významný vliv pohlaví a volnočasových aktivit. Jako nejsilnější pozitivní prediktor se projevil pobyt v přírodě v kombinaci s pohlavím.

Klíčová slova: environmentální senzitivita, jednání, žáci, ISCED 2, Německo

Abstract

Environmental sensitivity and behavior are important aspects of environmental literacy. A research probe focused on their testing was implemented in Germany. Data collection took place in the autumn of 2019 at 2 schools. The respondents were ISCED level 2 pupils (n = 89). The mutual relationship between sensitivity and behavior and their connection with variables (gender, grade, leisure activities) was analyzed. The results showed a significant relationship between sensitivity and behavior and a significant influence of gender and leisure activities. The strongest positive predictor was a outdoor activities in combination with gender.

Keywords: environmental sensitivity, behavior, pupils, ISCED 2, Germany

1 Úvod

Environmentální gramotnost vychází především z principů environmentální výchovy. Reprezentuje míru environmentálních znalostí, postojů, senzitivity a environmentálně odpovědného chování. Představuje poměrně široké multidimenzionální pojetí, které lze shrnout do tří hlavních dimenzí (kognitivní, afektivní a konativní). Prostřednictvím autorského analytického nástroje pro komplexní měření environmentální gramotnosti žáků úrovně ISCED 2 bylo realizováno testování environmentální senzitivity a jednání žáků v Německu. Jednalo se v podstatě o pilotáž nástroje v německém prostředí.

2 Teorie

Pojetí konstruktů environmentální gramotnosti se postupně formovalo v úzkém recipročním vztahu s vývojem environmentální výchovy. Obdobně je charakterizována v dokumentech North American Association for Environmental Education jako hlavní cíl environmentální výchovy komplexně zahrnující její rámcové cíle (NAAEE, 2019). Na uvedené definici environmentální gramotnosti je založen aplikovaný nástroj, v německém ani českém pojetí environmentální výchovy se s tímto konceptem explicitně nepracuje.

Mnohé výzkumy jsou věnovány afektivní dimenzi, resp. environmentální senzitivitě, kterou lze vnímat jako propojení s přírodou, a dimenzi konativní, tedy environmentálně odpovědnému jednání (např. Bogner, 2018). Analýza environmentální gramotnosti německých studentů v rámci mezinárodního šetření PISA 2015 ukázala na přímý vztah se sociálními, ekonomickými a kulturními aspekty. Tyto faktory se projeví jako významné determinanty (Kaya & Elster, 2018).

Mezi nejznámější výzkumné nástroje zaměřené na environmentální gramotnost lze řadit 2-MEV (2 Major Environmental Values) (Johnson & Manoli, 2011) a MSELs (Middle School Environmental Literacy Survey) (McBeth et al., 2008). Aplikovaný autorský nástroj vychází z uvedených nástrojů.

3 Metodologie výzkumu

Šetření se zúčastnily dvě střední školy z města Halle v německé spolkové zemi Sasko-Anhaltsko. Sběr dat proběhl na podzim roku 2019 na tzv. souhrnné škole

(Gesamtschule) ($n = 57$) a gymnáziu (Gymnasium) ($n = 32$). Respondenty byli žáci úrovně ISCED 2, 7. až 9. ročníku, ($n = 89$), 45 dívek a 44 chlapců. Výzkumný nástroj byl přeložen z anglického jazyka do německého rodilou mluvčí a odbornou pracovnící Martin-Luther-Universität, následně byl konzultován s dalšími německými odborníky, aby odpovídal kulturnímu a společenskému kontextu německého prostředí. Distribuce na školy byla realizována ve spolupráci s Martin-Luther-Universität Institut für Biologie. Nástroj představuje kvantitativní dotazník s 55 položkami a jeho administrace trvala cca 30 minut. Analyzován byl vzájemný vztah mezi dimenzemi environmentální gramotnosti a vliv vybraných proměnných (pohlaví, ročník, volnočasové aktivity). Vnitřní konzistence subškál nástroje (*Senzitivita*, *Jednání*) byla zjišťována pomocí položkové analýzy výpočtem koeficientu Cronbachovo α . Vztah mezi škálami byl identifikován prostřednictvím korelační analýzy. V případě pohlaví byl použit dvouvýběrový t-test, u ročníku a volnočasových aktivit korelační analýza. U volnočasových aktivit byly dále aplikovány vícenásobné regrese.

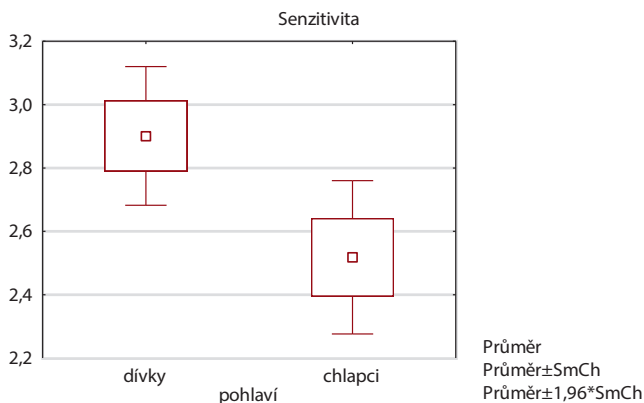
4 Výsledky

Reliabilita obou škál nástroje dosahovala dostatečných hodnot (u *Senzitivita* $\alpha = 0,87$, u *Jednání* $\alpha = 0,86$).

Korelační analýza prokázala mezi senzitivitou a environmentálně odpovědným jednáním velmi silnou souvislost ($\rho = 0,86$). Signifikantní vztah byl zaznamenán také mezi pohlavím a senzitivitou. Vyšších hodnot dosahovaly dívky (viz graf 4). Ročník se neukázal jako významná proměnná.

Graf 4

Vztah mezi škálou Senzitivita a proměnnou pohlaví



Prokázána byla závislost senzitivity a jednání s volnočasovými aktivitami (pobyt v přírodě, ICT, zájmová aktivita a sport). Pobyt v přírodě středně silně pozitivně koreloval se senzitivitou a jednáním ($\rho = 0,41$). Podobně byla zaznamenána pozitivní korelace u zájmové aktivity, resp. pravidelné návštěvy A kroužků, ($\rho = 0,42$) a sportu ($\rho = 0,29$) se senzitivitou. Naopak u ICT byl registrován negativní vztah ($\rho = -0,33$).

Vícenásobné regresní analýzy ukázaly, že volnočasové aktivity, zvláště pobyt v přírodě v kombinaci s pohlavím, predikují variabilitu proměnné senzitivity z 30% a jednání z 20%.

5 Závěry a diskuse

Príspevek predstavuje výsledky testování environmentální senzitivity a jednání žáků úrovně ISCED 2 v Německu. Analyzována byla vnitřní konzistence subškál nástroje, korelace mezi nimi a jejich souvislost s proměnnými pohlaví, ročník a volnočasové aktivity (pobyt v přírodě, ICT, zájmová aktivita, sport).

Reliabilita subškál nástroje dosahovala přijatelných hodnot $\alpha > 0,8$. Korelační vztah mezi nimi byl identifikován jako středně silný a pozitivní.

Vztah mezi environmentální senzitivitou, jednáním a proměnnými se ukázal jako významný v případě pohlaví a volnočasových aktivit. Silnější míru senzitivity vykazovaly dívky. Obdobné výsledky ohledně vnímavějšího přístupu dívek k životnímu prostředí poskytují další výzkumy (např. Bogner, 2018). Pobyt v přírodě se ukázal jako zásadní pozitivní determinant environmentální gramotnosti, na rozdíl od ICT.

Volnočasové aktivity podobně jako genderový aspekt žáků úrovně ISCED 2 v Německu lze považovat za důležité determinanty environmentální gramotnosti.

Poděkování

Prezentovaná studie a tento příspěvek vznikly na základě plné finanční podpory grantového projektu GA UK č. 50119. Výzkum byl realizován ve spolupráci s Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, prof. Dr. Martin Lindner.

6 Literatura

- Bogner, F. X. (2018). Environmental Values (2-MEV) and Appreciation of Nature. *Sustainability*, 10(2), 350. <https://doi.org/10.3390/su10020350>
- Johnson, B. & Manoli, C. C. (2011). The 2-MEV scale in the US: A measure of children's environmental attitudes based on the theory of ecological attitude. *Journal of Environmental Education*, 42(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/00958964.2010.503716>
- Kaya, V. & Elster, D. (2018). German Students' Environmental Literacy in Science Education Based on PISA Data. *Science education international*, 29, 75–87.
- McBeth, W., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. L. & Meyers, R. (2008). National Environmental Literacy Assessment Project: Year 1, *National Baseline Study of Middle Grades Students Final Research Report*. U.S. Environmental Protection Agency.
- NAAEE (2019). *K-12 Environmental Education: Guidelines for Excellence Executive Summary*. Washington: NAAEE. 16 s.

ÚSKALÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU BĚHEM PANDEMIE COVID – 19 OČIMA ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE DIFFICULTIES OF DISTANCE LEARNING AS PERCEIVED BY PRIMARY SCHOOL PUPILS DURING COVID – 19.

Veronika Bačová¹

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

Abstrakt

Příspěvek představuje úskalí a obtíže vzdělávání na dálku při uzavření škol v období listopadu až ledna školního roku 2020/2021 pohledem žáků 4.–8. ročníků konkrétní základní školy. Odhalené úskalí a obavy žáků pomohou učitelům přinést progres při jejich pojetí vzdělávání na dálku. Cílem je představit výsledky případové studie, která odpovídala na následující otázky: Změnily se během zkoumaného období vzdělávání na dálku obtíže žáků spojené s touto formou výuky oproti jarní části, popř. vyvstaly nové obtíže? Pro šetření byla zvolena metoda dotazníkového šetření s následujícími polostrukturovanými rozhovory vedenými v ohniskových skupinách. Výsledky ukázaly, že žáci vnímají obdobné potíže jako během jarního uzavření škol, ale objevují se i nové obtíže s přesahem do osobního života žáků a jejich psychického stavu. Výsledky dále také ukázaly značné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm a odkryly nejohroženější skupinu žáků.

Klíčová slova: vzdělávání na dálku; uzavření škol; obtíže vzdělávání na dálku

Abstract

The paper presents the difficulties of distance learning from the point of view of 4th–8th grade pupils in autumn of the school year 2020/2021. The case study answered the following questions: Did the pupils' issues change from spring period? What are the new issues about? Is there any recommendation for teachers? The research employed the method of questionnaire and semi-structured interview in the focus groups. The results showed that pupils still perceive the same issues as during the spring, but there are also new issues with overlapping the personal life of pupils and their mental state. The results also showed significant differences between primary and lower-secondary school and revealed the most at-risk group of students.

Keywords: *distance education; closed school due to pandemic; difficulties of distance learning*

1 Úvod

Pandemie COVID – 19 znovu stála za uzavřením českých škol ke dni 14. 10. 2020. V této situaci se již české školství ocitlo během jara školního roku 2019/2020. Tato situace byla pro mnohé z hlavních aktérů vzdělávání (ředitele, učitele, žáky i rodiny) zcela novou. Situace vyžadovala flexibilitu, rychlou změnu v organizačních formách výuky i výukových metodách a nutnost osvojení si informačních technologií. Na první pohled se zdá, že podzimní uzavření škol nemuselo představovat krok do neznáma. Řada hlavních aktérů vzdělávání zejména učitelé a ředitelé se mohli vyvarovat chybám, které učinili z nevědomosti během jarní části vzdělávání na dálku. Ale je tomu skutečně tak?

2 Teorie

Vzdělávání na dálku, v podobě, tak jak jej v současnosti v době pandemie Covid – 19 zažíváme, je v českém prostředí ještě stále nové a neukotvené, ale již během krátké doby začala vznikat řada šetření a výzkumných zpráv, které se touto problematikou zabývají. Pro účely příspěvku byla zvolena získaná data zabývající se úskalími a problémy ve vzdělávání na dálku spojenými přímo s žáky základních škol. Jedním ze šetření je prezentováno L. Rokosem a M. Vančurou (2020), kteří přináší pohled na vzdělávání na dálku očima žáků základní školy. Z výpovědí vyplývá, že zhruba třetině žáků z nespécifikovaných důvodů tato výuka celkově nevyhovuje. Pokud se podíváme detailněji, hlavní negativa spojená s výukou žáci spatřovali v: chybějícím výkladu učitele, množství a obtížnosti zadaných úkolů, malém podílu online výuky a v chybějící zpětné vazbě k odevzdaným úkolům. Shodné výsledky uvádí i Česká školní inspekce ve své tematické zprávě, která upozorňuje na další negativa: nutnost setrvání u počítače, velký rozsah samostatné práce (samostudium doporučených textů či samostatné vypracování úkolů) a rychlé tempo výuky (Pavlas & Zatloukal, 2020). Tato zpětná vazba od samotných žáků může být velmi cenná, pokud se jí budeme věnovat a dokážeme na ni reagovat a poučit se z ní.

3 Metodologie výzkumu

Pro šetření byla zvolena případová studie, která proběhla mezi žáky 4.–8. ročníků nevýběrové pražské základní školy. Vzorek tvořilo 125 žáků, s návratností 70 vyplněných dotazníků. Jednotlivé třídy byly vybrány z důvodu předchozího působení autorky šetření jako učitelky v těchto třídách. Pro autorku bylo tak snazší navázat s žáky kontakt a získat důvěru. Šetření bylo provedeno ve 2 fázích. První fáze byla realizována pomocí dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval otevřené otázky, které se dotazovaly na poskytování podpory ve vzdělávání ze strany učitelů; čas strávený nad výukou; negativa, která z pohledu žáků vzdělávání na dálku přináší aj. Statistická analýza dotazníků proběhla pro každý ročník samostatně a využita byla analýza absolutní četnosti odpovědí (Jeřábek, 1993). Získaná data každého ročníku byla sloučena a na jejich základě, opět pomocí absolutní četnosti, byla vytvořena témata, která se stala podkladem pro následující část šetření. Pro kvalitativní šetření byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů realizovaných v ohniskových skupinách. Ohniskové skupiny tvořili žáci jednotlivých ročníků zapojených do předešlého dotazníkového šetření. Každá z celkového počtu 5 ohniskových skupin čítala zhruba 14 participantů. Páteřovými otázkami pro tyto ohniskové skupiny se stala témata vyvstalá z dotazníkového šetření. Rozhovory byly zaznamenány, následně přepsány a analyzovány pomocí axiálního kódování (Hendl, 2008). Na základě dat získaných kódováním byly vytvořeny závěry.

4 Výsledky

Výsledky ukázaly, že i během podzimního a zimního vzdělávání na dálku žáci dané základní školy spatřují obdobné obtíže, které se v některých oblastech ještě rozšířily a vytvořily propast mezi 1. a 2. stupněm. Žáci 1. stupně v současné době spatřují negativa pouze v technických nedostacích svých zařízení. Naopak žáci 2. stupně vnímají oproti jaru zvyšující se procento jejich zatížení, tj. velký rozsah zadávaných úkolů; neschopnost plnit zadané úkoly samostatně; často chybějící zpětná vazba k odevzdaným úkolům a rychlé tempo výuky. Mezi další nové obtíže a úskalí řadí zejména žáci 2. stupně nedostatek volného času mezi hodinami i po nich; nedostatečnou podporu ve vzdělávání ze strany učitelů (v případě nepochopení je malá možnost konzultovat probírané učivo); špatnou komunikaci s učiteli při nepochopení zadaného úkolu a jako novou problematiku ukazují výsledky zhoršující se psychický i zdravotní stav žáků.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků vyplývá, že se žáci dané základní školy stále potýkají s obdobnými potížemi jako během jarního vzdělávání na dálku a tyto převládající potíže společně s narůstající únavou žáků vedou dále k potížím se soustředěním a hlubším problémům, které již začínají zasahovat do jejich osobního života i zdraví. Při vzdělávání na dálku je nutné, aby si učitelé nastavili priority, bez kterých se vzdělávání na dálku neobejde, dávali žákům dostatečnou zpětnou vazbu k jejich vzdělávacímu procesu a na základě znalosti individuality žáků, zadávali pouze takové úkoly, které jsou skutečně přiměřené dovednostem, znalostem, ale zejména časovým možnostem žáků. Neboť v tuto chvíli je nezbytné hledět na psychohygienu žáků. I nadále tedy zůstává otázka pro učitele, jakým způsobem vzdělávání na dálku pojmut? A zamyšlení se, zda dávají prostor žákům samotným, a to nejen prostor pro relaxaci, ale také prostor pro vyjádření jejich pocitů a myšlenek. Právě naslouchání žákům se ukázalo během vedení rozhovorů jako jeden z podstatných faktorů pro jejich psychický stav.

6 Literatura

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. Karolinum.
- Pavlas, T., & Zatloukal, T. (Eds.). (2020). Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020: Tematická zpráva. Česká školní inspekce.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií: pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 20(2), 122–155.

SELF-EFFICACY A HLOUBKOVÝ PŘÍSTUP K UČENÍ U STUDENTŮ UČITELSKÝCH A NEUČITELSKÝCH OBORŮ

SELF-EFFICACY AND THE DEEP APPROACH TO LEARNING IN STUDENTS OF TEACHING AND NON-TEACHING FIELDS

Eva Sedláková¹

¹ Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Olomouc

Abstrakt

Příspěvek pojednává o self-efficacy a hloubkovém přístupu u studentů učitel-
ských a neučitelských oborů a rozdílech mezi těmito dvěma skupinami respon-
dentů. Výzkumu se zúčastnilo 251 studentů z Pedagogické fakulty Univerzity
Palackého v Olomouci. Jako výzkumná metody byl použit dotazník přístupu
k učení a Self-efficacy škála. Z výsledků vyplynulo, že mezi skupinami nebyly
prokázány signifikantně významné rozdíly.

Klíčová slova: *self-efficacy, hloubkový přístup, studium, student*

Abstract

The contribution deals with self-efficacy and in-depth approach in students
of teaching and non-teaching disciplines and the differences between these
two groups of respondents. The research was attended by 251 students from
the Faculty of Education of Palacký University in Olomouc. Study Process
Questionnaire and the Self-efficacy scale were used as research methods. The
results showed that there were no significant differences between the groups.

Keywords: *self-efficacy, deep approach, study, student*

1 Úvod

Self-efficacy je psychologický koncept, který lze chápat jako sebedůvěru ve
vlastní schopnosti, přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem
nezbytným k dosažení nějakého cíle. Aby byl student schopný cíle dosáhnout
úspěšně, potřebuje do jisté míry i důvěru ve vlastní schopnosti. Nižší self-efficacy

může vyvolat potíže, které se mohou promítnout do studijního výkonu a projevovat se nulovou aktivitou a zájmem a je možné, že ovlivní i jeho studijní přístup k učení. Studie Musa (2020) upozorňuje, že mezi studenty různých univerzit mohou existovat velké rozdíly v jejich self-efficacy, což by mělo vést ke snaze zlepšit a podpořit samostatnost studentů. Vzhledem k tomu, že pozornost bývá směřována spíše k oborům přírodovědným, zdravotnickým či uměleckým (Satici, 2016), nebyly dohledány relevantní studie. O možných rozdílech vztahených ke studentům učitelských a neučitelských oborů, avšak k jinému konstruktů pojednává Plevová et al., (2020).

2 Teorie

Self-efficacy je v zásadě vysvětlen v rámci teoretického ukotvení sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Autor uvádí, že úspěch člověka je ovlivněn interakcemi mezi chováním člověka, osobními charakteristikami a podmínkami prostředí (Bandura, 1986). Dalším konstruktem, který se může měnit v průběhu času a vzdělávacím kontextu je studijní přístup. Výzkum studijních přístupů má svůj původ v práci Martona a Säljö (1976). Studijní přístup obecně nám ukazuje způsob, jakým se studenti chopí akademických úkolů. Nejedná se o osobnostní rysy, ale spíše o způsob, jakým student v současné době přistupuje k vlastnímu učení. (Biggs, et al., 2001). Hlubkový přístup je zaměřen na dosažení vzdělávacích cílů a porozumění učivu. Studenti s tímto přístupem se snaží studijní materiál pochopit, kriticky zhodnotit a spojit si jej s předchozími znalostmi a zkušenostmi a mají velký zájem o myšlenky a vztahy (Ellis, 2016).

3 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda existuje souvislost mezi hloubkovým přístupem a self-efficacy u studentů učitelských a neučitelských oborů. Výzkumný soubor tvoří 129 studentů učitelských oborů z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (z toho 96 studentů studujících učitelství pro základní školy a 33 studentů učitelství pro mateřské školy) a 122 studentů neučitelských oborů (z toho 62 studentů studujících speciální pedagogiku a 60 studujících obor řízení volnočasových aktivit). Studenti učitelských a neučitelských oborů byli záměrně vybráni tak, aby jejich počet byl podobný. Výzkum

byl prováděn v souladu s platnými etickými zásadami. Jako výzkumné metody byly zvoleny: Study Process Questionnaire, jedná se o dotazník přístupu k učení (Biggs, Kember, Leung, 2001). Dotazník dosahuje ve vazbě na tuzemská data poměrně dobré reliability hodnota $\alpha = 0,82$. Self-efficacy Scale (ASS; Zhang, Schwarzer, 1995) je nástrojem pro měření self-efficacy, který rovněž dosahuje poměrně dobré reliability $\alpha = 0,880$. Data byla analyzována v programu SPSS 20 s využitím deskriptivní statistiky a nezávislého t-testu.

4 Výsledky

Výsledky vztahující se k rozdílům v self-efficacy a hloubkovém přístupu u studentů učitelských a neučitelských oborů ukazují, že mezi těmito skupinami studentů nejsou signifikantně významné rozdíly. Ve vazbě na možné rozdíly mezi studenty učitelství základní školy a budoucími učitelkami mateřských škol, průměrné hodnoty naznačují, že vyšší self-efficacy mají studenti učitelství mateřských škol a rovněž také i vyšší hodnotu v hloubkovém motivu, naopak studenti učitelství pro základní školy mají vyšší průměrné hodnoty v hloubkové strategii a celkovém hloubkovém přístupu. Nezávislý t-test však ukázal, že mezi těmito skupinami studentů není signifikantně významný rozdíl. Ve vazbě na studenty neučitelských oborů (řízení volnočasových aktivit, speciální pedagogové) byly vyšší průměrné hodnoty v self-efficacy a všech škálách hloubkového přístupu u studentů oboru řízení volnočasových aktivit, avšak nezávislý t-test prokázal signifikantní rozdíl pouze v případě self-efficacy ($p = 0,008 < 0,05$).

5 Závěry a diskuse

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi studenty učitelských a neučitelských oborů v self-efficacy a hloubkovém studijním přístupu. Nezávislý t-test odhalil, že neexistují signifikantní rozdíly mezi těmito dvěma skupinami, ale ani mezi studenty učitelství mateřských škol a učitelství základních škol. Avšak v případě studentů neučitelských oborů bylo zjištěno, že mezi studenty speciální pedagogiky a studenty z oboru řízení volnočasových aktivit existují rozdíly v jejich self-efficacy. Vzhledem k tomu, že je tato oblast velmi málo probádaná a nelze nalézt dostatek relevantních studií pro porovnání, je jistě tato studie přínosem a dílčím způsobem může přispět k rozšíření

poznatkové báze o vysokoškolských studentech humanitních oborů, kterým proti studentům přírodních oborů není věnována taková pozornost.

Poděkování

Projekt vznikl za podpory projektu IGA_PdF_2021_019 Faktory hrající roli v procesu zpracování informací, u vysokoškolských studentů.

6 Literatura

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2 F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133–149.
- Ellis, R. A. (2016). Qualitatively different university student experiences of inquiry: Associations among approaches to inquiry, technologies and perceptions of the learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 13–23.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4–11.
- Musa, M. (2020). Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. *European Journal of Education Studies*, 7(5), 135–149.
- Plevová, I., Křeménková, L., Pugnerová, M. & Chytilová, A. (2020). Perceived academic stress in the university environment. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of EDULEARN20 Conference* (pp. 3643-3650). Palma, Mallorca, Spain: IATED Academy.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874–1880.
- Zhang, J. X., & Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 35–37.

PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI DOTAZNÍKU „THE TEACHER EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICES“ (TEIP): ADAPTACE ČESKÉ VERZE ŠKÁLY U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF “THE TEACHER EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICES” (TEIP) QUESTIONNAIRE: ADAPTATION OF THE CZECH VERSION OF THE SCALE FOR PRE-SCHOOL TEACHERS

Jakub Pivarč¹

¹ Národní pedagogický institut České republiky

Abstrakt

V českém prostředí neexistuje mnoho standardizovaných výzkumných nástrojů k měření percipované zdatnosti učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivních praktik. Účelem této studie bylo analyzovat psychometrické vlastnosti a adaptovat zahraniční dotazník „The teacher efficacy for inclusive practices“ (TEIP) (Sharma et al., 2012) pro použití v našem výzkumném kontextu, konkrétně u učitelů mateřských škol (MŠ). Výsledky konfirmační faktorové analýzy provedené na vzorku 628 učitelů MŠ potvrdily originální 3faktorovou strukturu 18položkově škály TEIP. Nástroj má rovněž dobrou vnitřní konzistenci.

Klíčová slova: TEIP, dotazník, učitelé MŠ, konfirmační faktorová analýza

Abstract

In the Czech context, there are few standardised research tools for measuring teachers' sense of self- efficacy vis-à-vis the implementation of inclusive practices. This study aimed to adapt the foreign questionnaire “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) (Sharma et al., 2012) for use in our research context and analyse specific psychometric properties in pre-school teachers. The results of a confirmatory factor analysis on a sample of 628 pre-school teachers confirmed the original 3-factor structure of the 18-item TEIP scale. The tool is also internally consistent.

Keywords: TEIP, questionnaire, pre-primary teachers, confirmatory factor analysis

1 Úvod

Předškolní a základní vzdělávání v Česku je v posledních letech silně tematizováno ideou inkluze. Některé tuzemské studie ovšem ukazují, že učitelé se necítí být dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání, což je mj. příčinou jejich negativních postojů k inkluzi (Pivarč, 2020). Vyšší vnímaná zdatnost (angl. self-efficacy) ze strany učitelů zvládat nároky spojené s inkluzivní výukou (např. rušivé chování, spolupráci s rodiči apod.) naopak souvisí s jejich pozitivnějšími postoji k inkluzi (Weisel & Dror, 2006). Vyšší pocit vlastní zdatnosti zároveň vede také k vyšší sebedůvěře i motivaci (Bandura, 1997).

2 Teorie

V Česku je relativně málo relevantních výzkumných nástrojů, jejichž pomocí by bylo možné identifikovat vnímanou zdatnost učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. S ohledem na tuto problematiku je v mezinárodním výzkumném kontextu velmi často užívaná 18položková škála TEIP (Sharma et al., 2012). Teoretická východiska tohoto dotazníku reflektují koncept inkluze více holisticky s důrazem na sociokulturní perspektivu diverzity, spíše než by poskytoval informace o tom, jak učitelé hodnotí vlastní zdatnost při práci s dětmi/žáky s konkrétním postižením, tedy odklání se od medicínského paradigmatu a modelu postižení. Dotazník TEIP se proto zaměřuje na tři klíčové faktory inkluzivního vzdělávání, tedy na to, jak učitelé posuzují vlastní zdatnost v oblasti (1) realizace inkluzivní výuky (EII), (2) spolupráce s klíčovými aktéry (rodiči, odborníky) (EC) a (3) zvládání rušivého chování dětí/žáků ve třídě (EMB). Stupeň percipované zdatnosti je měřen na 6bodové Likertově škále, kde vyšší skóre znamená vyšší vnímanou zdatnost.

V řadě zahraničních studií se dotazník ukázal jako vhodný výzkumný nástroj k identifikaci percipované zdatnosti učitelů. Cílem této studie je adaptovat zahraniční verzi škály TEIP pro užití v našem výzkumném kontextu a ověřit psychometrické vlastnosti dotazníku.

3 Metodologie výzkumu

Překlad originální anglické verze dotazníku TEIP do českého jazyka byl podmíněn písemným souhlasem hlavního autora tohoto nástroje (U. Sharma). K účasti

na výzkumu, který byl realizován v rámci projektu APIV A, byli následně osloveni učitelé MŠ ze všech krajů Česka. Sběr dat byl realizován v souladu s etickým kodexem ČAPV a doporučením APA (2009), a to v roce 2019 na dostupném vzorku 628 učitelů (z čehož 99 % představovaly ženy). Zhruba 60 % učitelů deklarovalo nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské a čtvrtina učitelů byla starší 51 let.

Konstruktová validita dotazníku byla ověřována konfirmační faktorovou analýzou (CFA) (metodou maximální věrohodnosti) v programu SPSS AMOS (v.26). S ohledem na reliabilitu použitého výzkumného nástroje byl pro odhad vnitřní konzistence použit koeficient McDonaldovo omega (ω).

4 Výsledky

Vzhledem k tomu, že Sharma a kolektiv (2012) na základě explorační faktorové analýzy identifikovali tři latentní faktory TEIP (EII, EC a EMB), byl v této studii dle teoretických předpokladů pomocí CFA testován třífaktorový model (M1) se vzájemnou korelací faktorů. Ukázalo se, že testovaný M1 na vlastních datech odpovídá původní faktorové struktuře (Sharma et al., 2012), kde každý faktor je sycen 6 položkami (st. faktorové zátěže položek na příslušných faktorech byly přijatelně vysoké; $> 0,6$). Pro lepší fit modelu s daty byla u M1 po věcném posouzení modifikačních indexů povolena korelace chyb měření u 3 položek, a to na škále EC a EMB. Výsledné hodnoty indexů/kritérií pro M1: CFI = 0,946; TLI = 0,936; RMSEA = 0,063; SRMR = 0,043; AIC = 21918 a BIC = 21105. Reliabilita: $\omega_{EII} = 0,87$; $\omega_{EC} = 0,84$ a $\omega_{EMB} = 0,89$.

S ohledem na vysoké korelace a provázanost tří faktorů M1 (hodnoty nad 0,78), byl testován alternativní jednofaktorový model prvního řádu (M2) s 18 položkami ($\omega = 0,93$). Výsledné hodnoty pro M2: CFI = 0,816; TLI = 0,792; RMSEA = 0,114; SRMR = 0,069; AIC = 22689 a BIC = 22848. Ani po přípustných modifikacích nedošlo ke zlepšení jednofaktorového modelu M2 a je tedy výrazně horší než testovaný M1.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků provedených analýz v této studii vyplynulo, že v našem prostředí je možné využít českou verzi škály TEIP pro výzkumné účely u učitelů MŠ. Adaptace nástroje v našich podmínkách není omezena redukcí položek původní

verze (Sharma et al., 2012) ani jinými vážnými modifikacemi. Z hlediska konstruktové validity se zároveň podařilo zachovat originální faktorovou strukturu dotazníku, který se sestává ze tří vzájemně provázaných faktorů (EII, EC a EMB), přičemž každý obsahuje 6 položek. Českou verzi nástroje je možné považovat též za reliabilní.

Limitem této studie je, že výzkumný vzorek tvořily v naprosté většině ženy učitelky. Budoucí výzkumy by proto měly věnovat pozornost případným rozdílům v percipované zdatnosti a ověřit ekvivalenci modelu mezi muži a ženami. Přínosné by bylo ověřit také psychometrické vlastnosti dotazníku TEIP na reprezentativním vzorku učitelů základních škol, na které jsou v současné době kladeny zvýšené nároky v oblasti realizace inkluzivních praktik.

Poděkování

Studie vznikla v rámci projektu IPs „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A)“. Projekt APIV A je spolufinancován Evropskou unií. Registrační číslo projektu: CZ.02. 3. 61/0.0/0.0/16_020/0004410.

6 Literatura

- American Psychological Association (2009). Publication manual of the American Psychological Association. Washington: American Psychological Association.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.

WELL-BEING DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH: PSYCHOSOCIÁLNÍ KORELÁTY ŠTĚSTÍ A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

WELL-BEING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: PSYCHOSOCIAL CORRELATES OF HAPPINESS AND LIFE SATISFACTION

Jakub Pivarč¹

¹ Sociologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i.

Abstrakt

Studie prozkoumává vliv psychosociálních faktorů ve vztahu k subjektivnímu hodnocení pocitů štěstí a spokojenosti u dětí/dospívajících ve věku 10–18 let. Míra štěstí/spokojenosti byla zjišťována pomocí dotazníku Subjective Happiness Scale a Students' Life Satisfaction Scale na vzorku 1975 respondentů. Výsledky výzkumu dokládají, že respondenti se považovali za šťastné a spokojené, avšak s narůstajícím věkem byla zaznamenána klesající tendence. Významným prediktorem well-beingu dále bylo prostředí, v němž respondenti prožívali své dětství, přijetí pečující osobou a vnímaný typ osobnosti.

Klíčová slova: štěstí, životní spokojenost, děti, dospívající, kvantitativní výzkum

Abstract

This study explores the influence of psychosocial factors on the subjective assessment of happiness/satisfaction of children/adolescents aged 10–18. The degree of happiness/satisfaction were measured using the Subjective Happiness Scale and Students' Life Satisfaction Scale in a sample of 1975 respondents. The results show that respondents considered themselves happy and satisfied, however, with increasing age there was a decreasing tendency. Significant predictors were also the environment in which respondents experienced their childhood, acceptance by the caregiver, and personality.

Keywords: happiness, life satisfaction, children, adolescents, quantitative research

1 Úvod

Významně vyšší pozornosti výzkumům štěstí a spokojenosti u dětí/dospívajících, včetně studií orientovaných na well-being žáků v prostředí škol, je věnováno v zahraniční literatuře a mezinárodních šetřeních (Delgado et al., 2020; PISA, 2019). V českém výzkumném kontextu není této otázce věnována náležitá pozornost. Detailněji není prozkoumán ani vztah mezi mírou prožívaného štěstí a spokojeností a tím, které psychosociální faktory mohou u dětí/dospívajících v dané souvislosti hrát významnou roli. Účelem tohoto příspěvku je proto na základě vlastních empirických dat přiblížit tuto tematiku.

2 Teorie

Štěstí a spokojenost představují základní konstrukty subjektivní osobní pohody (well-being). Štěstí je definováno jako stav, ve kterém pozitivní emoce dominují nad negativními, a životní spokojenost, která reflektuje rozumové hodnocení vlastního života jedincem.

Výzkumy ukazují, že nízká míra prožívaného štěstí v období školního věku má významný vliv na vývoj osobnosti a může ovlivňovat inteligenci, kreativitu i školní výkon. Naopak, vyšší míra spokojenosti působí v tomto období především jako „náravník“ proti negativním vlivům, je spojována také s lepšími studijními výsledky, pozitivnějšími interpersonálními vztahy (s vrstevníky, rodiči, učiteli), zdatností, nadějí či postoji ke škole (Clarke, 2020).

Empiricky bylo doloženo, že významnějšími koreláty štěstí/spokojenosti jsou individuální faktory (temperamentové rysy, spiritualita, prostředí, v němž probíhá socializace dětí nebo přijetí pečující osobou) spíše než sociodemografické charakteristiky dětí/dospívajících (pohlaví, věk).

3 Metodologie výzkumu

Cílem této studie je zodpovědět výzkumnou otázku: Liší se míra štěstí/spokojenosti u dětí/dospívajících ve věku 10–18 let z hlediska vlivu pohlaví; věku; vzdělání; prostředí, v němž respondenti prožívali dětství; subjektivního hodnocení bezpečí a podnětnosti tohoto prostředí; hodnocení pocitu přijetí ze strany pečující osoby; spirituality a vnímaného typu temperamentu?

Výzkumným nástrojem byl standardizovaný dotazník Subjective Happiness Scale (SHS) (Lyubomirsky & Lepper, 1999) a Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) (Huebner, 1991). Konstruktová validita a reliabilita české verze 4položkové (SHS), resp. 7položkové (SLSS) škály byla ověřena.

Sběr dat byl realizován v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu v roce 2020 on-line na dostupném vzorku 1975 respondentů.

4 Výsledky

Výpočty mnohonásobnou lineární regresi (metoda Enter) ukázaly, že respondenti se celkově považovali za šťastné a spokojené. Zjištění tohoto výzkumu podporují trend, který na základě řady výzkumných poznatků dokumentuje, že s narůstajícím věkem dětí klesá míra prožívaného štěstí ($\beta = -0,082$; $p < 0,01$) a spokojenost ($\beta = -0,115$; $p < 0,001$), a to zejména u dívek. Je však třeba poznamenat, že tyto prediktory, jako pohlaví, věk a vzdělání, vysvětlovaly zhruba jen 1% rozptylu míry štěstí a spokojenosti, a tedy jejich vliv byl z hlediska věcné významnosti spíše zanedbatelný. Toto zjištění je tak v souladu se zahraničními studii, které přikládají větší důležitost individuálním faktorům ve vztahu k well-beingu dětí/dospívajících, ale i dospělých (Brown & Rohrer, 2020; Proctor et al., 2009). Dále se ukázalo, že za nejméně šťastné a spokojené se považovali ti, kteří prožívali dětství v institucionálním zařízení typu dětského či azylového domova, diagnostického nebo výchovného ústavu (ve srovnání s dětmi z úplných rodin). Podobně ti, kteří nepocítovali přijetí pečující osobou (např. rodičem, pěstounem, vychovatelem apod.), považovali prostředí, v němž vyrůstali, za nebezpečné a nepodnětné, označili se za melancholiky a nebyli duchovně založeni, vykazovali statisticky a věcně významně nižší míru osobní pohody.

5 Závěry a diskuse

Přestože na well-being dětí/dospívajících působí jak vlivy individuální, tak i faktory sociodemografické, tento výzkum poukázal, že sociální prostředí, ve kterém respondenti prožívali své dětství/dospívání, a subjektivní pocity přijetí pečující osobou, významně více ovlivňovaly jejich subjektivní osobní pohodu než faktory jako věk, pohlaví nebo vzdělání. Z výsledků vyplynulo, že za výrazně méně šťastné a spokojené se považovali respondenti, kteří se ocitli

v institucionálním zařízení a nepociťovali přijetí pečující osobou, což koresponduje s jinými výzkumnými nálezy (Delgado et al., 2020). Zjištění tohoto výzkumu mohou sloužit k přehodnocení dosavadního dominantního segregáčního postoje české společnosti včetně politiky v oblasti péče o zranitelné skupiny dětí/dospívajících. Česko patří v porovnání s ostatními evropskými státy k těm zemím, kde počet umístovaných dětí/dospívajících do institucionální péče je jedním z nejvyšších. Deinstitutionalizace včetně posílení pěstounské péče o tyto děti, které by jinak byly umístěny do kolektivního zařízení (např. dětského domova), může být významným pozitivním východiskem k celkovému posílení sociální inkluze.

Poděkování

Studie vznikla s podporou Akademie věd ČR na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO: 68378025 v rámci projektu „Prekoncept štěstí a životní spokojenosti u populace dětí a mládeže“.

6 Literatura

- Brown, N., & Rohrer, J. (2020). Easy as (Happiness) Pie? A Critical Evaluation of a Popular Model of the Determinants of Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 1285–1301.
- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3), 263–294.
- Delgado, P., Carvalho, J., Montserrat, C., & Liosada-Gistau, J. (2020). The subjective well-being of Portuguese children in foster care, residential care and children living with their families. *Child Indicators Research*, 13, 67–84.
- Huebner, S. (1991). Initial development of the Student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (volume III): what school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing.

Proctor, C., Linley, A., & Maltby J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630.

POSTOJE ČESKÝCH ŽÁKŮ K PŘÍRODNÍM VĚDÁM A METODY VÝUKY PŘÍRODOVĚDNÝCH PŘEDMĚTŮ – ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH V RÁMCI VÝZKUMU PISA 2015

ATTITUDES OF CZECH STUDENTS TO SCIENCE AND TEACHING METHODS USED IN SCIENTIFIC SUBJECTS – ANALYSIS OF DATA OBTAINED UNDER THE PISA 2015 SURVEY

Petra Pschotnerová¹, Dana Mandíková¹

¹ Katedra didaktiky fyziky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Příspěvek prezentuje vybrané výsledky analýzy dat získaných v rámci mezinárodního výzkumu PISA 2015. Zaměřuje se zejména na postoje českých žáků k přírodním vědám a na metody výuky přírodovědných předmětů. U otázek, které byly součástí šetření PISA 2006, byl sledován vývoj odpovědí respondentů. Součástí analýzy je i porovnávání odpovědí českých žáků s odpověďmi žáků z Estonska u vybraných otázek.

Klíčová slova: postoje, metody výuky, přírodní vědy, čeští žáci, výzkum PISA 2015

Abstract

The paper presents selected results of the data analysis of the PISA 2015 survey. The main focus is given to questions related to attitudes of Czech students to science and teaching methods used in scientific subjects. The development of responses was monitored at questions that were part of previous PISA 2006 survey. The analysis also includes a comparison of the responses of Czech pupils with the responses of pupils from Estonia to a few chosen questions.

Keywords: attitudes, teaching methods, science, Czech pupils, PISA 2015 survey

1 Úvod

Od roku 2000 se každé tři roky Česká republika účastní šetření PISA. Toto šetření zjišťuje úroveň přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti 15letých žáků.

V roce 2006 poprvé a v roce 2015 podruhé byl v kognitivních testech kladen důraz na přírodovědnou gramotnost a současně byly na tuto oblast zaměřeny i otázky v dotaznících. Dotazováni byli kromě žáků také učitelé (samostatnou skupinu tvořili učitelé přírodovědných předmětů) a ředitelé škol.

2 Teorie

Koncepční rámec PISA 2015 rozlišuje postoj k vědě a vědecký postoj. Postoje žáků k vědě hodnotí ve třech oblastech. Oblast zájem o vědu a techniku se měří na základě několika kritérií, zmiňme např. zájem o učení přírodovědných předmětů, radost z vědy, školní průprava k vědecké práci.

Postoje žáků k předmětům vyučovaným ve škole a vyučovací metody mohou ovlivňovat úroveň a kvalitu dosaženého vzdělání. Naším cílem bylo především zanalyzovat, jaké jsou postoje českých žáků k přírodním vědám, a zjistit (případně porovnat) frekvenci využívání vybraných metod ve výuce přírodovědných předmětů.

3 Metodologie výzkumu

Dotazníky PISA 2015 byly pod záštitou České školní inspekce distribuovány na školy, kde je vyplnilo 6 894 žáků, 5 909 učitelů (z toho bylo 2 157 učitelů přírodovědných předmětů) a 335 ředitelů škol.

Z webové stránky ČŠI byly staženy datové soubory a dotazníky. Z dotazníků byly vybrány především otázky týkající se postojů žáků k přírodním vědám a otázky týkající se vyučovacích metod v přírodovědných předmětech. Ze žákovských dotazníků bylo zpracováno 39, z učitelských 24 a školských 27 otázek.

Odpovědi na vybrané otázky byly zpracovány formou grafů a tabulek. U otázek, které byly součástí předešlých výzkumů PISA a TIMSS, bylo provedeno porovnání vývoje odpovědí respondentů. Rozdílly v odpovědích respondentů byly vyhodnoceny s využitím statistických testů (t-test pro dva nezávislé výběry a chí-kvadrát test).

4 Výsledky

Níže uvádíme vybrané výsledky.

- V průběhu let *vzrůstají ambice českých žáků o dosažení vysokoškolského vzdělání*, od necelých 30 % v TIMSS 1995 po téměř 60 % v PISA 2015. Nárůst v PISA 2015 oproti PISA 2006 je statisticky významný.
- V roce 2015 se čeští žáci *cítili ve škole významně hůře* v porovnání s rokem 2006 (hůře nacházeli kamarády, ve škole si připadali trapně a nevhodně).
- V porovnání s rokem 2006 významně *klesl zájem žáků o přírodní vědy* (žáci se např. méně rádi dozvídali nové poznatky z přírodních věd, řešili přírodovědné problémy).
- V roce 2015 byla oproti roku 2006 významně nižší míra souhlasu žáků s tvrzením, že se jim *vyplatí snaha v přírodovědných předmětech, protože jim to v budoucnu pomůže v práci, kterou chtějí dělat*.
- V roce 2015 přišlo českým žákům v porovnání s rokem 2006 významně náročnější *zvládnout vybrané přírodovědné úlohy* (např. vybrat lepší ze dvou vysvětlení vzniku kyselých dešťů; vysvětlit, proč jsou v některých oblastech častější zemětřesení).

U několika otázek týkajících se postupů užívaných učiteli ve výuce přírodovědných předmětů bylo provedeno porovnání odpovědí českých žáků a žáků z Estonska.

- Učitelé v Estonsku v hodinách přírodovědných předmětů významně více *vysvětlují úlohu přírodovědných poznatků v našem životě a ve třídě více diskutují o zkoumání*. V České republice učitelé významně častěji v hodinách přírodovědných předmětů *od žáků požadují, aby argumentovali o přírodovědných otázkách, a od žáků se chce, aby zkoumáním ověřili určité domněnky*. Co se týče *pokusů v hodinách přírodovědných předmětů* (praktické provádění pokusů a navrhování vlastních pokusů), nebyly ve frekvenci uplatňování vybraných postupů významné rozdíly.
- Učitelé v Estonsku poskytují svým žákům v přírodovědných předmětech významně silnější *zpětnou vazbu zaměřenou na jejich silné stránky*, naopak učitelé v Česku žákům významně častěji říkají, *v jakých oblastech se ještě mohou zlepšit*.
- Učitelé v České republice *přizpůsobují hodinu spíše celku*, naopak učitelé v Estonsku *pomáhají jednotlivcům, kteří mají problémy v daném přírodovědném předmětu*.

Dále uvedeme několik zjištění z učitelských dotazníků týkajících se pedagogických postupů při výuce přírodovědných předmětů.

- Nejméně 9 z 10 učitelů uvedlo, že *diskuzi* (o vědeckých otázkách nebo otázkách od žáků, včetně diskuze žáků ve skupinkách) využívají alespoň v některých hodinách přírodovědných předmětů.
- Více než 8 z 10 učitelů umožňuje žákům v každé nebo alespoň v mnoha hodinách *vysvětlit své myšlenky*.
- *Praktickou činnost provádí v každé nebo v mnoha hodinách* jen něco málo přes třetinu žáků.
- *Vlastní vědecký výzkum a s ním související vyhledávání informací* provádí asi polovina žáků pouze v některých hodinách a více než třetina žáků nikdy nebo téměř nikdy.
- Častěji, než provádění vlastního vědeckého výzkumu, *píší žáci* v hodinách přírodovědných předmětů *protokoly* a *čtou si text z učebnice*.

5 Závěry a diskuse

Dotazníková šetření PISA jsou bohatým zdrojem dat. Výstupů z naší analýzy těchto dat je řada, lze je dále interpretovat a navázat sledováním vývoje v dalších šetřeních. Zejména porovnání s Estonskem – evropským státem, jehož žáci dosahují jedny z nejlepších výsledků v kognitivních testech, a jejichž bodové skóre bylo v PISA 2015 statisticky významně lepší než dosažené skóre českých žáků – přineslo zajímavá zjištění. U otázky zjišťující frekvenci uplatňování vybraných postupů ve výuce přírodovědných předmětů nás překvapil statisticky i věcně zajímavý rozdíl u postupu

„*Po žácích se požaduje, aby argumentovali o přírodovědných otázkách.*“ – od žáků to požadovali učitelé v České republice častěji než v Estonsku. Bylo by jisté zajímavé porovnat i odpovědi z učitelských dotazníků a hlouběji analyzovat, co stojí za lepšími výsledky estonských žáků v přírodovědné gramotnosti.

6 Literatura

Blažek, R., Boudová, S. (2017). *Národní zpráva PISA 2015: Týmové řešení problému*. Dotazníkové šetření. Praha: Česká školní inspekce.

- Blažek, R., Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI (2017). *PISA 2015: Koncepční rámec hodnocení přírodovědné gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.
- Harapesová, T. (2008). *Postoje českých žáků k přírodovědným předmětům a jejich časový vývoj (Analýza dat získaných v rámci mezinárodních výzkumů TIMSS a PISA)*. Praha: MFF UK. Bakalářská práce.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Pschotnerová, P. (2020). *Postoje českých žáků k přírodovědným předmětům a metody výuky těchto předmětů (Analýza dat získaných v rámci mezinárodního výzkumu PISA 2015)*. Praha: MFF UK. Diplomová práce.

NOVELA ZÁKONA O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH Z POHLEDU RODIČŮ

AMENDMENT TO THE ACT ON PEDAGOGICAL STAFF FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS

Beata Horníčková¹

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

Abstrakt

Navrhovaná novela zákona o pedagogických pracovnících usiluje kromě dalších několika změn o snížení kvalifikačních požadavků na učitele základních a středních škol. Otevření učitelské profese je odborníky vnímáno jako možné ohrožení její prestiže a snížení kvality výuky. Záměrem příspěvku je prezentovat postoje rodičů na tuto problematiku a osvětlit tak vnímání navrhované novely skrze perspektivu dalších aktérů vzdělávání.

***Klíčová slova:** novela zákona, učitelská profese, kvalifikace, rodiče*

Abstract

The proposed amendment to the Act on Pedagogical Staff strives, among other things, to reduce the qualification requirements for primary and secondary school teachers. The opening of the teaching profession is perceived by experts as a possible threat to its prestige and a reduction in the quality of teaching. The aim of the paper is to present the attitudes of parents to this issue and thus shed light on the perception of the proposed amendment through the perspective of other actors in education.

***Keywords:** amendment to the Act, teaching profession, qualification, parents*

1 Úvod

V poslední době silně rezonuje pedagogickou veřejností téma novely zákona o pedagogických pracovnících, která v době tvorby tohoto příspěvku prošla třetím kolem čtení a dne 22. 2. 2021 byla doručena senátu. Tato novela rozdělila pedagogickou komunitu na dva tábory. Obsahem novely je několik změn

týkajících se vzdělávání asistentů pedagogů či dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nejvíce však zvedly vlnu nevole navržená ustanovení související s otevřením učitelství profese i lidem bez pedagogické kvalifikace. Následující výzkum zjišťoval, jak je tato změna vnímána rodičovskou veřejností.

2 Teorie

Dle vládního návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2019) je hlavním cílem navrhované právní úpravy vyjít vstříc praktickým potřebám ředitelů škol, jak v souvislosti s rozšíření pravomoci uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele za splněný, tak i zlepšení pomínek pro zapojení odborníků z praxe ve středním odborném vzdělávání. Otevření učitelství profese má za úkol řešit i stárnutí učitelství sborů, které vede k nedostatku učitelů. Z odborné pedagogické komunity se zde však objevují obavy, že tato novela je pouze záplatou na nedostatek kvalifikovaných učitelů a z dlouhodobého hlediska hrozí degradace učitelství profese (Spilková, 2021). Snížení kvalifikačních požadavků je dalším krokem k vnímání učitelství profese jako *semiprofese*. Učitelství profese vyžaduje přítomnost vědomého vlastního přístupu k učitelství, který je budován mimo jiné studiem, které ale „noví učitelé“ neabsolvovali.

3 Metodologie výzkumu

Pro účely výzkumu byl zvolen kvantitativní design, který umožňuje zjišťovat postoje více respondentů najednou v poměrně krátkém časovém horizontu. Výzkumnou metodou byl dotazník, který obsahoval 18 otázek (Likertových škál) zjišťující postoje rodičů dětí, žáků a studentů škol k novele zákona o pedagogických pracovnících. Položky dotazníku byly konstruovány na základě argumentů v dostupné literatuře k otevření učitelství profese. Respondenti tak vyjadřovali míru souhlasu s uvedenými argumenty. Dotazník byl distribuován respondentům prostřednictvím online platformy Výzkumný vzorek byl dostupný. Výzkumu se účastnilo celkem 76 rodičů s věkovým průměrem 32 let, z toho bylo 89,2 % žen a 10,8 % mužů. Nejčastěji rodiče disponovali VŠ vzděláním (67,6 %). Děti rodičů navštěvovaly nejvíce ZŠ (45,9 %).

4 Výsledky

Zjištění poukazují na signifikantní míru souhlasu s otevřením učitelské profese i lidem bez pedagogické kvalifikace. Rodiče nevnímají toto otevření jako důvod ke snížení kvality výuky nebo dokonce celé školy. Prestiž učitelské profese, která je právě s odstraněním kvalifikačních požadavků velmi často skloňována, zůstane z pohledu rodičů nedotčena. Rodiči je před vzděláním upřednostňován aspekt praxe s dětmi. Definice dobrého učitele tak není podmíněna jeho kvalifikací. Problémem se rodičům jeví vnímání nekvalifikovaných učitelů učiteli kvalifikovanými. Naopak nekvalifikovanost dle jejich názoru nebude mít vliv na respekt u žáků. Otázka respektu byla položena i směrem k samotným rodičům, avšak nabízí sporná zjištění. Nekvalifikovanost učitele neshledávají rodiče jako důvod k nižšímu platovému ohodnocení. Další zjištění poukazovala na chápání přijetí nekvalifikovaných učitelů jako pomoc školám. Rodiče vnímají pedagogické vzdělání pro budoucí učitele jako nepostradatelné.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků výzkumu je patrné, že rodiče vyjadřují souhlas s argumenty přijetí nekvalifikovaných učitelů jako pomoc školám při nedostatku pedagogických pracovníků. Kvalifikační uvolnění je chápáno jako dobrým krokem ve směru obohacení výuky o reálnou praxi pro určitý předmět. Dle MŠMT (2019) je kritický nedostatek zejména v určitých aprobacích a specializacích. Jako problém je označena nedostupnost vhodných kandidátů na trhu práce. Převážně ve specializacích či cizím jazyce se jeví otevření učitelské profese lidem bez pedagogické kvalifikace, avšak s bohatou praxí jako schůdným východiskem. Rodiče ale zároveň většinou označili pedagogické vzdělání pro budoucí učitele jako nepostradatelné. Lze tedy předpokládat, že přijetí nekvalifikovaných učitelů vnímají jako dočasné řešení a spoléhají na doplnění pedagogického vzdělání do 3 let (dle zákona). Kladný vztah k dětem a bohatá praxe jsou pouze předpoklady ke vstupu do učitelské profese. Výsledek vzhledem k počtu respondentů nelze zobecnit.

Poděkování

Příspěvek vznikl s podporou projektu IGA/FHS/2020/002 Postoje rodičů k předškolnímu vzdělávání v podmínkách České a Slovenské republiky řešeném na FHS UTB ve Zlíně.

6 Literatura

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-vregionalnim-skolstvi>
- Poslanecká sněmovna (2021). Schválený text tisku 503 Novela z. o pedagogických pracovnících. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. Dostupné z: <https://public.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8 & CT=503 & CT1=0>
- Spilková, V. (2021). Novela zákona o pedagogických pracovnících – dopis poslancům. *Řízení školy online*. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/novelazakona-o-pedagogickych-pracovnicich-dopis-poslancum.a-7339.html>

GENDEROVÁ ROVNOST A DALŠÍ TYPY ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA KURIKULUM

GENDER EQUALITY AND OTHER TYPES OF EQUALITY IN EDUCATION WITH THE FOCUS ON CURRICULUM

Anna Donovalová¹

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

Abstrakt

Genderová (ne)rovnost, stejně jako další typy (ne)rovností, jsou akcentovány jako jedny z ústředních problémů ve vzdělávání a klade se důraz na zohlednění genderové rovnosti v různých oblastech a na různých úrovních vzdělávání. Cílem této studie je zmapovat dosavadní výzkum v oblasti genderové (ne)rovnosti ve vzdělávání se zaměřením na genderovou (ne)rovnost v kurikulárních dokumentech a srovnání zastoupení s dalšími typy nerovností (rasová/etnická, náboženská, socio-ekonomická). Studie systematicky popisuje a kategorizuje oblasti a tematizace problematiky genderové (ne)rovnosti ve vzdělávání.

Klíčová slova: rovnost, vzdělávání, kurikulum, genderová rovnost

Abstract

Gender (in)equality, as well as other types of (in)equality, are emphasized as one of the central problems in education which stresses the need to take into account gender equality in different areas and at different levels of education. The aim of this review is to map out existing research concerning gender equality in education with a focus on gender (in)equality in curricular documents and compare its representation with other types of inequality (racial / ethnic, religious, socio-economic). This study also systematically describes and categorizes areas of gender (in)equality in education.

Keywords: equality, education, curriculum, gender equality

1 Úvod

Jedním ze strategických cílů nové Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, je zohlednění a snižování nerovností ve vzdělávání. Mezi

tyto nerovnosti patří i (ne)rovnost genderová, do které se řadí celá škála oblastí (zohlednění genderu při tvorbě vzdělávacích a strategických dokumentů, obsah učiva, školní praxe atd.). Výzkum v této oblasti v mezinárodním prostředí je spíše roztráštěný, tato studie poznatky shrnuje a systematicky rozřazuje do tematických celků. Studie se zaměřuje na přehled výzkumu genderových, ale i dalších typů (ne)rovností v kurikulárních dokumentech.

2 Teorie

Rovnost (či spravedlivost) ve vzdělávání lze rozřadit do tří hlavních konceptů, a to rovnost v přístupu ke vzdělávání, rovnost podmínek vzdělávání a rovnost výsledků vzdělávání (Coleman, 1996; Greger, 2006), přičemž každý z těchto konceptů obsahuje i genderové aspekty. Do problematiky genderové rovnosti a nerovnosti se řadí celá škála oblastí, stejně jako výzkum této problematiky, který bychom mohli podle Jarkovské a kol. (2010) rozdělit na:

- oblast zabývající se vlivem vzdělávání na společnost a vlivem společnosti na vzdělávání, na školní systém a na struktury a nerovnosti,
- oblast zabývající se vztahy a interakcemi ve třídě,
- oblast zabývající se vzdělávacím obsahem.

Konkrétněji rozřazuje genderový kontext ve školním prostředí Smetáčková (2006) v příručce pro učitele, kde jsou zahrnutí různí aktéři školství, prostředí, způsob komunikace, obsahy i metody učení a školská politika.

3 Metodologie výzkumu

Jedná se o mapující přehledovou studii (Mareš, 2013), která předkládá rozsáhlou rešerši k tématům genderové rovnosti ve vzdělávání a v kurikulárních dokumentech od roku 2006 v databázi Web of Knowledge a Scopus. Hlavními klíčovými slovy a frázemi při vyhledávání bylo spojení *gender a education*, *gender a curriculum*, *gender equality a education/curriculum*. Pro vyhledávání v českém prostředí autorka k vyhledávaným slovům/frázím (jejich českých ekvivalentům) přidala také fráze *rovnost mužů a žen/rovné postavení mužů a žen* (tyto fráze se objevují v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání), se kterými pracují některé české studie věnující se tomuto tématu (Krišová, 2019).

4 Výsledky

V českém prostředí se objevují práce zaměřující se především na školní praxi, na kontext genderu v procesu vzdělávání, v žákovských vztazích, v přístupu učitelů k žákům či obecněji na koncept genderové problematiky ve škole jako instituci, méně se pak objevují práce zabývající se obsahem vzdělávání (v kurikulárních dokumentech či učebnicích), těch najdeme více v mezinárodním prostředí. Studie obsahuje rešerši k tématu jiných typů (ne)rovností v kurikulárních dokumentech, jejíž výsledky autorka srovnává dle četnosti zastoupení jednotlivých typů (ne)rovností. Část rešerše se věnuje šedé literatuře (především z produkce neziskových a nadnárodních organizací), která je pro téma genderové (ne)rovnosti ve vzdělávání velmi obsáhlá.

5 Závěry a diskuse

Tato mapující přehledová studie přinesla ucelený a systematický pohled na výzkum v oblasti genderových a jiných (ne)rovností ve vzdělávání a konkrétněji v kurikulárních dokumentech. Ukázalo se, že práce na toto téma nejsou příliš sjednocené, protože různé geografické oblasti s sebou přinášejí různé výzvy k řešení. Témata genderové rovnosti jsou v literatuře zastoupena více a více, nelze ale říci, že by se tak, jako se rozrůstá zastoupení tématu ve vědeckém i společenském prostoru, zmenšovaly zmíněné nerovnosti. V literatuře se opakují podobná témata a problémy teď, jako jsme mohli vidět i před více než 15 lety. Jedním z důvodů může být (i přes dostatečné zastoupení v odborné literatuře) také nedostatečné zpracování tématu genderové (ne)rovnosti v kurikulárních dokumentech a ve vzdělávací praxi.

6 Literatura

- Greger, D. (2006). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *ORBIS SCHOLAE*, 1, 46–59.
- Krišová, D. (2019). Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika*, 7(2), 32–46.

- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*. 23(4), 427–454.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2021–03–04]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Šmídová, I. (2010). *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, Brno: Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I. (Ed.). (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s.

PRINCIPY A TÉMATA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

GLOBAL DEVELOPMENT EDUCATION PRINCIPLES AND THEMES IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

Blanka Zemanová¹, Jana Stará¹

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

Abstrakt

Principy a témata globálního rozvojového vzdělávání (GRV) implementované do studijních programů připravujících budoucí učitele byly prozkoumány souborem kvalitativních metod. Prostřednictvím obsahové analýzy sylabů studijních programů, dotazníkového šetření a polo-strukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli byla shromážděna data, která identifikují faktory klíčové pro kvalitní a efektivní výuku k sociální a environmentální odpovědnosti budoucích učitelů na místní i globální úrovni – metody a strategie výuky, které posilují aktivní zapojení studentů, bezpečné prostředí pro učení umožňující otevřenou diskuzi a ochotu studentů k vlastnímu učení.

Klíčová slova: globální rozvojové vzdělávání, vzdělávání ke globálnímu občanství, aktivní zapojení, studijní programy pro budoucí učitele, výukové principy a cíle

Abstract

Global Development Education (GDE) principles and themes implemented into initial teacher trainings (ITT) at Czech universities were explored by multiple qualitative methods. Through content analysis of ITT syllabus, questionnaire survey and semi-structured interviews with university teachers we collected data describing factors that determine quality and effective teaching contributing to future teachers' social and environmental responsibility locally and globally—teaching methods and strategies to empower students to take action, a safe learning environment and the participation of future teachers in their own learning process.

Keywords: Global Development Education, Global Citizenship Education, active engagement, initial teacher training, teaching principles and goals

1 Úvod

Cílem výzkumného projektu „Sdílení zkušeností a rozvoj spolupráce mezi akademickými pracovníky připravujícími budoucí učitele“ bylo zmapovat začlenění principů a témat globálního rozvojového vzdělávání (GRV) do pregraduální přípravy učitelů. Cílem bylo také identifikovat cíle takové výuky, metody a strategie, které významně přispívají k naplnění výukových cílů.

2 Teorie

V mezinárodním kontextu je globálně orientovaný obsah vzdělávání řazen k termínu Global Citizenship Education (Goren, Yemini 2017). V českém kontextu je souvisejícím konceptem globální rozvojové vzdělávání (GRV), které je ukotveno Strategií globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech 2018–2030 (Strategie). Z tematického a principiálního rámce Strategie jsme v projektu vycházeli při mapování situace v pregraduální přípravě učitelů. Cíle a témata GRV (v mezinárodním kontextu GCE) mají silný kritický, transformativní a hodnoty utvářející aspekt (UNESCO 2015, Bosio, Torres 2019) ovlivňující výukové metody a strategie vhodné pro jejich začlenění. Koncepty související s principy a cíli GRV jsou často spojeny s inovativními přístupy (Yemini a kol. 2019), k větší angažovanosti studentů přispívá konstruktivistický přístup, badatelsky orientovaná výuka (Monroe a kol. 2019), skupinové diskuze, rolové hry, simulace, využití dokumentárních filmů, příběhů, kreseb a komiksů, studentské projekty se ukázaly jako efektivní pro hlubší porozumění studentů i jejich zapojení (McLean, L. a kol. 2008, Monroe a kol. 2019).

3 Metodologie výzkumu

K shromáždění dat byl použit soubor kvalitativních metod – obsahová analýza studijních programů, dotazníkové šetření, hloubkové rozhovory s vyučujícími předmětů začleňující aktuální globální témata a analýza výukových podkladů. 598 relevantních předmětů (povinných, povinně volitelných a výběrových) v rámci 74 studijních programů akreditovaných na pedagogických fakultách bylo zanalyzováno s cílem identifikovat začleněné principy a témata související s GRV. Cílem dotazníkového šetření mezi 180 vysokoškolskými učiteli

(návratnost 27 %) bylo prozkoumat četnost začlenění principů a témat GRV do vybraných předmětů, informační zdroje a existující spolupráci mezi univerzitními i mimouniverzitními subjekty. Cílem hloubkových rozhovorů a analýzy výukových podkladů bylo zjistit informace o způsobu a cílech výuky budoucích učitelů a zprostředkovat vhled do reality výuky GRV v jednotlivých studijních programech.

4 Výsledky

Většina analyzovaných předmětů zahrnovala některý z principů GRV, nejčastěji holistický pohled na svět, globální odpovědnost a otevřenost a kritické myšlení. Začleňována byla především témata související s globalizací, respektem k odlišnosti, rovnými příležitostmi a udržitelným rozvojem. Ve shodě s teoretickým rámcem respondenti dotazníkového šetření i hloubkových rozhovorů potvrdili, že výuka zaměřená na cíle a témata GRV směřuje především k rozvoji postojů a hodnot budoucích učitelů, proto ve výuce volí metody, které je stimulují a aktivizují jednání budoucích učitelů. V souladu s Woodem a kol. (2018) potvrzují, že základem aktivizujícího přístupu je podstatná hluboká znalost, proto vnímají potřebu i frontální přednášky. S tím souvisí i ochota budoucího učitele k vlastnímu učení. Podle respondentů je výrazným motivačním faktorem osobní relevance vzdělávacího obsahu (Monroe a kol. 2019), nebo jeho sporná (kontroverzní) povaha (Wood a kol. 2018). Ta podle respondentů může být i překážkou – citlivost tématu může způsobit jak jeho odmítnutí, tak odmítnutí jeho začlenění do výuky.

5 Závěry a diskuse

Výzkumný projekt (VP) odhalil, že GRV témata a principy byly často začleněny do předmětů primárně zaměřených na jiný koncept vzdělávání (př. koncept udržitelnosti, environmentální, multikulturní, interkulturní, ekologický). Ve shodě s McLeanovou a kol. (2008), které se zaměřila na překážky vnímané budoucími učiteli, řeší respondenti specifické překážky, př. široké spektrum témat GRV a jejich komplexnost přispívá ke zvýšeným nárokům na odbornost a čas vyučujících. Přesto VP odhalil, že není podpořeno sdílení odborných zkušeností a soustavný profesní rozvoj vysokoškolských učitelů v oblasti GRV. V souladu

se zjištěními McLeanové a kol. (2008) respondenti potvrdili, že aktér, který má klíčový dopad na profesní rozvoj vysokoškolských i budoucích učitelů v oblasti GRV a podporuje je prostřednictvím metodických materiálů i zahraničních stáží a výměn, jsou neziskové organizace. Na základě kurzů zaměřených na koncepty související s GRV bylo zjištěno, že dochází k signifikantnímu posunu postojů studentů, ne však k jejich občanské angažovanosti (Sklarwitz a kol. 2015). Podnětem k zamyšlení tak může být, jaké přístupy a metody mohou podpořit jednání budoucích učitelů v kontextu daných témat a principů.

Poděkování

Projekt „Sdílení zkušeností a rozvoj spolupráce mezi akademickými pracovníky připravujícími budoucí učitele“ byl podpořen v České republiky rozvojovou agenturou (MZV) v rámci dotační výzvy „Globální rozvojové vzdělávání a osvěta“ v roce 2019.

6 Literatura

- Bosio, E., Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? *A conversation with Carlos Alberto Torres*. *Policy Futures in Education – SAGE*, 17, 745–760. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Goren, H., Yemini, M. (2017). Global Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Education Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- McLean, L., Cook, S., Crowe, T. (2008). Imagining Global Citizens: Teaching Peace and Global Education in a Teacher-Education Programme. *Citizenship Teaching and Learning*, 4, 50–65. https://www.academia.edu/4000666/Imagining_global_citizens_teaching_peace_and_global_education_in_a_teacher_education_programme
- Monroe, M., Plate, R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. (2019) Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25, 791–812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>

- Sklarwitz, S., Fields, S., Seider, S., Didier, B. Changing attitudes, motivating action – Global Citizenship Identity Among Privileged Adolescents. *Research in Global Citizenship Education*, 189–213. https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib & custid=s1240919 & profile=eds & ebv=EB & ppid=pp_Front_cover
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education – topics and learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327.locale=en>
- Wood, B., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 59–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>.
- Yemini, M., Tibbitts, F., Goren H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

ŠTUDENTI UČITELSTVA A E-LEARNING (NIELEN) POČAS PANDÉMIE: OHNISKOVÁ SKUPINA

PRE-SERVICE TEACHERS AND E-LEARNING (NOT ONLY) DURING PANDEMICS: FOCUS GROUP

Martin Fico¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

Príspevok opisuje výsledky z ohniskovej skupiny tvorenej študentmi z vybranej fakulty. Cieľom je priblížiť skúsenosti budúcich učiteľov s e-learningom v rámci ich pedagogickej praxe počas pandémie, ako reflektujú svoje kompetencie k zvládaniu e-learningu a ako ich na túto výzvu pripravila fakulta. Dáta poukazujú na nedostatky online výuky počas študentských praxí a taktiež na nepripravenosť študentov.

Kľúčové slová: *e-learning, ohnisková skupina, budúci učitelia, emergency remote learning, digitálne kompetencie*

Abstract

The paper describes the results of a focus group formed by students of the selected faculty. The aim is to present the experience of future teachers with e-learning within their pedagogical practice during a pandemic, how they reflect their competencies to manage e-learning and how the University prepared them for this challenge. The data point to many shortcomings in online teaching during student's pedagogical practice and that they are not prepared well.

Keywords: *e-learning, focus group, future teachers, emergency remote learning, digital competency*

1 Úvod

Od roku 2020 sa školy na celom svete vrátane Českej republiky pod vplyvom pandémie zatvárali a prechádzali na online vzdelávanie. V laickej aj odbornej verejnosti sa začala pozornosť upriamovať na online výuku a e-learning.

Výskumníci sa začali viac zameriavať na učiteľov a ich schopnosti v oblasti online vyučovania a e-learningu, na ich skúsenosti s ním a prípadné následky pre výstupy z výuky. Výsledky z niektorých výskumov (napr. Blume, 2020; Flores & Gago, 2020) naznačujú, že učitelia nie sú pripravení na vedenie online výuky v dostatočnej kvalite a využitie toho čo im e-learning ponúka.

2 Teória

2.1 E-learning a učitelia

E-learning nie je iba o technologických schopnostiach autora alebo učiteľa. E-learning podľa Zounka (2012; 2016) zahŕňa teóriu, výskum a vzdelávací proces, v ktorých sú využívané digitálne technológie. Učiteľ by teda mal disponovať ako digitálnymi kompetenciami, tak aj pedagogickými, aby ním vedená online výuka bola pre žiakov prínosom.

V dokumente Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) sa uvádza, že učitelia by mali rozvíjať svoje digitálne kompetencie už behom pregraduálneho vzdelávania a následne ich využívať vo výuke. Taktiež autori Global Teachers Key Competence Framework (TKCOM, 2018) radia medzi kľúčové kompetencie prácu s ICT v súlade s ich pedagogickými cieľmi.

2.2 E-learning a Emergency Remote Learning

Pandémia COVID-19 ovplyvnila formu vzdelávania a presunula väčšinu výuky do online prostredia. Napriek tomu, že výuka prebiehala online, nedá sa hovoriť o klasickom e-learningu alebo online vyučovaní (online teaching), pretože to tak nebolo zamýšľané dopredu. Sumardi a Nugrahani (2021) opierajúc sa o viacero autorov uvádzajú, že plánovaný e-learning je úplne rozdielny od krízového e-learningu behom pandémie. Ako ďalej autori (Sumardi & Nugrahani, 2021) uvádzajú, klasický e-learning je dôkladne dizajnovaný, na ciele orientovaný a jasne vymedzuje rolu učiaceho sa a jeho zodpovednosti a povinnosti, zatiaľ čo ERT predstavuje dočasné riešenie spočívajúce v doručovaní informácií inou cestou (cez internet).

3 Metodológia výskumu

Cieľom bolo nahliadnuť do online výuky očami študentov učiteľstva, ktorí sa s ňou stretávali na svojej povinnej praxi behom druhej vlny pandémie. Do výskumu som vstupoval s otázkami: a) ako budúci učitelia reflektujú svoje

kompetencie k online výuce, b) ako reflektujú prípravu na ňu v priebehu svojho štúdia, c) ako reflektujú skúsenosti s online výukou na svojich praxiach.

Výskumný súbor tvorili siedmi magisterskí študenti učiteľstva prezenčného aj kombinovaného štúdia. Výber do súboru prebiehal generovaním náhodných čísiel a oslovením študentov. Oslovených bolo takmer 90 študentov, no ohniskovej skupiny sa zúčastnili siedmi. Účastníci zastupovali sociálne aj prírodné vedy a jazyky.

Ohnisková skupina prebiehala v prostredí Teams. Účastníci sa aktívne zapájali a viedli diskusiu aj medzi sebou, pričom ohnisková skupina trvala necelé dve hodiny. So súhlasom účastníkov bol celý priebeh nahrávaný. Nahrávku som prepísal, anonymizoval a následne podrobil otvorenému kódovaniu.

4 Výsledky

Odpovede na výskumné otázky sumarizujú nižšie uvedené výroky a ich interpretácie.

4.1 (Ne)kompetencie

Participantí reflektovali, že im robí problém využívať e-learningové nástroje, ale aj plánovať online výuku. Za závažný nedostatok považovali aj neznalosť špecifik pri online výuke, pretože nevedeli ako so žiakmi pracovať, motivovať ich a ako výuku prispôbiť ich potrebám. Účastníci sa zhodli, že ešte väčší problém ako ovládanie digitálnych technológií pre nich predstavuje ich prepojenie s pedagogickými cieľmi a postupmi, čoho následkom je neefektívne učenie žiakov.

4.2 Porad si sám

Účastníci výskumu boli kritickí a označovali svoju prípravu na online výuku (a e-learning ako taký) za nedostatočnú. Za nešťastný považovali aj prístup niektorých vyučujúcich na fakulte, ktorí im nešli dobrým príkladom a ich online výuku popisovali ako slabú a nezaujímavú. „Keď sa chceme naučiť ako robiť hento, alebo tak, tak akože porad si sám a nikto sa nestará.“ (Anna).

4.3 Samoštúdium s nezáujmom

Z analyzovaných dát vyplýva, že online výuka na študentských praxiach mala dosť nedostatkov. Sprevádzajúci učitelia mali sami problémy s prípravou a vedením online výuky a nevenovali čas študentom na praxi. Študenti sa k vedeniu online výuky, alebo tvorbe e-learningového kurzu obvykle ani nedostali, ich

práce spočívala vo vyhľadávani zdrojov. Online výuka počas ich praxe predstavovala podľa nich samoštúdium s nedostatkom podkladov a nezaujmom žiakov.

5 Závěry a diskusia

Študenti učiteľstva vnímajú dva hlavné aspekty online výuky a e-learningu a to technologický a pedagogicko-psychologický. Takéto porozumenie je v súlade so Zounekovými (2016) prístupmi k e-learningu. Budúci učelia vnímajú, že by sa mala obom oblastiam venovať pozornosť už počas pregraduálnej prípravy, čoho snahy vidieť aj v dokumente Strategie 2030+. Nízku podporu pre študentov zo strany fakulty, ale aj škôl kde praxovali možno vidieť v nižšej adaptabilite na online výuku a s tým spojenej nižšej kvalite samotnej výuky, pričom k podobnému záveru prišli aj autori Beattie, Wilson a Hendry (2021). Výsledky z ohniskovej skupiny budú slúžiť k ďalším výskumným aktivitám, ktoré budú smerovať k analýze vzdelávacích potrieb študentov učiteľstva v oblasti e-learningu a následne k ich naplneniu.

Podakovanie

Tento príspevok bol realizovaný a financovaný internou grantovou agentúrou MU – MUNI/IGA/1204/2020.

6 Literatúra

- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Beattie, M., Wilson, C., & Hendry, G. (2021). Learning from lockdown: examining scottish primary teachers' experiences of emergency remote teaching. *British Journal of Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1915958>

- Blume, C. (2020). German Teachers' Digital Habitus and Their Pandemic Pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>
- MŠMT. (2020). *Strategie 2030+*. MŠMT
- Sumardi, S., & Nugrahani, D. (2021). Adaptation to emergency remote teaching: pedagogical strategy for pre-service language teachers amid covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 81–93. <https://doi.org/10.17718/tojde.906553>
- TKCOM (2018). *Global Teachers' Key Competences Framework*. Barcelona:TKCOM
- Zounek, J. Ř., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. Ř. (2016). *E-learning učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer.

POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ SE SLOVNÍ ZÁSOBĚ VE VÝUCE NĚMČINY: VYBRANÉ VÝSLEDKY PILOTÁŽE

USE OF VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN GERMAN LESSONS: SELECTED FINDINGS OF A PILOT STUDY

Barbora Kousalová¹

¹ Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Osvojování slovní zásoby je jednou z nejdůležitějších a zároveň jednou z nejobtížnějších oblastí při učení se cizímu jazyku. Na úspěšnost tohoto procesu má vliv řada faktorů, přičemž za jeden z klíčových je považováno používání vhodných učebních strategií. Tomuto aspektu se věnuji ve svém výzkumu, který je metodologicky založen na kvalitativním designu a klade si za cíl získat hlubší vhled do problematiky využívání strategií učení se slovní zásobě s přihlédnutím ke konceptu kooperativního učení. V příspěvku jsou nastíněna teoretická východiska, popsána metodologie a představeny vybrané výsledky pilotní fáze výzkumu, ve které je ověřována zvolená metoda video studie. V pilotním výzkumu byly nahrávány dvě dvojice žáků a bylo zjišťováno, jaké strategie používají pro objevování významu nového slova. Data byla následně kódována, analyzována a interpretována ve vztahu k cílům a výzkumným otázkám.

Klíčová slova: *výuka cizího jazyka, slovní zásoba, strategie pro objevování významu slova, učení se ve dvojicích, video studie*

Abstract

Vocabulary acquisition is one of the most essential and challenging areas in foreign language learning. Several factors make the process successful, whereas one of the most crucial ones is using appropriate learning strategies. I address this aspect in my research which is based on a qualitative approach and aims to gain an in-depth insight into using vocabulary learning strategies, considering the concept of cooperative learning. In the contribution, I outline the theoretical background of the research, describe its methodology, and present the selected results of its pilot phase, in which the selected video-study method was verified. In the pilot research, I recorded two pairs of learners using strategies for discovering a new

word's meaning. The data was then coded, analyzed, and interpreted regarding the research questions and objectives.

Keywords: *foreign language teaching, vocabulary, strategies for discovering a word's meaning, pair work learning, video study*

1 ÚVOD

V minulosti byla v učení (se) cizímu jazyku gramatika upřednostňována před slovní zásobou (Milton, 2009). V současném přístupu k výuce cizích jazyků je slovní zásoba považována za základ učení cizímu jazyku, bez které by úspěšná komunikace nemohla probíhat (Schmitt, 2010). Zároveň však osvojování slovní zásoby představuje jeden z největších problémů v učení se cizímu jazyku (např. Bohn, 1999). Používání vhodných strategií učení se cizojazyčné slovní zásobě přispívá významným způsobem k usnadnění tohoto procesu (Janíková, 2007, s. 121).

Předložený pilotní výzkum se zabývá identifikací strategií při učení se slovní zásobě, které žáci používají v kontextu učení se ve dvojicích v rámci výuky německého jazyka. Cílem je získat hlubší vhled do způsobu odhalování významu nového lexika.

2 Teorie

Strategie učení se slovní zásobě představují konkrétní plány, jak si efektivně osvojit lexikální jednotky, tj. procesy usnadňující učení se a osvojování slovní zásoby v každé fázi učebního procesu (Janíková, 2007, s. 121). Výzkum je teoreticky ukotven v konceptu učebních strategií a taxonomii strategií učení se slovní zásobě podle Schmitta (1997), který rozšiřuje taxonomii Oxfordové (1990) o determinální strategie, pomáhající určit význam nového slova bez pomoci kvalifikované osoby. Vzhledem k fázím učení se slovní zásobě, jsou pro výzkum relevantní fáze prvního setkání žáka s novým slovem a dále seznámení se s věcným významem slova (Cícha, 1982, s. 195–200). Ve shodě s těmito fázemi učení jsou strategie pro objevování významu nového slova, případně doplněné o konsolidační strategie. Z hlediska organizační formy výuky slovní zásoby pracují žáci ve dvojicích, ve kterých vyjednávají a spoluvytvářejí nové znalosti (Storch, 1999, s. 363–364).

3 Metodologie výzkumu

Záměrem pilotního výzkumu bylo analyzovat interakce, ve kterých žákyně používaly strategie pro objevování významu nových slov. V rámci běžné výuky byla převzata speciálně vytvořená úloha (Derungs, 2010) s cílem maximalizovat možnosti použití strategií učení se slovní zásobě. K úloze byly žákyním poskytnuty učební pomůcky, a to seznam obsahové slovní zásoby, k němu obrázky a dále česko-německý/německo-český slovník (Lingea, 2018). Výzkum je navržen jako video studie, po sběru dat byl proveden podrobný přepis verbálního (Kaderka & Svobodová) a neverbálního projevu (Silverman (2011)). Výzkumný vzorek tvořily dvě dvojice žákyně 9. ročníku základní školy městského typu v ČR. Německý jazyk se žákyně na škole učí jako druhý cizí jazyk (L3) po angličtině (L2). Jedná se o vzorek dostupný, na dané škole působím jako vyučující.

Identifikace jednotlivých strategií proběhla na základě kategoriálního systému vytvořeného podle taxonomie Schmitta (1997), vycházejícího ze strategií pro objevování významu nového slova a pro konsolidaci slova. Kódování proběhlo deduktivně-induktivním způsobem, tj. jednak na podkladu kategoriálního systému, následně byly identifikovány další kategorie, které se objevily v datech (Švaříček & Šedová, 2014). Tím byl stávající systém rozšířen o nové kategorie, např. o strategii rozdělení slova na jednotlivé členy, spojení slova s již známým materiálem nebo sebeopravy. V rámci výzkumu jsem se zaměřila na četnost použití jednotlivých strategií během práce ve dvojicích, zjištění dále vztahují i k výsledku učení, tj. ke správné identifikaci významů slov.

4 Výsledky

Výsledky ukázaly, že každá z dvojic použila odlišný počet strategií. V obou případech byla jako nejčastěji identifikovaná strategie používání slovníku. Další strategie, jako analýza obrázků, odhadování významu z kontextu nebo vynechání slova tak sloužily spíše jako doplňující strategie k používání slovníku. Zjišťována byla také spolupráce mezi žákyněmi při řešení úlohy. Poněvadž každá dvojice měla k dispozici pouze jeden slovník, žákyně si musely při práci na slovní úloze rozdělit role. První dvojice zvolila techniku organizace učení, ve kterém jedna žákyně zaujala roli vedoucí a tím veškerou práci přidělovala, kontrolovala a zajišťovala tak úspěšnost dvojice v poměrně rychlém tempu. Druhá dvojice postupovala spíše neorganizovaně, což se jednak odrazilo v délce

řešení úlohy a dále ve výsledném produktu, ve kterém nebyl vždy identifikován správný význam slov.

5 Závěry a diskuse

Koncepce úlohy společně s dostupnými učebními pomůckami se ukázaly jako vhodné pro maximalizaci používání strategií. Bylo možné identifikovat strategie vymezené v taxonomii Schmitta (1997) a další strategie nad rámec vytvořeného kategoriálního systému. Obě dvojice využívaly spektrum rozmanitých strategií, nejvíce je však odlišovalo, jak organizovaně při práci na úloze žákyně postupovaly. Poněkud překvapivým výsledkem se projevilo dominantní používání slovníku, ačkoliv bylo oběma dvojicím při zadání úlohy vysvětleno, že se jedná až o poslední možnost, které mají využívat při neznalosti významu nové slovní zásoby. Otázkou zůstává, jak by žákyně postupovaly, kdyby neměly k dispozici slovník?

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce paní prof. PhDr. Věře Janíkové, PhD. a svému konzultantovi Mgr. Tomáši Kohoutkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, přínosné rady, připomínky, a hlavně přátelskou atmosféru, ve které naše konzultace vždy probíhaly.

6 Literatura

- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Cícha, V. (1982). *Metodika Ruského jazyka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Derungs, L. (2010). Das Fenster [Online]. Dostupné z <https://www.deutschalsfremdsprache.ch/contentLD/DFN/Bi190fFenster.pdf>
- Janíková, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kaderka, P., & Svobodová, Z. (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43(3–4), 18–51.

- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Německo-český, česko-německý kapesní slovník (2018). Praha: Lingea.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Norbert Schmitt and Michael McCarthy (Eds). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, (pp. 199–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London, UK: SAGE.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System* 27(3), 363–374.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

PREKONCEPCE O INTERNETU U ŽÁKŮ 5. A 9. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PRECONCEPTIONS ABOUT THE INTERNET AMONG CHILDREN IN GRADES 5 AND 9

Anna Yaghobová¹, Kateřina Zábrodská², Cyril Brom¹

¹ Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Psychologický ústav, Akademie věd České republiky, Praha

Abstrakt

Žáci přicházejí do škol s prekoncepce o různých tématech. O jejich prekoncepce o internetu a internetové komunikaci chybí informace. V předložené práci tyto prekoncepce zkoumáme (N = 56; žáci 5. a 9. třídy). Metoda zahrnuje polostrukturované rozhovory a tematickou analýzu. Předběžné výsledky naznačují, že iniciální znalosti žáků jsou fragmentované a jednotlivé prekoncepce často chybné a vzájemně rozporné. Výsledky jsou konzistentní s teoriemi kognitivního konstruktivismu, které s touto fragmentací pracují („knowledge in pieces“) a jsou relevantní pro revizi RVP pro obor informatika.

Klíčová slova: informatika, internet, prekoncepce, znalosti, žáci základní školy

Abstract

Children bring to schools preconceptions concerning diverse topics. Research on children's preconceptions about the internet is limited. We examine these preconceptions (Grade 5 and 9; N = 56) by using semi-structured interviews and employing thematic analysis. Preliminary results indicate that children's knowledge is fragmented and often contradictory, and point to existence of misconceptions. The results provide empirical support for the "knowledge-in-pieces" conceptual change theories and are relevant for current revamping of computer science curricula in Czechia and beyond.

Keywords: computer science, internet, preconception, knowledge, primary school children.

1 Úvod

Na celém světě jsou nyní na základních školách inovována informatická kurikula. Při tvorbě nového kurikulárního obsahu, i konkrétní výukové náplně, je třeba pracovat s prekoncepty, které si žáci přináší do škol z domácího prostředí, od známých a z médií (např. Duit a kol., 2012). Tyto prekoncepty totiž představují znalostní substrát, na němž žáci budují nové znalosti.

Prekoncepty žáků o internetu a internetové komunikaci jsou málo prozkoumané, na rozdíl od prekonceptů o tématech z „tradičních“ disciplín, jako jsou fyzika nebo biologie. Cílem této práce je prekoncepty o internetu zmapovat.

2 Teorie

Práce staví na teoriích kognitivního konstruktivismu (např. Duit a kol., 2012). Klíčovou tezí těchto teorií je myšlenka, že učení je aktivní proces, během kterého žáci konstruují nové znalosti na základě znalostí předchozích. Předchozím znalostem, které nevznikly v rámci formální výuky, říkáme „prekoncepty“. Z teorií plyne, že při tvorbě nových výukových postupů a materiálů je třeba z prekonceptů vycházet. Ty totiž nemusí být v souladu s tím, co chceme žáky naučit, a pro změnu těchto „chybných“ prekonceptů (miskonceptů) může být třeba speciálních postupů.

Na základě našich neformálních pozorování ve třídách usuzujeme, že iniciální znalosti žáků o informatických tématech obecně jsou fragmentované a často vzájemně ve sporu. Lze je tedy vyložit v rámci teorií, které pracují s těmito fragmentovanými reprezentacemi (“knowledge in pieces”, např. diSessa, 2014); nikoli ale v rámci teorií, které postulují, že znalosti jsou reprezentovány formou ucelených, konzistentních modelů.

3 Metodologie výzkumu

Účastnili se žáci 5. a 9. tříd (konec 1. a 2. stupně ZŠ) z různých krajů v ČR, $N = 29 + 27$ (48 % dívek). U žáků 9. třídy byli ve větší míře zastoupeni žáci základních škol, v menší žáci víceletých gymnázií. Vzhledem ke způsobu jejich výběru (nepravděpodobnostní sampling ze sociálního okruhu vysokoškolsky vzdělaných osob), jde vesměs o děti s průměrným až nadprůměrným socioekonomickým

zázámím; zhruba třetina z nich se označila za „ICT zkušeného“. Byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru (cca 40 min, online, říjen 2020 – únor 2021); jde o běžnou metodu v tomto kontextu (Ginsburg, 1997). Otázky se soustředily na to, zda a jak probandi rozumí základním principům fungování internetu a chápou související pojmy jako wifi, server, router či internetová komunikace (např. „Komu patří internet? Když se díváš na video na YouTube, kde se video nachází, než se ocitne na tvém mobilu? Kudy cestuje video, které nahraješ na TikTok?“). Otázky také zjišťovaly, do jaké míry žáci používají sociální sítě, postoje žáků k informatickým tématům a jejich zkušenosti s nimi.

Rozhovory byly přepsány a analyzovány na základě postupů kvalitativní tematické analýzy (viz Braun a Clarke 2006). Vznikající témata (tj. plynoucí z tematické analýzy) odpovídají prekonceptům, které cílová skupina má o zmíněných pojmech. Nad rámec klasické tematické analýzy zjišťujeme četnost jednotlivých prekonceptů a srovnáváme 5. a 9. třídu ZŠ.

4 Výsledky

Předběžné výsledky naznačují, že:

- je velká variabilita ve znalostech jednotlivých žáků, přičemž „dětských expertů“ je pod 20 %,
- znalosti žáků z 9. tříd ZŠ jsou obecně vyšší než znalosti žáků z 5. tříd ZŠ (což není překvapivé),
- znalosti jsou značně fragmentované, a to i u žáků 9. tříd;
- objevují se překvapivé miskoncepce, některé poměrně často (např. „internet je v mém mobilu“, „chatová zpráva se posílá z mobilu na mobil přes centrální vysílací věž nebo satelit“),
- žáci z dané věkové skupiny mají podobné miskoncepce, přičemž některé miskoncepce se objevují v obou věkových skupinách,
- znalosti se často jeví být sporné (např. totéž dítě se v různých kontextech vyjádří, že: „video z Youtube ke mně putuje přes satelit“, „video je uložené na Youtube v mém mobilu“).

Získaná data jsou v souladu s novými mezinárodními šetřeními (např. Fraillon et al., 2020) zdůrazňujícími, že by bylo iluzí se domnívat, že žáci sami od sebe získají korektní znalosti jen díky tomu, že informační technologie používají. Finální výsledky budou prezentované na konferenci.

5 Závěry a diskuse

Výsledky podporují ty teorie kognitivního konstruktivismu, které postulují fragmentované a potenciálně vzájemně sporné reprezentace (“knowledge in pieces”, např. diSessa, 2014).

Z praktického hlediska mohou být výsledky užitečné pro probíhající revizi rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro obor informatika, jakož i analogické úpravy informatických kurikul v zahraničí. Výsledky naší studie ukazují, že je žádoucí soustředit se jak na značné počáteční nerovnosti ve znalostech žáků, tak také systematicky pracovat na odstraňování miskoncepce. Je pravděpodobné, že tak, jak je tomu i v jiných oborech, bude i některé informatické miskoncepce obtížné pozměnit. Pokud učitel/ka toliko sdělí žákům „správnou“ informaci, nemusí to ke změně miskoncepce stačit. Pokud je nám známo, „evidence-based“ postupy, jak odstraňovat miskoncepce o internetové komunikaci, ovšem nejsou v tuto chvíli známy. Komunitu didaktiků informatiky tedy čeká velká výzva – má-li revize RVP proběhnout úspěšně, bude nutné v horizontu jednoho až dvou let tyto postupy nalézt.

Poděkování

Výzkum byl podpořen projektem PRIMUS/HUM/03. Za pomoc s provedením výzkumu děkujeme Kristině Volné, Veronice Fišerové a Petře Sedláčkové.

6 Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- diSessa, A. A. (2014). A History of Conceptual Change Research. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2 ed., pp. 88–108): Cambridge University Press.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction—a framework for improving teaching and learning science. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 13–37): Brill Sense.

- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*: Cambridge University Press.
- Fraillon J, Ainley J, Schulz W, et al. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA International computer and information literacy study 2018 international report*: Springer Nature.

SPECIFIKA PRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA SE ŽÁKY S PAS NA BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V OBLASTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

SPECIFICS OF TEACHER ASSISTANTS WORK WITH PUPILS WITH ASD IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS IN THE FIELD OF SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT

**Tereza Tetourová¹, Simona Zdeňková¹,
Hana Sotáková¹, Cyril Brom²**

¹ Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

² Katedra softwaru a výuky informatiky, Matematicko-fyzikální fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Studie se zaměřuje na identifikaci metod, které využívají asistenti pedagoga při práci se žáky s poruchami autistického spektra na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Obsahem studie bude také otázka, jaké podmínky mají asistenti pedagoga pro rozvoj sociálních dovedností v rámci českého vzdělávacího systému. Jako nástroj pro zodpovězení výzkumných otázek bude využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor a následná analýza.

Klíčová slova: *asistenti pedagoga, poruchy autistického spektra, rozvoj sociálních dovedností, školní věk*

Abstract

The purpose of the present study is to examine the methods of social skills development used by teacher assistants working with children with autism spectrum disorders in mainstream primary schools. We will also focus on conditions created by schools for teacher assistants for the social skills development of their pupils in the Czech educational system context. We will use a semi-structured interview to answer these questions and subsequent analysis to draw the conclusions.

Keywords: *teacher assistants, autism spectrum disorder, social skills development, school-age*

1 Úvod

Cílem studie je zjistit, zda a případně jakým způsobem (resp. s pomocí jakých nástrojů) asistenti pedagoga (dále AP) pracují se žáky s poruchami autistického spektra (dále PAS) na rozvoji sociálních dovedností a porozumění jakožto jedné z hlavních oblastí, v níž jsou jedinci s PAS limitováni. Mezi další výzkumné otázky bude patřit míra informovanosti AP ohledně možností práce s dětmi s PAS v oblasti rozvoje sociálních dovedností a porozumění, a dále otázka, zda je pro AP zajištěno metodické vedení či možnost konzultací spadajících do této oblasti.

2 Teorie

Diagnóza PAS představuje omezení v oblasti sociální komunikace a interakce, které se projevuje napříč různými kontexty, a stereotypní a opakující se zájmy a vzorce chování (American Psychiatric Association, 2013). Z definice vyplývá, že deficity v oblasti sociálního chování jsou jedním z hlavních rysů PAS.

Úspěšné zvládnutí běžného proudu vzdělávání závisí nejen na učebních předpokladech, ale do velké míry i na sociálních dovednostech žáků (Bednářová & Šmardová, 2015). Žáci s PAS vzdělávání v běžných školách tím pádem vyžadují podporu a vedení nejen v oblasti učebního procesu, ale rovněž v oblasti komunikace a interakce s vrstevníky i pedagogy, tj. obecně v oblasti sociálního chování (Žampachová & Čadilová, 2012).

Klíčovou osobou, která by žákům s PAS (jakožto žákům se speciálně vzdělávacími potřebami) měla být v hlavním proudu vzdělávání podporou, je AP. Dle vyhl. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, paragraf 7, odstavec 1 patří mezi funkce AP „podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí“ a „pomoc při komunikaci se žáky“ (tj. vrstevníky). Jedním z hlavních zájmů AP při jejich práci by tím pádem měla být oblast rozvoje sociálních a komunikačních dovedností žáků s PAS a pomoc žákům s porozuměním sociálním vodítkům v prostředí kolektivu spolužáků a školní třídy.

AP nejsou (ve většině případů) systematicky vzdělávání v přístupech rozvoje sociálních a komunikačních dovedností žáků s PAS. Dle Žampachové a Čadilové (2012) pedagogickým pracovníkům obecně chybí výbava pro vzdělávání žáků s PAS a jednotlivé metody pro práci s touto cílovou skupinou si musí dohledávat.

Klademe si otázky: věnují se AP rozvoji sociálního chování žáků s PAS? Vnímají tuto oblast podpory žáků jako důležitou? Jaké metody či postupy práce

AP případně využívají a kde se o nich dozvěděli? Poskytuje jim k tomu školský systém podmínky? Nejsme si vědomi žádné ze studií, která by v českém prostředí odpovídala na tyto otázky.

3 Metodologie výzkumu

Účastníky budou AP poskytující asistenci žákům s PAS na běžných základních školách na území České republiky. Plánovaným počtem účastníků je $N = 10$ až 15.

Jako nástroj pro zjištění výzkumných otázek bude využit hloubkový rozhovor (konkrétně polostrukturovaný rozhovor). Pro zpracování a analýzu dat z hloubkových rozhovorů bude využita metoda otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999).

Vzhledem k aktuální epidemiologické situaci budou rozhovory provedeny v on-line formě (prostřednictvím video hovoru). On-line prostředí má své výhody i nevýhody. Na jednu stranu může mít negativní vliv na spontaneitu interakce a omezuje zapojení méně technicky zdatných účastníků, na druhou stranu však umožňuje vyšší variabilitu demografických dat (Allen, 2017). Specifik on-line prostředí při vedení rozhovorů jsme si vědomi a jejich případný vliv budeme diskutovat v závěrech výzkumu.

4 Výsledky

Rozhovory s AP budou probíhat ve druhém pololetí školního roku 2020/2021. V době konference plánujeme přednést konkrétní výsledky a výstupy výzkumného šetření.

Od výsledků studie (konkrétně informací a závěrů z polostrukturovaných rozhovorů provedených s účastníky) si slibujeme získat odpovědi (a obecně kontext) k tématu metod práce AP se žáky s PAS v oblasti rozvoje sociálního chování žáků s PAS (a zda se vůbec rozvoji sociálního chování věnují).

5 Závěry a diskuse

Cílem studie je získat vhled do metod práce AP se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností a sociálního porozumění

této skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Výsledky studie mohou přinést poznatky o tom, jaké podmínky mají AP v českých školách pro rozvoj sociálního chování žáků s PAS a případně i k identifikaci efektivních metod, které AP při práci s touto cílovou skupinou využívají. Studie tak může posloužit jako zdroj informací ohledně možností a současně limitů podpory žáků s PAS v hlavním vzdělávacím proudu nejen odborníkům z akademické obce, ale i odborníkům z praxe.

Poděkování

Studie je podpořena grantem GA UK 568120 s názvem Interaktivní multimediální materiály cílené na rozvoj sociálních dovedností pro děti s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem a SVV 260592 s názvem Vývoj, výchova, vzdělávání: konstanty a změny.

6 Literatura

- Allen, M. (2017). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n396>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy* (2. vydání). Edika.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
- Žampachová, Z. & Čadilová, V. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého.

VIDEOSTUDIE TERÉNNÍ VÝUKY V UČITELSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ S VYUŽITÍM 360° KAMERY

VIDEO-BASED RESEARCH OF OUTDOOR EDUCATION IN TEACHER EDUCATION USING 360-DEGREE CAMERA

Tadeáš Muzikant¹, Hana Svobodová¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Poster se zabývá analýzou terénní výuky s využitím 360stupňové kamery, která je stále poměrně novým výzkumným nástrojem. Videostudie je zaměřena především na analýzu interakce vyučující – student – prostředí, která je typická právě pro terénní výuku. Výzkum a natáčení videí probíhá ve vysokoškolském prostředí, na vzorku studentů učitelství zeměpisu a jejich vyučujících. Výsledky práce pomohou odhalit vliv prostředí na terénní výuku a budou podmětem pro návrh zlepšení přípravy budoucích učitelů zeměpisu.

Klíčová slova: 360° kamera, 360° video, terénní výuka, videostudie, interakce

Abstract

The poster deals with the analysis of outdoor education using a 360-degree camera, which is still a relatively new research tool. The video study is mainly focused on the analysis of the interaction between teacher – student – environment, which is typical for outdoor education. Research and video recording are in progress at a university level, on the sample of geography trainee teachers and their tutors. The results of the work will help to reveal the influence of the environment on outdoor teaching and will be the subject for a proposal to improve the teaching of future geography teachers.

Keywords: 360-degree camera, 360-degree video, outdoor education, videostudy, interaction

1 Úvod

Terénní výuka je forma, která je už dlouhá léta považována za velmi silnou výukovou strategii při chápání dnešního světa (Oost et al., 2011). Definice výuky

v terénu uvádí např. Svobodová et al. (2019) – důležité je prostředí výuky mimo školní budovu a aktivita žáka. Přestože řada aspektů terénní výuky je již popsána, a to i na různých stupních vzdělávacího procesu, dokument „A road map for 21st century geography education“ (Bednarz, Heffron, & Huynh, 2013) doporučuje další výzkum terénní výuky a jejího vlivu na rozvoj znalostí a dovedností. Video zaznamenané prostřednictvím relativně nově technologie – 360° kamery přináší do výzkumu terénní výuky nový rozměr. Oproti „klasické“ kameře, která zabírá jen určitý výsek prostoru, zabírá 360° kamera celý prostor.

2 Teorie

Autorům není známá žádná studie o využití 360° kamery pro hodnocení terénní výuky. Obecně studií pojednávajících o využití fotoaparátu/videoa pro hodnocení terénní výuky je poměrně málo (Loeffler, 2004; Smith, 2019). Rovněž dosud nebyla relevantně zachycena interakce student – učitel – prostředí, tolik typická právě pro terénní výuku, která využívá okolní prostor pro srozumitelné a názorné zasazení učiva do kontextu (tematického, regionálního, praktického...). Při klasické výuce ve třídě interakce směrem k prostředí neprobíhá, jelikož třída samotná neposkytuje žákovi dostatek podnětů pro učení. Tuto tezi potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Remmen, & Frøyland, 2015), které uvádí, že chování žáků v terénu je často odlišné od chování ve třídě.

360° kamera představuje nástroj, prostřednictvím něž můžeme analyzovat interakce mezi studentem, učitelem a prostředím při výuce v terénu mnohem komplexněji, než bylo doposud možné. Analýzy videa terénní výuky včetně reflexe pro učitele (poznání výhod i nedostatků) pak může vést ke zvýšení kvality výuky v daném prostředí, v našem případě na univerzitě (Pabian, 2012).

3 Metodologie výzkumu

Poster prezentuje dílčí výsledky studie realizované podle metodiky autorů Remmen a Frøyland (2015), kteří rozbořem videozáznamu terénní výuky analyzovali úspěšnost výuky v terénu. K analýze použili soubor indikátorů (např. *typ terénní výuky nebo typy otázek vyučujícího*). Výsledkem bylo zjištění, jak zlepšit přípravu budoucích učitelů.

Výzkumným vzorkem naší studie jsou studenti studijních programů zeměpis se zaměřením na vzdělávání a učitelství zeměpisu pro základní školy PdF MU natáčení při práci během povinné terénní výuky. Hodnoceny jsou jednotlivé indikátory výuky (*pokyny pro terénní úkol; vlastnosti dotazování; typy hovoru, kognitivní úroveň otázek vyučujícího...*) rozdělené do kategorií dle výzkumné otázky (*Jak učitel realizuje terénní výuku?; Které procesy učení byly podporovány rozhovorem mezi učitelem a studenty?; Jaký přínos má práce učitele s (v) prostředí pro terénní výuku?*).

4 Výsledky

Vzhledem k novosti technologie jsou popsány přínosy práce s 360° kamerou, které nebyly dosud v oblasti pedagogických věd zcela popsány. Dále jsou rozlišeny činnosti studentů a učitele a hodnocena jejich interakce navzájem a rovněž interakce s prostředím (tj. je hodnoceno, zda okolní prostředí slouží k rozvoji učení nebo jako pouhá kulisa neposkytující žádné podněty). Výsledky práce by měly přispět k reflexi výuky v terénu zejména pro vyučujícího a následně ke zvýšení kvality přípravy budoucích učitelů na jejich profesní praxi. V oblasti výzkumu terénní výuky by mělo dojít k rozšíření poznání přínosů výuky v terénu oproti běžné výuce ve třídě.

5 Závěry a diskuse

Hlavním přínosem výzkumu je zjištění, jaký vliv má prostředí na učení studentů, ale i poznání, jak okolní prostředí využívá vyučující k podpoře učení, neboť Hofmann a Korvas (2008) ve své práci uvádějí, že pro didaktiky, učitele i vzdělavatele učitelů je reflexe edukačního procesu z různých pohledů vždy žádoucí a potřebnou součástí dalšího pedagogického vývoje.

Zároveň s hlavním přínosem ověříme i výsledky práce Remmen a Frøyland (2015), o kterou se tento výzkum opírá. Závěry, ke kterým se autoři práce dopracovali, obohatí výzkum terénní výuky o detailnější a komplexnější (360stupňové) poznání interakcí v terénní výuce. Vzhledem k novosti technologie upozorníme na některé limity využití 360° kamery jako výzkumného nástroje.

6 Literatura

- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research*. Association of American Geographers.
- Hofmann, E., & Korvas, P. (2008). Terénní výuka s pohybovými aktivitami. *Geographia Cassoviensis*, 2(1), 47–52.
- Loeffler, T. A. (2004). A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure experiences. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 536–556.
- Oost, K., De Vries, B., & van der Schee, J., A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr přístupů k učení. *Aula*, 20(1), 48–77.
- Remmen, K. I., & Frøyland, M. (2014). Implementation of guidelines for effective fieldwork designs: exploring learning activities, learning processes, and student engagement in the classroom and the field. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 103–125.
- Smith, H. (2019). Methods and techniques for capturing empirical material from experiences and stories in outdoor spaces and places. In B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research Methods in Outdoor Studies* (pp. 68–77). Routledge.
- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., Češková, T., & Hofmann, E. (2019). *Koncepce terénní výuky pro základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9245-7

ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ S MENTORINGEM V KLINICKÉM VÝUKOVÉM PROSTŘEDÍ U STUDENTŮ OŠETŘOVATELSTVÍ A ZDRAVOTNICKÉHO ZÁCHRANÁŘSTVÍ PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ANALYSIS OF EXPERIENCE WITH MENTORING IN A CLINICAL TEACHING ENVIRONMENT FOR UNDERGRADUATE STUDENTS OF NURSING AND PARAMEDICS

Pavla Svobodová¹, Jana Kantorová¹

¹ Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Abstrakt

Cílem příspěvku bylo vymezit analýzu aktuálních dohledaných publikovaných poznatků o pozitivních a negativních zkušenostech s mentoringem u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání v klinickém výukovém prostředí pomocí rešeršní vyhledávací strategie v elektronických databázích. Teoretickým východiskem bylo vymezení pojmů klinické výukové prostředí a mentoring. Výsledkem bylo zjištění pozitivních a negativních zkušeností s mentoringem např. pocit větší jistoty a důvěry × neochota, nezáměr mentora.

Klíčová slova: *zkušenost, klinické výukové prostředí, mentoring, student ošetrovatelství, student zdravotnický záchranář*

Abstract

The aim of the paper was to present an analysis of current published knowledge about positive and negative experience with mentoring for nursing and paramedics students in undergraduate education in a clinical teaching environment using a search strategy in electronic databases. The theoretical basis was the definition of the concepts of clinical learning environment and mentoring. The result was the finding of positive and negative experience with mentoring, such as a feeling of greater confidence and trust vs. reluctance, disinterest of the mentor.

Keywords: *experience, clinical learning environment, mentoring, nursing student, paramedic student.*

1 Úvod

Téma příspěvku bylo vybráno z důvodu zjištění pozitivních či negativních zkušeností studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství s moderní výukovou metodou mentoringu během klinické výuky, kterou absolvují na různých pracovištích ambulantní, standardní a intenzivní péče klinického výukového prostředí, kde je mnohdy nezbytná a nutná podpora a pomoc mentora. Metoda mentoringu poskytuje kvalitní pracovní podmínky pro kompetentní výuku studentům v klinickém výukovém prostředí.

2 Teorie

Teoretickým východiskem přehledového příspěvku je operacionalizace pojmů mentoring a klinické výukového prostředí. Za klinické výukové prostředí může být považován každý prostor, kde dochází k aplikaci teoretických vědomostí studentů do praktických klinických situací (Flott & Linden, 2016). Klinické prostředí tvoří vybavení, zabezpečení, personál, vyučující, výukové metody a dochází v něm k učení, ke komunikaci, spolupráci a také k socializaci studentů (Gurková & Zeleníková, 2017). Mentoring je charakterizován jako moderní vzdělávací metoda, která vede k rozvoji znalostí a dovedností studentů v klinické praxi (Fard et al., 2020). Costa et al. (2019) představuje mentorství jako zdroj pedagogických znalostí pro učitele odborného vzdělávání v ošetrovatelství. Rovněž uvádí důležitost aplikace mentoringu k poskytování kvalitních pracovních podmínek pro kompetentní výuku studentů v klinickém výukovém prostředí (Costa et al., 2019). Mentor je osoba, která své znalosti a zkušenosti předává další osobě. V tomto příspěvku pojem mentor označuje zdravotní sestru provádějící osobní dohled nad studentem v klinickém výukovém prostředí.

3 Metodologie výzkumu

Metodologické zpracování přehledového příspěvku (literárního přehledu) se opírá o rešerši ve specifikovaných databázích (EBSCO, Medvik, PubMed a ERIC)

za období 2010–2021. Vyhledávací strategií bylo rozšířené vyhledávání, využití a ověření pomocí MeSH. Pro vyhledávání relevantních odborných článků byla použita klíčová slova (zkušenost; klinické výukové prostředí; mentoring; student ošetrovatelství; student zdravotnický záchranář) v českém a anglickém jazyce zemí Evropy i mimo Evropu. Stanovila se další vyhledávací kritéria: zaměření na studenta ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství, zaměření na zkušenost s mentoringem v klinickém výukovém prostředí, dále recenzovaná periodika, články mající IF, plné texty. Vyřazujícími kritérii byly duplicitní články a jazyková selekce (pouze anglický, český a slovenský jazyk). Z celkového počtu 41 zdrojů se použilo 13.

4 Výsledky

4.1 Pozitivní zkušenosti studentů s mentoringem

Mezi pozitivní zkušenosti studentů s mentoringem v klinickém výukovém prostředí patří získávání větší autonomie, pocitu jistoty a důvěry (Lavoite et al., 2020; Hil et al., 2020), vedení k větší odpovědnosti (Williamson et al., 2020) a úspěšnému učení (Pelín & Karadag, 2019; Mapia et al., 2014). Kvalitní a důvěrný vztah s mentorem snižuje strach z chyb a pocitu rozpaků (Bergjan & Hertel, 2013; Mahasneh et al., 2020). Dle Antohe et al. (2016) je individualizovaný model mentoringu brán za rozhodující faktor celkové spokojenosti studentů v klinickém výukovém prostředí.

4.2 Negativní zkušenosti studentů s mentoringem

Negativní hodnocení a negativní zkušenosti studentů s mentoringem v klinickém výukovém prostředí obnáší špatný vztah s mentorem, nedostatek informací a podpory ze strany mentora (Mbakaya et al., 2020), jeho nedostupnost a nevěle (Kol & Ince, 2018). Negativně byly studenty vnímány také obavy z hodnocení jejich výkonů mentory (Yaghobyan et al., 2020), nedodržení naplánovaných schůzek a jejich neplánované výměny (Gurková et al., 2017;).

5 Závěry a diskuse

Z dohledaných studií vyplývají pozitivní i negativní zkušenosti studentů s mentoringem v klinickém výukovém prostředí. Předložené studie uvádí převahu

pozitivních zkušeností a přínosů nad jejími negativy. Mezi pozitivní zkušenosti patří důležitost, kvalita a efektivita metody mentoringu, která zároveň slouží jako podpora a pomoc studentům v klinickém výukovém prostředí. K negativním zkušenostem studentů s mentoringem v rámci klinické výuky patří nedostatek empatie, nezáměr a neochota ze strany mentora a ostatního zdravotnického personálu, negativní tíživý pocit studentů z nenaplnění očekávání mentora. Doporučení pro praxi: Metodu mentoringu je důležité podporovat pro rozvoj znalostí a dovedností studentů včetně podpory mentorů, jakožto hodnotných odborníků klinického vzdělávání. Celkově k dosažení kvalitního vzdělávání v klinickém výukovém prostředí je z našeho pohledu důležitá 1) příprava studentů, 2) odpovídající dohled nad studenty mentory a 3) příznivé klima klinického výukového prostředí, které bude předmětem navazujících výzkumů.

Afiliace

Přehledová studie vznikla ve spolupráci s Univerzitou Palackého, Pedagogickou fakultou, za finanční podpory IGA_UP_PdF_2021_014.

6 Výběr literatury

- Fard, Z., Azadi, A., Khorshidi, A., Mozafari, M., O'connor, A., Burdi, V., Moore, Z., Patton, D. (2020). A comparison of faculty led, mentorship program and peer mentoring on nursing students wound dressing clinical skills. *Nurse Education Today*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104378>.
- Gurková, E., & Zeleníková, R. (2017). *Klinické prostředí v přípravě sester – organizace, strategie, hodnocení*. Grada.
- Gusar, I. (2020). Nursing student evaluations on the quality of mentoring support in individual, dual, and group approaches during clinical training: a prospective cohort study. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 28–36. <https://doi.org/10.37464/2020.374.83>.
- Kol, E., & Ince, S. (2018). Determining the opinions of the first-year nursing students about clinical practice and clinical educators. *Nurse Education in Practice*, 31, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.04.009>.
- Komínacká, J., Lacina L., & Rozmahel P. (2016). *Příručka mentoringu – posilování mentorských kapacit pedagogů*. Barrister a Principal.

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

EDUCATION OF PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT IN ELEMENTARY SCHOOLS

Wanda Tureckiová¹

¹ Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Výzkumné šetření se zabývalo inkluzí žáků se sluchovým postižením na základních školách. Cílem bylo zmapovat průběh inkluze a zjistit, jaká pozitiva a negativa inkluze uvádějí rodiče a třídní učitelé. Zkoumán byl i vliv vady na sociální a komunikační schopnosti. Byly užity metody pozorování, dotazníky a rozhovory. Respondenty byli třídní učitelé a rodiče a další pedagogičtí pracovníci. Zjištění od respondentů byla zpracována do případových studií, ty přibližují zkušenosti s průběhem inkluze.

***Klíčová slova:** inkluze, sluchové postižení, komunikační bariéra, sociální interakce*

Abstract

The research focused on inclusion of pupils with hearing impairment in primary schools. The aim was to map the inclusion and find out what parents and teachers reported as positives and negatives. The effect of the impairment on social and communication skills was also investigated. Observation, questionnaires and interviews were used. The respondents were class teachers, parents and other educators. Findings from respondents were processed into case studies, which illustrate the experience with the inclusion.

***Keywords:** inclusion, hearing impairment, communication barrier, social interaction*

1 Úvod

Inkluzivní vzdělávání je jedním z nejvíce diskutovaných trendů v oblasti vzdělávání. Zapojení žáků s odlišnými potřebami a schopnostmi do kolektivu třídy může mít ale různá úskalí. Obzvlášť v případě, kdy se jedná o žáka s poruchou

sluchového vnímání, jehož mluvní projev může být z důvodu této vady narušen. Popřípadě je to žák, jehož mateřským jazykem je český znakový jazyk. To vše může vést k vzniku komunikační, ale také sociální bariéry, která žáka staví na okraj kolektivu třídy.

2 Teorie

Při zvolení vzdělání mají žáci se sluchovým postižením možnost výběru ze dvou alternativ – cestu speciálního školství, nebo školu hlavního vzdělávacího proudu. Výběr školy, která bude pro dítě vyhovující, vždy záleží na velkém množství faktorů – na typu a stupni sluchové vady; době, kdy ke sluchové vadě došlo, kdy byla diagnostikována a kompenzována; účinnosti kompenzační pomůcky; řečovém a sluchovém vývoji; přidruženosti dalšího znevýhodnění; osobnostní charakteristice dítěte a na připravenosti žáka, rodiny a školy, kde bude dítě umístěno. (Horáková, 2012)

Pokud se rodina rozhodne pro volbu školy speciální, má v České republice na výběr ze 13 zařízení, primárně určených ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením (popřípadě s logopedickými a kombinovanými vadami). (Hádková, 2016)

V případě zvolení inkluze, je nutné brát v potaz již zmíněné faktory a na společné vzdělávání se dobře připravit. Inkluzivním vzděláváním žáků se sluchovým postižením se zabýval i tento výzkum.

3 Metodologie výzkumu

Cíle šetření

- Charakterizovat pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání z pohledu rodičů a třídních učitelů žáků se sluchovým postižením v oblasti Jihočeského kraje
- Zjistit názory pedagogických pracovníků v Jihočeském kraji na inkluzivní vzdělávání
- Sledovat vliv stupně sluchové vady na komunikační schopnosti žáka a jeho zapojení do třídního kolektivu

Účastníci výzkumu

- Žáci se sluchovým postižením, jejich třídní učitelé a rodiče ze stejné základní školy v Jihočeském kraji (3 žáci, 3 třídní učitelé, 3 matky žáků)
- Pedagogičtí pracovníci vzdělávající žáky se sluchovým postižením v Jihočeském kraji (celkově 19 respondentů)

Metodologie výzkumu

- Smíšený design
 - Pozorování žáků při běžném chodu třídy (použito k vytvoření případových studií)
 - Rozhovory s matkami a třídními učiteli žáka (použito k vytvoření případových studií)
 - Verze pro rodiče – 12 otázek – zaměřující se na diagnostiku/kompenzaci vady a průběh vzdělávání
 - Verze pro třídní učitele – 10 otázek – týkající se zkušeností se vzděláváním žáků se sluchovým postižením a průběhem inkluze
 - Dotazníkové šetření zaměřené na pedagogické pracovníky na základních školách
 - 11 otázek – vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání a k osobním zkušenostem se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

4 Výsledky

Tabulka 3

Pozitiva a negativa inkluze

Pozitiva	Negativa
Žáci vzdělávání s vrstevníky v prostředí předkládajícím větší škálu činností ¹	Zvýšená unavitelnost, vnímání mantinelů, chybovost v diktátech, nepochopení v komunikaci ¹
Obohacení žáka a spolužáků – zvýšená tolerance a zisk zkušeností ^{2,3}	Interakce žáka a asistenta může způsobit hluk ve třídě, zpomalení chodu třídy ² ; asistent prohlubuje segregaci žáka ³

(Zdroj: vlastní šetření autorky)

Názory: ¹ rodičů; ² třídních učitelů; ³ pedagogických pracovníků

Tabulka 4

Případové studie

	Žák 1 (7. třída, rok narození 2005, v inkluzi od MŠ)	Žák 2 (1. třída, rok narození 2012, v inkluzi od MŠ)	Žák 3 (5. třída, rok narození 2007, v inkluzi od MŠ)
Sluchová vada	Středně těžká až těžká percepční nedoslýchavost	Těžká nedoslýchavost (až do praktické hluchoty)	Těžká percepční nedoslýchavost
Komunikační schopnosti	Narušeny minimálně – tišší a huhňavý hlas	Narušeny minimálně – mírné odchylky sykavek a hlásky Ř	Narušeny minimálně – hlas tišší, huhňavý, mírné odchylky sykavek a hlásek T, D, R, Ř
Sociální interakce	Minimální z obou stran	Běžné	S kamarádem

(Zdroj: vlastní šetření autorky)

5 Závěry a diskuse

Inkluze vede ke zvýšení tolerance a zisku zkušeností, žáci vyzkouší větší množství činností a spolužáci je motivují k lepším výsledkům. Negativa vycházejí z podstaty sluchové vady – přeslechy v testech a komunikaci, neustálá koncentrace vede k unavitelnosti.

Vada minimálně ovlivňuje komunikační schopnosti. U sociálních interakcí bylo patrné, že 2 ze 3 žáků jsou méně zapojováni. Oba jsou citlivější, diagnostika a kompenzace proběhly později, což mohlo způsobit, že se méně zapojovali do dětského kolektivu (z důvodu neporozumění nebo zhoršené akustické situace), upínali se na rodinu a nyní nevyhledávají interakci s vrstevníky.

Na výzkum navazuje šetření zaměřené na žáky se sluchovým postižením a jejich sociální role ve třídním kolektivu. Zabývat se bude rovněž školním klimatem a tím, jak ho ovlivňuje příchod tohoto žáka.

Výsledkem bude přehled o vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jak s nimi pracovat při zapojení do kolektivu a jak připravit na jejich příchod spolužáky i učitele.

6 Literatura

Barvíková, J. a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření: *Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hádková, K. (2016). *Vzdělávání žáků a studentů s kochleárním implantátem*.
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Holmanová, J. (2005). *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Septima.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: Úvod do surdopedie*. Portál.
- Michalík, J. a kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Portál.
- Potměšil, M.A. kol. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*.
Univerzita Palackého v Olomouci.

ANALÝZA ZÁTĚŽOVÝCH FAKTORŮ V KLINICKÉM VÝUKOVÉM PROSTŘEDÍ U STUDENTŮ OŠETŘOVATELSTVÍ A ZDRAVOTNICKÉHO ZÁCHRANÁŘSTVÍ PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ANALYSIS OF STRESS FACTORS IN CLINICAL TEACHING ENVIRONMENT FOR UNDERGRADUATE STUDENTS OF NURSING AND PARAMEDICS

Pavla Svobodová¹, Jana Kantorová¹

¹ Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

Abstrakt

Cílem příspěvku bylo vymezit analýzu aktuálních dohledaných publikovaných poznatků výskytu zátěžových faktorů v klinickém výukovém prostředí u studentů ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání pomocí rešeršní činnosti v elektornických databázích. Teoretickým východiskem bylo vymezení pojmů klinické výukové prostředí a zátěžové faktory. Výsledkem bylo zjištění zátěžových faktorů působící na studenty v klinickém výukovém prostředí, jako jsou náročné požadavky klinické výuky, neochota mentora a strach z chyb.

Klíčová slova: *student ošetrovatelství, student zdravotnický záchranář, zátěžové faktory, klinické výukové prostředí, pregraduální vzdělávání*

Abstract

The aim of the paper was to present an analysis of current published findings regarding the occurrence of stress factors in the clinical teaching environment in students of nursing and paramedics undergraduate education using research activities in electronic databases. The theoretical basis was the definition of the concepts of clinical learning environment and stress factors. The result was the identification of stress factors affecting students in the clinical teaching environment, such as the demanding requirements of clinical teaching, the reluctance of the mentor and the fear of mistakes.

Keywords: *nursing student, paramedic student, stress factors, clinical learning environment, undergraduate education*

1 Úvod

Studium studijního programu ošetrovatelství a zdravotnického záchranářství pregraduálního vzdělávání obnáší mimo jiné také praktickou výuku v klinickém výukovém prostředí v rozsahu okolo 3000 hodin v rámci standardní doby studia. Tuto výuku studenti absolvují během tříletého studijního programu na ambulantních, standardních, intenzivních pracovištích klinické péče a studenti studijního programu zdravotnické záchranářství také v rámci preklinické péče. Během své odborné praxe v klinickém výukovém prostředí jsou studenti vystaveni různým zátěžovým situacím.

2 Teorie

Teoretickým východiskem přehledového příspěvku je operacionalizace pojmů klinické výukové prostředí a zátěžové faktory. Dle autorů Flott & Linden (2016) za klinické výukové prostředí můžeme považovat každý prostor v nemocničním prostředí, ve kterém dochází k aplikaci teoretických vědomostí studentů do praktických klinických zkušeností. Klinické prostředí tvoří vybavení, zabezpečení, personál, vyučující, výukové metody (Gurková & Zeleníková, 2017). Zátěžové situace nejsou pro organismus nežádoucí, jsou stimulujícím faktorem, který podněcuje člověka k učení a k vyšším výkonům (Kebza, 2005). Stresové situace patří do kategorie zvláštních zátěžových situací, při kterých dochází k nerovnováze mezi požadavky dané situace a možnostmi potřebnými k jejich zvládnutí. Zátěžové a stresové faktory v klinickém výukovém prostředí se u studentů vyskytují v souvislosti: s úzkostí (Melincavage, 2011), s vedením studentů, tzv. mentoringem (Gurková et al., 2016, 2017; Yaghobyan et al., 2020), s fyzickou a psychickou náročností a to zejména v kritické péči (Inayat et al., 2020), s rozvojem kritického myšlení a rozhodovacích schopností (Labrague et al., 2017).

3 Metodologie výzkumu

Metodologické zpracování přehledového příspěvku se opírá o rešerši ve specifikovaných databázích (EBSCO, Medvik, PubMed a ERIC) za období 2010–2021. Vyhledávací strategii bylo rozšířené vyhledávání a ověření pomocí MeSH. Pro vyhledávání relevantních odborných článků byla použita klíčová slova (student

ošetřovatelství; student zdravotnický záchranář; zátěžové faktory; klinické výukové prostředí; pregraduální vzdělávání) v českém a anglickém jazyce zemí Evropy i mimo Evropu. Stanovila se další vyhledávací kritéria: zaměření na studenta ošetřovatelství a zdravotnického záchranářství, zaměření na zátěžový faktor v klinickém výukovém prostředí, dále recenzovaná periodika, články mající IF, plné texty. Vyřazujícími kritérii byly duplicitní články a jazyková selekce (pouze anglický, český a slovenský jazyk). Z celkového počtu 72 zdrojů se použito 17.

4 Výsledky

Autoři (Ablatif & Matnor, 2019; Al-gamal et al., 2018; Alsaqri, 2017; Bodys-Cupak et al., 2019; Gurková & Zelníková, 2018; Hamaided et al., 2016; Karaca, 2017) identifikovali stresory a copingové strategie k vypořádání se se zátěží u studentů v klinickém výukovém prostředí včetně doporučení studentům k vyrovnání se s požadavky klinické výuky. Vysoká hladina stresu ovlivňuje paměť, schopnost soustředit se, řešit problémové situace (Galvin et al., 2015) a vede k ovlivnění klinických výsledků a hodnocení studentů. Značnou zátěž studenti prožívají v prostředí kritické klinické péče, která jim brání v učení a ovlivňuje péči o pacienty (Inayat et al., 2020). Zvýšená úzkost a stres u studentů jsou překážkou k dosažení znalostí, vedou ke snížení klinického učení (Melincavage, 2011) a je potřeba posílit zvládnání emocí k podpoře profesionálního rozvoje a péči o pacienty (Foster & McCloughen, 2020). Následující autoři identifikovali značný zátěžový faktor negativní přístup, nezájem a neochotu mentora vést studenty (Gurková et al., 2017), strach z chyb, z hodnocení výkonů studenta mentorem a z neznámého klinického výukového prostředí (Yaghobyan et al., 2020).

5 Závěry a diskuse

Z dohledaných studií dané problematiky vyplývají zátěžové faktory, kterými jsou studenti v klinickém výukovém prostředí vystaveni. Mezi tyto zátěžové faktory patří náročné požadavky klinické praxe, zejména v prostředí kritické péče, které je náročné po psychické a fyzické stránce pro studenty ošetřovatelství i zdravotnického záchranářství. Mezi další zátěžové faktory patří socializace studentů na daném pracovišti, nepřístupnost zdravotnického personálu, strach

z možných chyb, ale také negativní přístup a neochota mentora vést studenty, strach z hodnocení a nenaplnění očekávání mentora, úzkost a stres, které jsou překážkou k dosažení znalostí. Pro studenty v klinickém výukovém prostředí je velice důležitá efektivní pomoc a podpora mentora, ostatního zdravotnického personálu a předávání jejich zkušeností s učením a výukou. Doporučení pro praxi: K dosažení kvalitního vzdělávání v klinickém výukovém prostředí je z našeho pohledu důležitá 1) příprava studentů, 2) odpovídající dohled nad studenty tzv. mentory klinické praxe a 3) příznivé klima klinického výukového prostředí, které bude předmětem dalších výzkumů.

Afiliace

Přehledová studie vznikla ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci, Pedagogickou fakultou za finanční podpory IGA_UP_PdF_2021_014.

6 Výběr literatury

- Ab-latif, R., & Matnor M. (2019). Stressors and Coping Strategies during Clinical Practice among Diploma Nursing Students. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 26(2), 88–98. <https://doi.org/10.21315/mjms2019.26.2.10>.
- AL-GAMAL, E., Alhosani, A., & Alsunaye, K. (2018). Stress and coping strategies among Saudi nursing students during clinical education. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(2), 198–205. <http://doi.wiley.com/10.1111/ppc.12223>.
- Alsaqri, S., & Salman, H. (2017). Stressors and Coping Strategies of the Saudi Nursing Students in the Clinical Training: A Cross-Sectional Study. *Education Research International*, 12(2), 1–8. <https://doi.org/10.1155/2017/4018470>.
- Karaca, A. (2017). Perceived level of clinical stress, stress responses and coping behaviors among nursing students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 32–39. <http://doi.org/10.14744/phd.2017.22590>.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.

CORRECTION PRACTICES IN VIRTUAL AND FACE-TO-FACE EFL CLASSROOMS: INTRODUCTION OF A RESEARCH PROJECT

KOREKČNÍ POSTUPY VE VIRTUÁLNÍCH A PREZENČNÍCH TRÍDÁCH: PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Nicola Fořtová¹

¹ Katedra Anglistiky a Amerikanistiky, Filosofická Fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem posteru je představit počáteční fáze výzkumného projektu, který zkoumá interakci při výuce angličtině jako cizím jazyce (EFL). Konkrétně se zaměřujeme na typy opravných postupů, které studenti učitelství a zkušení učitelé používají při výuce angličtiny. Základním analytickým nástrojem je multimodální konverzační analýza (CA), kterou jsme aplikovali na třech souborech dat z video a audio nahrávek z různých kurzů EFL vyučovaných v různých prostředích. Výzkum přispívá k našemu porozumění opravným postupům v různých prostředích EFL.

Klíčová slova: *opravné postupy, konverzační analýza, interakce žák-učitel, osvojování druhého jazyka, angličtina jako cizí jazyk*

Abstract

The aim of the poster is to introduce the initial stages of a research project which investigates interaction in the English as a foreign language (EFL) classroom, with a specific focus on the types of correction practices that pre-service and experienced teachers employ in various EFL contexts. For the purpose of the research multimodal conversation analysis (CA) will be conducted on three datasets of video and audio recordings from a variety of EFL courses taught in various settings. The research contributes to our understanding of correction practices in various EFL settings (i.e. online, F2F).

Keywords: *correction practices, conversation analysis, student-teacher interaction, second language acquisition, English as a foreign language*

1 Úvod

The focus of the poster is to introduce this PhD research, which investigates interaction in the EFL classroom with a specific focus on the types of correction practices that pre-service and experienced teachers employ in various EFL contexts, including an immersive virtual environment (IVE). Overall the aim of the research is to gain deeper insights into the correction practices of EFL teachers in Czechia in a variety of classrooms and with varying degrees of experience; to unveil which processes and practices are more or less effective in different, and under researched, contexts, and how the environment and experience shape practice.

2 Teorie

Since the 1950 s correction practices have been a key issue in SLA theory. Recent perspectives focus on the social value of error (trouble) and correction practices in language acquisition. Correction of phonological, lexical, syntactic and pragmatic trouble sources is deemed necessary to facilitate both language acquisition and learning, and in the classroom happens through student–teacher interaction. Kulič (1971) identified four phases in correction: detection, identification, interpretation and correction. In 1979 Mehan exposed the three-part sequence of initiation, response and evaluation in classroom interaction. Further research has shown that correction sequences are often teacher-initiated. Teachers may employ the technique of “cluing” to help learners complete the correction sequence (McHoul, 1990). Later studies have focused on, for example, teacher-initiated correction using incomplete utterances (Kosik, 2002). Lin and Lan (2015) showed learner behaviour and beliefs to be key topics in IVEs. In the Czech context studies into feedback in dialogic education, and correction in whole class interaction include Šedřová and Švaříček (2012), Majcík (2019), Hanusková (2019), and Tůma and Fořtová (forthcoming). However, a gap in the literature exists in the Czech context on correction practice by pre-service teachers, and in IVEs.

3 Metodologie výzkumu

CA is being conducted on a total of 3 data sets: 2935 minutes of video and audio recordings from 10 different EFL courses taught in various settings by

various teachers with varying degrees of experience. 1. 1585 minutes of video and 2729 minutes of audio recordings from 5 upper secondary schools in Brno, Czechia. 2. 900 minutes taught by three different pre-service teachers. 3. 450 minutes of whole class video and audio recordings in an immersive virtual environment (IVE). Focus is on types of correction practice that the teachers employ.

CA has been chosen as the research method as it is strictly empirical and its aim is to scrutinize the way that speakers interact allowing for a thorough, detailed analysis of speaker actions and the resources utilized. Using a multimodal approach may allow deeper insights into the correction practices employed in the classroom.

4 Výsledky

Although the research is in its infancy, in this poster I will focus on a comparison of findings between exposed correction in the face-to-face and the immersive virtual environments. A preliminary analysis has shown that in the face-to-face environment teachers require learners to produce a reaction to the correction. Learner-initiated correction is typically followed by learner repetition of the correct form, while teacher-initiated sequences may generate no learner response and teacher expansion on the correction.

5 Závěry a diskuse

Thorough analysis and description of the corrective practices used sheds some light on which practices are more or less effective in different contexts. This may be used to influence teacher classroom behaviour in terms of best practice for developing learner language in various environments.

By adopting a conversation-analytic view of correction as a social phenomenon, this study can contribute to the existing body of work on social interaction in the Czech context. In addition, the findings may further help to develop our understanding of the role of correction in second/foreign language acquisition, as well as subsequently go some way in informing teacher education. For example, should the data reveal more examples of exposed immediate correction during a meaning-and-fluency focused task, the commonly advocated correction for accuracy/fluency may be revised.

6 Literatura

- Hanusková, M. (2019). Interactive repair among English as a lingua franca speakers in academic settings. *BSE*, 45(2).
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. SPN.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309.
- Lin, T-J., & Lan, Y-J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Educational Technology & Society*, 18(4), 486–497.
- Majcík, M. (2019). Zpětná vazba na žákovské chyby ve výukové komunikaci s celou třídou. *Studia paedagogica*, 24(3), 131–149.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. HUP.
- McHoul, A. W. (1990). The organisation of repair in classroom talk. *LS*, 19(3), 349–377.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2012). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 24(3), 239–261.
- Tůma, F., & Fořtová, N. (forthcoming). Doing exposed correction in the language classroom: A conversation analysis perspective. In K. Jankowiak & J. Pawelczyk (Eds.), *Young linguists' insights: From exploration to explanation in psycho- and sociolinguistic research*. De Gruyter.

VYUŽITÍ METODY CLIL FORMOU STORYTELLINGU VE VÝUCE ZEMĚPISU: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

USING THE CLIL METHOD IN THE FORM OF STORYTELLING IN GEOGRAPHY EDUCATION: A REVIEW STUDY

Dominika Zečevičová¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem geografického vzdělávání by mělo být (mimo jiné) osvojování oborových a mezioborových dovedností, postojů a hodnot (Maranda a kol., 2017), což nabízí kombinace metod CLIL a storytelling. Příspěvek představuje současný stav poznání v oblasti využití CLIL a storytelling ve výuce zeměpisu. Prezentovaná přehledová studie předkládá odpovědi na následující výzkumné otázky: 1. Pro jakou věkovou skupinu žáků je metoda využita? 2. Jaká metodologie byla pro výzkum použita? 3. Jaká jsou hlavní zjištění výzkumů? Přehled umožňuje ukotvit disertační výzkum do teoretického i metodologického rámce.

Klíčová slova: *zeměpis, CLIL, storytelling, příběh*

Abstract

Geographic education should aim to acquire disciplinary and interdisciplinary skills, attitudes, and values (Maranda et al., 2017), which offers a combination of CLIL and storytelling. The contribution represents the current state of knowledge of the use of CLIL and storytelling in geography teaching. The presented overview study provides answers to the following research questions: 1. What age group of pupils is the method used for? 2. What methodology was used? 3. What are the main findings of the research? The overview would set the dissertation research in theoretical and methodological frameworks.

Keywords: *geography, CLIL, storytelling, narrative*

1 Úvod

Jedním z cílů vzdělávací politiky 2030+ je zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život (MŠMT,

2020). CLIL a storytelling představují kombinaci metod, která k tomuto cíli směřuje. Metoda CLIL rozvíjí u žáků jazykové i obsahové znalosti zároveň, se setkávají s jazykem v přirozeném kontextu a aktivně jej používají. Storytelling žákům umožňuje rozvíjet kompetenci k řešení problému, jazykové znalosti, emocionální pohodu, představivost, kreativitu a další (Grove, 2012).

2 Teorie

Kombinace metody CLIL a storytellingu není ve výuce zeměpisu příliš běžná. Ve výzkumu se ukázalo, že tato kombinace může být přínosná (Zečevičová, 2020). Přínos storytellingu spočívá v posunutí geografie do kontextu reálného života, což může být klíčem k pochopení jednoho ze základních konceptů geografie (příčiny) (Leat, 1998). Reálný kontext života je však přínosný i pro výuku cizího jazyka. Dle Coyle (2006) patří osvojování jazyka v rámci reálné situace mezi výhody metody CLIL. Kombinace těchto metod může také přispět k budování mezipředmětových vazeb, které jsou důležitou součástí školní praxe a přináší různé možnosti a výzvy (Griffin, 2019)

3 Metodologie výzkumu

Cílem přehledové studie je odpovědět na otázky: 1. Pro jakou věkovou skupinu žáků jsou využity metody CLIL a storytelling? 2. Jaká metodologie byla pro výzkum použita? 3. Jaká jsou hlavní zjištění výzkumů? Systematická přehledová studie předkládá důkladnou analýzu empirických studií na portálech: Web of Science, SCOPUS, ERIC, jejíž výstupem bude také prisma diagram. Při vyhledávání jsou užita tři klíčová hesla (pojmy) a jejich kombinace: zeměpis (geography), CLIL a storytelling a kritéria pro výběr studií: (a) angličtina nebo čeština, (b) studie za posledních 10 let, (c) studie týkající se výuky. Jednotlivé kroky kopírují tradiční postup realizace systematických přehledových studií (Petticrew, 2006) a jsou popsány ve výsledcích příspěvku.

4 Výsledky

V prvním kroku analýzy jsem vyhledala 210 empiricky zaměřených studií, které jsem následně redukovala pomocí relevance abstraktu. Nyní jsem v situaci, kdy pročítám full text nevyřazených studií (n = 49). Výsledky v současné chvíli sestavuji a očekávám, že odhalím silné stránky i jisté mezery ve vybraných

výzkumech v aspektech zaměření výzkumu, použité metodologie a přínosy kombinace metod v zeměpise. Přehledové tabulky představí širší přehled o současném stavu poznání v oblasti využití metod CLIL a storytellingu ve výuce zeměpisu, což umožní budoucí nastavení výzkumu v disertační práci. Výsledky mohou nabídnout odpovědi na další otázky týkající se kombinace metod CLIL a storytelling, která je v českém prostředí relativně nová.

5 Závěry a diskuse

Využití kombinace CLIL a storytellingu v českém prostředí, jako relativně nové kombinace metod přináší teoretické otázky, které mohou být nabídnuty předchozími výzkumy realizovanými v zahraničí: Pro jaký zeměpisný obsah byla kombinace metod využita? Byla ověřena efektivita využití? Jaké jsou přínosy kombinace těchto metod? Výsledky předkládané případové studie slouží jako podklad pro připravovaný disertační výzkum. Výsledky z výzkumu přehledové studie mohou poskytnout také inspiraci pro učitele zeměpisu, jelikož současné zeměpisné kurikulum je podrobena revizím a očekávají se obsahové změny (MŠMT, 2020). Tyto výsledky plánuji publikovat v teoretické časopisecké studii.

Poděkování

Tento příspěvek bude prezentován v rámci projektu MUNI/A/1515/2020: Od rešerše k vysokoškolské didaktice.

6 Literatura

- Coyle, D. (2006). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: Monograph 6.
- Griffin, A. L. (2019). Teaching in a multi- or interdisciplinary context. In Walkington, H., Hill, J., & Dyer, S. (Eds.). (2019). *Handbook for teaching and learning in geography*. Edward Elgar Publishing.
- Grove, N. (Ed.). (2012). *Using storytelling to support children and adults with special needs: transforming lives through telling tales*. Routledge.
- Leat, D. (1998). *Thinking through geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

- Maranda, M. et. al. (2017). *Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika.*
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.*
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide.* Oxford: Blackwell Pub.
- Zečevićová, D. (2020). *Využití storytellingu metodou CLIL ve výuce zeměpisu na druhém stupni základní školy.* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

KOGNITIVNÍ AKTIVIZACE VE VÝUCE: SYSTEMATICKÁ MAPUJÍCÍ STUDIE

COGNITIVE ACTIVATION IN INSTRUCTION: SYSTEMATIC MAPPING REVIEW

**Tereza Češková¹, Tomáš Janík¹, Petr Najvar¹, Jan Slavík²,
Jiří Kohout³, Pavel Mentlík⁴**

¹ Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, MU, Brno

² Katedra výtvarné výchovy a kultury, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

³ Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

⁴ Centrum biologie, geověd a envigogiky, Fakulta pedagogická, ZČU, Plzeň

Abstrakt

Nová, *produktivní* kultura vyučování a učení se vyznačuje mj. cílenou kognitivní aktivizací žáků. Předkládaná studie si klade za cíl zmapovat aktuální výzkum týkající se kognitivní aktivizace ve výuce. Prostřednictvím systematické mapující studie je analyzováno 53 studií získaných z databáze Web of Science. Prvotní výsledky ukazují, že výzkumům souvisejícím s kognitivní aktivizací dominují matematika a výuka cizích jazyků. Tématy, které studie výrazněji zkoumají, jsou podpora učitelů v tvorbě kognitivně náročnějších úloh a porovnání vlivu využití různě kognitivně náročných úloh na učení žáků.

Klíčová slova: kognitivní aktivizace, systematická mapující studie, produktivní kultura, vyučování, učení.

Abstract

Cognitive activation is one of the characteristics of a new, productive culture of teaching and learning. The study aims to map recent research in the area of cognitive activation in school instruction. Via a systematic mapping review, we analysed 53 studies from the Web of Science database. Preliminary results show that mathematics and language learning are dominant fields of research in cognitive activation. Among emerging research topics are teacher support in creating higher-order learning tasks and comparing the effectiveness of various cognitive level tasks on pupils learning.

Keywords: *cognitive activation, systematic mapping review, productive culture, teaching, learning.*

1 Úvod

Proměny *kultury vyučování a učení* jdou ruku v ruce s proměnami didaktiky. Ta prošla vývojem od obsahově zaměřené teorie vzdělávání založené na recepci k psychologizující disciplíně centrované kolem konceptu učení (Biesta, 2014). Tzv. *nová, produktivní kultura vyučování a učení* se tedy vyznačuje učebními úlohami, jež jsou zaměřeny na kognitivní procesy s relativně vysokou mírou tvořivé produkce, učební autonomie, komunikačního zapojení a tvořivosti žáků. Jevem, který se prolíná všemi těmito charakteristikami, je kognitivní aktivizace, na niž se zaměřuje tato studie.

2 Teorie

Kognitivní aktivizace (cognitive activation) je výukový postup, který podporuje žáky v myšlení na vyšší kognitivní náročnosti, jež vede k rozvíjení jejich komplexnějších znalostí (Klieme et al., 2009, s. 140, srov. *cognitive engagement*, který definují např. Helme & Clarke, 2001, s. 136, jako aktivní mentální zapojení při promýšlení úloh ve výuce). Taková výuka se vyznačuje přítomností úloh vyšší kognitivní náročnosti, jež vyvolávají kognitivní konflikt, vyžadují různé způsoby řešení, rozvíjejí konceptuální porozumění a podporují tak u žáků mj. dovednost obhajování a srovnávání řešení (např. Lipowsky et al., 2009; Baumert et al., 2017).

Ačkoliv, jak shrnuje např. Švaříček (2011), není jednoznačně prokázána přímá souvislost mezi počtem úloh vyšší kognitivní náročnosti a výsledky žáků, je kognitivní aktivizace považována za jeden ze znaků kvalitní výuky (Janík et al., 2013). Jejimi dalšími atributy jsou podpůrné učební klima a efektivní řízení výukového procesu (Klieme et al., 2006).

3 Metodologie výzkumu

Kultura vyučování a učení se v čase proměňuje, proto je naším cílem zmapovat, čím se aktuálně výzkumy týkající se kognitivní aktivizace ve výuce zabývají.

Výsledky budou představeny skrze systematickou mapující studii (Booth et al, 2016). Pro analýzu jsme v databázi Web of Science vyhledali studie, jejichž tématem bylo vyučování nebo učení, v názvu měly úlohu jakožto katalyzátor kognitivní aktivizace ve výuce a zároveň téma, název, abstrakt či klíčová slova obsahovaly odkaz na kognici (cognit*). Výběr byl omezen na časopisecké studie v angličtině za období předchozích pěti let. Takto jsme získali 190 studií. Aby byla studie zahrnuta k dalšímu zkoumání, musela být empirická, zaměřená na procesuální stránku výuky a zkoumat běžnou výuku – nikoliv speciální aj. Výsledný soubor čítal 53 studií.

4 Výsledky

Výsledky jsou dosud zpracovávány. Z prvotních nálezů je ale patrné, že výzkumům souvisejícím s kognitivní aktivizací dominují obory matematika a výuka cizích jazyků. Tematickými oblastmi, které se mezi analyzovanými studiemi výrazněji objevují, jsou podpora učitelů v tvorbě kognitivně náročnějších úloh a porovnání vlivu využití různě kognitivně náročných úloh na učení žáků. Také zkoumání kognitivní náročnosti úloh v učebnicích je stále živým tématem. Předpokládané výsledky budou mapovat nejen tematické oblasti, ale také původ studií, zaměření z hlediska výzkumného vzorku a další charakteristiky.

5 Závěry a diskuse

Uvedený přístup má řadu limitů. Jistě kupř. nepostihuje tematiku v celé šíři. Jestliže konstatujeme v souladu s Lipowskym et al. (2009) a dalšími, že pro smysluplnou kognitivní aktivizaci žáků ve výuce nestačí pouze konstruování kognitivně náročných úloh, ale záleží také na kvalitě interakce a participace žáků (Greeno, 2006; srov. Češková, 2020), bylo by třeba rozšířit oblast zkoumání také tímto směrem. Přehled mapuje pouze předcházejících pět let, i to může výsledky vzhledem ke stanovenému cíli poněkud zplošťovat. I tak věříme, že tento základní přehled pomůže vymezit bílá místa a zároveň ukáže aktuální stav poznání v jednom ze základních aspektů produktivní kultury vyučování a učení, tedy kognitivní aktivizaci.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu GAČR 20-13038S, Produktivní kultura vyučování a učení.

6 Literatura

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13(2), 133–153.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janík, & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137–160). Waxmann Verlag.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527–537.

AUDIT ZNAČKY KVALITY V DĚTSKÉ SKUPINĚ

AUDIT OF THE QUALITY MARK IN A CHILDREN'S GROUP

Anna Nožičková¹, Radka Wildová¹

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

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá kvalitou v detskej skupine (DS). Informuje o *Auditu značky kvality* (AZK) a prináša výsledky výskumného šetrení provedeného formou dotazování poskytovatelů DS, kteří AZK úspěšně podstoupili. Hlavním cílem bylo zjistit, jak vnímají poskytovatelé DS pojem kvality. Dílčí cíle jsou zaměřené na získání zpětné vazby k samotným AZK, informací o kvalifikaci, dalším vzdělávání pečujících osob (PO) nebo o tvorbě *Plánů výchovy a péče* v DS. Z výsledků vyplynulo, že více než polovina respondentů vnímá PO v DS jako klíčovou pro kvalitu jejich služeb. Více než tři čtvrtiny hodnotí AZK jako užitečný. Skoro polovina dotázaných nevnímá výrazné zvýšení kvality po AZK.

Klíčová slova: *dětská skupina, kvalita, Audit značky kvality, péče a výchova*

Abstract

The paper deals with quality in a children's group (CHG). It informs about the Quality Label Audit (QLA) and brings the results of a research survey conducted in the form of interviewing CHG providers who have successfully undergone QLA. The main goal was to find out how CHG providers perceive the concept of quality. The partial goals are focused on obtaining feedback on the QLA itself, information on qualifications, further education of caregivers or on the creation of plans for education and care in the CHG. The results showed that more than half of the respondents perceive caregiver in CHG as key to the quality of their services. More than three quarters rate QLA as useful. Almost half of the respondents do not perceive a significant increase in quality after QLA.

Keywords: *children's group, quality, Audit of Quality Mark, care and upbringing*

1 Úvod

Audit značky kvality je nový nástroj Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV; od 2020) s cílem zvyšování kvality a prestiže oceněné DS. AZK je pro poskytovatele DS dobrovolný a provádí jej výhradně auditní tým MPSV, který může udělit *Značku kvality* na 2 roky. Předložená problematika přirozeně zkoumána ještě nebyla a výsledky šetření mohou být přímo využity v praxi při realizaci dalších auditů, což je hlavní motivací k výzkumu.

2 Teorie

Kvalita je velice často užívaný pojem s kořeny v ekonomice. V oblasti vzdělávání je obvykle vnímán ve významu (1) evaluačním, jako úroveň předepsaná určitými kritérii (vzdělávací standardy a výsledky), (2) z hlediska kurikulární teorie, tedy jako dosažené kurikulum a (3) na úrovni celé země či regionu je blízká pojmu vzdělanost (Průcha et al., 2013). Za klíčový faktor v institucionální výchově dítěte raného věku považujeme osobnost PO v DS a pojmáme ji jako nositele kvality v DS. Podobně jako uvádí Vašutová (2004), že kvalita školství je přímo odvislá od kvality reprezentantů profese, od jejich souznění s profesně etickou dimenzí chování učitele a jeho profesní odborností.

Ze studia tuzemské literatury vyplývá, že kvalita je často diskutovaným tématem, ovšem pouze okrajově ve vztahu k péči o děti raného věku. Krok MPSV zavedení AZK může být vnímán v tomto ohledu pozitivně. Zahraniční zdroje naznačují, že na cestě ke kvalitě rané péče v kolektivních zařízeních nás čeká ještě dlouhý kus cesty. AZK se ve své nynější podobě zaměřuje hojně na praktické provozní záležitosti a naopak zcela chybí oblast interakce a komunikace PO a dítěte, jako je tomu u nástrojů pro monitorování kvality v zahraničí (CLASS, ITTERS, TTI). Pro naši práci je stěžejní pojetí kvality jako komplexního fenoménu a v různorodém kontextu, tedy multidimenzionálně (Syslová, 2017 s odkazy: Kašćák, 2010; Morin, 1999; Spilková & Tomková, 2010).

3 Metodologie výzkumu

Sběr dat byl proveden telefonickým dotazováním dle připravené struktury, metoda se nachází na pomezí dotazníku a strukturovaného rozhovoru (kombinace

otevřených otázek a hodnocení výroků na základě *Likertovy škály*). Celkem se podařilo data získat od 33 respondentů (vedoucí pečující osoba, ředitel/ka DS) provozujících 46 DS s AZK. Účast je 92%. Obsah dotazování kopíruje naznačené cíle. Struktura dotazování byla konzultována s garantkou projektu DS z MPSV. V dubnu 2021 proběhl předvýzkum (5) a následná korekce jednotlivých položek. V květnu 2021 proběhlo samotné dotazování (33).

4 Výsledky

Výsledky šetření, jak jsme naznačily v abstraktu, ukázaly na význam PO pro kvalitu DS, jak ji vnímají poskytovatelé. Respondenti zmiňovali nutnost kladného vztahu k práci a dětem, nutnost pojmát tuto práci jako poslání, profesionalitu, týmovou spolupráci, ale i další vzdělávání a profesní rozvoj nebo poměr dětí a PO. Více než tři čtvrtiny oslovených poskytovatelů DS hodnotí AZK jako užitečný, přibližně stejná část dotazovaných byla spokojena s provedením i obsahem auditu. Užitečnost AZK vnímají převážně v oficiálním potvrzení, že jejich služba splňuje podmínky nastavené nejen legislativně, ale i nad tento rámec, jak MPSV doporučuje. Oproti tomu skoro polovina dotázaných nevnímá výrazné zvýšení kvality jejich služeb a uvedla, že audit v jejich práci nezměnil nic významného.

5 Závěry a diskuse

Výsledky šetření ukázaly na možné další směřování výzkumu, a to rozšíření skupiny respondentů k DS, které o AZK nejeví zájem a k DS, které pomáhaly MPSV AZK pilotně ověřovat. Limity výzkumu vnímám bezesporu v malém a v určitém úhlu pohledu heterogenním vzorku. DS se *Značkou kvality* by měly být jistou zárukou nejen plnění zákonných podmínek, ale i určitého nadstandardu. Jedním z prozatím nevyřešených motivů ke zkoumání v oblasti DS pro mne je předpoklad velice různorodé a kolísající kvality napříč DS v celé republice. Toto je i jedním z důvodů, proč poskytovatelé DS (na několika seminářích či kulatých stolech MPSV K DS) po auditech volali. Jde o jistou snahu rozlišit právě ty kvalitní DS, které se snaží stále posouvat dále a nabízet skutečně nadstandardní služby, v mnoha případech i díky dotacím za relativně dostupné finanční příspěví rodičů.

Poděkování

Výzkumný projekt je finančně podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 359821). Autorky děkují za projevenou důvěru.

6 Literatura

- Kašćák, O. (2010). *Kvalita školy medzi diskurzom a realitou* (1. vyd.). Školní psychology.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2019). *Analytická zpráva výzkumu: Šetření o dětských skupinách, jejich nastavení a vnímání poskytovateli i rodiči* (1. vyd.). MPSV. http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Dokumenty_pro_poskytovatele/09_mpsv_odborna_publicace_vyzkum_verejneho_mineni_indd.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para el futuro* (7 place de Fontenoy) (1st Ed.). UNESCO.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník: kvalita vzdělávání* (6. rozšířené vydání). Portál.
- Spilková, V., Tomková, A., Kargerová, J., Wildová, R., Zmrzlík, B., & Trunda, J. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard* (1. vyd.). PedF UK.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi: Pedagogický výzkum v teorii a praxi* (1. vyd.). Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/863/2723/585-1?inline=&fakulta=PEDF>
- Syslová, Z. Borkovcová, I. & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace* (1. vyd.). Wolters Kluwer ČR.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* (1. vyd.). Paido.

VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ JAKO NÁKLADY OBĚTOVANÉ PŘÍLEŽITOSTI TERTIARY EDUCATION AS AN OPPORTUNITY COST

Peter Marinič¹

¹ Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Pro dosažení vysokoškolského vzdělání, zejména v prezenční formě studia, je potřeba se vzdát možnosti vydělávat na plný úvazek. Je tedy nutné přijmout náklady obětované příležitosti. Ty jsou na druhou stranu kompenzovány vyšším výdělkem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. Návratnost vysokoškolského vzdělání se značně liší v jednotlivých státech EU a vykazuje korelaci se vzdělanostní strukturou i mzdovou úrovní. Jaká je tedy návratnost vysokoškolského vzdělání, a co na základě dat ještě identifikovat jako podstatný faktor, je obsahem předloženého textu.

Klíčová slova: vysokoškolské vzdělání, průměrná mzda, náklady obětované příležitosti, míra návratnosti

Abstract

In order to achieve tertiary education, especially in the full-time form of study, it is necessary to give up earning as full-time employee. It is therefore necessary to accept the opportunity cost approach. These, on the other hand, are offset by higher earnings by university-educated employees. The return on tertiary education varies considerably from one EU country to another and correlates with both the educational structure and the wage level. The text describes the return on tertiary education and what else can be identified as significant factors, based on data.

Keywords: tertiary education, average salary, opportunity costs, rate of return

1 Úvod

Vysokoškolské vzdělání je spojováno s rozšiřováním vědomostí, kritického myšlení a dalších oblastí, a to i ve smyslu rozvoje klíčových dovedností. Zvyšuje

sociální status jedince a v závislosti od zvoleného zaměření vysokoškolského vzdělání (lékaři, právníci...) umožňuje uplatnění ve zvoleném oboru. Přístup k vysokoškolskému vzdělání tak lze přirovnat k jakému si chrámu, výtahu nebo pojišťovně, jak se pohled na tuto instituci vyvíjel v čase (Liessmann, 2008). V této souvislosti se vyskytuje i pojetí vysokoškolského vzdělání prostřednictvím vývojových stadií kdy je toto vzdělávání pojímáno jako elitní, masové a univerzální (Thow, 1973).

2 Teorie

S narůstajícím podílem vysokoškolsky vzdělaných lidí dochází k rozvoji vzdělanostní společnosti, znalostní ekonomiky, intenzitě inovací, transformaci struktury ekonomiky ve směru posilování sektoru služeb a produkci statků s vysokou přidanou hodnotou, co vede k dlouhodobě udržitelnému ekonomickému růstu, za současného rozvoje demokratické, solidární a ekologicky uvědomělé společnosti. Kritika rovněž směřuje k nezájmu o manuální dovednosti a řemesla. Rovněž v souvislosti s Industry 4.0 jsou potřeba specificky zaměřeni a vzdělání pracovníci, kteří ale potřebují spíše odborné vzdělání (Marinič & Zathurecký, 2019; Pecina & Sládek, 2017).

Celý výše nastíněný koncept je potřeba ještě doplnit o čistě ekonomickou rovinu hodnocení efektivity vysokoškolské vzdělání. Jestvuje více přístupů k hodnocení ekonomické efektivity vysokoškolského vzdělání, které berou v potaz různé spektrum proměnných, mezi kterými jsou ušlá mzda v průběhu vysokoškolského vzdělání, platba školného, snížení míry rizika nezaměstnanosti, vyšší penze v důsledku lepšího platového uplatnění v průběhu ekonomicky aktivního života a další faktory (Boarini & Strauss, 2010; OECD, 2008, 2012).

3 Metodologie výzkumu

Využité jsou data o průměrné mzdě zaměstnanců podle dosaženého vzdělání ve vybraných zemích EU (Eurostat, 2021). Za předpokladu, že se jedinec rozhodne po ukončení středoškolského vzdělávání pokračovat ve vysokoškolském vzdělávání, a to zejména v prezenční formě, omezující (až bránící) současně vykonávat placené zaměstnání, představuje příjem z takového zaměstnání náklad obětované příležitosti. Jeho výše je určena dobou vysokoškolského

studia (standardně 5 let) a průměrnou mzdou zaměstnance se středoškolským vzděláním. Jelikož zaměstnanec s vysokoškolským vzděláním vydělává víc, lze tento rozdíl považovat za výnos z realizace vysokoškolského vzdělání. Náklady obětované příležitosti v souvislosti s vysokoškolským studiem tak lze vztáhnout k výnosu z vysokoškolského studia a určit jak dobu návratnosti, tak míru návratnosti v procentech.

4 Výsledky

Výsledky naznačují, že náklady obětované příležitosti se značně liší j jednotlivých zemích EU. Jejich doba návratnosti se v roce 2020 pohybuje v rozmezí 6,03 let až 41,22 let, při míře návratnosti 2 % až 17 %.

Tabulka 5

Náklady obětované příležitosti vysokoškolského vzdělání a jeho návratnost [5]

	ISCED 3-4	ISCED 5-8	Wage Difference	Opportunity Costs	Payback Period	Rate of Return
European Union 27 (from 2020)	17 980	26 247	8 267	89 900	10,87	9%
Euro area 19 (from 2015)	21 395	28 846	7 451	106 975	14,36	7%
Luxembourg	40 409	52 126	11 717	202 045	17,24	6%
Denmark	31 944	39 344	7 400	159 720	21,58	5%
Ireland	27 778	35 107	7 329	138 890	18,95	5%
Finland	25 477	34 790	9 313	127 385	13,68	7%
Austria	27 663	33 988	6 325	138 315	21,87	5%
France	24 077	33 185	9 108	120 385	13,22	8%
Netherlands	25 002	32 831	7 829	125 010	15,97	6%
Sweden	29 063	32 588	3 525	145 315	41,22	2%
Belgium	24 123	31 726	7 603	120 615	15,86	6%
Germany	23 319	31 077	7 758	116 595	15,03	7%
Italy	20 602	28 523	7 921	103 010	13,00	8%
Malta	18 088	24 827	6 739	90 440	13,42	7%
Cyprus	16 624	23 424	6 800	83 120	12,22	8%
Spain	16 638	23 314	6 676	83 190	12,46	8%
Slovenia	13 239	18 053	4 814	66 195	13,75	7%
Portugal	11 664	17 470	5 806	58 320	10,04	10%
Estonia	10 526	14 233	3 707	52 630	14,20	7%
Czechia	9 735	12 964	3 229	48 675	15,07	7%
Greece	8 724	12 560	3 836	43 620	11,37	9%
Latvia	7 554	12 236	4 682	37 770	8,07	12%
Lithuania	7 216	11 755	4 539	36 080	7,95	13%
Croatia	7 285	10 619	3 334	36 425	10,93	9%
Poland	6 761	10 082	3 321	33 805	10,18	10%
Slovakia	8 064	9 359	1 295	40 320	31,14	3%
Hungary	6 132	8 328	2 196	30 660	13,96	7%
Bulgaria	4 385	7 600	3 215	21 925	6,82	15%
Romania	3 897	7 126	3 229	19 485	6,03	17%

Mezi předpokládané faktory ovlivňující návratnost vysokoškolského vzdělání lze zařadit vzdělanostní strukturu v jednotlivých státech, kdy vysoký podíl

vysokoškolsky vzdělaných obyvatel může vést k relativní stagnaci mezd vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců, a současně nízký podíl středoškolsky vzdělaných zaměstnanců, zejména manuálně zručných s odborným vzděláním, vytváří nedostatek kvalifikované pracovní síly a relativně zvyšuje jejich průměrné výdělky.

5 Závěry a diskuse

Ukazuje se, že vzdělanostní struktura populace země a výše průměrných výdělku zaměstnanců podle dosaženého vzdělání jsou propojeny a výrazně ovlivňují posuzování výnosnosti vysokoškolského vzdělání, jak již bylo v jiných výzkumech identifikováno (Krajnakova, Pilinkiene & Bulko, 2020; Mysíková & Večerník, 2018).

Mezi potenciálními faktory ovlivňující ekonomickou výnosnost lze označit rovněž obor vzdělávání, kdy výše výdělku, a tedy i výnosnost vysokoškolského vzdělání závislí od předcházející volby oboru středoškolského vzdělání a volby oboru samotného vysokoškolského vzdělání. K obdobnému závěru docházejí i jiní výzkumníci (Beblavý, Lehoueller & Maselli, 2015). Projevuje se to v preferencích humanitních oborů na úkor přírodovědných, nebo technických oborů, a obavami s nástupem Industry 4.0 v diskusích v České republice. Potenciální diskriminace na základě pohlaví, projevující se rozdílem ve mzdách mužů a žen posuzovaných na základě různých kritérií, rovněž ovlivňuje posuzování výnosnosti vysokoškolského vzdělávání (Marinič & Straková, 2020).

6 Literatura

- Beblavý, M.; Lehouelleur, S. & Maselli, I. (2015). *How returns from tertiary education differ by field of study*. CEPS Working Document No. 411.
- Boarini, R. & Strauss, H. (2010). "What is the private return to tertiary education?: New evidence from 21 OECD countries", *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2010/1.
- Eurostat. (2021). EU-SILC Survey. Statistical code: ilc-di08.
- Krajnakova, E., Pilinkiene, V. & Bulko, P. (2020). Determinants of Economic Development and Employability of Higher Education Institutions Graduates. In *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 31(2).

- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. [Theory of Non-education. Mistakes of the Knowledge Society].
- Marinič, P. & Straková, N. (2020). Mzdová diskriminace žen a Gender Pay Gap [Wage Discrimination of Women and Gender Pay Gap]. In *MMK2020 – Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*.
- Mysíková, M. & Večerník, J. (2018). Returns to Tertiary Education in Western and Eastern Europe. In *Prague Economic Papers*. DOI: 10.18267/j.pep.686
- OECD. (2008). *Tertiary education for the knowledge society – Volume 1*.
- OECD. (2012). *Education Indicators in Focus: What are the returns on higher education for individuals and countries?*
- Pecina, P. & Sládek, P. (2017). Fourth Industrial Revolution and Technical Education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. *11th International Technology, Education and Development Conference*. doi:10.21125/inted.2017.0621.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Záthurecký, V. & Marinič, P. (2019). Industry 4.0 – Analysis of the economic development in the chosen European countries. In *6th SWS International Scientific Conference on Social Sciences 2019*. doi:10.5593/SWS.ISCSS.2019.2/S05.073.

OBÁVAJÍ SE STUDENTI VYSOKÉ ŠKOLY KOMUNIKOVAT VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA?

ARE UNIVERSITY STUDENTS AFRAID TO COMMUNICATE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES?

Jaroslava Jelínková¹

¹ Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

Komunikace ve výuce nejen cizího jazyka přispívá k procesu učení. Strach z komunikace může tento proces významně ovlivnit. To, zda studenti pociťují strach z komunikace měří škála Obava z komunikace ve výuce cizího jazyka (Foreign Language Classroom Anxiety). Prezentovaná studie se zaměřuje na pociťovaný strach studentů vysoké školy z komunikace ve výuce anglického jazyka. Analýza dat přinese informace o míře obav, kterou studenti vysoké školy pociťovali během prezenční výuky jazykových kurzů anglického jazyka.

Klíčová slova: obava z komunikace v cizím jazyce, anglický jazyk, vysoká škola

Abstract

Communication in a classroom contributes to the learning process not only in foreign language classes. The fear of communication can significantly affect this process. Foreign language anxiety is measured by the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. The presented study focuses on the perceived fear of English language classroom anxiety reported by university students. Data analysis will bring information about the rate of the fear that students experienced during full-time learning in English language courses.

Keywords: foreign language anxiety, English language, university

1 Úvod

Kvalitní komunikace mezi učitelem a studentem/studenty přispívá k procesu učení se nejen cizího jazyka. Strach z komunikace může komunikaci výrazně poškodit. Překládané výsledky byly shromážděny v rámci výzkumu komunikace

ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, který je zaměřen na ochotu studentů vysoké školy komunikovat ve výuce anglického jazyka. Strach studentů z komunikace v cizím jazyce je často spojován s komunikačními obtížemi, které znesnadňují či znemožňují komunikaci. Nicméně mlčení studentů může signalizovat i souhlas a porozumění nebo vyjadřovat distanc a odmítnutí. Pro učitele a výuku je tedy důležité rozpoznat příčiny nekomunikace studentů.

2 Obava studentů z komunikace ve výuce anglického jazyka

Nepřehlédnutelným znakem pedagogické komunikace je její podíl na utváření vztahů mezi studentem/studenty a studentem/studenty a vztahů mezi učitelem a studentem/studenty. Do komunikace vkládáme očekávání a hodnotíme její průběh a výsledek, tj. své komunikační dovednosti (Gavora, 2011). Takovéto sebehodnocení vyvolává různě zabarvené emoce.

V anglické terminologii je negativní emoce spojená s komunikací popisována jako např. *communication anxiety*, *communication apprehension*. V české terminologii se setkáváme s termínem komunikační ostych či obava. Horwitzová a kol. (1986) definovali *foreign language classroom anxiety* (FLCA) jako koncept tvořený „[...] sebepojetím, přesvědčením, pocity a chováním související s učením se a vyplývající z jedinečnosti procesu učení se cizího jazyka (s. 128)“. Jelikož FLCA je tvořena komunikační ostýchavostí, zkouškovou úzkostí a strachem z negativní zpětné vazby, přiklonili jsme se k překladu *obava z komunikace v cizím jazyce ve třídě*. Mezi významné faktory determinující obavu z komunikace v cizím jazyce ve třídě se zdají být např. osobnostní charakteristiky studenta (Yan & Dewaele, 2019; Yashima, MacIntyre & Ikeda, 2016), obava ze zpětné vazby (Lucas, Miraflores & Go, 2011; Marzec-Stawiarska, 2015) a prostředí výuky (Lee, 2018; Yan & Horwitz, 2008).

3 Metodologie výzkumu

Cílem studie je popsat jakou míru obav z komunikace ve výuce anglického jazyka studenti vysoké školy uvádějí. Prezentovaná data byla získána na základě dotazníkového šetření v květnu 2020 a říjnu 2020 při použití Škály obavy z komunikace v cizím jazyce.

Tabulka 6

Charakteristika výzkumného vzorku

Pohlaví		Typ studijního programu		Aktuální ročník studia					Velikost studijní skupiny	
M	Ž	Bc.	Mgr.	1	2	3	4	5	≤ 15	≥ 16
35	169	156	48	123	60	13	5	3	142	62

Výzkumný vzorek prvního a druhého sběru tvořilo 204 studentů, kteří absolvovali povinné kurzy anglického jazyka Jazykového centra Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kdy anglický jazyk nebyl jejich hlavním studijním oborem, a kteří absolvovali semináře anglického jazyka na úrovni A2 – B1/B2 dle SERRJ. Jelikož se jednalo především o studenty Pedagogické a Přírodovědecké fakulty, není překvapivé, že více jak 80 % respondentů tvořily ženy. Většina studentů ($n = 170$) neabsolvovala souvislý zahraniční pobyt, přibližně 13 % pobývalo v zahraničí méně než půl roku a pouze 3 % strávili v zahraničí déle než půl roku. Z hlediska výběru studentů se jednalo o dostupný soubor (Creswell, 2012). Podrobný přehled přináší tabulka 6.

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Škála obavy z komunikace v cizím jazyce) (Horwitz et al., 1986) je standardizovaný nástroj, který měří pociťovanou míru obavy studentů z komunikace ve výuce. Pětibodová škála Likertova typu obsahuje třicet tři položek a je tvořena třemi složkami: komunikační ostýchavost (communication apprehension) (11 položek), zkoušková úzkost (test anxiety) (7 položek) a strach z negativního hodnocení (the fear of negative evaluation) (15 položek). Položky sledující komunikační ostýchavost zjišťují, do jaké míry se respondenti cítí sebejistí nebo naopak nervózní, pokud mají mluvit cizím jazykem ve výuce. Položky zjišťující strach ze zpětné vazby měří, zda se studenti obávají udělat chybu a toho, jak je budou spolužáci hodnotit. Položky, které měří zkouškovou úzkost, zjišťují, do jaké míry studenti vnímají nervozitu ze zkoušení, z hodin cizího jazyka a fyzické projevy nervozity. Škála je prezentována jako jednofaktorová (Horwitz et al., 1986). Je běžně využívána (např. Lee, 2018; Tum, 2015; Yan & Horwitz, 2008) a adaptována pro různé jazyky, např. v Japonsku (Yashima et al., 2004) nebo Španělsku (Ballester, 2015).

Pro české prostředí, byla škála přeložena a adaptována na české podmínky dle doporučení EFPA (2013) se souhlasem autorů (Jelínková, 2020). Jednotlivé položky procházely opakovaným expertním hodnocením a úpravami, včetně

pilotáže. Obsahová validita a srozumitelnost jednotlivých položek byla ověřena kognitivním rozhovorem se skupinou studentek ($n = 4$), které se neúčastnily sběru dat. Kognitivní rozhovor mimo jiné ukázal, že pro některé studentky bylo matoucí, odpovídat na reversní položky a proto byly přeformulovány na kladné. Každá položka tak procházela určitým vývojem.

Následoval proces ověření škály pomocí postupů konfirmační faktorové analýzy. V programu JASP 0.14.1. byla ověřena vhodnost použití originálně navržené škály na srovnatelném vzorku. Jelikož analýza ($\chi^2 = 1688,373$; $df = 492$; $CFI = 0,720$; $RMSEA = 0,101$; $SRMR = 0,104$) nepotvrdila vhodnost modelu ověřované škály, bylo přistoupeno k explorační faktorové analýze (EFA) s cílem identifikovat faktorovou strukturu nástroje. EFA počítaná v programu STATISTICA 13.3., naznačila existenci jednoho výrazného faktoru a pěti faktorů > 1 . Odstraněním položek, které dosáhly hodnoty $> 0,70$ byla škála zredukována na třináct položek a změnilo se tak proporcionální zastoupení jednotlivých složek následovně: komunikační ostýchavost z jedenácti položek (33 %) na tři (23 %), zkoušková úzkost ze sedmi položek (21 %) na šest (46 %) a strach z negativního hodnocení z patnácti položek (46 %) na čtyři (31 %). Namísto převahy položek měřící strach z negativního hodnocení převažují v navrhované škále položky měřící zkouškovou úzkost. Vnitřní konzistence upravené škály vykazovala dostatečný a srovnatelný koeficient ($r = 0,82$) s předchozími výsledky (Horwitz et al., 1986; Aida, 1994; Tóth, 2008).

4 Výsledky

Následující řádky nabízí pouze nástin výsledků prvního a druhého sběru dat (obr. 10). Kompletní analýza dat bude následovat po dokončení třetího sběru dat. Z prvního a druhého sběru byla testována normalita dat (tab. 7), kdy hypotézu o normalitě dat je možné zamítnout pouze v případě strachu z negativní zpětné vazby. Ve všech ostatních případech mají data normální rozdělení četností.

Tabulka 7

Testování normality dat škála Obavy z komunikace v cizím jazyce ve výuce

	Komunikační ostýchavost	Strach z negativní zpětné vazby	Testová úzkost	Obava z komunikace v anglickém jazyce ve výuce
p-level	0,67	0,04	0,12	0,34

Z dostupných data je patrné, že ve vzorku byli rovnoměrně zastoupeni studenti, kteří pociťují nízkou, střední a vysokou míru obav z komunikace v anglickém jazyce ve třídě (obr. 10). Výsledky obou pohlaví jsou srovnatelné s jediným rozdílem. Muži uváděli méně často vysokou míru obav z komunikace v porovnání s ženami. Respondenti, kteří se účastnili výuky ve skupinách do patnácti účastníků, uváděli přibližně stejnou míru obav jako respondenti, kteří se účastnili výuky ve větších skupinách. Studenti, kteří nepobývali souvisle v zahraničí (83 %) dosáhli výrazně odlišných výsledků. Pouze necelých 9 % studentů, kteří pobývali souvisle v zahraničí, uváděli vysokou míru obav a více jak polovina z nich uváděla nízkou míru obav.

OBAVA Z KOMUNIKACE V ANGLICKÉM JAZYCE



Obr. 10: Obavy z komunikace v anglickém jazyce ve výuce

Tabulka 8

Výsledky deskriptivní statistiky

	Vysoká míra		Střední míra		Nízká míra		Celkem
	Celkem	%	Celkem	%	Celkem	%	
Ženy	58	34,32	57	33,73	54	31,59	169
Muži	9	25,71	15	42,86	11	31,43	35
Celkem	67	32,84	72	35,29	65	31,86	204
Skupiny ≤ 15	48	33,80	50	35,21	44	30,99	142
Skupiny ≥ 16	19	30,65	22	35,48	21	33,87	62
0 měsíců v zahraničí	64	37,65	59	37,71	47	27,65	170
Pobyt v zahraničí < 1 m	3	8,82	13	38,24	18	52,94	34

5 Závěry a diskuse

Studie přinesla výsledky o míře obav, kterou studenti vysoké školy pociťovali během prezenční výuky jazykových kurzů anglického jazyka. Výsledky naznačují, že existuje rozdíl v míře obav, kterou pociťují studentky a studenti. Ještě větší rozdíl byl zjištěn mezi studenty, kteří pobývali souvisle v zahraničí alespoň minimální dobu. Překvapivě nebyl zjištěn rozdíl mezi mírou obav studentů v menších a větších skupinkách. Pozitivním zjištěním je to, že studenti nepociťují ve větší míře vysokou míru obav z komunikace, nicméně téměř 70 % studentů obavy ve střední či vysoké míře pociťují. Jelikož prezentovaná studie je součástí širšího výzkumu, bude zajímavé zjistit, vztah mezi obavou z komunikace a dalšími faktory a zda přesun výuky do online prostředí, přinese odlišné výsledky.

6 Literatura

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–168.
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum*, 23, 9–24.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson.
- Gavora, P. (2011). Smelosť verzus ostýchavosť v komunikácii gymnazistov. *Studia paedagogica*, 16(1), 119–136
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Jelínková, J. (2020). Obava z komunikace v cizím jazyce ve výuce: česká adaptace škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale. In Věra Janíková, Světlana Hanušová. *Výzkum v didaktice cizích jazyků III*. Brno: Masarykova Univerzita. s. 13–28.
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [online], 39(8), 703–714.
- Lucas, R. I., Miaflores, E. & Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety among Foreign Language Learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*. 2011 (7), 94–119.

- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language, Second Language Learning and Teaching* (s. 103–119).
- Tóth, Z. (2008). A Foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, (2), 55–77.
- Tum, D. O. (2015). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658.
- Yan, J. & Horwitz, E. K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning Research Club*, 58(1), 151–183.
- Yan, J. & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? *System*, 82, 13–25.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The Influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152.
- Yashima, T., MacIntyre, P. D. & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137.

SEKCE 9
Sympozia
(spojená s tématem konference)

SYMPOZIUM

INKLUZE V SITUAČNÍM POLI – VÝZKUM KOMPLEXNÍHO FENOMÉNU

SITUAČNÍ EPISTEMOLOGIE, SITUAČNÍ ANALÝZA A INKLUZE

SITUATIONAL EPISTEMOLOGY, SITUATIONAL ANALYSIS AND INCLUSION

Radim Šíp^{1,2}

¹ Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

² Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je na příkladu probíhajícího výzkumu inkluze popsat výhody výzkumného designu postaveného na situační epistemologii, a především na situační analýze (SA). „Kartografické nástroje“ SA umožňují zkoumat interakce (jednání aktérů, jejich diskurzivní praktiky i vizuální výsledky interakcí) v daných situacích. Díky tomu lze novým způsobem zkoumat komplexní jevy jako je inkluze. Hlavním výsledkem výzkumu je změna pojetí inkluze. To bude doloženo na příkladu senzitivního konceptu komunikace.

Klíčová slova: situační analýza, situační epistemologie, inkluze, senzitivní koncept, komunikace

Abstract

This paper aims to describe the benefits of research design based on situational epistemology, especially on the situational analysis (SA), using as an example ongoing research into inclusion. SA's "cartographic tools" make it possible to examine interactions in defined situations. As a result, complex phenomena such as inclusion can be explored in a new way. The main result of the research is a change in the concept of inclusion. This will be demonstrated by the example of a sensitive concept "communication".

Keywords: situational analysis, situational epistemology, inclusion, sensitizing concept, communication

1 Úvod

Cílem tohoto příspěvku je na příkladu probíhajícího výzkumu inkluze popsat výhody výzkumného designu postaveného na situační epistemologii (SE) (Dewey, 1992), na symbolickém interakcionismu (SI) (Blumer, 1969), sociálním konstruktivismu (SK) (Berger & Luckmann, 1999) a především na situační analýze (SA) (Clarke, 2005). Dokládáme v něm, že právě zmíněné přístupy a strategie jsou různými projevy jednoho celkového epistemologického obratu a jsou zcela kompatibilní. Z těchto důvodů také dokážou podstatně lépe analyzovat a interpretovat komplexní fenomény, jakým je např. inkluze.

2 Teorie

Hlavním teoretickým východiskem je SE, v níž je situace specifický odborný koncept, který klade důraz na komplexitu interakcí a na jejich primárnost. Historická analýza vzniku a vývoje SE, SI, SK, SA ukazuje genetickou souvislost, proto SE, SI, SK a SA spojuje důraz na centrální koncepty: situace a interakce.

Design vystavěný na těchto přístupech umožňuje překročit objektivistická východiska, a díky tomu je schopen zkoumat komplexní fenomény. Interakce (jednání, působení, zpětná vazba, komunikace) jsou primární. Prostřednictvím nich vznikají a re/strukturují významy, pojetí světa, vznikají a proměňují se normy a instituce. Interakce jsou ukotveny v komplexních situacích, jejichž pole se mění s fenoménem, který je zkoumán, případně s problémem, který má být vyřešen. A právě tuto komplexnost a jedinečnost musí výzkum zachytit (Dewey, 1992). V českém kontextu byla situační epistemologie již představena (Šíp, 2017).

3 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je popsat fenomén inkluze ve třech školách, jež vykazovaly známky vyšší míry inkluzivity. SA zastřešuje všechny využitě techniku sběru a analýzy dat, protože vycházejíc z výše uvedených teoretických východisek, vyvinula tzv. „kartografické nástroje“ (neuspořádané, upořádané, relační, poziční mapy a mapy sociálních světů a arén), které umožňují zkoumat interakce (jednání aktérů, jejich diskurzivní praktiky i vizuální výsledky interakcí) v daných situacích (Clarke, 2005; Kalenda 2016). Součástí výstupů

budou tři případové studie, které jsou díky využití SA komparovatelné, aniž by ztrácely svoji osobitost. Ta navíc dokáže díky mapě sociálních světů a arén situace na mikro- a mezourovni zasadit do vztahů na makrourovni národního a mezinárodního dění.

4 Výsledky

Hlavním výsledkem výzkumu je změna pojetí inkluze obecně. Ukázalo se, že inkluze je neustálý proces usměrňovaný vztahem mezi vytyčeným ideálem a reálnými sociálními a politickými podmínkami. Hluboce ji ovlivňují rozhodné diskurzy. Vznik inkluzivní legislativy v ČR je výsledkem daleko komplexnějších jevů, které překračují hranice státu. Implementace inkluze nabírá své různé podoby podle interakcí mezi aktéry na všech úrovních (mikro-, mezo-, makrouroveň) a v jejich vzájemných vztazích). Není zde tedy jedna inkluze ani na úrovni ideje, ani na úrovni reálného dění. SA umožňuje zcela jinak pracovat s tzv. „senzitivními koncepty“, které jsou podstatné pro interpretaci dat. Příspěvek to doloží na senzitivním konceptu „komunikace“.

5 Závěry a diskuse

Idea inkluze nevznikla nedávno. V historii různé „inkluzivní“ představy nabírají různá nominální označení (segregace jako projev starosti o potřeby žáka, integrace, inkluze). Inkluzi hluboce ovlivňují určité diskurzy, které ve vzájemné interakci neustále přetvářejí a znejišťují jak podobu ideálu, tak podobu reálných podmínek.

Míra a kvalita komunikace se liší na všech třech školách. Komunikace, která má vést k vyšší míře inkluzivity, musí zasahovat většinu úrovní: management – další aktéři školy, management – zřizovatelé, učitelé – žáci, učitelé – rodiče, učitelé – asistenti pedagoga atd. Dobrá komunikace na malé části z nich, nemůže pozitivně proměnit školu. Komunikace také musí působit vertikálně (mikro-makro rovina) a obousměrně. Pokud tomu tak není, celé prostředí se stává příliš náročné a ke změnám nedochází. To můžeme doložit na příkladu MŠMT, které se nedaří vyjednávat významy a ideály, a z toho vyplývají těžkosti při implementaci inkluze (Denglerová, Kalenda, Sedláková & Šíp, 2021).

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu Grantové agentury ČR Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup (GA19-13038S).

6 Literatura

- Berger, P. L., Lukmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Clarke, A. (2005) *Situational Analysis. Grounded Theory After Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London: Saged Publication.
- Denglerová D., Kalenda, J., Sedláková, M., Šíp, R. (2021) *Dancing Between Ideas and Money*, manuskript, recenzní řízení v JSI.
- Dewey, J. (1992). *The Collected Works of John Dewey*. Hickman, L. A. (ed.). Charlottesville VA (USA): InteLex Corporation.
- Kalenda, J. (2016). SA as a Framework for Interdisciplinary Research. *Human Affairs*, 26, s. 340–355.
- Šíp, R. (2017). Knowledge, Figurative Language, and Metaphor. In: Švec, V., Lawley, J., Nehyba, J. et al. *Becoming Teacher* (s. 24–105). Brno: MUNIPress.

KOMUNIKACE A DIFERENCIACE JAKO DVA ZÁKLADNÍ PILÍŘE PROINKLUZIVNÍHO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ – PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY

COMMUNICATION AND DIFFERENTIATION AS TWO BASIC PILLARS OF THE SCHOOL'S INCLUSIVE ENVIRONMENT—A CASE STUDY OF ONE SCHOOL

Denisa Denglerová¹, Radim Šíp^{1,2}

¹ Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU, Brno

² Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, UTB, Zlín

Abstrakt

Cílem výzkumu bylo identifikovat, které procesy ve školním prostředí zvyšují míru jeho inkluzivity. Tento příspěvek se zaměřil na přínos *paralelizace a diferenciací výuky* k budování proinkluzivního prostředí v ZŠ. Tyto procesy vycházejí z funkční a smysluplné komunikace, která se prolíná všemi úrovněmi školy a spojuje všechny přítomné aktéry. Fungující sociální procesy a pozitivní interakce se ukazují být nutnou podmínkou, aby se žáci i pedagogové byli schopni soustředit na obsahy učiva, k čemuž diferenciací výuky výrazně napomáhá. Závěry vycházejí z etnografického výzkumu a situační analýzy.

Klíčová slova: inkluze, komunikace, paralelizace a diferenciací výuky, situační analýza

Abstract

The research aimed to identify which processes in the school environment increase the degree of its inclusiveness. This paper focused on *parallelization and differentiation of teaching* to building a pro-inclusive environment in primary schools. These processes are based on functional and meaningful communication, which permeates all school levels and connects all present actors. Functioning social processes and positive interactions prove to be a necessary condition for pupils and teachers to focus on the content of the curriculum, which is greatly aided by differentiation. The conclusions are based on ethnographic research and situation analysis.

Keywords: inclusion, communication, parallelization and differentiation of teaching, situational analysis

1 Úvod

Přestože je inkluze od roku 2016 součástí platné školské legislativy a všechny školy mají ze zákona povinnost přijímat spádové děti bez ohledu na jejich specifické vzdělávací potřeby, přistupují k této problematice školy a jejich aktéři různým způsobem – přes chápání inkluze jako něčeho zcela samozřejmého, co prospívá a obohacuje nejen žáky, ale i dospělé v celém školním prostředí až po vnímání inkluze jako něčeho zcela cizího a nepatřičného, co je prosazováno bez ohledu na skutečné potřeby škol.

2 Teorie

Inkluze je v odborné literatuře (Booth, Ainscow, 2002) a také v mezinárodních úmluvách i národních dokumentech (The Salamanca Statement, Policy Guidelines on Inclusion in Education, NAPIV atd.) definována na základě několika kritérií, především se jedná o kritéria rozvoje lidských zdrojů, participace v komunitě, rovných příležitostí a naplňování individuálních potřeb. Nicméně učitelé jako jedni z hlavních aktérů ve školním prostředí rozumí myšlenku inkluze různými způsoby a často ji zaměňují za koncept integrace (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015). Výzkumy docházejí k závěru, že mnohé školy sice na verbální úrovni rozumějí hodnotám, které má inkluze prosazovat, ale není zcela jasné, „co tyto hodnoty znamenají v reálné praxi“ (Tannenbergerová, 2016).

Cílem představovaného výzkumu bylo identifikovat, popsat a porozumět klíčovým procesům v prostředí konkrétní školy, které způsobují, že škola vykazuje dlouhodobě vyšší míru inkluzivity.

3 Metodologie výzkumu

Paradigmaticky je výzkum založen na situační epistemologii (Dewey, 1992, Šíp, 2017), s čímž také souvisí používaný interpretační rámec – situační analýza, dále SA (Clarke, 2005). Výzkumný design vychází z principů etnografického výzkumu, výzkumníci v období 12/2018–10/2020 opakovaně a intenzivně pobývali ve škole, kde nasbírali různými metodami velké množství dat – jednalo se především o 170 hodin zúčastněného pozorování, 10 rozhovorů (individuálních i skupinových) a mnoho dokumentů (web školy, ŠVP, inspekční zprávy, zadání

písemných prací žáků apod.). V tomto příspěvku se vybraným případem stala velká sídlištní škola s 900 žáky ve 32 třídách, 80 učiteli a 25 asistenty pedagoga. Škola naplňuje ve velké míře všechny standardy certifikace Férová škola (kultura, podmínky, praxe, relace).

4 Výsledky

V rámci analýzy dat v kontextu SA jsme detekovali množství elementů a vztahů mezi nimi ovlivňujících situaci v dané škole. V tomto příspěvku bychom se chtěli zaměřit především na způsob komunikace a spolupráce charakterizující tuto školu – důraz na fungující a smysluplnou komunikaci napříč všemi úrovněmi vyvstával ze všech dat. Funkční komunikace se ukázala být jako klíčovou také pro efektivní zapojení velkého počtu neučitelských profesí (nadstandardní počet asistentů pedagoga, speciální pedagog, sociální pedagog, psychologové) do každodenního chodu školy.

Dalším důležitým elementem v této škole byla častá a samozřejmá diferenciaci a paralelizace výuky. Učitelé (s asistenty) běžně zadávali paralelní a rozličnou práci jak na úrovni tematické, tak na úrovni obtížnosti, dělili třídy operativně do různých skupin, využívali kreativně prostor třídy i prostor mimo ni. Žáci byli na tyto způsoby organizace hodin zvyklí, strukturace a zadávání úkolů bylo obvykle splavné.

5 Závěry a diskuse

Diferenciaci a paralelizaci výuky není jen přínosným didaktickým postupem či motivačním faktorem. Z hlediska proinkluzivního prostředí umožňuje do rušné a obohacující činnosti nenásilně vtáhnout většinu žáků. Pokud je třída zvyklá, že v ní běžně probíhá pět paralelních aktivit, mezi nimiž se žáci poučeně přelévají, nepůsobí nijak zajímavě či rušivě fakt, že se pro dítě s vyšším stupněm podpůrných opatření přidá další individuální aktivita. Při frontální výuce je každá snaha postupovat s konkrétním dítětem individuálně méně ústrojná a principiálně narušující chod třídy.

Z takto pojatého způsobu výuky také vyplývá, že sociální procesy a interakce jsou nadřazeny obsahům učiva. Neznamená to, že o obsahy nejde, nejdříve však musí být vytvořen bezpečný prostor, v němž se každý orientuje, aby mohl

naplno fungovat kognitivní procesy. Uplatňování individuálního přístupu a diferenciací ve výuce považují za nezbytnou podmínku inkluze i další čeští autoři (Kratochvílová, Havel, 2012).

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu Grantové agentury ČR Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup (GA19-13038S).

6 Literatura

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London: Center for Studies of Inclusion Education.
- Clarke, A. (2005) *Situational Analysis. Grounded Theory After Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London: Saged Publication.
- Dewey, J. (1992). *The Collected Works of John Dewey*. Hickman, L. A. (ed.). Charlottesville: InteLex Corporation.
- Kratochvílová, J., Havel, J. (2012). Individualizace a diferenciací ve výuce – základní podmínka pro vzdělávací strategie ve škole podporující inkluzi. In *Kvalita ve vzdělávání*. XX. výroční konference ČAPV.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M. & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: MUNIPress.
- Šíp, R. (2017). Philosophical Foundation of Research in Tacit Knowledge. Švec, V., Lawley, J., Nehyba, J. et al. *Becoming Teacher: The Dance Between Tacit and Explicit Knowledge*. Brno: MUNIPress.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer.

INKLUZIVNÍ KULTURA ŠKOLY: DIVERZITA A KAŽDODENNOST PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY

INCLUSIVE SCHOOL CULTURE: DIVERSITY AND EVERYDAY LIFE CASE STUDY OF ONE SCHOOL

Lenka Ďulíková¹, Markéta Sedláková¹, Miroslav Bielik¹

¹ Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU, Brno

Abstrakt

Příspěvek představuje etnografickou sondu do vybrané základní školy s cílem odhalit fungující inkluzivní strategie, které jsou součástí kultury školy. Data byla sbírána prostřednictvím zúčastněného pozorování a rozhovorů s vybranými aktéry školy. Zaměřujeme se na zkušenost s diverzitou a vzdělání v oblasti inkluze. Vybraná škola má dlouholetou zkušenost s individualizací potřeb všech aktérů školy, což vytváří senzitivní vzdělávací ekosystém. Diverzita je tam každodenní zkušeností. Vnitřní motivace k dalšímu sebe-vzdělání pomáhá učitelům efektivně praktikovat inkluzi.

Klíčová slova: inkluze, etnografie, diverzita, vzdělání, Situační analýza

Abstract

The paper presents the results of ethnographic research on effective inclusive strategies that are part of the school culture in the given elementary school. Observations and interviews with school personnel were the sources of the data. This paper focuses on experience with diversity and training in inclusive aspects of education. The given school has a long-term experience with heterogeneous school actors' needs, which create a sensitive educational ecosystem; thus the diversity is an everyday experience. Various forms of training support teachers' ability to effectively manage inclusive education.

Keywords: inclusion, ethnography, diversity, education, situation analysis

1 Úvod

Inkluzivní vzdělávání se stalo v posledních desetiletích mezinárodním trendem. Existuje několik konceptualizací inkluze. První směr se zaměřuje na osoby se

speciálními vzdělávacími potřebami, druhý na skupiny s rizikem exkluze, další zdůrazňují vzdělání pro všechny. V tomto příspěvku pracujeme s inkluzí napříč těmito koncepcemi. Navazujeme na Floriana (2019), který navrhuje rozlišovat mezi speciálním (pro jedince se SVP) a inkluzivním (pro marginalizované skupiny) vzděláváním, přičemž se přikláníme k vzájemné komunikaci těchto dvou diskurzů spíše než jejich polarizaci.

2 Teorie

Učitelé, kteří věří, že všechny děti se mohou vzdělávat a podle tohoto přesvědčení organizují svoji pedagogickou praxi, jsou jedním z předpokladů dobré inkluze (Florian, 2019). Zkušenosti s výukou žáka či kontaktem s ostatními učiteli, kteří se vyznačují jinakostí jsou faktory, které pozitivně ovlivňují postoje učitelů. Profesionální příprava učitelů má potenciál takový kontakt a zkušenosti poskytnout. Pro fungující inkluzi je vzdělání učitelů zásadní (Tristani & Bassett-Gunter, 2020). Nicméně v oblasti inkluzivního vzdělávání není vzdělání v kurikulu budoucích učitelů samozřejmostí. V ČR je na některých fakultách stále kladen důraz na profesní odbornost. Učitel by měl být tedy především odborníkem na daný předmět a implicitně se předpokládá, že práci s konkrétními žáky se budoucí učitel naučí později v praxi (Mareš, 2019). V současné situaci stoupající heterogenity žáků je ovšem žádoucí připravovat učitele a poskytovat jim zkušenosti s diverzitou, která je ve třídách potenciálně čeká.

3 Metodologie výzkumu

Data byla sbírána v letech 2019–2020 na škole, která má přes 400 žáků. Celkově se jednalo o více jak 100 hodin zúčastněného pozorování a 5 hloubkových polo-strukturovaných rozhovorů. Výzkumné zaměření bylo situační a vycházelo z principů interakčně vytvářené sociální reality. Pro účely analýzy dat byla použita Situační analýza (dále jen SA) (Clarke, 2019). SA zanechává paradigma kauzálního determinismu a zaměřuje se na interpretaci interakcí, což umožňuje lépe sledovat proměnlivost sociálních elementů. Základní jednotkou analýzy je situace, která je charakteristická množinou všech elementů ovlivňujících zkoumaný fenomén. V našem případě byla v centru implicitně (např. ve formě zamlčovaných diskurzů) i explicitně konstruovaná každodennost školy a její pojetí inkluze.

4 Výsledky

Prostřednictvím relační mapy jsme identifikovali dva klíčové elementy, které tvoří jádro inkluzivních strategií přítomných na vybrané škole. Prvním elementem zahrnuje *zkušenost s diverzitou*, která umožňuje přijetí individuality jedince. Vybraná škola se dlouhodobě věnuje vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a zakládá si tak na rozmanitosti a individualitě žáků. Paradoxně tento její proinkluzivní přístup vytváří v očích veřejnosti nedůvěru v kvalitu instituce pro „běžné“ žáky a naopak vysokou míru důvěry pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Situace ukazuje na disparátní pojetí inkluzivní filosofie ve veřejném mínění, které prostupuje do každodennosti školy.

Druhý element zachycuje důležitost *vzdělávání* v tématech proinkluzivních strategií v edukaci. Element zachycuje motivaci učitelů se dále sebe-vzdělávat, ale i potřebu inkluze v kurikulu pregraduální přípravy učitelů.

5 Závěry a diskuze

Zkušenost učitelů s diverzitou a vzdělání v inkluzivních tématech se ukazují jako přemostující prvky pro inkluzivnější fungování školy. Dlouhodobá zkušenost školy s heterogenní skupinou žáků se stala každodenní zkušeností a sociální normou. Historicky podmíněný inkluzivní diskurz vybrané instituce podpořil proinkluzivní transformaci školy do budoucna. Zkušenost aktérů školy s diverzitou v dlouhodobém vývoji se ukazuje jako stěžejní prvek pro formování přesvědčení veřejnosti i kultury školy. Pregraduální i další vzdělání v tématech souvisejících s inkluzí se ukazuje být důležitým prostředkem. Je třeba rozvíjet kompetence učitelů v oblasti inkluzivní pedagogiky (Haug, 2017).

Mezi speciálním a inkluzivním vzděláváním je někdy zřetelný (i v ČR) nesoulad. Ve vybrané škole se ale ukazuje, že tyto dva směry by měly být v součinnosti ke prospěchu všech. Pokud aktéři školy vnímají diverzitu jako přirozenou součást života školy, potažmo své každodenní sociální reality.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu Grantové agentury ČR Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup (GA19-13038S).

6 Literatura

- Clarke, A. E. (2019). Situational analysis as a critical interactionist method. In Jacobsen, M., H., *Critical and Cultural Interactionism. Insights from Sociology and Criminology*. London: Routledge.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Mareš, J. (2019). Znalost zvláštností žáka: Vynořující se téma. *Školský Psychológ/Školní Psycholog*, 20(2), 2–21.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246–264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>

ŠKOLNÍ MANAGEMENT JAKO URČUJÍCÍ PRVEK INKLUZE

SCHOOL MANAGEMENT AS A DETERMINING ELEMENT OF INCLUSION

Martina Kurowski¹, Lenka Gulová¹, František Trapl¹

¹ Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU, Brno

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit dílčí výsledky případové studie vesnické školy, která koncem 90. let 20. století jako jedna z prvních běžných základních škol začala začleňovat žáky s nejrůznějšími typy znevýhodnění. Cílem výzkumu bylo identifikovat klíčové momenty této transformace, analyzovat způsoby a formy vedení vesnické školy a souvislost s její inkluzivní vizí. Výsledky studie naznačují, že v našem případě je pro nastavení vize školy postava ředitelky stěžejním elementem celého procesu.

Klíčová slova: inkluze, komunita, školský management, podpůrná opatření, situační analýza

Abstract

The aim of the paper is to present partial results of a case study involving a village school, which in the late 1990s began as one of the first regular primary schools to include pupils with various types of disadvantages. The aim of the research was to identify the key moments of this transformation, to analyze the ways and forms of running a village school and the connection with its inclusive vision. The results of the study suggest that in our case, the figure of the principal is a key element of the whole process for setting the vision of the school.

Keywords: inclusion, community, school management, support measures, situation analysis

1 Úvod

Téma inkluzivního vzdělávání je v globálním diskurzu relevantní již více než čtyři desetiletí. Definice začlenění v Deklaraci ze Salamanky je velmi široká

a jde nad rámec konceptu zdravotního postižení. Alternativním výrazem se stalo „vzdělávání pro všechny“. Základní zásadou inkluze je, že by se všichni žáci měli učit společně, kdykoli je to možné, a že běžné školy musí reagovat na rozmanitost individuálních potřeb žáků. Všichni žáci mají právo studovat na škole blízke jejich bydlišti (Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2005, p. 266).

2 Teorie

Mikrosystém školy jako organizace má svá specifika, která mohou být v aspektech řízení podobná jiným nepedagogickým institucím. Školní management v sobě zahrnuje subsystémy pedagogického, ekonomického či personálního řízení (Obst, 2006). Velmi podstatnou úlohu v řízení školy hraje nejen její zřizovatel, ale právě ředitel/ka zřizovatelem vybraný/á. Současné nároky na školy přinesly potřebu detailnějšího rozlišení toho, co probíhá v kontextu snah o rozvoj škol a zvládání mnohočetných úkolů na školy kladených (Pol, 2007). Jedním z takových úkolů je i přijetí myšlenky inkluze jako podstatného bodu spravedlivé společnosti 21.století, ve které instituce školy a její vedení hrají stěžejní roli.

3 Metodologie výzkumu

Paradigmaticky je výzkum založen na situační epistemologii (Dewey, 1992, Šíp, 2017), s čímž také souvisí používaný interpretační rámec – situační analýza, dále SA (Clarke, 2005). Výzkumný design vychází z principů etnografického výzkumu, výzkumníci v období 12/2018–10/2020 opakovaně a intenzivně pobývali ve škole, kde nasbírali různými metodami velké množství dat – jednalo se především o 94 hodin zúčastněného pozorování, 6 individuálních rozhovorů.

V tomto příspěvku se vybraným případem stala spádová vesnická škola, kde studuje 284 žáků na prvním i druhém stupni ve 13 třídách, s 20 učiteli a 7 asistenty pedagoga. Škola naplňuje ve velké míře všechny standardy certifikace Férová škola (kultura, podmínky, praxe, relace). (Tannenbergerová, 2016).

4 Výsledky

Příspěvek přibližuje význam školského managementu v proměně školy z běžné na inkluzivní, který svoji vizi prosazoval již od 90. let 20. století navzdory absen-tující formám podpory v českém vzdělávacím systému. Kromě jasné ideje školy

měla osobnost ředitelky i velký význam pro pedagogický sbor, který pro inkluzivní vizi dokázala přesvědčit. Proinkluzivní kultura školy se začala postupně prosazovat s přibývajícím počtem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Na tuto skutečnost musela ředitelka reagovat i konkrétními opatřeními v personální politice a přítomnost dalších pedagogických profesí (asistenti pedagoga, psychologka, speciální pedagogové) se stala nedílnou součástí vize prosazující myšlenku individuálního přístupu a podpory potenciálu každého dítěte.

5 Závěry a diskuse

Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se zejména v 21. století vyprofiloval do konceptu rovných příležitostí a šancí, které dále můžeme chápat v jejich jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo jakousi možnou rovnost výsledků. Spravedlnost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání, tedy že nemůže být efektivita bez spravedlnosti (Vanderberghe, 2001, p. 246–252). Vedení školy proinkluzivně naladěnou ředitelkou směřuje právě ke snaze o dosažení společné vize v budoucím směřování, která se těsně spojena se spravedlivou společností.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu Grantové agentury ČR Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup (GA19-13038S).

6 Literatura

- Clarke, A. (2005) *Situational Analysis. Grounded Theory After Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London: Saged Publication.
- Vanderberghe, V. (2001). Is There an Effectiveness-Equity Trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In *Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to Compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, str. 246–252
- Dewey, J. (1992). *The Collected Works of John Dewey*. Hickman, L. A. (ed.). Charlottesville: InteLex Corporation.

- PoI, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention* [online]. 2005, 27(3), 173–192 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105381510502700305>
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer.

SYMPOZIUM

ETNOGRAFIE DIVERZITY V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

PRÁCE S ŽÁKOVSKOU DIVERZITOU: PLÁNOVANÉ A REALIZOVANÉ KURIKULUM UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

WORKING WITH STUDENT DIVERSITY: PLANNED AND REALIZED CURRICULA OF TEACHER EDUCATION

Kateřina Lojdová¹, Jana Kratochvílová¹ a Kateřina Vlčková¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek analyzuje plánované a realizované kurikulum pedagogických kurzů v přípravném učitelském vzdělávání ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou. Analyzovány byly koncepční dokumenty, sylaby pedagogických předmětů, terénní poznámky z realizované výuky, rozhovory se studenty učitelství a deníky. Ukazuje se, že plánované kurikulum je konstruováno ve vícero diskurzích. Realizované kurikulum je adresováno mnoha tématy vnesenými vyučujícími. Studentské vstupy jsou méně časté, jelikož studenti žákovskou diverzitu většinou netematizují, jejich poznatky se zdají být fragmentované.

Klíčová slova: *kurikulum, žákovská diverzita, studenti učitelství*

Abstract

The paper presents an analysis of planned and realized curricula in pre-service teacher education with respect to student diversity in lower secondary education. Our data consisted in curricular documents, syllabi of courses in Education, field notes of lessons taught at university, interviews with pre-service teachers, and their diaries. The results show a variety of discourses in which the planned curriculum is constructed. The realized curriculum is addressed by multiple topics raised by the teachers. Student initiatives occurred rarely, as the pre-service teachers typically do not tend to problematize student diversity; their knowledge in this area seems to be fragmented.

Keywords: *curriculum, student diversity, pre-service teachers*

1 Úvod

Debata o výuce v různorodé třídě se stala v ČR znovu aktuální zavedením inkluzivního vzdělávání, které vedlo k uvědomění si narůstající žákovské diverzity v hlavním vzdělávacím proudu. Fenomén inkluzivního vzdělávání vstoupil i do vysokoškolské profesní přípravy budoucích učitelů a ovlivnil podobu všech forem kurikula. V tomto příspěvku odpovídáme na otázku, jaké je plánované a realizované kurikulum vybraných pedagogických disciplín v přípravném učitelském vzdělávání na univerzitě, a to z hlediska diskurzu o žákovské diverzitě a práce s ní?

2 Teorie

Žákovskou diverzitu lze nahlížet z několika hledisek: socio-kulturního, speciálních vzdělávacích potřeb či osobních charakteristik žáka (nadání, učební a zájmové preference, komunikační styl...). Přestože je téma žákovské diverzity považováno za důležité v pregraduální přípravě učitelů (OECD, 2010; Gay, 2002; Sapon-Shevin, 2010), není snadné určit, zda jsou učitelé efektivně připravováni na práci s různorodou třídou (King & Buttler, 2015). Náš příspěvek se zaměřuje na zkoumání jak konceptuální, tak i realizované podoby pregraduální přípravy studentů učitelství vzhledem k práci s žákovskou diverzitou.

3 Metodologie výzkumu

Zdrojem dat byly 3 koncepční dokumenty pedagogicko-psychologického modulu jako součásti učitelských studijních programů, sylaby 23 pedagogických předmětů, 26 pozorování výuky (13 terénních poznámek), rozhovory s 8 studenty učitelství druhého stupně ZŠ a 21 jejich reflektivních deníků.

Kurikulární dokumenty a sylaby byly analyzovány pomocí kvalitativní obsahové analýzy. Ostatní data byla otevřeně kódována. Analýza všech dat proběhla induktivně. Induktivní kódy z dat k plánovanému kurikulu představují diskurzy diverzity. Tyto diskurzy jsou nadpředmětové. Induktivní kódy a z nich vzešlé kategorie z realizovaného kurikula reprezentují formy práce s diverzitou ve výuce. Metodou konstantního srovnávání (Glaser & Strauss, 1967) byly kontrastovány nejen úryvky v rámci kategorie, ale i mezi kategoriemi navzájem, a to jak u dat

z plánovaného, tak i realizovaného kurikula. Tím vznikaly jemnější sub-kódy, mezi nimi byly identifikovány vztahy.

4 Výsledky

Žákovská diverzita v kurikulu přípravného učitelského vzdělávání se objevuje v různých diskurzích, tématech a kontextech, a to implicitně a explicitně. V plánovaném kurikulu je tematizována v diskurzu pedagogicko-psychologickém, sociokulturním, speciálně-pedagogickém, didaktickém, diagnostickém, legislativním a diskurzu spolupráce v multidisciplinárním týmu.

V realizovaném kurikulu je žakovská diverzita silně a explicitně adresována mnoha tématy, která lze chápat jako součást diskursů plánovaného kurikula: zohledňováním konkrétních žakovských charakteristik (tempo, učební styl, zájmy, potřeby, výkon), individualizací hodnocení žáků, pestrostí organizačních forem výuky s ohledem na potřeby žáků, uváděním příkladů z praxe a strategiemi vyučujícího reprezentujícími implicitní pojetí diverzity (např. modelování).

5 Závěry a diskuse

Z výsledků vyplývá, že je téma žakovské diverzity v plánovaném kurikulu zakotveno v různých diskurzích. Z hlediska realizovaného kurikula se díky studiu na VŠ studenti učitelství seznamují s dílčími poznatky ve vztahu k diverzitě. Nicméně se zdá, že tyto poznatky jsou diskutovány izolovaně spíše, než aby docházelo k jejich systematickému propojování. Sami studenti žakovskou diverzitu ve VŠ výuce většinou neproblematizují. Buď ji akceptují jako normu, a nemají tudíž potřebu se jí hlouběji zabývat, nebo mají obavy z otevírání některých témat. Dochází tak k upozadění žakovské diverzity ve studentských vstupech. Téma diverzity do kurikula však vnášejí vyučující.

Poděkování

Studie vznikla v rámci projektu GA ČR (19-06763S) Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů. Děkujeme za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. CA Sociology Press.
- King, E., & Butler, B. R. (2015). Who cares about diversity? A preliminary investigation of diversity exposure in teacher preparation programs. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 46–52. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.994436>
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD.
- Sapon-Shevin, M. E. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative inclusive classroom communities*. Thousand Oaks.

MEZI INDIVIDUALIZACÍ A UNIVERZALIZACÍ: MENTOROVÁNÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ VZTAHUJÍCÍ SE K ŽÁKOVSKÉ DIVERZITĚ

BETWEEN INDIVIDUALITY AND UNIVERSALITY: MENTORING OF PRE-SERVICE TEACHERS WITH REGARD TO STUDENT DIVERSITY

Petr Svojanovský¹, Jana Obrovská¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je představit výsledky etnografického výzkumu, v němž jsme zjišťovali, jak provázející učitelé podporují studenty učitelství v zohledňování žákovské diverzity během jejich praxe na základní škole. V rámci dvou způsobů, které provázející učitelé při vedení studenta uplatňovali – poskytování zpětné vazby a modelování praxe – jsme identifikovali sedm mentorských strategií a tři typy jejich dopadu na přesvědčení a jednání studentů ve vazbě na žákovskou diverzitu. V souhrnu představují zjištění kontradikci: při modelování demonstrují provázející učitelé individualizující přístup k výuce, zatímco při poskytování zpětné vazby zdůrazňují univerzalizující přístup k výuce.

***Klíčová slova:** diferencovaná výuka, mentoring, žákovská diverzita, učitelské vzdělávání, etnografie*

Abstract

In this paper we present the results of an ethnographic study focused on how mentor teachers support pre-service teachers in working with student diversity during their practicum at lower-secondary schools. Drawing on two ways of mentoring employed by the mentors—providing feedback and modeling practice—we identified seven strategies that the mentors used and three types of their impact on pre-service teacher's beliefs and practices related to student diversity. Overall, the outcomes present a contradiction: when the mentors model practice, they tend to emphasize individuality; however, when they provide feedback, they tend to emphasize universality.

Keywords: *differentiated instruction, mentoring, student diversity, teacher education, ethnography*

1 Úvod

Studenti učitelství se mohou učit pracovat s žákovskou diverzitou především během jejich praxe (Cherry, 2015), která je často považována za stěžejní aspekt učitelského vzdělávání. V procesu učení se vyučovat během praxe hrají podle samotných studentů klíčovou roli jejich provázející učitelé (Clarke et al., 2014). Adekvátní mentorská podpora tak může mít zásadní vliv na to, jakým způsobem se budou studenti učitelství během praxe učit žákovskou rozmanitost zohledňovat. V tomto příspěvku odpovídáme na otázku, jak provázející učitelé podporují studenty učitelství při práci s žákovskou diverzitou?

2 Teorie

Žákovskou diverzitou označujeme skutečnost, že každý žák má individuální vzdělávací potřeby, které jsou utvářeny jedinečnou kombinací působících vlivů, jako jsou zájmy, učební preference či sociokulturní zázemí. Tyto vlivy jsou v literatuře typicky konceptualizovány třemi perspektivami: 1) sociokulturní přístup; 2) diverzita pojmáná ze speciálně-pedagogického hlediska/perspektivy inkluzivního vzdělávání; 3) pedagogiky zaměřené přístupy (Obrovská & Tůma, 2020). V našem výzkumu vycházíme z pedagogicky zaměřeného přístupu „diferencované výuky“ (Differentiated Instruction, DI) (Tomlinson, 2001), který předpokládá, že různost (např. v učebních preferencích, zájmech či sociokulturním zázemí) existuje v jakékoli skupině žáků. Při 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 adaptuje výuku na úrovni jednotlivců.

3 Metodologie výzkumu

Při výzkumu jsme aplikovali etnografický design, jenž umožňuje detailně uchopit myšlení i jednání aktérů v jejich každodennosti (Hammersley & Atkinson, 2007). Výzkum probíhal na 2. stupni základních škol, kde studenti realizovali svou praxi, ale také v rámci jednoho kurzu na univerzitě, kde studenti svou praxi

reflektovali. Vzorek tvořilo 8 studentů učitelství a jejich 6 provázejících učitelů ze 3 základních škol. Hlavní zdroje analyzovaných dat byly: 515 stran terénních poznámek z výuky na ZŠ a VŠ; 33 audiozáznamů rozhovorů studenta a provázejícího učitele po výuce na ZŠ; 24 záznamů v reflektivních denících studentů a 14 polostrukturovaných rozhovorů.

Analýza dat proběhla s pomocí softwaru Atlas.ti ve čtyřech fázích: 1) kódování úryvků; 2) třídění kódovaných úryvků do více specifických sub-kódů; 3) rozkrývání vztahů mezi kódy a sub-kódy; 4) identifikování zastřešujících kategorií umožňujících artikulovat hlavní zjištění.

4 Výsledky

V rámci dvou dominantních způsobů, které provázející učitelé při vedení studenta uplatňovali – poskytování zpětné vazby a modelování praxe – jsme identifikovali sedm strategií, skrze které se mentoři vztahují k žákovské diverzitě. Ukázalo se, že strategie uplatňované provázejícími učiteli při modelování praxe vedou studenty k větší míře zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků než strategie uplatňované při zpětné vazbě. Při modelování provázející učitelé demonstrují individualizující přístup k žákům, zatímco při poskytování zpětné vazby vedou studenty spíše k homogenizaci výukového procesu.

Identifikovali jsme tři typy dopadů mentorských strategií na přesvědčení a jednání studentů: reprodukci, rezistenci, transformaci. Zároveň jsme pojmenovali další vlivy, které spolu se strategiemi na studenty působí, a reflektovali komplexitu mentorské činnosti.

5 Závěry a diskuse

Koncept DI vychází z předpokladu, že za účelem zohledňování potřeb jednotlivých žáků je nezbytné při výuce interagovat právě s jedním žákem nebo rozdělovat žáky do skupin dle stanovených kritérií. Výsledky našeho výzkumu však ukazují, že míra zohlednění potřeb žáků se odvíjí především od přístupu provázejícího učitele k výuce. Překvapivě pak práce s celou třídou může někdy vést k vyšší míře zohlednění než výuka „jeden-na-jednoho“. Aby mentorování vedlo studenta učitelství k zohledňování individuálních potřeb všech žáků, je především žádoucí, aby provázejícími učiteli uplatněné strategie vycházely z individualizujícího přístupu k výuce. To však není dostatečná podmínka, protože mentorské strategie působí spolu s dalšími vlivy, jako jsou např. učební

preference studenta či vztah mentora a studenta. Komplexita mentorské činnosti tak může znesnadňovat její účinnost. Ellis et al. (2020) v přehledové studii identifikovali 53 indikátorů determinujících kvalitu mentoringu. Považujeme za důležité, aby vzdělavatelé uvažovali také nad tím, jak tuto komplexitu redukovat, aby byl mentoring v praxi funkční (např. definováním více úrovní kvality mentorské činnosti).

Poděkování

Příspěvek vznikl při řešení projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů GA ČR (19-06763S). Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Cherry, J. (2015). Diversity education, practicum experience for preservice teachers. *American International Journal of Social Science*, 4(6), 9–17. <https://rb.gy/pcwjop>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielson, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- 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>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

ETHNOGRAFIE PŘESVĚDČENÍ A PRAKTIK STUDENTŮ UČITELSTVÍ ZAMĚŘENÝCH NA PRÁCI S ŽÁKOVSKOU DIVERZITOU

ETHNOGRAPHY OF PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES WITH REGARD TO WORKING WITH STUDENT DIVERSITY

**Jana Obrovská¹, Petr Svojanovský¹, Jana Kratochvílová¹,
Kateřina Lojdrová¹, František Tůma¹ a Kateřina Vlčková¹**

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

V tomto příspěvku se zaměřujeme na 1) přesvědčení a praktiky studentů učitelství při práci s žákovskou diverzitou během jejich praxí na základní škole a 2) jak je toto myšlení a jednání formováno realizovaným kurikulem vybraných kurzů na univerzitě. Aplikovali jsme tzv. vícemístnou etnografii, která umožňuje studovat propojení mezi souvisejícími prostředími, v nichž se vyskytuje zkoumaný jev. Ukazujeme, že studenti oscilují mezi zohledňováním individuálních vzdělávacích potřeb „výrazných“ žáků a prací s třídou jako celkem, tedy univerzalizací výukového procesu. Přitom nevyužívají strategie a postupy perspektivní z hlediska adresování potřeb každého žáka ve třídě.

Klíčová slova: *žákovská diverzita, učitelské vzdělávání, studenti učitelství, etnografie*

Abstract

We focus on 1) the beliefs and practices of pre-service teachers with regard to working with student diversity during their practicum at lower-secondary schools, and 2) the ways their thinking and behaviour is shaped by the realized curriculum of selected courses at university. We build on multi-sited ethnography which focuses on associations between related environments with regard to the phenomenon under scrutiny. We demonstrate that the pre-service teachers oscillate between addressing individual educational needs of “conspicuous” students and working with the whole class. They do not use strategies which are promising in addressing the educational needs of each individual student.

Keywords: *student diversity, teacher education, pre-service teachers, ethnography*

1 Úvod

Ačkoliv pedagogický výzkum dlouhodobě zjišťuje, jak učitelé mohou efektivně pracovat s žákovskou diverzitou (Banks & Banks, 2004; Booth & Ainscow, 2002; McDonald & Zeichner, 2008), její implementace stále představuje pro učitele profesní výzvu. Přitom mnozí z nich sklouzávají k „jednorychlostní“ výuce zaměřené na průměrnou úroveň třídy. To platí i o studentech učitelství, kteří potřebují podporu v rámci své profesní přípravy, aby se učili s žákovskou diverzitou pracovat. Proto se ptáme: Jaká jsou přesvědčení a praktiky studentů učitelství při adresování žákovské diverzity během jejich praxe na ZŠ? Jak adresování žákovské diverzity studenty na praxi souvisí s realizovaným kurikulem předmětů na univerzitě, které studenti navštěvují?

2 Teorie

Pro charakteristiku teoretických východisek tohoto příspěvku, viz příspěvek „Mezi individualizací a univerzalizací: Mentorování studentů učitelství vztahující se k žákovské diverzitě“.

3 Metodologie výzkumu

Pro obecnou charakteristiku metodologie, viz příspěvek 2 „Mezi individualizací a univerzalizací: Mentorování studentů učitelství vztahující se k žákovské diverzitě“.

Náš vzorek tvořilo 8 studentů učitelství, jejich 6 provázejících učitelů na praxi ve 3 základních školách a 7 vyučujících 4 předmětů na univerzitě. Datový korpus analyzovaný pro tento příspěvek sestává z terénních poznámek ze 120 hodin přímé výuky studentů na praxi; 100 přepsaných audio záznamů z reflexí studenta a mentora po výuce; terénních poznámek ze 40 hodin výuky na univerzitě; 30 polostrukturovaných rozhovorů.

4 Výsledky

Dosavadní analýza dat ukazuje, že se studenti učitelství v realizovaném kurikulu na univerzitě setkávají zejm. s pedagogickým a speciálně pedagogickým pojetím diverzity. Ačkoliv studenti učitelství deklarují, že jejich vzdělavatelé na univerzitě tematizují problematiku žákovské diverzity, vybavují si spíše epizodické příklady a celkově se necítí být připraveni žákovskou diverzitu během své praxe adresovat. V rámci svých praxí se studenti učitelství zaměřují zejména na práci s „výraznými“ žáky z hlediska nekázně, tempa, talentu či speciálních vzdělávacích potřeb. S těmito žáky studenti systematicky pracují.

5 Závěry a diskuse

Studenti učitelství ve svých přesvědčeních i praktikách akcentují zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb „výrazných“ žáků. Zároveň jsou však svými provázejícími učiteli skrze explicitní doporučení vedeni k práci s celou třídou, tj. univerzalizaci výukového procesu. Nezamýšleným důsledkem této polarizace mezi individualizací mířenou zejm. na „výrazné“ žáky a univerzalizací zohledňující třídu jako celek je absence pozornosti věnovaná individuálním potřebám průměrných žáků. Z perspektivy DI tak studenti nedostatečně využívají organizační formy homogenního či heterogenního groupingu založeného na jasně definovaných kritériích, které mohou být perspektivní z hlediska adresování individuálních potřeb všech žáků ve třídě. V realizovaném kurikulu předmětů na VŠ rovněž chybí systematictější pojednání groupingových výukových strategií.

Poděkování

Príspevek vznikl při řešení projektu GA ČR (19-06763S) Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů. Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

6 Literatura

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

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

JAK STUDENTI UČITELSTVÍ OPRAVUJÍ ODPOVĚDI ŽÁKŮ PŘI VÝUCE NA PRAXI: OD ZAMĚŘENÍ NA UČEBNÍ MATERIÁL K ZAMĚŘENÍ NA ŽÁKA

HOW PRE-SERVICE TEACHERS CORRECT LEARNER ANSWERS DURING THEIR PRACTICUM: FROM ORIENTING TO TEACHING MATERIALS TOWARDS FOCUSING ON THE LEARNER

František Tůma¹ a Kateřina Lojdrová¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na opravování odpovědí žáků, jež představuje specifickou oblast praktik používaných studenty učitelství angličtiny na praxi. Konverzačněanalytický příspěvek vychází z videozáznamů výuky studentů učitelství a srovnává způsoby, jakými studenti učitelství opravovali odpovědi žáků při kontrole cvičení na začátku praxe a na jejím konci. Podrobný rozbor nahrávek ukázal, že zatímco na začátku praxe studenti učitelství během oprav spoléhali na formát cvičení v učebním materiálu, na konci praxe byl zřejmý příklon k učení žáků, jejich odpovědím a specifickým.

Klíčová slova: *opravování, interakce ve třídě, učební materiály, žákovská diverzita, výuka angličtiny jako cizího jazyka, konverzační analýza*

Abstract

This paper focuses on the correction of learner answers, which represents a specific area of practices employed by pre-service teachers of English in their school placement. This conversation analytic paper builds on video-recordings of lessons taught by pre-service teachers at the beginning and at the end of their school placement. The detailed analysis showed that whereas at the beginning the pre-service teachers tended to rely on the task format in the teaching material, towards the end an inclination towards students' learning, answers and specifics was observed.

Keywords: *correction, classroom interaction, teaching materials, student diversity, teaching English as a foreign language, conversation analysis*

1 Úvod

Cvičení, jejichž cílem je, aby si žáci procvičili probírané učivo (např. gramatiku, slovní zásobu) nebo ověřili porozumění, jsou běžnou součástí jazykové výuky. Při kontrole odpovědí je potom klíčové, aby došlo k opravě nesprávných odpovědí, což může umožnit žákům osvojit si probírané učivo. Analýza se zaměřuje právě na to, jak studenti učitelství anglického jazyka na praxi ve frontální výuce opravují žákovské odpovědi, a odpovídá na otázky: Jak studenti učitelství prováděli opravy? Jaké jazykové, tělesné a materiální prostředky používali? Jak zahrnují do opravování žákovskou diverzitu? Jak se lišily opravy na začátku a na konci praxe?

2 Teorie

Příspěvek vychází z multimodální konverzační analýzy (Goodwin, 2018), která umožňuje podrobně zkoumat průběh interakce s ohledem na jazykové, tělesné a materiální prostředky použité samotnými účastníky. Zatímco existuje řada studií zabývajících se tím, jak ve frontální výuce učitelé a žáci provádějí opravy, studie zohledňující tělesnou a materiální stránku interakce nejsou tak běžné. Některé nicméně ukazují, že učitelé se mohou při opravování žákovské odpovědi vztahovat k prováděnému cvičení nejen psaním na tabuli a ukazováním, ale také podtrháváním, číslováním a nadepisováním položek na tabuli (Majlesi, 2018). Více pedeutologicky zaměřené studie, vycházející spíše z pozorování, rozhovorů nebo deníků, ukazují, že učitelé na počátku své profesní dráhy mají tendenci používat výukové materiály tak, jak byly navrženy, přičemž příliš neberou ohled na žákovskou diverzitu (např. Tsui, 2005). Nicméně studie zabývajících se podrobně takovými aspekty interakce ve výuce studentů učitelství dosud chybí.

3 Metodologie výzkumu

Nahrávky pro tuto analýzu byly pořízeny v rámci etnografického výzkumu, jedná se o soubor 16 hodin kontaktní výuky vedené třemi studenty učitelství

angličtiny ze začátku praxe (podzim 2019) a 14 výukových hodin kontaktní výuky z konce praxe (podzim 2020); většina záznamů byla pořízena jednou kamerou snímající učitele a druhou kamerou snímající žáky. Nahrávky byly přepsány a byly na nich identifikovány sekvence, v nichž během kontroly cvičení došlo k opravě žákovské odpovědi. Transkripty těchto sekvencí byly rozšířeny o relevantní multimodální aspekty (Mondada, 2018) a podrobně analyzovány repliku po replice s ohledem na použití jazykových, tělesných a materiálních prostředků během opravy žákovské odpovědi, a také s ohledem na sekvenční aspekty zachycených interakcí. Do analýzy byly zahrnuty také použité učební materiály, ke kterým se účastníci pozorovatelně vztahovali. Zvláště byly analyzovány sekvence ze začátku a konce praxe; zjištění z obou těchto období byla následně porovnána.

4 Výsledky

Analýza ukázala, že na začátku praxe se studenti učitelství při opravování žákovských odpovědí běžně vztahovali k formátu cvičení, čímž obvykle dovedli žáky k dokončení opravy. Tyto sekvence zahrnují pokyny například ke spojování slov nebo vyplnění obou vynechávek; tyto pokyny byly doplněny ukazováním, pohledem na zdviženou učebnici a gestikulací. Kromě toho analýza ukázala, že byly opravovány i takové odpovědi, které sice byly přijatelné, ale nebyly uvedeny v příručce pro učitele jako správné.

Na konci praxe bylo běžnější, že studenti učitelství reagovali více specificky na odpovědi konkrétních žáků. Namísto „technicistního“ opravování podle formátu cvičení opravné sekvence zahrnují vysvětlení probírané látky doplněné návodnými otázkami. Na základě dlouhodobého pozorování ve vybraných třídách a s oporou o terénní poznámky a výpovědi studentů učitelství vyvozujeme, že poskytnutá opora a rozsah vysvětlení byly zařazeny na základě specifik konkrétního žáka.

5 Závěry a diskuse

Výsledky analýzy rozšiřují poznání v oblasti profesního rozvoje studentů učitelství (např. Tsui, 2005) v tom, že na konkrétních výskytech oprav z přirozeně se vyskytující výuky dokládají počáteční zaměření studentů učitelství

na „technickou“ stránku výuky, projevující se orientací k formátu cvičení a ke klíči se správnými odpověďmi (k podrobnějším zjištěním viz Tůma & Lojdová, v tisku), zatímco v závěru praxe (po roce přípravného vzdělávání) je v opravných sekvencích znatelná vyšší orientace k učení se žáků, jejich odpovědím a specifikům, což nasvědčuje tomu, že během pregraduální přípravy studenti učitelství získali vyšší flexibilitu a začali více zohledňovat žákovskou diverzitu.

Přírůs zjištění spočívá v detailním konverzačněanalytickém popisu opravných sekvencí, který dosud nebyl pro výuku studentů učitelství na praxi dostupný. Zjištění jsou závažná v tom, že ukazují, jak se mění výukové praktiky studentů v pregraduální přípravě, což dokládá její význam pro výkon učitelské profese.

Poděkování

Příspěvek vznikl při řešení projektu GA ČR (19-06763S). Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů. Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Majlesi, A. R. (2018). Instructed vision: Navigating grammatical rules by using landmarks for linguistic structures in corrective feedback sequences. *The Modern Language Journal*, 102(S1), 11–29. <https://doi.org/10.1111/modl.12452>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Richards (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (s. 176–189). Palgrave Macmillan.
- Tůma, F., & Lojdová, K. (přijato k tisku). “There are two gaps, so”: Teaching materials as resources for correction in pre-service teachers’ EFL classes. *Classroom Discourse*.

SYMPOZIUM

LZE HOVOŘIT O SPRAVEDLNOSTI?
NEÚSPĚCH U MATURITNÍ ZKOUŠKY
OČIMA MATURANTŮ

PERCEPCE NEÚSPĚCHU U STUDENTŮ, KTEŘÍ NAPODRUHÉ NESLOŽÍ MATURITU: KDO ZA TO MŮŽE?

PERCEPTION OF FAILURE IN STUDENTS WHO FAIL THE LEAVING EXAM AT THEIR SECOND ATTEMPT: WHOSE FAULT IS IT?

Katarína Rozvadská¹, Petr Novotný¹

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

Abstrakt

Příspěvek prezentuje narativní analýzu percepce neúspěchu u maturitní zkoušky identifikované v životních příbězích maturantů. Retrospektivní rozhovory s informanty (n = 26), kteří minimálně dvakrát neuspěli u maturitní zkoušky v letech 2018 a 2019, byly realizované na podzim 2020. Výsledky jsou příspěvkem do širší diskuze o nucených odchodech ze vzdělávání, v zahraničních výzkumech označovaných jako push-out, a v českém kontextu přispívají k aktuálním výzkumům vnímané akademické marnosti u žáků a vnímaných přesvědčení učitelů o žácích ve středoškolském studiu.

Klíčová slova: vnímání neúspěchu, přesvědčení učitelů, akademická marnost, push-out

Abstract

The paper presents a narrative analysis of the perception of failure in the graduation exam [matura] identified in graduates' life stories. Retrospective interviews with informants (n = 26), who failed the graduation exam at least twice in 2018 and 2019, were conducted in autumn 2020. The results contribute to the broader discussion on forced early school leaving (push-out), and in the Czech context, they contribute to current research on perceived academic futility in pupils and teachers' beliefs of high school students.

Keywords: perception of failure, teachers' beliefs, academic futility, push-out

1 Úvod

Studenti, kteří opouštějí vzdělání bez kvalifikace, jsou dlouhotrvajícím problémem sekundárního vzdělávání (Van Houtte & Demanet, 2016). Po opakovaném neúspěšném složení maturitní zkoušky zůstávají čeští studenti maturitních oborů i po absolvování 4. ročníku střední školy se základním vzděláním. V případě těchto studentů, kteří v důsledku neúspěchu u maturitní zkoušky vypadnou ze vzdělávacího systému až na samém konci středního vzdělávání, je ohrožena jejich víra, že jsou schopni řádně a úspěšně fungovat ve vzdělávacím systému (Straková & Simonová, 2020) a tím i jejich další vzdělávací dráha.

2 Teorie

Výzkumy ukazují, že u středoškoláků, kteří mají potíže v angažování se ve škole, vzniká větší pravděpodobnost akademického neúspěchu, drop-outu a negativních psychosociálních důsledků (Archambault et al., 2009; Wang & Holcombe, 2010). Feldman et al. (2017) ale zároveň upozorňují, že u většiny studentů předčasně ukončujících své studium, nelze jednoznačně tvrdit, že všichni jsou studijně neangažovaní. Do kategorie *drop-outu* spadají i studenti, kteří se nerozhodli odejít ze své školy na základě dobrovolného rozhodnutí, nebo kteří byli institucionální nastavením politiky a dalších sociálních tlaků z něj vypuzeni (Luna & Revilla, 2013). Tento jev bývá označován jako push-out. Podle některých autorů zejména v odborném vzdělávání ovlivňují záměr studentů předčasně ukončit své studium především přesvědčení a úsudky učitelů o učenlivosti těchto studentů, a to bez ohledu na celkovou vnímanou podporu učitelů a pocit akademické marnosti u těchto studentů (Van Houtte & Demanet, 2016).

3 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím hloubkového kvalitativního šetření, kterého cílem bylo empirické zjištění percepce neúspěchu u maturitní zkoušky prostřednictvím nestrukturované biografické narace informantů. Biografické rozhovory začínaly vstupním narativním zadáním (Rosenthal, 2004), po kterém následovala volná narace informanta. Poté byly kladeny interní narativní otázky vycházející z narace a následně pro doplnění nezmiňovaných oblastí

externí předpřipravené otázky. Narativní rozhovory v délce 45–120 min. proběhly s 26 studenty, kteří maturovali v roce 2018 a 2019. Získaná data byla analyzována metodou narativní analýzy jednotlivých životních příběhů těchto informantů, přičemž ke každému z příběhů bylo přistupováno jako k celistvé jednotce analýzy (Clandinin & Connelly, 2000).

4 Výsledky

Narativní analýza identifikovala tři základní linie v životních příbězích, které se vážou k percepci neúspěchu u maturitní zkoušky. První linie směřuje k samotnému průběhu zkoušky a celý příběh je následně uzpůsoben tomu, že problém je viděn výhradně v maturitní zkoušce. Tyto příběhy pracují s racionalizací, kdy se daný informant nepovažuje za neúspěšného: úspěšné hodnocení mu uteklo „jenom“ o bod nebo by zkoušku zvládl, kdyby na ni bylo více času. Další informanti jdou v racionalizaci neúspěchu ve své vzdělávací dráze hlouběji, a vidí problém ve škole. Tento druhý typ příběhů pak vypovídá buď o pociťované odělenosti maturity a vzdělávacího obsahu na střední škole nebo poukazuje přímo na vnímané odrazování učitelů od maturitní zkoušky. Poslední typ příběhů hledá problém v informantovi samém. Objevují se v něm racionalizace těžkostí s učením („nelezlo mi to do hlavy“) nebo vnímání, že není v silách informanta dostát požadavkům okolí o tom, jaký by měl být.

5 Závěry a diskuse

Ve dvou ze tří typů příběhů je důvod neúspěchu identifikován na straně vzdělávacího systému, kdy se maturanti cítí školou nebo podobou maturitní zkoušky ze vzdělávání vytlačeni (pushed-out). Zároveň se v druhém typu narativů objevuje učitelské odrazování od složení maturity už od počátku studia na střední škole. Ukazuje se tedy, že přesvědčení učitelů o žácích (Houtte & Demanet, 2016) se následně odráží v jejich percepci neúspěchu a v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy. Třetí identifikovaný typ narativů je více spojen se sebepojetím studentů a vlastní sebereflexí, ale rovněž se v něm objevuje pocit akademické marnosti v podobě vnímané nemožnosti dostát požadavkům okolí. Tato zjištění poukazují na roli akademické marnosti a učitelských přesvědčení o studentech nejenom v oblasti průběžných vzdělávacích výsledků žáků v českém středním školství,

jak jej u akademické marnosti potvrdily Straková a Simonová (2020), ale i na závěrečnou maturitní zkoušku a potažmo celou vzdělávací dráhu.

Poděkování

Príspevek vznikl v rámci projektu č. CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19_076/0016377 Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek.

6 Literatura

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651–670.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Feldman, D. L., Smith, A. T., & Waxman, B. L. (2017). *“Why We Drop Out”: Understanding and Disrupting Student Pathways to Leaving School*. Teachers College Press.
- Luna, N., & Revilla, A. T. (2013). Understanding Latina/o school pushout: Experiences of students who left school before graduating. *Journal of Latinos and Education*, 12(1), 22–37.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (Eds), *Qualitative Research Practice* (pp. 48–64). Sage
- Straková, J., & Simonová, J. (2020). Vztah akademické marnosti a výsledků žáků: různé mechanismy pro matematiku a čtenářskou gramotnost. *Studia Paedagogica*, 25(3), 43–67.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117–127.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents’ perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633–662.

BARIÉRY VE SLOŽENÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY Z POHLEDU NEÚSPĚŠNÝCH MATURANTŮ

BARRIERS TO PASSING THE SECONDARY SCHOOL LEAVING EXAMINATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WHO FAILED

Miroslava Dvořáková¹, Václav Vydra¹, Tereza Vengřinová¹

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

Abstrakt

Maturitní zkouška, která má umožnit vstup jedinců na pracovní trh nebo do terciárního vzdělávání a zaručovat tak určitou úroveň znalostí, se ukazuje být pro některé z maturantů opakovaně nedosažitelná. Respondenti vypovídají, že na konkrétní střední školu nastoupili právě s vidinou závěrečného certifikátu (maturity). I proto se k jednotlivým pokusům stále vracejí, avšak jsou u zkoušky opakovaně neúspěšní. Z toho důvodu si příspěvek klade za cíl představit zmapované bariéry, které neúspěšní maturanti identifikovali v souvislosti s jejich opakovaným neúspěchem.

Klíčová slova: *bariéry ve vzdělávání, opakovaný neúspěch, maturitní zkouška, neúspěšný maturant*

Abstract

The graduation exam [matura], which enables individuals to enter the labour market or tertiary education and thus guarantee a certain level of knowledge, is proving to be unattainable for some graduates. Our research respondents say that they started a concrete high school because of the possibility to achieve the final certificate (upper secondary school diploma). That is the reason they keep trying to pass the matura exam, although they fail repeatedly. Based on this fact, the paper aims to present a typology of mapped barriers, which the unsuccessful graduates identified and connected to their repeated failure.

Keywords: *barriers in education, repeated failure, matura exam, school-leaving examination, unsuccessful graduate*

1 Úvod

Maturitní zkouška je významným předělem v životě člověka, bez kterého není možné vykonávat celou řadu profesí ani postoupit do vyšších stupňů vzdělávání. Od zavedení tzv. státní maturity v roce 2011, se ale každým rokem (s výjimkou roku 2013) zvyšuje počet maturantů, kteří u této klíčové zkoušky neuspějí. Data ukazují, že ji do roku 2018 nesložilo téměř 75 tisíc maturantů, z nichž většinu tvoří ti, kdo již vyčerpali všechny pokusy (CZVV, 2020). Těmto opakovaně neúspěšným tedy věnujeme zvýšenou pozornost, neboť u nich bariéry, s nimiž se musí při svém vzdělávání vypořádat, bezesporu existují, přetrvávají a často s každým dalším pokusem vznikají nové.

2 Teorie

Zkoumání bariér v přístupu ke vzdělávání dospělých se v českém prostředí věnuje dlouhodobě zvýšená pozornost (např. Rabušicová, Rabušic & Šedová, 2008, AES, 2013, Kalenda, 2017). Respondenti tohoto šetření jsou v pohledu právním, psychologickém i sociálně-ekonomickém na pomezí mezi dospíváním a dospělostí, tedy v období tzv. vynořující se dospělosti (Arnett, 2000). Po druhém (podzimním) neúspěšném pokusu zpravidla ukončili či přerušili svoji vzdělávací dráhu, s ohledem na definici dospělého v andragogice je tedy považujeme za dospělé a pracujeme s teoriemi týkajícími se vzdělávání a učení se dospělých.

Tyto bariéry jsou přitom obvykle chápány jako překážky v přístupu ke vzdělávání, něco, co brzdí motivační energii eventuálně snahu či důvody neúčasti ve vzdělávání. Příspěvek se soustředí na subjektivně vnímané bariéry neúspěšných maturantů, tedy důvody, které v jejich pohledu vedou k tomu, že opakovaně neuspějí, resp. selhávají u maturitní zkoušky.

3 Metodologie výzkumu

Byla zvolena kvalitativní metodologie založená na rozhovorech se třinácti účastníky výzkumu. Účastníky bylo jedenáct žen a dva muži z Jihomoravského kraje a Hlavního města Prahy. Všichni účastníci poprvé maturovali v jarním řádném termínu (tzv. prvomaturanti) a následující dva opravné pokusy byly buď neúspěšné, nebo jimi nebyly využity. Z celkového vzorku čtyři účastníci

maturovali poprvé na jaře 2018 a devět účastníků poprvé na jaře 2019. Typy škol, na kterých účastníci studovali, byly gymnázia, lycea, střední odborné školy a nástavbové maturitní studium.

Bylo tedy získáno třináct rozhovorů, které byly doslovně přepsány a anonymizovány. Přepisy rozhovorů byly analyzovány se záměrem identifikovat účastníky vnímané bariéry na cestě k úspěšnému složení maturitní zkoušky.

4 Výsledky

Rozhovory s respondenty ukazují, že ve své opakované snaze uspět u maturitní zkoušky vnímají celou řadu bariér či překážek. Při vymezení bariér vycházíme ze základů konceptu vlivů či překážek vnitřních (dispozičních), vycházejících z charakteristik jedince, a vlivů či překážek vnějších (situačních a institucionálních) (Cross, 1981). Bariérou zde přitom chápeme to, co maturanti prožívají, hodnotí a popisují jako to (důvod, příčinu), co jim zabránilo složit maturitní zkoušku, přičemž se zaměřujeme na všechny tři konané pokusy o její úspěšné složení. Na základě provedené analýzy dat je možné říct, že všichni respondenti z našeho šetření tyto bariéry, které jim nárazově či opakovaně brání v úspěšném absolvování jejich maturitní zkoušky, vnímají, a u všech se také s každým dalším pokusem do jisté míry proměňují.

5 Závěry a diskuse

Jako zásadní vidíme u identifikovaných bariér nejen jejich široké spektrum, ale i časový vývoj v jejich vnímání. Bariéry identifikované v souvislosti s prvním pokusem se jeví spíše jako bariéry vnější, kdy respondenti hovoří např. o vyučujících na střední škole, kteří se jim dostatečně nevěnovali a důk ladně látku nevysvětlovali, případně je neupozornili na určité části státní maturitní zkoušky, a oni tak nebyli, z jejich pohledu, na zkoušku nebo její část dostatečně připraveni. Při pohledu na následující pokusy je vidět vývoj vnímaných bariér směrem k sobě, kdy respondenti identifikují více už i vnitřní překážky, které jim bránily v úspěšném absolvování maturitní zkoušky. Identifikovali jsme však také bariéry (např. zdravotní, vztahové, časové), které u respondentů přetrvávají v čase a mění se pouze jejich intenzita, přičemž velká část z nich je spojena s životním obdobím tzv. vynořující se dospělosti, v němž se respondenti nacházejí, a s tím souvisejícími změnami v různých dimenzích daného úseku jejich životní dráhy.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci projektu č. CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19_076/0016377 Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek.

6 Literatura

- AES (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Český statistický úřad.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 55(5), 469–480.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass Publishers.
- CZVV (2020). *Výsledky maturitní zkoušky v roce 2019 a její vývoj od roku 2011. Souhrnná závěrečná zpráva*. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.
- Kalenda, J. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia Paedagogica*, 22(3), 70–89.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. & Šedová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–112). Masarykova univerzita.

SPRAVEDLNOST ČESKÉHO STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ Z POHLEDU OPAKOVANĚ NEÚSPĚŠNÝCH MATURANTŮ

EQUALITY IN CZECH UPPER SECONDARY SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF REPEATEDLY FAILING STUDENTS

Klára Záleská¹, Lenka Hloušková¹, Tereza Vengřinová¹

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

Abstrakt

Princip rovných (spravedlivých) vzdělávacích příležitostí je základním principem vzdělávací politiky, ale zřídka se empiricky mapuje pohled těch, kteří dopady jednotlivých opatření zažívají. Cílem příspěvku je přiblížit, jak opakovaně neúspěšní maturanti vnímají spravedlnost v ukončování středoškolského vzdělání. Výzkum založený na narativních rozhovorech s těmi, kteří alespoň dvakrát neuspěli ve státní části maturitní zkoušky, ukázal, že respondenti z odborného vzdělávání považují státní část maturity za nespravedlivou kvůli nedostatečné přípravě pro řešení typu úloh zadávaných v didaktických testech.

Klíčová slova: rovnost, spravedlnost, rovnost při vstupu, rovnost podmínek, rovnost ve výstupu

Abstract

The principle of equal (justice) educational opportunities is a fundamental principle of educational policy, but the view of those who experience the impacts of individual measures is seldom empirically mapped. The paper aims to show how repeatedly unsuccessful graduates perceive justice in graduating from high school. Based on narrative interviews with those who failed the national part of the graduation exam [matura] at least twice, our research showed that respondents from vocational education consider the state part of the matura exam unfair due to insufficient preparation for solving tasks assigned in didactic tests.

Keywords: equality, justice, equality of input, equality of conditions, equality of output

1 Úvod

Maturitní zkouška je v ČR jedním z možných způsobů ukončení vyššího sekundárního vzdělávání. V důsledku decentralizace vzdělávacího systému se až do roku 2011 dá maturita chápat jako projev autonomie středních škol, což bylo patrné zejména v míře obtížnosti maturity na různých školách. Z důvodu posílení rovnosti ve vzdělávání byla v roce 2011 zavedena nová forma maturity (MŠMT, 2009) a MŠMT se stalo prominentním garantem tzv. státní části maturitní zkoušky stejné pro všechny typy středních škol. Míra neúspěšnosti (s výjimkou roku 2013) maturantů se však od té doby zvyšovala (Trhlíková, 2018).

2 Teorie

V současnosti si můžeme povšimnout, že adjektivum rovné je často nahrazeno adjektivem stejné. Chápat však tato přídavná jména v souvislosti se vzdělávacími příležitostmi jako synonyma, není na místě. Rovné příležitosti ve vzdělávání mají zabezpečit všem jedincům možnost dosáhnout maximálního rozvoje s ohledem na individuální potřeby, a proto ve shodě s Grisayem (1984 in EGREES, 2005; dále Bell, 1973; Ben-Shahar, 2016, Greger, 2006, Kodelja, 2016, Meuret, 2001) nahlížíme na otázku rovnosti ve třech rovinách: 1) rovnost v přístupu, kdy jde o formálně nastavený přístup ke vzdělávání tak, aby nikdo nebyl vyloučen. 2) rovnost příležitostí, kdy jde o poskytování kvalitního vzdělání všem. 3) rovnost ve výstupu, kterou lze zajistit existencí jistého minima, kterého by měli všichni dosáhnout na konci vzdělávání, nikoli na jeho počátku či během něho. V kontextu tohoto příspěvku za ono minimum považujeme složení státní části maturitní zkoušky. Přičemž na studenty nahlížíme jako na nejnižší aktéry ve struktuře vzdělávací politiky (Brdek & Vychová, 2004; Kalous & Veselý, 2007).

3 Metodologie výzkumu

Z výpovědí opakovaně neúspěšných maturantů víme, že státní část maturitní zkoušky je z hlediska spravedlnosti diskutabilním konceptem. Proto nás zajímá, jak tito aktéři vzdělávací politiky vnímají symbol rovnosti na výstupu (státní část maturitní zkoušky), a jak by přistoupili k posílení spravedlnosti ve vzdělávání. V příspěvku vycházíme z analýz retrospektivně vedených narativních

rozhovorů s dvaceti neúspěšnými maturanty, kteří alespoň dvakrát neuspěli u státní části maturitní zkoušky v letech 2018 a 2019. Analýzy dat proběhly v prostředí Atlas.ti a při kódování jsme využili deduktivně- induktivní přístup. Deduktivně byly vyhledávány výroky týkající se rovnosti v přístupu, podmínkách, výstupu, a takto vzniklý soubor výpovědí byl dále induktivně analyzován technikou otevřeného kódování.

4 Výsledky

Ukazuje se, že neúspěšní maturanti ze středního odborného vzdělávání se cítí být ve srovnání s maturanty na gymnáziích znevýhodněni pro složení státní části maturitní zkoušky. Znevýhodnění spojují především s nižší časovou dotací u maturitních předmětů v průběhu celého studia na střední škole, což vede k tomu, že zpětně považují připravenost na úlohy, které se objevují ve státní části maturity – v didaktických testech z matematiky a cizího jazyka, za nedostatečnou. Za zajímavý výsledek lze považovat proměnu vnímané nespravedlnosti po jednotlivých neúspěšných pokusech, kdy první neúspěch respondenti přisuzují především CERMATU jako tvůrci „nespravedlivých“ a příliš těžkých úloh, další neúspěch přisuzují hlavně škole a její nedostatečné snaze připravit studenty na státní část maturity v rámci čtyřletého studia na SŠ.

5 Závěry a diskuse

Z výsledků vyplývá, že opakovaně neúspěšní maturanti považují koncept státní části maturitní zkoušky za nespravedlivý. Obecně tuto nespravedlnost vysvětlují tím, že ve výuce nebyli dostatečně připravováni na řešení takových typů úloh. Vnímání nespravedlnosti se ale liší mezi neúspěšnými maturanty z gymnázií a z odborného vzdělávání. Studenti odborného vzdělávání argumentují i tím, že v rámci kurikula matematiky a cizího jazyka nemají na tyto předměty takovou časovou dotaci, aby s nimi učitelé ve výuce prošli všechny oblasti, které jsou v testových úlohách. Tím současně zdůvodňují i svůj opakovaný neúspěch, což nás vede k závěru, že pokud má být koncept státní části maturity všemi studenty vnímaný jako spravedlivý, nelze se obejít bez reformy rámcových vzdělávacích programů, které budou garantovat rovnost podmínek vzdělávání v průběhu středoškolského studia.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci projektu č. CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19_076/0016377 Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek.

6 Literatura

- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. Basic Books.
- Ben-Shahar, T. H. (2016). Equality in Education – Why We Must Go All the Way. *Ethic Theory Moral Prac.* 19, 83–100.
- Brdek, M. & Vychová, H. (2004). *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. ASPI.
- EGREES (2005). *Equity in European educational systems: A set of indicators* (2nd ed.). University of Liege.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Academia.
- Kalous, J. & Veselý, A. (2007). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Karolinum.
- Kodelja, Z. (2016). Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal* 6(2), 9–24.
- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (s. 93–111). Kluwer.
- MŠMT. (2009). Vyhláška č. 177/2009 Sb., *O bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb.* https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/novely_vyhlasiky_177/uplne_zneni_novely_177_2009.pdf
- Trhlíková, J. (2018). *Přechod absolventů středních škol na trh práce-II. etapa. Srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů 3 roky od ukončení střední školy*. NÚV.

Recenzenti (v abecedním pořadí):

Cyril Brom
Karla Brücknerová
Dana Kasperová
Roman Kroufek
Jana Majerčíková
Jiří Mareš
Milada Rabušicová
Zuzana Sikorová
Jan Slavík
Jana Straková
Klára Šedová
Stanislav Štěpáník
Pavel Tlustý
Eliška Walterová

Jazyková korektura anglických textů: Mgr. Petr Kovařík
Sborník je vydáván s podporou ČAPV, AV ČR a RVS ČR

**Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání:
pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku**

Editori: Roman Švaříček, Hana Voňková (eds.)

Vydalo MSD Brno pro Českou asociaci pedagogického výzkumu
a Masarykovu univerzitu

1., elektronické vydání, 2021

Jazyková korektura anglických textů: Mgr. Petr Kovařík

ISBN 978-80-7392-367-9

