

3 Školní vzdělávání: poznatky z novějších výzkumů

Současný pedagogický výzkum produkuje řadu empirických studií. Může se proto jevit jako obtížné získat celkový přehled o stavu jednotlivých aspektů a problémů, kterým je pedagogickým výzkumem věnována pozornost. Tento fakt u nás bohužel není dostatečně reflektován, na což usuzujeme z relativně málo početného spektra přehledových studií (Průcha, 1998a, 2006; Mareš, 2000; Janík et al., 2009). Dalším příspěvkem v řadě je analýza prezentovaná v této kapitole. Analýza byla vypracována doktorandy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pod vedením pracovníků Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Analýza navazuje na předchozí publikaci (Janík et al., 2009), kterou dále rozvíjí.

3.1 Důvody, cíle a metodika analýzy

Tomáš Janík, Petr Najvar, Miroslav Jireček

Cílem předložené analýzy bylo přinést odpověď na otázku, jaké konkrétní poznatky o vybraných oblastech vzdělávání přinesl pedagogický výzkum v období let 2009–2012. Sledovány byly tyto oblasti vzdělávání: (a) kurikulum, (b) procesy vyučování a učení, (c) motivace a postoje, (d) klima a kultura školy. Samostatnou oblast představovala oblast cizích jazyků. V případě oblastí, které nebyly sledovány v předchozí publikaci (motivace a postoje, cizí jazyky) je věnována pozornost také výzkumům z předchozího období.

Analyzovaný soubor představovaly empirické studie (výzkumná sdělení) uveřejněné ve sledovaném období v reprezentativních časopisech oboru: *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*, *Studia paedagogica*, *E-pedagogium* a ve sbornících z konferencí České asociace pedagogického výzkumu. Přes zřejmé rozdíly co do kvality zpracování sledovaných témat a co do míry detailnosti popisu výzkumné metodologie v textech v profilujících časopisech oboru ve srovnání s příspěvkem ve sbornících z konferencí bylo zájmem autorů postihnout tematickou šíři, jež se ve všech těchto odborných textech projevuje.

Při sestavování soupisu studií zahrnutých do analýzy byla uplatněna níže uvedená pozitivní kritéria výběru (1) a (2), která byla převzata z Janík et al. (2009, s. 12)

KRITÉRIUM 1: Jedná se o empirickou studii (výzkumné sdělení)

Empirická studie je založena na výzkumných datech. Ta jsou s využitím metod sběru dat pořízena a s využitím metod analýzy dat analyzována. Empirická studie přináší výzkumné poznatky. Zpravidla obsahuje tyto části: úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse a závěry.

KRITÉRIUM 2: Studie tematicky spadá do některé ze 4 sledovaných oblastí

- Kurikulum – studie přinášejí poznatky o kurikulárních dokumentech (vzdělávací programy, učebnice apod.), a to zejména o jejich formě projektové a realizační; zahrnuty jsou i studie, v nichž jsou mapovány okolnosti implementace kurikula.
- Procesy vyučování a učení – studie přinášejí poznatky o procesu výuky (vyučování–učení ve školních třídách) v různých vyučovacích předmětech.
- Motivace a postoje – studie přinášejí poznatky o motivaci a postojích žáků a učitelů k různým aspektům školního vzdělávání.
- Klima a kultura školy – studie přinášejí poznatky o klimatu a kultuře školy či třídy, o kázni a souvisejících sociopatologických jevech, jako je šikana.

Výstupem tohoto kroku byl soupis čítající v oblasti kurikula 40 studií, v oblasti procesů vyučování a učení 194 studií, v oblasti motivace a postojů 36 studií, v oblasti klimatu a kultury školy 58 studií. Některé studie přitom tematicky spadaly do více oblastí. Řada studií z pořízených soupisů se nicméně jevila jako problematická. V dalším kroku proto byla posouzena metodologická kvalita studií. Uplatněna zde byla negativní kritéria výběru (3) a (4).

KRITÉRIUM 3: Nedostatky ve formální stránce zpracování studie

Studie není po formální stránce dobře zpracována, což znemožňuje posoudit její metodologickou úroveň (např. cíl studie je nejasně formulovaný, chybějí údaje o zkoumaném souboru).

KRITÉRIUM 4: Studie nesplňuje základní metodologický standard

- Problematický zkoumaný soubor (např. studie má povahu kontextově vázaného „akčního výzkumu“ realizovaného v jedné seminární skupině studentů).
- Neadekvátně použité výzkumné metody (např. použití nepřiměřeně náročného dotazníku u dětí mladšího školního věku).
- Problémy spojené s operacionalizací výzkumného problému (např. neadekvátnost výzkumného nástroje vzhledem k povaze zkoumaných proměnných).
- Chybné postupy zpracování dat (např. chyby ve statistickém zpracování dat).
- Nedostatky v interpretaci nálezů či v závěrech (např. závěry jsou do té míry vágní či kontextově vázané, že je zde nelze smysluplně prezentovat; poznatky nejsou konceptualizovány – ze studie se nelze nic dozvědět; neadekvátní zobecnění).

Na základě uplatnění negativních kritérií výběru (3) a (4) byl původní soupis redukován. Studie, které figurovaly v novém soupisu, byly zpracovány formou dokumentační tabulky

a analyzovány z hlediska faktických zjištění, tj. z hlediska toho, co vypovídají o sledované oblasti. V dalším kroku byly na základě dokumentačních tabulek zpracovány jednotlivé kapitoly přehledové studie. Výsledná zjištění prezentujeme v následujících kapitolách.

3.2 Nálezy výzkumu kurikula

Miroslav Jireček, Petra Vystrčil Marková, Markéta Švrčková Nedevořá

V této kapitole jsou představeny výzkumy z oblasti kurikula publikované ve sledovaném období (2009–2012) ve sledovaných časopisech a sbornících ČAPV. Stejně jako pojem kurikulum je také pojem kurikulární výzkum vymežován rozmanitým způsobem. V užším pojetí je chápán jako výzkum kurikulárních dokumentů (osnov, učebnic apod.), v širším pojetí jako hledání odpovědí na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat (srov. Walterová et al., 2004, s. 224). Výzkumy kurikula rozdělujeme v předkládaném přehledu do čtyř oblastí. Jedná se o výzkumy projektovaného kurikula (kap. 3.2.1), kterou tvoří rozmanité obsahové analýzy učebnic. Dále předkládáme přehled výzkumů realizovaného kurikula (kap. 3.2.2), výzkumů kurikula z pohledu ředitelů, učitelů a žáků (kap. 3.2.3) a výzkumů implementace kurikula (kap. 3.2.4).

3.2.1 Projektované kurikulum

Analýzám didaktické vybavenosti učebnic se věnovala Tannenbergová (2009, 2010), když analyzovala učebnice dějepisu pro 6. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií (Tannenbergová, 2009) a učebnice dějepisu pro 7. ročník ZŠ (Tannenbergová, 2010). Analyzovány byly učebnice z devíti různých nakladatelství. Didaktická obtížnost byla analyzována pomocí využití Průchova (1998b) analytického nástroje – míry využití didaktické vybavenosti učebnic. V případě učebnic dějepisu pro 6. ročník a odpovídající ročníky gymnázií dosáhly nejvyššího koeficientu vyjadřujícího didaktickou vybavenost učebnice nakladatelství Nová škola (91,67 %) a Fraus (88,89 %), nejnižších hodnot dosáhly shodně učebnice z nakladatelství Fortuna I+II a Prodos (58,33 %). Při analýze učebnic dějepisu pro 7. ročník ZŠ se opět ukázaly jako didakticky nejvybavenější učebnice od nakladatelství Nová škola (100 %) a Fraus (94,44 %), nejméně optimální se jeví učebnice nakladatelství Prodos (55,56 %). Ve srovnání se staršími výzkumy Průchy (1984a, 1985–1986), kde celková vybavenost učebnic byla vyhodnocena koeficientem 50 %, se lze podle autorky domnívat, že současné učebnice jsou lépe didakticky zpracovány.

Janoušková (2009) se pokoušela ověřit hypotézu, že **mezi mírou didaktické obtížnosti textu** učebnic zeměpisu pro střední školy **a mírou jejich didaktické vybavenosti existuje pozitivní vztah** v tom smyslu, že čím více se míra obtížnosti didaktického textu blíží ideální míře, tím vyšší je koeficient jeho didaktické vybavenosti. Vzorek výzkumu tvořilo 14 učebnic ze tří nakladatelství. Také v tomto výzkumu byla využita metoda

míry využití didaktické vybavenosti učebnic. Komplexní míru obtížnosti textu zjišťovala autorka prostřednictvím součtu sémantické a syntaktické obtížnosti. Teze o závislosti mezi vybaveností učebnic a mírou obtížnosti jejich textu byla výzkumem potvrzena. Nejlépe v tomto smyslu dopadly učebnice nakladatelství České geografické společnosti. Solidní úroveň byla zjištěna u učebnic nakladatelství SPN a nejnižší úroveň u učebnic nakladatelství Fortuna. Výsledky jsou interpretovány skrze intenci některých autorů zprostředkovat žákům co nejvíce informací bez ohledu na další funkce učebnice.

Analýzu obtížnosti učebnic provedli také Beneš, Janoušek a Novotný (2009). Analyzováno bylo šest nejužívanějších učebnic chemie pro střední školy (výběr byl učiněn na základě průzkumu trhu a dotazníkového šetření v 57 gymnáziích). Samostatně byly hodnoceny texty zaměřené na obecnou a anorganickou chemii a texty věnované organické chemii a biochemii. Kromě celkové míry obtížnosti (jejíž součástí je syntetická a pojmová obtížnost) analyzovali autoři také průměrnou délku vět, vyjádřili koeficient hustoty odborné informace a koeficient informace. Analýza ukázala, že učebnice vyplývající z průzkumu jako nejužívanější, jsou z hlediska didaktické obtížnosti vhodné. V rámci jedné učebnice se však didaktická obtížnost jednotlivých témat mezi sebou může velmi lišit.

Dobrylovský (2009) se na rozdíl od výše zmíněných autorů nezabýval pouze učebnicemi soudobými. Ve svém výzkumu se zaměřil na **vývoj zastoupení sociálněekonomické a fyzické geografie v učebnicích** zeměpisu pro gymnázia. Do vzorku 12 učebnic byly zahrnuty učebnice od 20. let 20. století do prvního desetiletí 21. století (vzorek tvořily učebnice z konce 20. let, počátku 50. let a závěru 70. let 20. století a učebnice z prvního desetiletí současného století). Autor využil Průchovu (Průcha, 1989) metodiku založenou na analýze textových vzorků (v textových vzorcích byl analyzován počet vědeckých a faktografických geografických pojmů). Analýza ukázala, že podíl sociálněekonomické i fyzické geografie ve sledovaných učebnicích v dlouhodobém horizontu klesá. Podíl sociálněekonomické geografie je však oproti fyzické geografii více než dvojnásobný. Na základě výzkumu autor konstatoval, že „gymnaziální geografie má [...] spíše charakter vědy společenské než vědy přírodní“ (s. 24). Konstatován byl také zvyšující se podíl a význam kartografie a astronomického kontextu. Dále z analýzy vyplynulo, že „náročnost studia zeměpisu, posuzovaná podle rozsahu učebnic, jejich pojmové obtížnosti a hustoty odborné informace, se na gymnáziích v dlouhodobém horizontu snižuje“ (s. 24).

Komparativní obsahovou analýzu zařazení učiva o vodním prostředí v učebnicích přírodopisu provedl Petr (2010). Analyzoval pět učebnic českých (včetně učebnic starších) a pět učebnic zahraničních (Rakousko, Bavorsko, Sasko, Velká Británie a Slovensko). Analýza byla provedena na základě srovnání obsahu učebnic z hlediska zařazení živočišných a rostlinných taxonů, jejich spektra a množství a z hlediska koncipování tohoto učiva. Analýza ukázala, že se učivo ve všech učebnicích rámcově shoduje a to i v časovém zařazení do 4. ročníku ZŠ (s výjimkou Velké Británie). V jednotlivých učebnicích se ale liší uspořádání učiva, množství a spektrum přírodnin obsažených v učivu a způsob práce s fakty. Zatímco ve starších českých učebnicích se k tématu přistupuje pohledem

systematické biologie se snahou o široký výčet reprezentativních organismů, současné české i zahraniční učebnice se staví k vybrané oblasti spíše z ekologického pohledu. Současné učebnice také usilují o kompletní syntézu poznatků o daném tématu.

Břehovský (2011) **analyzoval učebnice** matematiky pro střední školy z hlediska využití heuristického postupu při výkladu učiva (sledoval, v jaké míře jsou v učebnicích uplatňovány induktivní či deduktivní přístupy). Předmětem analýzy byly ucelené řady učebnic s názvem *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť* (1.–6. část) z nakladatelství SPN a *Matematika pro gymnázia* z nakladatelství Prométheus. Autor klasifikoval použité výkladové prostředky (přímý výklad, nepřímý výklad, výklad pomocí úkolů a heuristické strategie). Všechny výkladové prostředky byly dále rozděleny do podskupin (s motivací a bez motivace). Analýza spočívala ve zjištění procentuálního zastoupení jednotlivých výkladových prostředků ve sledovaných učebnicích, a to v celém rozsahu učebnic. Analýza ukázala, že zastoupení heuristického typu úloh je u sledovaných učebnic velmi malé. Jako učebnice s nejvyšším zastoupením induktivních a deduktivních úloh byly vyhodnoceny u gymnázií *Posloupnosti a řady* (19 %) a u SOŠ a SOU 3. část *Matematiky pro SOŠ a SOU* (11,5 %).

Vizuální stránkou učebnic německého jazyka se zabývala Pešková (2012). Analyzovala typy, obsahy a funkce použitých vizuálních prostředků pro výuku reálií vztahující se k předem stanoveným tématům druhých dílů učebnic *Macht mit!* a *Deutsch mit Max* (z českých nakladatelství) a *Planet* a *Genial* (z německých nakladatelství). K určení relativní četnosti výskytu vizuálních prostředků využila kvantitativní analýzu na základě vlastního kategoriálního systému. Analýza ukázala, že nejčastěji jsou ve sledovaných učebnicích zastoupeny prostředky realistické (76 %), dále prostředky analogické (14 %). Nízké zastoupení bylo shledáno u kartografických, logických a kombinovaných vizuálních prostředků. Téma, které je ve všech sledovaných učebnicích nejrozšířenější, označuje autorka ve svém kategoriálním systému jako každodenní život (41 %), spadá sem např. bydlení, nakupování, denní režim, volný čas, cestování a další. Zastoupení funkcí ve vztahu k textu je ve všech učebnicích nerovnoměrné (převažuje výskyt reprezentující funkce – 61 %). Nejčastěji zastoupenou funkcí ve vztahu k obsahu byla ve všech učebnicích funkce komunikační a socializační (54 %). Co se týče sledovaných obsahů, jsou si podle analýzy podobné učebnice *Deutsch mit Max* a *Planet*, vykazující ve srovnání s ostatními učebnicemi největší rozmanitost.

Vykoukalová, Kahánek a Marešová (2010) kvantitativně **analyzovali grafické symboly v učebnicích a pracovních sešitech českého jazyka** (2.–5. ročník) a **matematiky** (1.–5. ročník). Analyzovány byly učebnice šesti nakladatelství (78 učebnic a pracovních sešitů matematiky a 46 českého jazyka). Srovnávána byla míra užití grafických symbolů podle jednotlivých nakladatelství, předmětů a ročníků. Autoři zachytili průměrný počet grafických symbolů, podíl úloh s grafickým symbolem nebo míry úvodního vysvětlování významu grafických symbolů. Výrazně častěji jsou grafické symboly užívány ve srovnání s matematikou u učebnic a pracovních sešitů českého jazyka. Na základě výsledků výzkumu byla vymezena úloha grafických symbolů a formulována jejich základní typologie. Konstatováno bylo, že „grafické symboly jsou nedílnou součástí nonverbální

stránky učebnic a pracovních sešitů matematiky a českého jazyka pro primární vzdělávání“ (s. 8).

Obtížnost úloh v učebnicích přírodovědy pro 4. a 5. ročník ZŠ analyzovala Vránová (2009). Sledován byl počet úloh v jednotlivých učebnicích, jejich náročnost a pestrost. Analýza byla provedena na základě taxonomie Tollingerové, kterou autorka považuje za nejdetailnější. Analyzováno bylo deset učebnic z pěti různých nakladatelství. Učebnice se sice lišily počtem a rozmanitostí úloh, jejich náročnost je ale podle provedené analýzy ve všech sledovaných učebnicích podobná. Nejčastěji se vyskytovaly úlohy vyžadující k řešení pouze jednoduché myšlenkové operace.

Hrabí (2009) analyzovala **obtížnost výkladového textu v učebnicích přírodopisu** pro 6. až 9. ročník ZŠ od nakladatelství Fraus. Sledováno bylo 15 charakteristik obtížnosti textu na základě deseti vzorků každé analyzované učebnice. Analýza ukázala velmi pomalé zvyšování obtížnosti textu v učebnicích pro jednotlivé ročníky. Podle použité škály náleží všechny sledované učebnice obtížností textu na úroveň 6. ročníku ZŠ. V dalším textu analyzovala Hrabí (2010) **obtížnost textu šesti současných učebnic přírodovědy** pro 5. ročník ZŠ od šesti různých nakladatelství (Alter, Fortuna, Nová škola, Prodos, Scientia, SPN). Pro analýzu byla využita modifikovaná metoda Průchy (1984b). Ve čtyřech ze sledovaných učebnic byla identifikována podobná obtížnost textu vhodná pro sledovaný ročník. Pro daný ročník nebyla na základě analýzy doporučena jedna učebnice pro příliš nízkou obtížnost textu (nakladatelství Scientia) a jedna učebnice pro příliš vysokou obtížnost textu (nakladatelství Nová škola).

3.2.2 Realizované kurikulum

Sikorová a Červenková (2009) se pokusily odpovědět na otázku, **zda a do jaké míry ovlivňují učebnice a další textové materiály výuku** (snaha identifikovat, popsat a kategorizovat činnosti s těmito materiály – míra jejich používání, konkrétní činnosti ve výuce s těmito materiály, vzorce a účely jejich užívání). Pozornost byla věnována vyučování matematice, občanské výchově, angličtině a dějepisu na 2. stupni ZŠ. Výzkum byl proveden na deseti náhodně vybraných ZŠ v Ostravě (dvě třídy 8. ročníku v každé škole). Využito bylo pozorování hodin a strukturované rozhovory s učiteli. Výsledky ukazují, že téměř 70 % celkového času bylo věnováno práci s nějakým druhem psaného textu, 45 % výukového času bylo věnováno práci se školními didaktickými texty (tj. publikovanými texty primárně určenými k didaktickým účelům včetně učebnic). Činnosti založené přímo na učebnicích představovaly třetinu celkového času výuky. Někaký druh psaného textu byl využit ve všech vyučovacích hodinách kromě jedné, samotná učebnice pak v 75 % hodin. Ve výuce bylo identifikováno 29 činností založených na učebnici, 8 různých účelů využívání učebnic a čtyři skupiny učitelů podle stylů, jakými učebnice používají (tj. vzorce užívání učebnic).

V další studii se Červenková (2010) věnovala **užívání učebnic a dalších textových materiálů při domácí přípravě žáků na výuku** (učení se, vypracovávání domácích úkolů). Také v této studii byly předmětem zájmu matematika, anglický jazyk, dějepis a občanská výchova. Při výzkumu byly využity párové rozhovory se žáky (také zde se

jednalo o žáky dvaceti paralelních 8. ročníků z deseti ostravských ZŠ). Analyzováno bylo, jaké další textové materiály kromě učebnic jsou v jednotlivých předmětech využívány při zadávání domácích úkolů, o jaké typy úkolů se jedná a jakým způsobem je učitelé zadávají, a jakou funkci mohou učebnice v práci učitele plnit podle žáků. Analyzovány byly také názory žáků na význam a funkci učebnice ve výuce (téměř tři čtvrtiny žáků ji vidí jako potřebnou, téměř čtvrtina jako zbytečnost). Odpovědi byly vztahovány ke studijním výsledkům žáků (závislost mezi prospěchem žáka a jeho názorem na autoritu učebnice není podle výsledků výzkumu statisticky významná). Nejčastěji jsou učebnice a další textové materiály používány při zadávání domácích úkolů v matematice, poté v anglickém jazyce, naopak velmi zřídka jsou při zadávání domácích úkolů používány v dějepise a občanské výchově.

Šobáňová (2011, 2012) zkoumala **znalosti kurikula učitelů výtvarné výchovy** (zda reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna v RVP ZV). Problematika byla zkoumána pomocí dotazníků předloženého téměř dvěma stům respondentů (náhodně vybraných aprobovaných i neaprobovaných učitelů vyučujících výtvarnou výchovu na 1. a 2. stupni ZŠ na nejrůznějších školách v celé ČR). Stanoveny byly tyto výzkumné otázky: „Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?“; „Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?“ (2011, s. 323). Na základě odpovědí učitelů na tyto otázky konstatuje autorka jejich nedostatečnou znalost kurikula. Učitelé podle ní nemají ujasněn význam didaktických kategorií – např. co je učivem (za učivo se považují výtvarné postupy či techniky, případně praktické výtvarné činnosti a jejich náměty). Existenci RVP ZV reflektovalo podle výzkumu pouhé 1,2 % respondentů.

Specifika projektů s evropskou tematikou realizovaných na bilingvních gymnáziích analyzovala Pávková (2012). Analyzována byla dvě bilingvní gymnázia v ČR a dvě v Německu. Použity byly metody dotazníku, rozhovoru a analýza textových dokumentů (projektů). Větší počet projektů s evropskou tematikou byl uskutečněn na českých gymnáziích, v obou zemích převažují podle výzkumu projekty zaměřené na evropskou problematiku. Na všech sledovaných školách se studenti více účastní mezinárodních projektů (tyto projekty tak podporují rozvoj interkulturních dovedností). Výzkum také ukázal, že v rámci realizovaných evropských projektů není podporována spolupráce s místním regionem.

Současný **stav realizace dramatické výchovy na základních školách** v Libereckém kraji zkoumala Johnová (2010). Autorka se snažila identifikovat příčiny nezařazení dramatické výchovy do vzdělávání na ZŠ a zjistit zájem škol o vzdělávání učitelů v tomto oboru a její realizaci. Jako metoda výzkumu byl použit elektronický dotazník, který vyplnilo 163 ředitelů ZŠ. Výsledky ukazují, že „zastoupení dramatické výchovy je nejčastěji prezentováno metodami dramatické výchovy v různých předmětech. Tuto variantu zvolilo na 1. stupni 109 škol, to je téměř 70 %, zastoupení na 2. stupni je o 30 % nižší“ (s. 4). Jako hlavní příčiny nezařazení dramatické výchovy do vyučování byly identifikovány nedostatek vzdělaných učitelů a nezařazení dramatické výchovy do

ŠVP. „Dramatickou výchovu si zařadila do ŠVP ZV jako samostatný předmět na 1. stupni pouze 3 % škol. Počet na 2. stupni je vyšší, protože školy volí formu volitelného předmětu“ (s. 5). Výsledky také ukazují, že „z celkového počtu 2 429 učitelů zúčastněných škol v Libereckém kraji je pouze 158 vzděláno v oboru dramatická výchova“ (s. 6). Nejčastěji volenou metodou vzdělávání v oboru dramatické výchovy jsou jednorázové semináře (jsou časově a finančně nenáročné jak z hlediska učitele, tak školy). Celkově autorka konstatuje, že „stav dramatické výchovy v Libereckém kraji není nikterak uspokojivý. Spíše můžeme říci, že je alarmující. Před zahájením výuky podle ŠVP ZV vyučovalo šestnáct škol podle programu Obecná škola a v deseti z nich byla dramatická výchova samostatným předmětem. V současné době je samostatný předmět realizován pouze na čtyřech školách 1. stupně. I když je uveden velmi vysoký počet využití metod dramatické výchovy, je pravděpodobné, že ne všichni ředitelé mají o metodách dramatické výchovy jasné představy“ (s. 9).

Škaloudová Puchmajerová (2010) provedla **výzkum mezipředmětových vazeb informatiky a výtvarné výchovy na školách** v Libereckém kraji. Analyzováno bylo, do jaké míry učitelé výtvarné výchovy spolupracují s učiteli informatiky, jaké mají k dispozici vybavení a jaké artefakty na počítači vytvářejí. Projekt byl realizován na 115 školách. Zúčastnili se jej učitelé prvního a druhého stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Jako metoda výzkumu byl použit dotazník. Výsledky ukazují, že „tři čtvrtiny venkovských učitelů VV je aprobovaných na rozdíl od městských, kde je to jen o málo více než polovina. A 5 % učitelů studuje“ (s. 3). Počítačovou učebnu občas používá 54 % učitelů výtvarné výchovy. „Co se technického vybavení týče, mají učitelé možnost využít digitální fotoaparát 86,5 %, interaktivní tabuli 62 % (50 % na vesnici, 73,3 % ve městě), videokameru 39 %, tablet pouze 8,2 % (11 % na vesnici, 5,3 % ve městě)“ (s. 4). Výsledky dále ukazují, že „téměř 55 % informatiků i výtvarníků tvrdí, že mají v ŠVP definovanou spolupráci, pouze 20 % nevědělo, ostatní (30 %) vypovídají, že nemají uvedenu spolupráci mezi ICT a VV, nebo o ní vůbec nevědí“ (s. 5). Co se nápadů na spolupráci učitelů sledovaných oborů týče, ukazuje výzkum, že „41 % učitelů ICT a VV přiznává, že nespolupracuje, 20 % se shoduje na spolupráci. 31 % učitelů se v odpovědích rozchází“ (s. 6). Výzkum také sledoval, zda informatici nabízí spolupráci výtvarníkům a zda jsou výtvarníci žádáni učiteli informatiky o spolupráci. Podle výsledků „oba učitelé potvrdili vzájemnou spolupráci pouze v 8,6 %. Nespolupracuje 47,3 % dotázaných. Ve výpovědi se neshodlo 44,1 %“ (s. 6). Společné projekty připravuje pouze 10,8 % dotázaných učitelů výtvarné výchovy a informatiky. Celkově autorka konstatuje, že učitelé výtvarné výchovy a informatiky spolu příliš nespolupracují. Podle autorky by proto bylo vhodné zamyslet se nad tím, jak jsou ve výuce uplatňovány školní vzdělávací programy.

3.2.3 Kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků

Řezníčková, Marada a Hanus (2011) zjišťovali **představy a názory pedagogů** (základních, středních a vysokých škol) **na požadované výkony žáků ve výuce zeměpisu na konci 5. a 9. ročníku základní školy a maturitního ročníku škol středních** (názory na návrh standardu geografických dovedností). Autoři použili elektronický dotazník na vzorku

541 učitelů zeměpisu a geografie. Nejvyšší shoda uvnitř skupin byla identifikována u pedagogů na 2. stupni ZŠ, nejnižší shoda mezi akademiky. Největší neshody v názorech se projeví u požadavků pro 1. stupeň ZŠ, naopak nejvyšší shoda u požadavků pro maturanty. Nejvyšší shoda u skupiny akademiků byla nalezena u požadavků pro maturanty, naopak nejméně se akademici shodují u požadavků pro 1. stupeň ZŠ. Žádný z respondentů neměl výhrady k celkové koncepci standardu geografických dovedností.

Cílem výzkumu Hrabí, Vránové a Müllerové (2010) bylo zjistit **obtížnost výkladového textu, rozmanitost pracovních úloh a názory učitelů na učebnice přírodopisu pro 6.–9. ročník ZŠ**. Analyzovány byly nejčastěji používané učebnice přírodopisu, osloveno bylo 48 učitelů přírodopisu. Pomocí vlastního metodického postupu dospěli autoři ke zjištění, že „pro výuku žáků na základních školách je nejlépe zvolit sadu knih od nakladatelství SPN, které se vyznačují jak vhodnou délkou vět a jejich syntaktickou složitostí, tak optimálním pojmovým zatížením, což se odráží v sémantickém faktoru“ (s. 13). Výsledky dále naznačily, že „podle výsledků hodnocení úkolů v jednotlivých učebnicích se ukazují jako nejvhodnější učebnice nakladatelství SPN a Fraus“ (s. 15).

Analýzou postojů učitelů k mediální výchově, možnostmi, které učitelé mají k její úspěšné realizaci ve výuce a potřebami její implementace do výuky se zabývala Jursová (2010). Autorka vedla strukturovaný rozhovor s 11 učiteli z Libereckého kraje prostřednictvím elektronické pošty. Výsledky výzkumu ukázaly pozitivní postoj učitelů k zařazení mediální výchovy do výuky. Z výsledků vyplynulo, že „polovina dotazovaných učitelů považuje vybavení školy za dostatečné k tomu, aby mohly být naplněny požadavky na mediální výchovu, kladené rámcovým vzdělávacím programem“ (s. 315).

3.2.4 Implementace kurikula

Janík, Najvar a Solnička (2011) mapovali, **jak proces implementace kurikulární reformy reflektovali aktéři na nepilotních gymnáziích**. Data pro analýzu byla sbírána s využitím metody řízených (hloubkových) rozhovorů (proběhlo šest rozhovorů s aktéry implementace, primárně s řediteli škol). Respondenti na jednu stranu poukazovali na význam a důvody stability školy, na druhou stranu vítali prostor pro intenzivnější spolupráci učitelského sboru. Z rozhovorů v porovnání pilotních a nepilotních gymnázií vyplývá, že „respondenti z pilotních gymnázií považovali i větší změny za žádoucí. Naopak dotazovaní ředitelé z nepilotních gymnázií mnohdy uváděli, že větší změny nebyly zapotřebí. Jak na pilotních, tak na nepilotních gymnáziích se místy kriticky poukazovalo na překotné tempo změn, které jsou do škol zaváděny“ (s. 82). Zatímco na pilotních gymnáziích byla reforma viděna jako příležitost oslabit encyklopedičnost vzdělání ve prospěch rozvíjení klíčových kompetencí, na nepilotních gymnáziích nacházejí zastání klasické složky vzdělání (např. vědomosti). Respondenti také uváděli, že „neustálé prosazování změn do škol učitele demotivuje a odvádí je od toho hlavního, co mají dělat – připravovat se na výuku a vyučovat“ (s. 83).

Vyhodnocením úspěšnosti zavádění kurikulární reformy na gymnáziích se zabývali Janík et al. (2011). Data získávali pomocí řízených rozhovorů s řediteli a učiteli pilotních

(n = 19) i nepilotních (n = 6) gymnázií, dotazníkového šetření s řediteli a učiteli (n = 1098), formou případových studií (zkoumány byly texty ŠVP a procesy jejich vzniku) a prostřednictvím videostudií (zkoumány byly příležitosti, které reálná výuka nabízí pro rozvíjení žákovských kompetencí). Závěrečné expertní šetření bylo zaměřeno na kvalitu školy a kurikula z pohledu gymnaziálních ředitelů a učitelů (n = 57). Výsledky výzkumu ukázaly, že vůdčí ideje reformy se respondentům jeví jako obtížně uchopitelné, chyběl „vrchní mluvčí reformy“, který by objasnil, o reformu *čeho* se vlastně jedná. Upozorňováno bylo také na chybějící „morální podporu“, objevovaly se nejasnosti ohledně rolí a odpovědnosti institucí a aktérů zapojených do implementace reformy. Výsledky ukazují, že „přinejmenším na pilotních gymnáziích je reforma vnímána jako možnost pro uskutečnění spektra změn vztahujících se k profilaci školy, k cílové orientaci vzdělávacích oblastí a oborů, k výběru a uspořádání vzdělávacích obsahů, k metodám a formám výuky“ (s. 392). Výsledky také ukazují, že „reforma jako taková není na gymnáziích většinově akceptována“ (s. 399), přitom „s ideou dvoustupňového kurikula respondenti spíše souhlasí, neboť tvorba ŠVP byla dle jejich názoru impulsem k realizaci potřebných změn ve školách“ (s. 402). Učitelé se ale často zdráhají vstupovat do role tvůrce kurikula.

Urbánek a Wernerová (2010) hodnotili **úspěšnost realizace prvních tří let kurikulární reformy v realitě práce sledovaných ZŠ**. Výzkum byl proveden kombinací přístupů (zúčastněné pozorování, rozhovor, dotazník), zapojilo se do něj 453 respondentů. Autoři dospěli ke zjištění, že „učitelé sledovaných škol přijímají předkládané kurikulární změny s rozpaky, rezervovaně nebo neutrálně, mnohdy s nedůvěrou“ (s. 9). Výzkum ukázal, že učitelé nejsou přesvědčeni o užitečnosti změn a reformu plně nepřijali. Autoři charakterizují situaci jako neměnnou a realizaci prvních tří let kurikulární reformy proto podle nich nelze považovat za úspěšnou.

Marád (2012) se zabýval **implementací vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie do školního kurikula a do edukační reality našich škol**. Jako metoda výzkumu byla použita obsahová analýza náhodně vybraných školních vzdělávacích programů podle předem stanovených kritérií (na 50 ZŠ). Autor dospěl k závěru, že „ve všech zkoumaných školách je edukace v oblasti ICT orientována na základy práce s počítačem, vyhledávání informací prostřednictvím webového prohlížeče a především pak na práci v prostředí kancelářských aplikací – textového editoru a tabulkového kalkulátoru. Do tematických plánů škol jsou zcela minimálně zařazovány jakékoli formy programování (včetně programování edukačního) či učiva zaměřeného na rozvoj analytického a tvořivého myšlení. Minimální je rovněž zastoupení učiva, které se týká pokročilejší práce s grafickými daty (tj. pořizování a úprava audiovizuálního materiálu, vytváření multimediálních projektů)“ (s. 359). Na tomto základě autor konstatoval, že se lze „oprávněně obávat, zda vlastní proces edukace skutečně směřuje ke komplexnímu rozvíjení kompetencí žáků. Vždyť takto zúžené pojetí koncepce výuky ve vzdělávací oblasti ICT nemůže samo o sobě naplnit avizované cíle kurikulární reformy“ (s. 660).

Kubů a Šlajchová (2010) mapovali **zájem o osobní konzultace k problematice tvorby a realizace ŠVP a identifikovali problematické oblasti tvorby a realizace ŠVP**. Dotazní-

kové šetření bylo provedeno na vzorku 767 pedagogických pracovníků. Analýza ukázala, že „učitelé vyžadují od konzultantů praktické zkušenosti a profesionalitu a očekávají, že konzultanty budou pedagogičtí pracovníci, kteří sami prošli úspěšnou tvorbou a realizací ŠVP na svých školách“ (s. 131). Výsledky výzkumu také odhalily skutečnost, že sledovaná témata autoevaluace školy a hodnocení žáků přináší pedagogům značné problémy. Sami učitelé si přitom „dobře uvědomují, že evaluační procesy ve školách jsou důležitou a nedílnou složkou výchovně vzdělávacího procesu“ (s. 134).

Srovnáme-li výsledky našeho šetření v oblasti výzkumu kurikula se závěry předchozí publikace (Janík et al., 2009), je patrné, že v přehledu absentují obsahové analýzy vzdělávacích programů. Kurikulum v projektované formě je omezeno na obsahové analýzy učebnic. V případě vzdělávacích programů věnuje aktuální pedagogický výzkum pozornost spíše jejich realizované formě, případně sleduje implementaci těchto dokumentů.

3.3 Nálezy výzkumu v oblasti procesů vyučování a učení

Miroslav Janík, Tereza Češková, Kateřina Švandová, Kateřina Ševčíková

V následující kapitole se budeme věnovat studiím z oblasti procesů vyučování a učení. Procesy vyučování a učení vnímáme jako komponenty, ze kterých se „skládá“ výuka (srov. Janík, 2009, s. 178). Studie jsme rozdělili do podkapitol, které se zabývají procesy souvisejícími s pojetím výuky (kap. 3.3.1), procesy komunikace a interakce (kap. 3.3.2) a procesy orientovanými na žáka (kap. 3.3.3).

3.3.1 Procesy vyučování a učení související s pojetím výuky

V této podkapitole přiblížíme výzkumy, které byly realizovány k problematice výukových metod, jejich efektivitě, utváření příležitostí k učení a rozvoji dovedností, dále také výzkumy z oblasti domácích studijních činností žáků nebo vztahu procesů výuky a učení ke kurikulu.

Kocurová (2010) provedla komparaci **analyticko-syntetické (AS) a genetické (G) metody ve výuce čtení** prostřednictvím sledování vývoje percepčních funkcí. Jako metody výzkumu použila dotazník pro učitele (60 respondentů) a tři úrovně baterií zkoušek pro žáky (pro začátek 1. ročníku – 196 žáků vyučovaných AS, 74 vyučovaných G; pro konec 1. ročníku – 127 žáků vyučovaných AS, 52 vyučovaných G; a pro 2. ročník – 73 žáků vyučovaných AS, 72 vyučovaných G). Baterie zkoušek byly zaměřeny na zkoušky čtení, zrakového rozlišování, porozumění řeči, porozumění větám, sluchovou analýzu a syntézu, zrakové rozlišování, čtení s porozuměním a Mottierův test auditivní dysgnózie zaměřený na sluchovou paměť nesmyslných struktur. Výsledky zkoušek pro počátek 1. ročníku ukázaly, že „rozdíly nebyly zjištěny pouze u zapamatování obrázků, u zapamatování rytmu a ve zkoušce rychlého jmenování barev. Ve všech ostatních

rozdíly shledány byly a to vždy ve prospěch žáků vyučovaných genetickou metodou“ (s. 3). Z výzkumu prováděného na konci 1. ročníku je zřejmé, že „děti vyučované AS metodou četly průměrně 33 slov za minutu a děti vyučované G metodou pouze 27, rozdíl však není statisticky významný. Statisticky významné rozdíly nebyly shledány u výsledků Mottierova testu a ve zkoušce porozumění textu, kde děti pracovaly podle čtené instrukce. Signifikantní rozdíly naopak byly zjištěny v percepčních zkouškách, ve sluchové analýze a syntéze ve prospěch dětí vyučovaných genetickou metodou a ve zrakovém vnímání ve prospěch dětí vyučovaných analyticko-syntetickou metodou“ (s. 4). Výsledky u žáků 2. ročníku ukazují „statisticky významné rozdíly [...] patrné v 1. minutě čtení standardizovaného textu ve prospěch dětí s AS metodou, obdobně jako v porozumění textu. Překvapivě však nebyl zjištěn rozdíl ve 2. minutě čtení tohoto textu. Nebyl zjištěn významný rozdíl výkonů sluchové analýzy a naopak byl shledán rozdíl ve výkonu sluchové syntézy ve prospěch dětí vyučovaných genetickou metodou. Nebyly rovněž zjištěny signifikantní rozdíly ve výsledcích Mottierova testu, ve zkoušce zrakové diskriminace a ve správnosti čtení pseudoslov“ (s. 4–5). Součástí výzkumu bylo také zjišťování postojů učitelů k oběma zkoumaným metodám a zjišťování četnosti využívání těchto metod. Autorka uvádí, že na 65 % škol je využívána metoda analyticko-syntetická a na 38 % škol metoda genetická. Výsledky dále ukazují, že „70 % respondentek studovalo na VŠ specializovaný jednosemestrový nebo dvousemestrový předmět zaměřený na elementární čtení, o kterém ve 22 % tvrdí, že je vybavit kvalitními dobře aplikovatelnými znalostmi, dovednostmi a postoji, ve 42 % dobrými teoretickými, ale horšími praktickými aplikacemi, ve 3 % pouze praktickými přístupy bez teoretického zakotvení“ (s. 5–6).

Krutilová (2009) analyzovala, jak **středoškolští učitelé nahlízejí na možnost prosazení metody soutěžní debaty** v české škole. Výzkumu se účastnilo osm učitelů, přičemž tři z nich byli záměrně vybráni z řad cizinců, aby byl vytvořen také ucelený obraz o tom, jak je na problematiku nahlíženo v cizině. Při výzkumu byl využit polostrukturovaný hloubkový rozhovor s využitím prvků zakotvené teorie. Výsledky výzkumu naznačují, že „učitelé vnímají různé bariéry a stimuly prosazení této vyučovací metody na základě vlastní přímé či nepřímé zkušenosti s touto metodou“ (s. 187). Autorka dále uvádí že „někteří učitelé mají pocit, že prosazení metody soutěžní debaty v české škole stojí v cestě příliš mnoho překážek, které přicházejí zvenčí“ (s. 187), především se jedná o názor, že v rámci českého školství je metoda soutěžní debaty neuplatnitelná.

Cílem výzkumu Hübelové (2009) bylo zjistit na základě uplatňování **výukových metod vyučovací styly učitelů**. Jako metoda výzkumu byla použita analýza videozáznamů 50 vyučovacích hodin zeměpisu na téma *přírodní podmínky České republiky* u šesti učitelů na 2. stupni ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií v Brně a okolí. Videozáznamy jednotlivých vyučovacích hodin byly kódovány s využitím kategoriálního systému, který postihoval dvě hlavní oblasti: organizační formy a fáze výuky. Na tomto základě bylo sledováno, jaké hlavní výukové metody učitelé uplatňují a z toho vyvozovány vyučovací styly učitelů. Výsledky výzkumu ukazují, že „učitelé A, D, E formující vyučovací styl jako liberální se snažili podpořit aktivitu žáků vyšším časovým zastoupením výukové metody samostatné práce žáků, která se průběžně uplatňovala

ve všech fázích výuky. Učitelé podněcovali souvislejší slovní projev v metodě rozhovoru s důrazem na vysvětlení zeměpisných vztahů. [...] V exekutivním vyučovacím stylu učitelů B, C, F se ve většině případů ukázalo značné přebírání zodpovědnosti za průběh a řízení výuky, v níž byla potlačena role žáka. To se projevilo zejména ve výrazném zastoupení metody vysvětlování, která se prolínala ve všech fázích výuky. Druhou nejčastěji zastoupenou metodou byl rozhovor řízený učitelem, jehož odpovědi obvykle vyžadovaly jen několik málo slov, event. doplnění věty učitele. [...] Dále se ukázalo, že z hlediska časového rozložení metod výuky u jednotlivých učitelů, se jejich sled obvykle rutinně opakuje“ (s. 69–70).

Srovnání počítačem podporované výuky a frontální výuky ve svém výzkumu provedl Mazurek (2011). Obě formy výuky srovnával na tématu změn skupenství. Jako metoda výzkumu byl použit pedagogický experiment. Výzkumný vzorek čítal 336 žáků z 12 tříd gymnázií Moravskoslezského kraje. Experimentální skupina byla vyučována pomocí multimediálního počítačového programu, kontrolní skupina tradiční frontální metodou. Postoje žáků byly zjišťovány pomocí dotazníku. Výsledky ukazují, že „přírůstek vědomostí a dovedností žáků v oblasti změn skupenství, retence těchto vědomostí a dovedností ani vybrané postoje k dané metodě výuky nebyly u žáků kontrolní ani experimentální skupiny statisticky významně odlišné. Dále byla zjištěna vysoká variabilita výsledků výuky na jednotlivých školách a rovněž prakticky totožné výsledky dívek a chlapců v experimentální skupině“ (s. 45).

Čížková a Radvanová (2009) **porovnávaly efektivitu problémově a klasicky vedené výuky** u žáků nižšího gymnázia na příkladu tematického celku *dýchání u člověka*. Vzorek výzkumu byl tvořen 111 žáky osmiletých gymnázií rozdělených do dvou skupin – experimentální, vyučované pomocí problémových metod (problémově pojatý výklad, řízený dialog využívající problémové úlohy, práce s textem, vyhledávání informací z různých zdrojů, didaktická hra) a kontrolní, vyučované klasickými výukovými metodami (výklad, zjišťovací dialog). Jako metoda výzkumu byl použit didaktický test. Pretest, posttest I a posttest II byly analyzovány pomocí dvouvýběrových testů, korelační analýzy a Chí kvadrát testu. Žáci obou skupin vykazovali téměř shodnou vstupní úroveň. V posttestu I uspěli mírně lépe žáci z experimentální skupiny, a to zejména v aplikačních a hodnotících úlohách, ve znalostních úlohách podali obdobný výkon jako skupina kontrolní. Posttest II řešili žáci obou skupin přibližně stejně úspěšně, avšak hůře než posttest I. „Výsledky prokázaly statisticky významný krátkodobý efekt problémové výuky na trvalost osvojení učiva žáky, ale nepodařilo se statisticky prokázat její dlouhodobý efekt“ (s. 459).

Chvál a Kasíková (2011) provedli srovnání vzdělávacího prostředí na dvou typech škol (základní škole a nižším gymnáziu) z **hlediska rozvoje kompetence k učení** v základním vzdělávání. Jako metoda výzkumu byl použit pozorovací arch, a to ve výuce matematiky, českého a anglického jazyka na celkem 16 školách (8 ZŠ, 7 víceletých gymnázií a 1 škola, která zahrnovala jak třídy ZŠ, tak třídy nižšího stupně víceletých gymnázií; 53 hodin na ZŠ a 53 hodin na gymnáziích). Zaznamenáváno bylo 13 typů situací podporujících rozvoj kompetence k učení, dva typy situací tlumících rozvoj kompetence k učení a tři

důležité globální charakteristiky výuky, které spoluvytvářejí příznivé prostředí pro rozvoj kompetence k učení. Autoři konstatovali, že „výzkum neprokázal [...] rozdíly ve výuce na druhém stupni základní školy a nižším stupni gymnázia v zaměření na podporu rozvoje kompetence k učení žáků“ (s. 159). Četnost výskytu a průměr efektivity ukazují spíše ve prospěch základních škol.

Vlivem tréninku pracovní paměti na oblast vyšších poznávacích procesů se zabývala Páchová (2012). Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je možné tréninkem pracovní paměti rozvíjet matematické dovednosti. Výzkumný vzorek tvořilo 102 žáků (45 dívek a 57 chlapců). Výzkum byl proveden ve třech fázích (pretest, tréninková fáze a retest). Pretest a retest obsahovaly testy fluidní inteligence, matematických dovedností a paměťové schopnosti. Tréninková fáze probíhala dvakrát týdně 40 minut po dobu asi měsíce a půl (každý žák celkem asi 400 minut). „Korelační analýza ukázala vztah paměťových funkcí a vyšších poznávacích procesů [...] Nejvlivnější z pamětí se ukázala paměť zrakově prostorová [...] Byla nalezena vysoká korelace mezi inteligencí a pracovní pamětí. Vztah mezi matematickými schopnostmi a pracovní pamětí byl rovněž signifikantní, ale celkově o něco nižší“ (s. 439). Na základě výsledků autorka konstatovala, že „zlepšení v oblasti zrakově prostorové pracovní paměti vedlo k transferu do oblasti vyšších poznávacích procesů“ (s. 438). Pomocí tréninku pracovní paměti lze proto podle autorky rozvíjet oblast inteligence i matematických dovedností.

Domácí studijní činnosti žáků se zabývala Jursová (2010). Cílem studie bylo zjistit časové zatížení žáků domácími úkoly, charakter učebních činností v rámci přípravy na školní vyučování a postoj žáků k těmto činnostem jako součásti sebevzdělávání. Jako metoda výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření doplněné rozhovory. Výzkumný vzorek tvořilo 200 žáků 2. stupně ZŠ. Výsledky výzkumu ukazují, že „hlavní součástí domácí přípravy je opakování a procvičování učiva [...] a to nejvíce ve formě písemné [...] nadpoloviční většina žáků se často (aspoň 1x týdně) věnuje také ústnímu opakování a procvičování učiva“ (s. 6). Mezi nejpoužívanější učební pomůcky se podle výzkumu řadí učebnice a sešity, často doplněné pracovními listy. Průměrně se žáci domácí přípravě věnují půl hodiny denně (dívky 35 minut, chlapci 33 minut) a chápou ji jako „samozřejmou součást školního vzdělávání“ (s. 7). Domácí příprava na výuku má ale bohužel velmi často povahu mechanických učebních činností.

Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách byla tématem výzkumu, který realizovaly Gracová a Labischová (2012). Cíli výzkumu bylo postihnout vybrané aspekty historického vědomí žáků základních škol (14–15 let, n = 710), středních odborných škol (17–18 let, n = 586) a gymnázií (17–18 let, n = 624), studentů učitelství dějepisu (n = 347) a vyučujících předmětu dějepis (n = 257). Dalšími cíli výzkumu bylo zjistit vliv pojetí historie u učitelů na pojetí minulosti u žáků, charakterizovat aktuální podobu výuky dějepisu na školách a postihnout míru, do jaké odpovídá aktuálním, kurikulárně zakotveným teoriím dějepisného vzdělávání a postihnout učitelovo pojetí učiva dějepisu. Výzkum byl proveden za využití metod a technik focus groups, dotazníku a hloubkových interview. Výsledky týkající se oblíbenosti konkrétní geografické perspektivy dějin ukázaly, že „žáci základních (61 %), středních odborných (57 %) škol a gymnázií

(65 %) upřednostňují jednoznačně světové dějiny“ (s. 524). Nejmenší zájem projevili respondenti o dějiny širšího, přeshraničního regionu (např. Slezska). U všech skupin respondentů se vysoké oblibě z hlediska preferované tematické perspektivy dějin „těší příběhy ze života slavných historických osobností (nejvíce u univerzitních studentů – 49 %, nejméně u žáků základních škol – 32 %)“ (s. 526). Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že „zájem žáků základních, středních odborných škol a gymnázií (shodně 43 %) se upíná nejvíce k období druhé světové války a nacistické okupace. Univerzitní studenti (36 %) a pedagogové (39 %) se však obracejí raději k dějinám středověku“ (s. 527). Z hlediska akcentace vzdělávacího obsahu 48 % studentů učitelství a stávajících učitelů dějepisu spatřuje těžiště historické edukace v národních dějinách, obecné dějiny představují prioritu pouze pro 9 % dotázaných. Výsledky zkoumání současného stavu výuky naznačují, že „nejfrekventovaněji zastoupenou metodou prezentace učiva zůstává i nadále učitelův výklad (86 %) [...] Samozřejmost diskusních metod deklarovala téměř polovina pedagogů, avšak ve výuce se s nimi pravidelně setkávala pouze třetina studentů“ (s. 530). Co se týče práce s historickými prameny, „nejčastěji se v hodinách dějepisu pracuje s fotografiemi (21 %) [...], s krásnou literaturou se v dějepise dnešní středoškoláci vesměs nesetkávají vůbec“ (s. 532–533). Z výzkumu dále vyplývá, že „současností končí výuku českých dějin 40 % učitelů [...] Třetina pedagogů to „stihne“ k rozdělení Československa“ (s. 535). Výsledky také naznačují, že naplňování aktuálních trendů ve výuce dějepisu z hlediska tematické perspektivy se prosazuje především na základě dějin židovského národa či židovského etnika žijícího na našem území.

Do této skupiny výzkumů patří také studie Šebestové, Najvara a Janíka (2011) zabývající se **příležitostmi k rozvíjení řečových dovedností** (studii přibližujeme v kap. 4.4)

3.3.2 Procesy komunikace a interakce mezi učitelem a žákem

V této podkapitole se budeme zabývat výzkumy, které se zaměřují na interakci a komunikaci mezi žákem a učitelem. Toto téma se jeví jako jedno z nejpočetněji zastoupených témat v současném pedagogickém výzkumu. Ve stručnosti zde představujeme výzkumy, které byly realizovány k tématům komunikace a interakce ve třídě v různých podobách a kontextech, vztahy mezi učitelem a žáky a fenomén soutěže výuce.

Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy zkoumali Šedová a Švaříček (2010a). Jako metody výzkumu byly použity především pozorování a videostudie vyučovacích hodin, dále také hloubkové rozhovory s učiteli (n = 16) a dotazníky pro žáky (n = 256). Výsledky ukazují, „že žáci jsou ochotni ve vysoké míře účastnit se na výuce receptivním způsobem. Udržují pozornost, sledují výklad látky a snaží se plnit pokyny učitele. Pouze jedna třetina žáku je však aktivní produktivním způsobem zahrnujícím hlášení se v hodině a naopak přes 40 % žáku se snaží vyvolání vyhnout. O tom, do jaké míry budou žáci aktivní, rozhoduje především hodnota, kterou připsují dobrým známám a vzdělání obecně, nikoli jejich reálný prospěch“ (s. 43).

V další studii se Šedová a Švaříček (2010b) zabývali problematikou **zamlčeného hodnocení a zpětné vazby ve výukové komunikaci**. Jejich cílem bylo popsat mechanismus

učitelské zpětné vazby tak, jak se objevuje v běžných vyučovacích hodinách na 2. stupni ZŠ. Zkoumána byla výuka 16 učitelů vyučujících český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu, a to skrze terénní výzkum etnografického charakteru. Nejprve byl proveden vstupní rozhovor s učiteli, poté pozorování v hodinách (u každého učitele byly provedeny dva videozáznamy vyučovacích hodin). Bezprostředně po ukončení nahrávání byl žákům distribuován dotazník zaměřený na jejich vlastní vnímání komunikace v uplynulé hodině a nakonec byly s časovým odstupem provedeny závěrečné individuální rozhovory s učiteli (snaha získat co nejvíce informací o specifických jevech, které byly ve výuce toho kterého učitele zaznamenány). Z výsledků vyplývá, že „zpětná vazba se v českých školách stále uplatňuje ve velmi málo rozpracované podobě. Nejčastěji je uplatňován mechanismus zamlčeného hodnocení, kdy žakovská odpověď není nijak explicitně zhodnocena, sdělení, že byla uznána jako správná, vyrozumí žáci z toho, že učitel pokračuje k další otázce [...] Hodnocení je tak zamlčené, je skryté ve stínu nové iniciační pobídky, z níž vystupuje pouze ve chvíli, kdy je replika žáka nesprávná a učitel to musí dát najevo“ (s. 82).

Vadurová (2011) se zabývala **genderově stereotypními vzorci chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy**. Na vzorku 8 vyučovacích hodin (dějepis, občanská nauka a český jazyk) 8 vyučujících se snažila detekovat vzorce genderových stereotypů v interakci žák/yně – učitel/ka – rozdílů v přístupu k žactvu s ohledem na pohlaví a existenci různých tendencí v aktivitě a participaci v průběhu pedagogické komunikace u žáků a žákyň. Použito bylo nestrukturované nezúčastněné pozorování videostudií a následná kvalitativní analýza vyřčených replik. Z výsledků vyplývá, že je ve třídách „komunikační prostor věnován především chlapcům – učitelé/ky je nevědomky upřednostňují ve vyvolávání, a chlapci jsou tak více motivováni a zapojováni do výuky“ (s. 222). Co se týká délky replik, převažují u chlapců, stejně jako u dívek jednoslovné až pětislovné odpovědi.

Strukturou a obsahem výukové komunikace mezi učitelem a žáky se ve svém výzkumu zabývali Švaříček a Šalamounová (2011). Autoři zaměřili pozornost na učitelské otázky a žakovské odpovědi v rámci komunikace ve školní třídě na 2. stupni ZŠ. Vzorek tvořilo 16 různých tříd 2. stupně ZŠ (7.–9. ročník) vyučovaných 16 různými učiteli na 4 různých školách. Vyučující, kteří se výzkumu zúčastnili, vyučovali ve sledovaných třídách český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu. Ve výzkumu bylo využito zúčastněného pozorování ve třídách, videostudie vyučovacích hodin, dotazníky pro žáky a hloubkové rozhovory s učiteli. Z výsledků výzkumu vyplývá, že počet otázek se v jednotlivých vyučovacích hodinách velmi liší. Nejméně autoři zaznamenali 8 otázek (hodina literatury, kdy žáci ve dvou třetinách času prezentovali svoje referáty na téma *Co jsem četl*) a nejvíce 144 otázek (hodina mluvnice). „Kvalitativní analýza prokázala, že učitelské otázky nejsou v hodině náhodně rozloženy, ale odvisí od vzdělávacího cíle, který v dané sekvenci výukové komunikace učitel realizuje [...] Pokud se učitel rozhodne, že žáci budou pouze látku opakovat (reprodukovat), pak neklade téměř žádné otázky. Jestliže se učitel zaměří na memorování určité látky právě či nedávno probírané, pak klade v rychlém sledu jednoduché otázky nižší kognitivní náročnosti [...] Teprve tehdy, když se učitel snaží přimět žáky k formulování svých vlastních názorů na předem dané téma,

klade otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti“ (s. 48). Autoři věnovali pozornost také strategiím, které mohou žáci používat při hledání odpovědí na otázky učitele. Pozornost zaměřili na dvě kognitivní strategie, na kterých demonstrují, jak mohou žáci postupovat při hledání odpovědí na otázky učitele – první z nich označují jako odpověď na základě kolokability, spojitosti slov (spolu s určitým slovem dojde k vybavení slova, které se k němu často váže), druhou jako odpověď analogií (duplikování dříve využitého mechanismu).

Procházková, Havelková a Kachlík (2009) se ve svém výzkumu zabývali **vzděláváním a komunikací nadaných žáků v mladším školním věku**. Cílem výzkumu bylo popsat specifika komunikace rozumově nadaných žáků z pohledu učitele. Výzkumný vzorek tvořilo 48 učitelů 1. stupně ZŠ. Jako metoda výzkumu byl použit strukturovaný dotazník zaměřený na charakteristiku respondentů, jejich znalosti o problematice nadaných žáků a jejich komunikace a na komparaci výstupů komunikačních kompetencí podle RVP ZV u žáků nadaných a u běžné populace. Získaná data byla zpracována pomocí programu Statistica, využita byla metoda ANOVA. „Z dotazování je zřejmé, že nadané dítě komunikuje s učitelem více a častěji než děti z běžné populace. Nadaní žáci mají více dotazů [...], používají odborné výrazy, na otázky reagují pohotověji a aktivněji“ (s. 643). V 37,9 % nepreferují učitelé komunikaci s nadaným, protože by museli volit přesnou terminologii. U nadaných je podle respondentů „evidentní potřeba seberealizace a touha po uplatnění všeho, co vědí, ztížená schopnost nonverbální komunikace a strach z neúspěchu. Nadané dítě je oblíbené v kolektivu spolužáků, méně populární u vyučujících, pro něž nadané děti znamenají zátěž a náročnější přípravu na výuku“ (s. 643). 55 % respondentů shledává, že nadaní mají větší schopnost empatie než běžná populace a 39,7 % nachází u nadaných větší smysl pro spravedlnost. „Za nejčastější specifika komunikace nadaných žáků učitelé považovali lepší orientaci v problematice, rychlé splnění jasně stanoveného cíle, zájem o problematiku do hloubky, aj.“ (s. 643).

Cílem výzkumu Šedové et al. (2011) bylo popsat a prozkoumat **strukturu dialogické výukové komunikace na druhém stupni základních škol**. Jako metody výzkumu byly použity hloubkové rozhovory (mapující rámcové postoje učitelů k výukové komunikaci a deklarované komunikační postupy), série pozorování na základě vlastního pozorovacího systému (zaměřen na identifikaci různých typů činností ve třídě) završené 2 videozáznamy vyučovacích hodin, a dotazníky (distribuovány žákům po natočení druhého videozáznamu), které mapovaly vnímání komunikace v právě uplynulé hodině. Výzkumný vzorek tvořilo 32 videozáznamů vyučovacích hodin (vyučovaných 16 učiteli v 16 různých třídách). Výsledky ukazují, že za nejtypičtější strukturu dialogické komunikace ve školní třídě lze považovat *komunikaci iniciovanou učitelem*. Dále byly identifikovány další dva typy komunikace: *komunikace iniciovaná žákem a hra na učitele*, jimž dosud nebyla v odborné literatuře věnována soustředěná pozornost.

Šedová (2011b) se zabývala **problematikou pseudodialogu v dialogickém vyučování**. Cílem výzkumu bylo představit koncept dialogického vyučování a na základě analýzy empirických dat z výzkumného projektu *Komunikace ve školní třídě* prověřit, do jaké míry je tento koncept naplňován ve výuce na 2. stupni ZŠ. Výzkumný vzorek tvořilo

16 různých tříd 2. stupně ZŠ (7.–9. ročník) vyučovaných 16 různými učiteli na 4 různých školách. Vyučující, kteří se výzkumu zúčastnili, vyučovali ve sledovaných třídách český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu. Jako metoda výzkumu byla použita analýza hloubkových rozhovorů. Výsledky ukazují, že formy dialogického vyučování (tematická diskuse, produktivní dialog) nebyly zastoupeny příliš početně. Dále z výzkumu vyplývá, že „pokud již dialog či diskuse nastanou, bývají provázeny některými obtížemi, které snižují jejich didaktickou účinnost [...] pro učitele v praxi je nesmírně těžké dosáhnout ideálu dialogického vyučování tak, jak je popsán v odborné literatuře. Pokud se o to pokoušejí, zažívají často frustraci a zklamání“ (s. 44).

Tomická (2012) se zabývala problematikou **narušené komunikační schopnosti a čtenářské gramotnosti**. Cílem výzkumu bylo představit zjištění, která se prokázala při prohloubení diagnostického procesu školní zralosti o metodu *Orientačního logopedického vyšetření*. Mapována byla četnost narušené komunikační schopnosti (NKS) u žáků nastupujících do 1. ročníku ZŠ (848 respondentů). Ke zjištění nejčastěji narušené komunikační schopnosti, tj. dyslalie, byly použity diagnostické metody. U všech respondentů byla mapována závažnost této diagnózy. Výsledky ukazují, že „86,3 % z celkového počtu respondentů má narušenou komunikační schopnost“ (s. 183). NKS1 (dyslalie L – levis, dyslalie G – gravis, dyslalie T – tetismus) má 22,2 % respondentů a NKS2 (breptavost, dysartie, huhňavost, jazykový cit, koktavost, nemluvnost, mutismus, opožděný vývoj řeči, patolalie, dyspraxie, dysfázie) má až 64,2 % respondentů. „U sociálně znevýhodněných respondentů má narušenou komunikační schopnost 89,8 % respondentů, přičemž NKS1 má diagnostikováno 9,4 % a NKS2 80,5 % respondentů“ (s. 185). U zdravotně znevýhodněných pacientů byla narušená komunikační schopnost diagnostikována u 67,8 % respondentů (NKS1 – 12,6 %, NKS2 – 55,2 %). Na základě výsledků výzkumu se podle autorky „jeví jako vhodné zařadit logopedickou diagnostiku do šetření školní zralosti se zaměřením na jednotlivé řečové roviny“ (s. 187).

Janíková (2010) zkoumala **odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ**. Zjišťováno bylo vnímání interakčního stylu učitelů sebou samými, vnímání žáky, genderové rozdíly, rozdíly v závislosti na délce praxe a rozdíly dané povahou předmětu. Problematika byla zkoumána na vzorku 19 učitelů tělesné výchovy a jejich 889 žáků. Použit by dotazník interakčního stylu učitele (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003), který vznikl modifikací dotazníku *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels & Levy, 1993). Dotazník se skládá z 64 škálových položek, odpovědi na položky byly uspořádány do osmi sektorů. Každý sektor reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky. Z výsledků vyplývá, že „učitelé se na rozdíl od jejich žáků vnímají lépe z hlediska organizace, pomoci, pochopení, vedení k zodpovědnosti a vnímají se jako více přísní. Zatímco žáci je vnímají jako více nejisté a více kárající“ (s. 77). Výsledky dále ukazují, že „statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe byly u učitelů s délkou praxe 6 až 15 let zjištěny u vedení k zodpovědnosti a přísnosti. V obou případech měli učitelé vyšší hodnoty než žáci. Ve skupině učitelů s délkou praxe 16 a více let, se ukázalo, že učitelé se oproti žákům vnímají jako lepší organizátoři, jako více napomáhající, více vedoucí k zodpovědnosti, kdežto žáci je vnímají jako více kárající. U žen-učitelek se ukázalo, že se oproti svým

žákům vnímají jako více přísné. U mužů-učitelů se zjistilo, že se na rozdíl od svých žáků vnímají jako lepší organizátoři, jako více pomáhající, více vedoucí k zodpovědnosti a jako přísnější. Oproti tomu je jejich žáci vnímají jako více kárající“ (s. 77).

Cílem výzkumu Bradové (2012) bylo zjistit, jaké jsou **učitelsko-žakovské preference při obsazování prostoru školní třídy** na 2. stupni základní školy. Jako metoda výzkumu byly použity přímé pozorování (20 pozorovacích dní, celkem 100 vyučovacích hodin), polostrukturované rozhovory s třídními učiteli a nestrukturované rozhovory s ostatními učiteli a žáky. Výzkumný vzorek tvořilo 56 žáků a 13 učitelů 2. stupně ZŠ. Z výsledků vyplývá, že rozsazování žáků je mnohofaktorový dynamický činitel, procházející několika stádii vývoje: (1) adaptačním (počátečním, tvořeným výhradně žáky na základě jejich preferencí, s funkcí zejména socializační); (2) disciplinačním (zasedací pořádek je výhradně v rukou učitele, funkce je kontrolní, disciplinační a motivační); (3) stabilizačním (stabilizační funkce – učitelé již eliminovali rušivé vlivy, jsou rovněž tolerantnější k opětovnému krátkodobému přesazování z vlastní iniciativy žáků, tj. tzv. instantnímu přesazování) a (4) liberalizačním (na konci školního roku, spojené s uvolněním pravidel) (s. 89–90).

Makovská (2010) se zabývala tím, **jak žáci ve svých vyprávěních pojednávají o distribuci moci v kontextu školního prostředí**. Výzkumný vzorek tvořilo 12 žáků třetího ročníku střední školy. Využito bylo autobiografické psaní, jehož výsledkem jsou tzv. personální narativy – vyprávění o událostech z vlastního života, které respondenti považují za důležité v kontextu školního prostředí. Psána byla v první osobě singuláru, doplněna byla vyprávěním převedeným do er-formy, kdy žáci nahlíží na sebe sama a své jednání očima nezaujatého vypravěče. Autorka využila narativní analýzy, interpretačním rámcem byla analýza žánru, v němž je vyprávění konstruováno – komedie, romance, tragédie a satira. Podle výsledků žáci, kteří sebe samé interpretují jako hrdiny romance, mají svůj osud zcela ve svých rukou a učitele vnímají jako zdroje informací nebo lidi „navíc“, tedy ty, kteří jim v životě k ničemu nejsou. „U vypravěčů-hrdinů tragédie je pak mechanismus opačný – žáci ve svých příbězích nemohou dění kolem sebe ovlivnit, jsou toho názoru, že je učitelé vidí „z výšky“, nebo to radši nechtějí vědět“ (s. 149). V nejčastěji užitém žánru – žánru ironie a satiry je žák-vypravěč spíše v skrytu jako hodnotící pozorovatel a učitele vidí jako obyčejného člověka s obyčejnými problémy, jenž není nadřazen, ale „jedním z nás“.

Vrbová a Stuchlíková (2012) zkoumaly **školní podvádění starších žáků**. Výzkumu se účastnilo 119 žáků kvarty osmiletého gymnázia a 282 žáků devátých ročníků ZŠ. Jako metoda výzkumu bylo použito dotazníkové šetření. Použitý dotazník obsahoval 66 položek, z toho 19 položek se týkalo přímo podvádění. V první fázi bylo zjišťováno, co dnešní čeští adolescenti vnímají ve škole jako podvádění. Na základě předběžného šetření byla vytvořena pracovní hypotéza čtyř typů podvádění (*výkon s pomocí, výkon s časovým bonusem, chování tlumící špatný výkon, falšování (kupování) výkonu*). Do dotazníku byly zařazeny pouze první tři typy. V druhé fázi byla na základě výpovědí žáků zjišťována existence těchto typů nečestného chování ve škole, jejich četnost a případné korelace podvádění s vybranými charakteristikami žáka. Výsledky výzkumu ukazují, že

původní předpoklad, že existují tři typy nečestného chování ve škole, se faktorovou analýzou nepotvrdil. Extrahovány byly jenom dva faktory, které autorky označují jako opisování a lhaní. Výsledky ukazují, že „65 % žáků uvádí, že se v uplynulém roce chovalo alespoň občas způsobem, který vnímáme jako podvádění (opisování), zatímco klamání alespoň občas připouští jenom 9 % žáků. Devadesát procent žáků uvádí, že v předchozím školním roce nechali opsat své spolužáky a 88 % žáků naopak vidělo, jak jejich spolužáci opisují“ (s. 325). V průměru opisovaly více dívky než chlapci, nejedná se ale o signifikantní rozdíl. Výzkum nezjistil také signifikantní rozdíly v opisování a lhaní mezi žáky ZŠ a kvartou osmiletých gymnázií. Podle výzkumu „možná překvapivě [...] víc opisují i lžou žáci s lepším prospěchem. Praktická významnost tohoto zjištění ovšem není příliš velká [...]“ (s. 325–326).

Krejčová a Vosyková (2011) se ve svém výzkumu zaměřily na **soutěže a soutěžení v hodinách matematiky z pohledu žáků a pedagogů**. Cílem výzkumu bylo zjistit stanoviska žáků 1. stupně ZŠ k zařazování matematických soutěží do vyučování (názory obecně, názory k soutěžím individuálním a skupinovým), stanovit, které proměnné mají vliv na tyto postoje a provést jejich kategorizaci. Zjišťovány byly také názory učitelů na tyto pedagogické metody (jejich vliv na zapojení žáků do učebního procesu, navození produktivního pracovního klimatu, aktivizaci myšlenkového úsilí, vzbuzení zájmu o předmět, z dlouhodobějšího hlediska pak názor na zvyšování matematické kultury). Výzkumný vzorek tvořilo 1 119 žáků 1. stupně ZŠ (výběr záměrný a dostupný) a 57 učitelů. Využit byl rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku a polostrukturovaný dotazník pro žáky 3., 4. a 5. ročníku. V rámci výzkumu proběhlo také pozorování (každý ze zúčastněných učitelů připravil a realizoval dvě vyučovací hodiny, jejichž součástí byly čtyři soutěže – dvě individuální a dvě skupinové). Z výsledků výzkumu vyplývá, že se soutěže v hodinách matematiky těší u žáků 1. stupně ZŠ značné oblibě. „Přibližně 75 % respondentů označilo možnost „rád“, pouze necelých 13 % „nerad“, odpověď „nevím“ zvolilo 12 % zúčastněných [...] Pokud jde o ročníky, lze s trochou zjednodušení konstatovat, že s rostoucím věkem žáci upřednostňují skupinové soutěže a naopak mírně klesá preference individuálních“ (s. 40). Také převážná část učitelů (97 %) se k zařazování soutěží do vyučování vyslovila kladně.

Fenoménem soutěží se zabývala také Knotková (2009). Na vzorku 8 učitelů z klasických ZŠ, speciální třídy při ZŠ, waldorfských škol, gymnázií a střední průmyslové školy zkoumala pomocí polostrukturovaných rozhovorů postoje učitelů k soutěžím a soutěživosti a uplatnění těchto metod v edukačním procesu. Z výsledné kontrastní analýzy extrémních postojů učitelů vyplývá, že soutěž v edukačním procesu často slouží „jako nástroj k dosahování specifických cílů, které jsou nějakým způsobem se školou či životem v ní svázány. Soutěže bývá využíváno jako nástroje k rozvoji nadanějších žáků (formou úkolů navíc), také jako nástroje pro získávání specifických dovedností (dodržování pravidel, fair play, umění prohrávat, ale také k osvojování vlastností jako např. průbojnosti atd.). Soutěže rovněž slouží pro učitele jako nástroj k vybočení z každodenní školské rutiny“ (s. 158).

3.3.3 Žák – učení, autoregulace, řešení problémů

V následující podkapitole přiblížíme studie, které se zaměřují na žáka v rámci procesů, odehrávajících se ve výuce a učení. Budeme se zabývat studii, ve kterých jsou zkoumány žákovské strategie a autoregulace učení, učební styl žáků nebo techniky změny chování žáků.

Makovská (2011a) provedla výzkum, jehož cílem bylo **identifikovat některé z mechanismů, které jsou žáky využívány ve snaze zodpovědět otázku učitele**. Výzkumný vzorek tvořilo 16 tříd 7. a 8. ročníku ZŠ vyučovaných 16 různými učiteli. Jako metody výzkumu byly použity pozorování a videozáznamy vyučovacích hodin, opakované hloubkové rozhovory s učiteli a dotazník pro žáky. Výsledky ukazují, že „na jednu otázku mohou žáci reagovat více odpověďmi, což potvrzuje skutečnost, že adekvátních žákovských replik je v analyzovaných datech dvakrát více než učitelských otázek“ (s. 53). Dále je z výsledků patrné, že „většina žákovských replik je tvořena předem danými (uzavřenými) odpověďmi, zatímco jen menšina žákovských replik je tvořena odpověďmi otevřenými, z nichž je navíc jen necelá polovina zodpovězena na vyšší kognitivní úrovni“ (s. 67). Výsledky výzkumu ukazují také, že do žákovského hledání odpovědi bez ohledu na kognitivní náročnost či typ otázky položené učitelem vstupuje mechanismus „osvojení strategií, kterými žáci reagují na iniciace ze strany učitele. Učitelské otázky, samotné učivo nebo předcházející žákovské odpovědi spolu se zpětnou vazbou učitele totiž mnohdy nabývají formy, v níž je včleněno vodítko ke správné či možné odpovědi“ (s. 67–68).

Čtenářskými strategiemi žáků prvního stupně základní školy se zabývala Najvarová (2010). Na základě zjištění z předcházejících fází výzkumu si pro popisovanou studii autorka stanovila za cíl zjistit, které čtenářské charakteristiky odlišují úspěšné čtenáře od neúspěšných, které strategie žáci při čtení užívají a jaký způsob práce s texty vyžadují od žáků učitelé. Výzkumu se zúčastnilo 22 žáků (10 chlapců, 12 dívek) na konci 5. ročníku ZŠ. Jednalo se o vždy o dva žáky z každé v předcházející fázi výzkumu zkoumané třídy – žáci, kteří v testu čtenářské gramotnosti dopadli nejlépe a nejhůře (tj. extrémní případy). Zjišťovány byly faktory, které ovlivnily jejich výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Žákům byla předložena sada šesti textů s úkoly různé povahy. Během práce s texty byli žáci pozorováni, sledováno bylo obzvláště používání čtenářských strategií. Využito bylo in-akční metody verbalizace, tzv. hlasitého uvažování v průběhu plnění úkolu. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru byly zjišťovány postoje žáků ke čtení, způsob jejich učení z textu a způsob práce s texty. Podle výsledků výzkumu „žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější [...], používají čtenářské strategie častěji než žáci méně úspěšní, a to u všech zkoumaných strategií. Existují však rozdíly v používání jednotlivých strategií“ (s. 58). Výsledky výzkumu naznačují, že „žáci zkoumaných tříd nejsou k používání čtenářských strategií ve školách systematicky vedeni, zdá se, že podstatnou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti zastává rodinné zázemí žáků. Z výpovědí žáků vyplývá, že učitelé nezohledňují individuální možnosti žáku, nepodporují aktivní práci s textem (např. vyhledávání v doplňkových zdrojích, rozvoj tichého čtení, samostatné zpracovávání informací), dávají přednost frontální práci s texty, především s učebnicí, v hodinách převládá hlasité předčítání textu. Dle výpovědí žáků učitelé často vyžadují reprodukci učiva (často doslovnou)“ (s. 61–62).

Problematikou **vlivu metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoreglovat své učení** se zabývala Foltýnová (2009). Autorka si stanovila tři základní cíle: (1) diagnostikovat úroveň osvojení autoregulačních dovedností u žáků 2. stupně ZŠ; (2) zhodnotit, zda výuka spočívající v nácviku metakognitivních strategií přispívá k rozvoji autoregulačních dovedností; (3) popsat a analyzovat učební prostředí ovlivňující rozvoj metakognice, zhodnocení kladů i záporů navrhnutého způsobu intervence a zhodnocení úspěšnosti nácviku metakognitivních strategií u extrémních případů. Výzkumný vzorek tvořilo 487 žáků 6.–8. ročníku ZŠ. Ke zjištění úrovně osvojení autoregulačních dovedností v první části výzkumného šetření byl sestaven dotazník obsahově vycházející z teorie cyklických fází (Zimmerman, 2002) a z dotazníku uplatněného v mezinárodním srovnávacím šetření PISA (srov. Artelt, 2003). Pro dosažení stanovených cílů druhé části výzkumu byla na vzorku 15 žáků využita metoda experimentu, kde byla srovnávána úroveň osvojení autoregulačních dovedností před a po záměrné intervenci. Při tomto experimentálním postupu byly využity dotazník, analýza dokumentů (pracovní listy), participační pozorování a doplňující interview s učitelem-pedagogem. Získané informace z interview s učitelem-pedagogem byly vyhodnoceny v třetí části výzkumu (vzorek čtyř extrémních případů). Výsledky první části výzkumu ukazují, že „nejpočetnější skupinu (celkem 42 % žáků z výzkumného vzorku) tvořili žáci, kteří dosáhli úrovně pouze částečně osvojených autoregulačních dovedností. Do druhé nejpočetnější kategorie (téměř neosvojené autoregulační dovednosti) spadalo 32 % z celkového počtu respondentů [...] Při hodnocení jednotlivých autoregulačních dovedností byla zjištěna signifikantně odlišná míra jejich osvojení [...] Ze zjištěných výsledků lze dále usuzovat, že zkoumaní žáci byli vnitřně velmi málo motivováni a orientováni především na výslednou známku a dosažené výsledky. Proces, jakým k výsledné známce a výsledkům dospěli, žáci za významný nepokládali“ (s. 82–83). V rámci výsledků druhé části výzkumu byla potvrzena hypotéza, „že systematický nácvik metakognitivních strategií vede ke zvýšení míry osvojení autoregulačních dovedností. Při porovnávání jednotlivých dovedností byl po absolvování experimentální výuky u zkoumaných žáků prokázán největší pokrok v míře osvojení dovedností stanovení vlastních cílů a sebehodnocení vlastních metod. Naopak nejmenší změnu v míře osvojení vykazovala dovednost osvojení strategie pro zvládnutí úkolu a dovednost kontrolovat a měnit průběh učení za účelem dosažení cíle“ (s. 83–84). „Výsledky třetí části potvrzují předpoklad, že pokud učitel vhodně uplatňuje zásady metakognitivní výuky a dochází k postupnému nácviku, tréninku a k učení metakognitivních strategií, lze u jedinců tyto metakognitivní strategie úspěšně rozvíjet a osvojovat“ (s. 86).

Hrbáčková (2009) se pokusila zjistit, co je charakteristické pro tzv. angažovaného nebo přemýšlivého čtenáře na 1. stupni ZŠ v období, v němž žáci přecházejí od učení se číst k učení se pomocí čtení a **zda existuje spojitost autoregulačních a čtenářských dovedností žáků** v tomto specifickém věku. Výzkumný vzorek tvořilo 234 žáků 3. a 4. ročníku ZŠ. Ve výzkumu bylo využito testu PIRLS (2001) a Testu metakognitivních dovedností a znalostí (Desoete, Roeyers, & Buyse, 2001). Úroveň čtenářského rozvoje byla stanovena prostřednictvím hodnocení učitele čtení na základě indikátorů čtenářského rozvoje (Hausenblas, 2001), na jehož základě byli žáci rozděleni do tří

úrovni (A – výborní, B – průměrní, C – podprůměrní čtenáři). „Analýza ukázala, že výborní čtenáři (s vyšší úrovní čtenářského rozvoje) dosahují vyššího skóre v kognitivních faktorech a také ve všech faktorech metakognitivních. Nejenom, že používají čtenářské dovednosti (kognitivní oblast), ale umějí tyto dovednosti i použít a nad celým procesem čtení přemýšlejí. Výborní čtenáři se liší od těch slabších v tom, že si veškeré čtenářské aktivity uvědomují, plánují, monitorují a vyhodnocují. Kromě znalostí disponují také dovednostmi kontroly a regulace celého procesu čtení“ (s. 89).

Škoda, Doulík a Jindráček (2012) zkoumali **princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou**. Autoři se snažili zjistit, jaký je převládající učební styl žáků, analyzovali subjektivní preference žáků vztahující se k vybraným činnostem v hodinách literární výchovy, snažili se vymezit subjektivní hodnocení frekvence těchto činností v reálné výuce ze strany respondentů a určit míru efektivity ostenze jednotlivých činností v hodinách literární výchovy ve vztahu k frekvenci jejich realizace v reálné výuce. Výzkumný vzorek tvořilo 102 žáků 1.–3. ročníku gymnázií a středních odborných škol. Jako výzkumný nástroj byl použit nestandardizovaný dotazník. Z výzkumu vyplývá, že činnosti chudé na smyslové podněty a sociální kontakty jsou pro žáky se smíšeným stylem učení demotivační. Tito žáci preferují spíše skupinovou interpretační práci s uměleckými texty namísto učitelova vyprávění o životech spisovatelů a recitace. Naopak žáci s kinestetickým stylem učení preferují besedy se zajímavými lidmi a naopak nepreferují diskuse nad literárním dílem a produktivní literární činnosti. Diskuse s učitelem naopak vítají žáci s vizuálním stylem učení. Celkově žáci nejlépe hodnotí používání počítače a internetu k vyhledávání informací a pouštění filmů natočených podle literárních děl, nejméně preferované je psaní úvah o přečteném textu, jazykové rozborů textů, povinná četba a vedení čtenářského deníku (s. 464).

Šimik (2011) věnoval pozornost **žákům jako řešitelům přírodovědných pokusů**. Cílem jeho výzkumu bylo popsat, jak žáci 5. ročníku ZŠ přemýšlejí u prováděných pokusů a svá řešení zaznamenávají do pracovního listu, jak umí předpovídat výsledek pokusu, popisovat průběh pokusu, formulovat vysvětlení a odpovídat na aplikační otázky týkající se sledovaného jevu. Vzorek výzkumu tvořili žáci 5. ročníku dvou ZŠ v Moravskoslezském kraji (jedna venkovská málotřídní škola – 14 žáků, jedna městská škola – 22 žáků). Žáci byli rozděleni do skupin (průměrně 3–4 žáci). Každá skupina měla k dispozici pracovní list, který obsahoval různé typy úloh. Metodologie výzkumu se opírala o deskriptivní analýzy textu, který tvořili žáci v rámci těchto úloh. Z výsledků je patrné, „že žáci na prvním stupni jsou schopni nejlépe popisovat to, co se při pokusu dělo, méně pak předpovídat výsledek a nejobtížnější je podání vysvětlení pokusu spolu s aplikačními otázkami. Výsledky však naznačují velký potenciál žáků pro tento typ práce v přírodovědném předmětu“ (s. 461). Dále z výsledků vyplývá, „že jsou žáci schopni pokusy provádět (*sic*) a formovat tak i své „vědecké“ myšlení. Výuka se tím stává pro žáky atraktivní, avšak fakt, že jsou vybízeni svou učební činností a přemýšlením o ní písemně (graficky) zaznamenávat, způsobuje to, že takto koncipovaná výuka není pro žáky jen zábava, ale podporuje i vyšší typ učení s vyššími myšlenkovými operacemi“ (s. 465).

Makovská (2011b) analyzovala, **jaké techniky změny chování používají žáci 2. stupně základní školy ve snaze ovlivnit chování učitele ve svůj prospěch**. Autorka zjišťovala v jakém kontextu a jakým způsobem jsou tyto techniky využívány a s jakým výsledkem se tyto techniky setkávají. Výzkum byl proveden na čtyřech ZŠ z Jihomoravského kraje (dvě z velkého města, jedna z malého města a jedna škola venkovská). Celkem na výzkumu participovalo šestnáct učitelů působících na druhém stupni ZŠ a šestnáct různých tříd. S každým učitelem byl realizován vstupní rozhovor s cílem zjistit, jak učitelé nahlíží průběh komunikace v dané třídě. Následovalo zúčastněné pozorování v každé ze tříd a následně realizace videozáznamů. Pro analýzu technik změny chování vycházela autorka z upravené typologie Golishové a Olsonové (2000), která zahrnuje devatenáct technik konstruovaných na základě výpovědí vysokoškolských studentů (např. upřímnost, obviňování, stěžování si, prosby). Výsledky výzkumu ukazují, že „žáci českých škol nevyužívají celé spektrum zvolené typologie, na druhou stranu však přicházejí s některými vlastními postupy“ (s. 96). Dále je z výsledků výzkumu patrné, „že vidina součinnosti celé třídy, byť je pro všechny zúčastněné jistým kompromisem, je klíčovým faktorem při tom, jakého výsledku mohou žáci svými techniky změny chování – bez ohledu na své motivy a cíle – dosáhnout“ (s. 99). Autorka také poukazuje na to, „jakou funkci implementace technik změny chování ve škole plní – namísto bojiště, které je s technikami změny chování často asociované, se třída stává spíše pomyslným cvičištem, na němž si žáci nanečisto a bez většího rizika zkouší různé vyjednávací strategie“ (s. 100).

Při srovnání s nálezy předchozího přehledu publikovaného Janíkem et al. (2009) nevystupuje do popředí žádná výrazná změna orientace ve zkoumání procesů vyučování a učení ve školní třídě. Pozornost výzkumníků se i nadále orientuje na procesy komunikace a interakce, na pozorovatelné činnosti žáků, objevují se i studie zaměřující se na různá pojetí výuky, jež jsou učitelům vlastní. Doposud spíše chybí propracovanější výzkumné designy, které by umožnily zachytit souvislost těchto pojetí s reálnými procesy odehrávajícími se ve třídách.

3.4 Nálezy výzkumu v oblasti motivace a postojů

Jana Chlápková, Eliška Dunowski, Marie Horáčková, Jitka Jakešová

K oblasti motivace a postojů žáků k učení byla ve sledovaném období publikována řada výzkumných studií. V přehledu věnujeme pozornost nejprve výzkumům motivace a postojů žáků ve vztahu ke konkrétním vyučovacím předmětům (kap. 3.4.1), dále výzkumům z oblasti motivace a postojů v kontextu specifických potřeb (kap. 3.4.2) a výzkumům z oblasti motivace a postojů v kontextu dalších proměnných (kap. 3.4.3)

3.4.1 Motivace a postoje u žáků ve vztahu ke konkrétnímu vyučovacímú předmětu (a učivu)

Pavelková & Škaloudová (2004) **analyzovaly postoje žáků k vyučovacím předmětům** na druhém stupni ZŠ **jako projev jejich motivovanosti**. Sledovaly oblíbenost, obtížnost a význam jednotlivých předmětů. Výzkumný vzorek tvořilo 1149 žáků 2. stupně osmi ZŠ (633 chlapců a 516 děvčat). Jako metoda výzkumu byl použit dotazník uváděný Hrabalem (1988). Jako neoblíbený a obtížný vnímali žáci (především chlapci) český jazyk, jemuž ale současně připisovali potřebnost a důležitost. Jako neoblíbená, obtížná, ale významná se žákům (především děvčatům) jevila také matematika. Výzkum ukázal také rozdílnost ve vnímání cizích jazyků. Anglický jazyk byl žáky vnímán jako oblíbený, středně obtížný a vysoce významný, naopak německý jazyk byl žáky vnímán jako neoblíbený, spíše obtížný a ve srovnání s anglickým jazykem méně potřebný. Neutrální postoje zaujímal žáci k fyzice, chemii, přírodopisu, zeměpisu a dějepisu. Jako oblíbené, snadné, ale málo významné vnímali žáci především výchovné předměty (občanská výchova, rodinná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova).

Homogenitě a heterogenitě žákovských postojů k vyučovacím předmětům se Pavelková & Škaloudová (2006) věnovaly také ve své další práci. Také v tomto případě použili dotazník Hrabala (1988), pomocí kterého oslovily 255 žáků osmých a devátých ročníků ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjištění homogenity parametrů žákovské percepce předmětů a sebepercepce ve vztahu k jednotlivým předmětům. Autorky se snažily zjistit také souvislosti mezi žákovskými percepčními a sebepercepčními charakteristikami a prospěchem u jednotlivých předmětů. Výsledky ukazují, že „[...] vysokou míru homogenity vykazuje především ukazatel prospěchu [...]. Silná homogenita existuje také u charakteristik významu. Žáci se shodují zejména na vysokém významu anglického jazyka, matematiky, českého jazyka a na o něco nižším u zeměpisu. Shoda panuje také u odhadu obtížnosti [...]. Co se týče odhadu nadání, liší se situace předmět od předmětu [...]. Relativní shoda se ukazuje u některých předmětů také z hlediska jejich oblíbenosti [...]. Značné diference mezi žáky se vyskytují v zájmu o předmět [...]. Malá míra shody převládá u ukazatelů zaujetí a nasazení pro předmět – v pílí a motivaci“ (s. 7–8). Zatímco pro předměty teoretického zaměření (český jazyk, matematika, fyzika, chemie, dějepis, angličtina, zeměpis a přírodopis) platí, že „tvoří samostatné faktory, které jsou syceny zhruba obdobně větší oblíbeností, níže vnímanou obtížností, výše vnímaným významem, lepším prospěchem, výše posuzovaným nadáním pro předmět, lepší motivací, větší zajímavostí a pochopitelně i vyšším nasazením v předmětu, u výchov není vazba mezi jednotlivými sledovanými charakteristikami zjevná. Nacházíme tu samostatný faktor motivovanosti k výchovám, samostatný faktor nadání, prospěchu apod. Ukazuje se, že čeština může sloužit jako indikátor pro-školsky orientovaných žáků. Motivační charakteristiky vážící se na český jazyk totiž úzce souvisejí s prospěchem v ostatních předmětech teoretického zaměření“ (s. 8).

Kekule a Žák (2009) zkoumali **rozdílnost postojů žáků k fyzice a k výuce fyziky podle pohlaví**. Výzkumný vzorek tvořilo 4 128 žáků z 6.–8. ročníku základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií a z 1.–3. ročníku vyšších ročníků gymnázií a středních odborných škol (celkem se do výzkumu zapojilo 89 škol). V rámci 150 položek hodnotící

postoje žáků na čtyřstupňové Likertově škále nebyly nalezeny významné rozdíly mezi žáky základních a středních škol. V obou případech převažuje k fyzice a výuce fyziky pozitivnější vztah u chlapců než u dívek. Chlapci i dívky se shodli v tom, že většinu z nich výuka fyziky na 2. stupni ZŠ baví (na rozdíl od středních škol), rádi by ve výuce fyziky experimentovali. Nejméně oblíbenou činnost v rámci výuky fyziky pro žáky podle výsledků výzkumu představuje počítání příkladů. Jako nejzajímavější pro chlapce i pro dívky se podle výzkumu jeví astrofyzika, optika a témata spojená s bezpečností a moderními technologiemi.

Veselský a Hrubíšková (2009) věnovali ve svém výzkumu pozornost **zájmu žáků o vyučovací předmět chemie na základní škole** a relativní pozici tohoto zájmu v struktuře zájmu o další přírodovědnými předměty. Cílem studie bylo také vyhodnotit přispění chemie k přípravě žáků na život a pro budoucí povolání. Sledován byl sice vyučovací předmět chemie na základní škole, v rámci výzkumu byli ale osloveni studenti gymnázií (časový odstup). Výzkumný vzorek tvořilo 223 žáků (93 chlapců a 130 dívek) 1. ročníků několika slovenských gymnázií. Jako metoda výzkumu byl použit dotazník (21 položek) s pětistupňovou verbální škálou, vytvořený na základě dotazníku Jurči (1989). Získaná data byla podrobena statistické analýze (analýza rozptylu – ANOVA, LSD Fischerův test, Pearsonův chí-kvadrát test, Spearmanův korelační koeficient). Analýza ukázala toto pořadí zájmu o přírodovědné předměty: matematika, přírodopis – biologie, zeměpis, chemie, fyzika, přírodopis – geologie. Výsledky výzkumu ukazují, že zájem o chemii mělo 57 % chlapců a 64,6 % dívek. Naopak nezájem o chemii projevilo 33,4 % chlapců a 18,4 % dívek. Co se důležitosti předmětu týče, důležitost chemie pro přípravu na život uvedlo 43,1 % chlapců a 46,9 % dívek. Za málo důležitý pokládá vyučovací předmět chemie 43 % chlapců a 39,2 % dívek. Sledovány byly také důležitost chemie pro obohacení respondentů a pro využití vědomostí a dovedností osvojených v chemii pro další povolání. Výsledky výzkumu byly porovnány s výzkumem provedeným před deseti lety. Konstatován byl pokles zájmu o výuku chemie, pokles vidění důležitosti chemie i pokles hodnocení důležitosti chemie. Analyzován byl také vztah mezi mírou zájmu o vyučovací předmět chemie a hodnocením důležitosti v příslušných oblastech (nalezeny vysoké korelace) a vztah mezi zájmem žáků o předmět chemie a porozumění předmětu (zjištěn pozitivní vztah). Sledovány byly také aspekty a metody vyučování ve vztahu k zájmu žáků o vyučovací předmět chemie.

Názorům studentů na praktickou aplikaci IKT (informační a komunikační technologie) do výuky biologie věnoval ve svém příspěvku pozornost Kubiátko (2008). Snažil se zjistit rozdíly v názorech na tuto problematiku mezi chlapci a děvčaty a mezi studenty z většího a menšího města. Pro takové zjištění byla odučena jedna hodina biologie v rámci dvou tříd třetího ročníku gymnázia s pomocí IKT. Vyučovací hodiny se zúčastnilo 70 studentů třetích ročníků gymnázií (29 chlapců a 41 dívek; 30 studentů z většího města a 40 studentů z menšího města). Rozdíly v postojích byly zjišťovány pomocí anonymního dotazníku. Studenti hodnotili 27 výroků na pěti stupňové Likertově škále zahrnující pět sledovaných dimenzí (výhody používání IKT ve vyučovací hodině, využití poznatků z prezentovaného učiva, grafická úprava prezentace, náročnost učebního materiálu a celkový dojem z prezentace). Získaná data byla podrobena faktorové analýze. Výsledky výzkumu ukazují, že ve všech zjištěných dimenzích hodnotili odučenou hodinu

pozitivněji studenti z většího města a dívky. Z výsledků také vyplývá, že takovýto typ vyučování studentům vyhovuje a měl by být podle jejich názoru aplikován do vyučování ve větší míře.

Kubiatko, Mrázková a Janko (2011) zjišťovali prostřednictvím dotazníku **vliv pohlaví, ročníku a oblíbenosti předmětu na postoje žáků k zeměpisu**. Výzkumný vzorek tvořilo 540 žáků (315 dívek, 225 chlapců) ve věku 11–15 let ze šesti ZŠ. Postoje žáků byly měřeny na škálové stupnici Likertova typu. Odpovědi byly zpracovány pomocí faktorové analýzy a analýzy rozptylu. Výsledky ukázaly relativně neutrální postoj českých žáků k vyučovacím předmětům zeměpis. Výsledky také ukázaly, že neexistuje významný rozdíl v porovnání postojů k zeměpisu mezi chlapci a dívkami. Ukázalo se také, že „žáci s oblíbeným předmětem z oblasti přírodovědných předmětů mají pozitivnější postoj k zeměpisu oproti ostatním skupinám studentů [...] žáci bez oblíbeného předmětu dosahovali nejnižšího skóre v postojích k zeměpisu“ (s. 267–268). Výsledky také ukazují, že zájem o předmět zeměpis s vyšším věkem žáků klesá.

Vliv genderu, ročníku a vztahu k přírodovědným předmětům na postoje žáků druhého stupně základních škol k chemii zjišťovali Kubiatko et al. (2012). Výzkumný vzorek tvořilo 379 žáků osmých a devátých ročníků ZŠ. Rozdělení byli do dvou skupin. První skupinu tvořili žáci, jejichž oblíbenými předměty jsou přírodovědné předměty (chemie, fyzika, zeměpis), druhou skupinu tvořili žáci, kteří zvolili jako oblíbený předmět jiný než přírodovědný předmět. Podkladem pro tvorbu výzkumného nástroje byl dotazník použitý na měření postojů žáků přírodopisu (Prokop & Komorníková, 2007). Validita byla ověřována prostřednictvím explorační faktorové analýzy a odhad reliability byl zjišťován prostřednictvím koeficientu Cronbachovo alfa ($\alpha = 0,87$). Žáci dosahovali relativně neutrálního celkového postoje ($x = 3,27$, $SD = 0,54$). Podle výsledků dominuje vliv oblíbenosti předmětu na utváření postojů k chemii. 2/3 žáků s oblíbeným přírodovědným předmětem nepovažují výuku chemie za náročnou, 3/4 žáků se v hodinách chemie nenudí, 70 % žáků ji považuje za důležitou a 1/3 žáků je rozhodnuta po studiu pracovat v oblasti přírodních věd. Vliv genderu a ročníku na utváření postojů není podle výsledků výzkumu statisticky významný.

Problematické vztahy mezi vědomostmi, postoji a skutečným jednáním u žáků druhého stupně základní školy **v rámci environmentální výchovy** věnoval pozornost Hromádka (2008). Cílem výzkumu bylo odhalení oblastí, které jsou pro žáky problematické v rámci diagnostikování vědomostí v environmentální výchově, analyzování postojů a skutečného jednání žáků k životnímu prostředí. Do výzkumu bylo zapojeno 423 žáků osmých a devátých ročníků základních škol z Brna a okolí. Jako metody výzkumu byly zvoleny didaktický test a dotazník. Na základě dílčích výsledků autor konstatuje, že „existují oblasti, které jsou v rámci EV důležité a se kterými mají žáci problémy. Například to, jak se označují silně ekologicky i zdravotně problematické, prakticky nerecyklovatelné obaly z PVC, nevědělo 99 % žáků (například výběr potravin podle typu obalu patří k základním návykům ekologicky šetrného spotřebitele). Jak se označují české produkty ekologického zemědělství (BIO), nevědělo 64,7 % žáků a označení FAIRTRADE neznalo 91,4 % žáků“ (s. 30).

Vala (2012) provedl **výzkum recepce vybraných básnických textů studenty středního odborného učiliště**. Pozornost zaměřil na 8 básnických textů a 136 studentů středního odborného učiliště (n = 1088). Autor zjišťoval, zda bude výzkumná metoda na bázi sémantického diferenciálu schopna zachytit jejich čtenářské prožitky. Sledovány byly rozdíly ve čtenářském přijetí jednotlivých básní a preference jednotlivých kategorií respondentů. Získané výsledky byly následně srovnány s výsledky gymnazistů. Faktorová analýza potvrdila funkčnost výzkumného nástroje. Výsledky ukazují, že studenti učiliště preferují především jednoduché a pozitivně laděné básně. Studenti učiliště vnímají básně v součtu všech faktorů méně pozitivně, ale u některých z nich vykazují vyšší skóre ve faktoru působivosti.

3.4.2 Motivace a postoje v kontextu specifických potřeb

Portešová, Budíková a Koutková (2009) analyzovaly, jaký vliv mají vybrané sledované proměnné (pohlaví, aprobace, stav, přítomnost nadaného v rodině, zkušenost s výukou nadaného žáka, subjektivní ohodnocení sebe sama jako nadaného) **na formování postojů učitelů základních škol a rodičů k otázkám spojeným s nadáním a vzděláváním nadaných žáků**. Jako metoda výzkumu byla použita škála postojů k nadání (*Attitudes Toward Giftedness Scale*) verze A od autorů Gagného a Nadeaua (1985). Škála obsahuje 60 tvrzení, na které respondenti odpovídali na pětistupňové Likertově škále. Výzkumu se zúčastnilo 264 učitelů (26 mužů a 238 žen) a 134 rodičů (42 mužů a 92 žen). Získaná data byla statisticky vyhodnocena. Analýza ukázala, že v učitelském souboru hraje významnou roli skutečnost, jestli se učitel sám hodnotí jako nadaný a jestli, dle subjektivního hodnocení, učil nebo učí nadaného žáka. Výsledky ukazují, že „učitelé, kteří se domnívají, že mají bližší, subjektivně hodnocený kontakt s nadáním (tj. sami se považují za nadané, případně mají nadaného člena v rodině), nebo ti, kteří učili nadaného žáka, mají obecně tendenci mít spíše pozitivní postoj ke sledovaným otázkám [...], na rozdíl od učitelů bez subjektivního kontaktu s nadáním a nadanými žáky“ (s. 48). Podle autorů tedy hraje významnou roli proměnná označená jako „kontakt s nadáním“. Ukázalo se také, že „přítomnost nadaného dítěte v rodině ovlivňuje významně i volbu vzdělávacího opatření. Rodiče nadaných dětí spíše preferují vzdělávání nadaných prostřednictvím segregovaného vzdělávání a obohacování osnov“ (s. 48). Výzkum také ukázal, že učitelé 1. stupně jsou více přístupní k otázkám speciálního vzdělávání nadaných než učitelé 2. stupně. Jako ne příliš podstatné se ukázaly sledované proměnné pohlaví a aprobace.

Antov (2010) zkoumal **motivaci zrakově postižených studentů k výuce cizího jazyka**. Snažil se tak vytvořit specifický soubor poznatků, které by umožnily vyučujícím škol pro zrakově postižené „účinně motivovat své žáky při aktivitách vedoucích k optimálnímu zvládnutí anglického jazyka“ (s. 509). Výzkumný vzorek tvořilo 65 studentů středního stupně vzdělávání ve škole pro zrakově postižené. Pro získání dat byl použit dotazník zaměřující se na motivační podněty vycházející z rodinného prostředí a na osobní motivaci žáků. Výsledky ukázaly „důležitost vhodného a účinného motivování žáka se zrakovým postižením pro překonávání komunikačních bariér v oblasti anglického jazyka. Vedle učitele, který výrazně ovlivňuje, do jaké míry se žák se zrakovým postižením zmocní

daného jazyka, významnou úlohu sehrává rodina, která může účinně přispět k tomu, aby žák nepromarnil období, které je pro zvládnutí cizího jazyka optimální“ (s. 517). Výzkum také ukázal, že téměř v 70 % případů žádný z rodičů žáků školy anglický jazyk nezvládá. Často tak chybí motivace osobním příkladem a schopnost dítěti pomoci. Rodiče se orientují především na výkon dětí a podle toho hodnotí jejich snahu. Žáci si uvědomují, že se prostřednictvím anglického jazyka dorozumí po celém světě, a že anglický jazyk je důležitý pro další studium, popř. pro jejich lepší uplatnění v životě.

Pavelková, Purková a Menšíková (2010) se pokusily o **zmapování problematiky vztahování se k budoucnosti (perspektivní orientace) u dětí z dětských domovů** (dále pouze DD). Výzkumný vzorek pilotní studie tvořilo 264 respondentů (103 chlapců a 161 dívek). Z toho vzorek DD tvořilo 38 dětí ze šesti dětských domovů rodinného typu. Ostatními respondenty byli žáci „běžných“ základních a středních škol (gymnázium, střední zdravotnická škola). Jako metody výzkumu byly použity dotazník perspektivní orientace a Zimbardův inventář časové perspektivy ZTPI (zjišťuje pět proměnných: negativní minulost, hedonistická přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost, fatalistická přítomnost). Výsledky výzkumu ukázaly statisticky vysoce významné rozdíly mezi vzorky jednotlivých škol pouze v proměnných: pozitivní minulost a fatalistická přítomnost. „U proměnné pozitivní minulost významný rozdíl mezi školami způsobují středoškoláci z DD, kteří se nízkým skórem v této proměnné liší od všech ostatních škol s výjimkou nevýznamného rozdílu od dětí z DD – ZŠ. U proměnné fatalistická přítomnost se odlišují od ostatních škol nízkým skórem především studenti gymnázia. I když nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi vzorky v proměnné perspektivní orientace a proměnné budoucnost [...] na rozdíl od ostatních škol, kde přece jenom středoškoláci skórovali výše, byl u mladistvých z DD výrazný opačný trend: žáci z dětských domovů, kteří navštěvují ZŠ, skórovali v obou proměnných výše než ti, co navštěvují střední školu“ (s. 39). Výsledky dále ukázaly, že „při srovnání středoškoláků z DD a gymnazistů byl prokázán vysoce významný rozdíl v proměnné pozitivní minulost (gymnazisté skórují více), u proměnné fatalistická přítomnost významně méně skórovali gymnazisté“ (s. 40). Při srovnání žáků ZŠ z DD a žáků z běžné ZŠ prokázal výzkum vysoce významný rozdíl jen u proměnné budoucnost – ve smyslu vyššího skóre u dětí z DD. Výsledky výzkumu potvrdily vazby mezi perspektivní orientací a proměnnou budoucnost.

Cichá a Čadová (2006) se pokusily **zmapovat postoje a vědomosti českých žáků a budoucích pedagogů ve vztahu k Vietnamcům**. V rámci výzkumu byly provedeny dva rozsáhlé dotazníkové výzkumy. V prvním dotazníku byly respondenty žáci základních a středních škol (396 žáků ZŠ, 437 žáků SŠ a VOŠ), v druhém případě studenti pedagogických fakult v ČR (960 studentů). Výsledky ukázaly, že „žáci základních a středních škol vědí o vietnamské komunitě jen velmi málo [...], i v oblasti vědomostí a postojů studentů pedagogických fakult v ČR ve vztahu k Vietnamcům jsou nedostatky“ (s. 66). Výzkum také odhalil, že žáci a studenti zaujímají ve vztahu k Vietnamcům negativní postoje (podle autorů tento stav z velké části vyplývá z neznalosti). Ukázalo se také, že „rozdíly v postojích a vědomostech studentů výstupních a vstupních ročníků na pedagogických fakultách jsou velmi malé“ (s. 67). Vyšší míra tolerance ve vztahu k vietnamské komunitě se projevuje u mužů než u žen. Výrazná tolerance je u budoucích

učitelů patrná v případech ochoty přijmout Vietnamce mezi přátele (odmítá 33,6 % respondentů), sousedy (odmítá 15,3 % respondentů), kolegy v zaměstnání (odmítá 21,7 % respondentů) nebo přijetí za občana své země (odmítá 23,3 % respondentů). Tolerance respondentů významně klesá, pokud se týká přijetí příslušníka vietnamské komunity do blízkého vztahu (manželství) (odmítá 82,5 % respondentů). Výsledky ukazují potřebu realizace multikulturní výchovy na všech základních a středních školách a potřebu realizace multikulturní výchovy jako nedílné součásti vysokoškolského studia všech budoucích učitelů.

3.4.3 Motivace a postoje v kontextu dalších proměnných

Pavelková (2005) analyzovala **četnost a závažnost základních příčin žákovské nemotivovanosti**. Učitelé (236 respondentů) a žáci (279 žáků 8. a 9. ročníků ZŠ 149 studentů z tercií a kvart osmiletých gymnázií) byli dotazováni na četnost výskytu a závažnost pěti možných typů nemotivovanosti z hlediska dopadu na úspěch při učení. Respondenti měli možnost připojit i další příčiny nemotivovanosti. Výsledky ukazují že „[...] žáci považují za nejčastější důvod nemotivovanosti to, že je přitahují jiné činnosti [...]. Na druhém a třetím místě se umístily důvody: „jsem líný(á)“, „učení je namáhavé“. [...] U důvodu „jsem líný(á)“ je velmi zajímavý nárůst u žáků gymnázií a u žáků 9. ročníků (kvarty) [...]“ (s. 218–219). Výsledky ukazují, že také učitelé považují za nejčastější důvod nemotivovanosti přitažlivost jiné činnosti.

Motivačními zdroji učební činnosti žáků se ve své pilotní studii zabývali Pavelková, Hrabal a Hrabal (2010). Autoři v mezinárodním kontextu analyzovali rozdíly intenzity motivačních pohnutek učební činnosti žáků (prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost, obava ze selhání) u žáků šesti zemí. Výzkumný vzorek tvořilo dohromady 1256 žáků (360 z ČR, 252 z Německa, 296 z Nového Zélandu, 160 z Anglie, 54 ze Skotska, 134 z Japonska) ve věku 11–16 let (626 dívek, 630 chlapců). Jako metoda výzkumu byl použit dotazník motivačních zdrojů učební činnosti. Mezi jednotlivými zeměmi byly zjištěny statisticky významné rozdíly v intenzitě motivačních pohnutek. „Výsledky ukazují, že největší rozdíly uvnitř vzorku jednotlivých zemí jsou v motivačním zdroji rodiče, což by ukazovalo na silnější vliv rodiny na motivovanost žáků k učení, než má vliv kulturní [...]. Pohled na výsledky vcelku však dovoluje hypotézu, že kulturní rozdíly ovlivňují rozvoj motivačních zdrojů více, než klima v jednotlivých školách v rámci jednotlivých zemí“ (s. 301). Ukázalo se také, že „žáci českého vzorku připisují všem motivačním zdrojům, kromě obavy před selháním, statisticky vyšší intenzitu, než většina žáků ostatních zemí“ (s. 301). Výsledky také ukazují, že pořadí průměrného výkonu jednotlivých zemí v PISA studii 2006 jednoznačně odpovídá jejich pořadí v intenzitě obavy žáků ze selhání.

Jedním z centrálních témat v oblasti motivace a postojů je problematika vlivu vnějších aspektů (učitel a jeho vyučovací styl, učební činnosti žáků, další podobné faktory) na motivaci a postoje žáků. Krejčová (2009) věnovala pozornost **roli učitele a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu na středních školách**. Autorka analyzovala rozdíly v motivaci a hodnocení školního prostředí mezi učiteli a žáky, hledala souvislosti

mezi motivací žáků, edukačním stylem učitelů i reflektovanými charakteristikami školy, jejího prostředí a atmosféry. Výzkumný vzorek tvořilo 151 studentů a 35 učitelů ze dvou gymnázií a 246 studentů a 37 učitelů ze dvou středních odborných škol. Jako metody výzkumu byly použity dotazník motivace výkonu – LMI (zjišťována míra motivace respondentů k pracovnímu výkonu), dotazník edukačních stylů Gillernové (2009) (ke zjištění míry emočního vztahu a požadavků, resp. volnosti vůči žákům) a Osgoodův sémantický diferenciál (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957) (zjišťovány reflektované charakteristiky školního prostředí a školní atmosféry). V oblasti motivace k pracovnímu výkonu ukázal výzkum pozoruhodné rozpory mezi učiteli a žáky. Podle výzkumu jsou ke studiu nejméně motivováni studenti SOŠ, u gymnazistů byla stanovena motivace průměrná. Učitelé jsou k výkonu své profese motivováni průměrně na obou typech škol. Analýza potvrdila vazbu „mezi motivací studentů a edukačním stylem učitelů, který kombinuje kladný vztah vůči studentům a zároveň na ně klade požadavky [...]“. Prokázala se rovněž vazba mezi motivací ke školní práci ve skupině studentů i učitelů a jimi vnímanými charakteristikami školního prostředí [...]. Lze se domnívat, že kromě uvedených charakteristik je zájem žáků [...] sycen také jejich rodinným zázemím a vrstevnickou skupinou. Učitelé ovšem sehrávají jednu z klíčových rolí ve vývoji dospívajících [...]“ (s. 103–104).

Přehled výzkumů motivace a postojů realizovaných v nedávné době ukazuje, že pozornost je rozdělena mezi tradiční školní předměty přírodovědné i společenskovední, ale i předměty, jež stojí mimo tradiční kurikulum, jako např. environmentální výchova. Zvláštní pozornost je věnována specifickým kontextům (postoje k menšinám, speciální vzdělávací potřeby, sociálně vyloučení, dospívající apod.).

3.5 Nálezy výzkumu v oblasti klimatu a kultury školy

Alena Bendová, Veronika Lokajíčková, Hana Fajkusová

Výzkumy v oblasti klimatu a kultury školy z let 2009–2012 publikované na stránkách sledovaných časopisů a sborníků z konferencí ČAPV jsou rozčleněny do dvou základních podkapitol. Nejprve informujeme o výzkumech týkajících se kultury školy (kap. 3.5.1). V další části věnujeme pozornost výzkumům z oblasti klimatu školy (kap. 3.5.2), kde nejprve informujeme o výzkumech klimatu školy v širších souvislostech (kap. 3.5.2.1), dále o výzkumech klimatu školní třídy (kap. 3.5.2.2) a na závěr o výzkumech z oblasti klimatu učitelského sboru (kap. 3.5.2.3).

3.5.1 Kultura školy

Mareš a Lukas (2009) zkoumali **internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí**. Výzkum se snažil zachytit změny, které se odehrály v této oblasti od předchozího výzkumu konaného v roce 2005. Internetové prezentace škol byly vyhledávány pomocí vyhledávačů Google a Seznam.

Z dohledaných stránek byly pořízeny offline kopie. Ty byly podrobeny formální a obsahové analýze na základě vlastního kategorizačního systému (20 položek). Autoři srovnávali 104 prezentací z roku 2005 a 149 prezentacemi z roku 2008. „Ukázalo se, že pokusů o prezentování školy na internetu přibývá i u škol v menších obcích (do 5 000 obyvatel). V roce 2005 nemělo web 75 % těchto škol, zatímco v roce 2008 již jen 43 % [...]. Význam prezentací škol ve městech nad 50 000 obyvatel zůstal konstantní, změny jsou spíše kvalitativního rázu a je zde vidět vliv vzájemné konkurence a srovnávání“ (s. 75). Jako přetrvávající problém byla výzkumem odhalena existence webových prezentací škol, které jsou dlouhodobě neaktualizované. Autoři se domnívají, že je lepší, pokud škola nemá žádnou prezentaci, než když se veřejně prezentuje špatnou, nedodělanou a neaktuální webovou stránkou.

Seberová (2010) analyzovala **úroveň spokojenosti učitelů s kvalitou vybraných pracovních podmínek** jako vnitřních a vnějších faktorů pracovní spokojenosti. Jednalo se o pilotní fázi výzkumu, do které bylo zapojeno 61 učitelů primárního a nižšího sekundárního vzdělávání z vybraných ostravských základních škol. Soubor byl stratifikován vzhledem k délce praxe. Použit byl kvantitativně-kvalitativní typ aplikovaného empirického výzkumu ex post facto. Ke sběru dat byl využit dotazník inspirovaný tzv. Minnesotským dotazníkem (*MSQ-Minnesota Satisfaction Scale*). Respondenti byli instruováni u každé položky rozhodnout o míře své spokojenosti a současně o úrovni očekávání, jež daný jev v jejich reálném pracovním životě naplňuje. Prostřednictvím analýzy bylo zjištěno, že „více než 13 % učitelů je nad očekávání a velmi spokojeno s kvalitou pracovních podmínek, více než 57 % učitelů vyjadřuje spokojenost v míře svého očekávání. I přes jisté obtíže však více než 80 % učitelů vnímá motivaci vytrvat v pracovním úsilí a „stát se učitelem“ bylo jejich dobré životní rozhodnutí“ (s. 12).

Kvalitou školy z pohledu manažerského rozhodování na pražské škole Magic Hill (soukromá bilingvní ZŠ s prvním stupněm) se zabýval Voda (2012). Pro výzkum využil metodologii Design-based research, která má velmi úzkou vazbu na teorii, a snaží se „objevit, co z teorie je funkční a co ne a jak to funguje za určitých konkrétních podmínek“ (s. 438). V souvislosti se vznikem a začátkem fungování školy byly sledovány tři etapy – v první etapě bylo cílem uchopit představy o soukromém alternativním vzdělávání a přenést je do praxe (tj. založit soukromou školu), v druhé etapě došlo ke konkretizaci vize (vytvoření vzdělávací nabídky a definování hlavních pilířů pedagogické koncepce školy), ve třetí etapě došlo ke zpracování zpětné vazby na školu a implementaci nových rozhodnutí do praxe. V rámci průběžné evaluace pracoval autor s dotazníkovým šetřením subjektivního prožívání participantů edukační reality školy (rodiče, učitelé; n = 31), obsahovou analýzou dokumentace z externí evaluace školy (provedla 2x ČŠI) a statistickým zpracováním výsledků žáků – SCIO atd. Z šetření vyplývá, že (1) klima školy výrazně ovlivňuje počet žáků; (2) bilingvní přístup ve škole převyšuje standardní požadavky základní školy; (3) škola vytváří podnětné a aktivizující prostředí a (4) svými vzdělávacími aktivitami rozvíjí klíčové kompetence požadované RVP. Z pohledu bilance manažerského rozhodnutí vyplynulo, že škola nenaplnila projektové cíle. Autor upozorňuje na zajímavé zjištění vysoké úrovně jazyka u žáků 4. ročníku a vyjadřuje obavu, zda současný systém je schopen rozvíjet znalosti takto vzdělaného žáka. Nakonec autor

poukazuje na zajímavý jev – posun od projektového vyučování k tematické výuce, který je dán učivem. Od druhého ročníku se učitel vypořádává se „specifickými předmětovými požadavky [...], které nelze [...] asociovat s tématy běžného života“ (s. 447).

Dvořák (2010) analyzoval, **jak rozhodnutí na úrovni školy ovlivňují rámcové podmínky pro socializaci žáků**. Dokumentovány byly zejména mechanismy vytváření tříd a důsledky systému, kdy jeden učitel zůstává několik let s relativně stabilní skupinou dětí. Výzkumný vzorek tvořilo pět plně organizovaných základních škol (záměrný, teoretický výběr vzhledem k pracovnímu předpokladu o vlivu konkurence mezi školami na jejich chování). Jako metody výzkumu byly použity pozorování ve třídách, skupinové rozhovory se žáky (focus groups) a rozhovory s manažery škol. Jednalo se o sekundární analýzu dat získaných v rámci vícepřípadové studie (vybrané segmenty dat znovu selektivně kódovány s ohledem na nový výzkumný problém). Výsledky ukazují, že paralelní třídy bývají záměrně vytvářeny na počátku školní docházky jako vyrovnané, žáci nejsou nijak homogenizováni (i malé změny ve třídních kolektivech jsou hodnoceny jako spíše nepříznivé). Složení z prvního stupně se pokud možno zachovává i při přestupu na druhý stupeň (do toho zasahují z pohledu učitelů výrazně odchody žáků na víceletá gymnázia). Při výzkumu se výzkumníci přesto setkali s pozoruhodnou snahou překonat uzavřenost třídních kolektivů. Autor konstatuje, že „české děti jsou méně nuceny opakovaně navazovat nové vztahy s jinými vrstevníky a učiteli, než jak je tomu ve školách v některých jiných systémech [...], uvedené poznatky ilustrují, že se české školy stále chovají jako rozvolněné organizace [...] Přijatá řešení (heterogenní, dlouhodobé stabilní třídy) mohou být pro žáky v mnoha ohledech výhodná, či dokonce optimální, zdá se však, že jsou tato řešení volena do určité míry intuitivně. Ani ve velmi semknutých sborech v menších školách dobré osobní vztahy nepřerůstají v profesionální diskurs vedoucí k jednotnosti cílů vzdělávání a koordinaci požadavků na žáky. V systému, kde klíčové technologické procesy nejsou z úrovně školy dostatečně řízeny [...], pak pochopitelně vše [...] závisí na učiteli a kvalita výuky je z hlediska konkrétního žáka spíše otázkou štěstí“ (s. 76–77).

3.5.2 Klima školy

3.5.2.1 Klima školy v širších souvislostech

Jirečková (2008) provedla výzkum **školního klimatu v projektu Zdravá škola**. Výzkum proběhl v roce 2007 na Střední zdravotnické a sociální škole v Chrudimi. Cílem šetření bylo zjistit, jak studenti (n = 180), rodiče (n = 131) a interní učitelé (n = 19) vnímají školní klima, jaké jsou mezi těmito skupinami rozdíly, jak školní klima vnímají jednotlivé ročníky, a jaké je celkové hodnocení školního klimatu. Jako metoda výzkumu byl použit dotazník, ve kterém respondenti hodnotili pět oblastí: (1) vztah a motivaci ke škole; (2) kvality a kompetence učitele; (3) školní pravidla a kázeň ve vyučování; (4) soudržnost třídy jako sociální skupiny; (5) architektonické, estetické a hygienické aspekty školy (s. 15). Výsledky ukazují, že první a druhá oblast je hodnocena nejlépe učiteli, mírně pozitivně pak rodiči a studenty. U třetí a čtvrté oblasti ukazují výsledky mírně negativní hodnocení u studentů, neutrální hodnocení u rodičů, naopak učitelé tuto oblast hodnotí velmi dobře. Poslední oblast je hodnocena celkově nejlépe (pořadí učitelé, rodiče,

studenti). Porovnáním průměru hodnocení školního klimatu mezi ročníky nalezneme shodu u prvního a druhého ročníku, které hodnotí klima průměrně mírně pozitivně. Naopak třetí a čtvrtý ročník hodnotí klima mírně negativně. Celkové hodnocení klimatu školy z pohledu všech tří skupin (studenti, rodiče a učitelé), bylo na základě výsledků vyhodnoceno jako mírně pozitivní.

Stejným nástrojem jako Jirečková (2008) **hodnotila klima základní školy** také Kantorová (2010). Analyzováno bylo pět stejných oblastí jako ve výzkumu Jirečkové (2010). Výzkumný vzorek tvořilo 231 studentů, 27 učitelů a 221 rodičů. Na rozdíl od výše zmíněného výzkumu neshledala Kantorová u všech pěti oblastí u všech skupin respondentů průměrné hodnocení horší než neutrální. Průměrně nejlépe hodnocenou oblastí byla oblast vztahu a motivace ke škole, průměrně nejhůře hodnocenou oblastí byla oblast soudržnosti třídy jako sociální skupiny. Pořadí hodnocení každé z oblastí z hlediska skupin respondentů zůstalo nezměněno – nejpozitivněji hodnotili klima učitelé, dále rodiče a nejhůře studenti.

Ježek (2009) **analyzoval jaké informace o klimatu školy lze očekávat od začínajících učitelů** prostřednictvím tří metod získávání dat. Šetření bylo provedeno jako součást programu „klinický rok“. Vzorek výzkumu tvořilo 22 studentů Filozofické fakulty Univerzity Pardubice, kteří absolvovali ve čtvrtém roce studia roční praxi na základních (popř. středních) školách. Při výzkumu byly využity tyto tři zdroje: deníky začínajících učitelů, záznamy z ohniskových skupin se začínajícími učiteli a data z individuálního polostrukturovaného rozhovoru. Různé metody přinesly různé informace. Jako nejčastější zdroj dat se ukázaly deníky (10 % bylo interpretováno ve zvoleném interpretačním rámci). „Ze zpracovaných deníků například vyplývá, že dotazovat se dotazníkem či rozhovorem začínajícího učitele na hodnoty, jimiž jsou aktivity ve škole motivovány, by zřejmě vedlo k málo validním výsledkům, protože oblast hodnot (ještě) není aspektem školy, o němž by přemýšleli. Naopak jejich odpovědi na případné otázky ohledně deprivatizace praxe (popř. kontroly kvality práce) nebo explicitní komunikace ve škole budou s velkou pravděpodobností relevantní“ (s. 58). Naopak „individuální rozhovory ukázaly slabinu přímého dotazování na klima školy, přímého dotazování na emoce. Většina použitých slov pro náladu byla velmi obecná“ (s. 58). Obecně z výzkumu vyplynulo to, že o některých aspektech školy mohou začínající učitelé kvalifikovaně referovat a hodnotit v rámci diagnostiky klimatu školy. „Studie zároveň představila jeden kategorizačně interpretační rámec pro práci s nestrukturovanými kvalitativními daty o škole – perspektivu školy jako učící (se) komunity“ (s. 59).

Vojtíšková (2010) **analyzovala výpovědi matek žáků** s cílem přispět k problematice souvislosti **sociálního postavení rodiny a jejího vztahu ke škole**. Autorka se snažila odpovědět na tyto otázky: „Jaké problémy jsou pro matky ve vztahu ke škole klíčové?; Jaké zájmy se zrcadlí ve výpovědích o škole?; Jaké cíle tedy sledují, jaké prostředky volí k jejich prosazení a s jakou úspěšností?“ (s. 116). Celkem bylo uskutečněno 9 skupinových diskuzí zaměřených na rodičovskou výchovu, životní styl a vzdělávání dětí s 81 matkami 14letých a 15letých žáků. S matkami žáků víceletého gymnázia byla konána jedna diskuze, s matkami žáků základní škol diskuze dvě. Údaje o sociálním

postavení rodin byly zjištěny prostřednictvím dotazníků. Autorka prostřednictvím analýzy výpovědí o průběhu řešení školních problémů identifikovala čtyři typy problémů řešených rodinou ve vztahu ke škole: chování dětí, kvalita výuky na školách, vztahy učitelů k dětem, porozumění mezi dětmi a učiteli. Výsledky ukazují, že „rodiny se podle výpovědí matek liší ve své angažovanosti vůči škole, v jejím (kritickém) hodnocení, podpoře a přizpůsobování se škole, v úsilí zasáhnout do dění ve škole, pozměnit obraz dítěte (rodiny) [...]“ (s. 125). Autorka proto konstatuje, že „přestože nemůžeme mluvit o determinaci jednání rodičů ve vztahu ke škole, má vzdělání rodičů [...] svůj vliv na definování a výběr školních problémů, odráží se i při líčení průběhu interakcí se školou a jejich výsledků. Nejvýrazněji se rozdíl ukazuje na problémech s chováním dětí u rodičů s nižším vzděláním, které naznačují antagonistický vztah mezi školním prostředím a dítětem, a v problémech s porozuměním, jejichž uvedení vzdělanými matkami spíše zdůrazňuje nedostatek „opravdových“ problémů ve školní socializaci dítěte“ (s. 125).

Smetáčková a Viktorová (2011) mapovaly prostřednictvím případové studie **proces přípravy školy v přírodě, její průběh a následné dojmy** z pohledu učitelek, žáků a jejich rodičů. Pozornost byla věnována také zmapování aktuálního trendu – najímání komerčních agentur na pomoc při organizaci škol v přírodě. Výzkumný vzorek tvořilo 26 žáků, kteří absolvovali školu v přírodě, ze dvou 8. ročníků pražské základní školy. Před samotnou účastí respondentů na škole v přírodě bylo provedeno pozorování rozhovorů mezi účastníky (žáci, učitelky, rodiče) a analýza dokumentů školy a pořadající agentury. Po absolvování školy v přírodě byly použity dotazníky pro žáky a rodiče, skupinové rozhovory se žáky a rozhovor s ředitelem smluvní agentury. Z výzkumu vyplynulo, že i dnes škola v přírodě představuje důležitý prvek školní socializace. Její význam autorky identifikovaly ve 4 oblastech „(a) vztahové, (b) v možnosti rozšíření žákovských zkušeností, (c) osobnostním rozvoji dětí a (d) rozvoji vztahů školy a rodiny“ (s. 287). Ukázalo se, že perspektivy jednotlivých skupin aktérů se v mnohém odlišovaly. Pro vyučující škola v přírodě představovala především příležitost k lepšímu poznání dětí a ke zkvalitnění vztahů ve třídě. Žáci zase oceňovali možnost nových zážitků a zábavy, která mohla vést ke stmelení kolektivu. Rodiče při hodnocení vycházeli z pohledu dětí, který podmiňovali bezpečností. Vliv agentur na socializační funkci škol v přírodě v rámci vztahu mezi školami a rodinou byl hodnocen spíše negativně.

Pol et al. (2011) zkoumali **vedení procesů organizačního učení ve škole**. Jejich cílem bylo získat elementární přehled o stimulech a bariérách organizačního učení. Sledovány byly tyto výzkumné otázky: „Proč se dospělí ve škole učí?; Co se lidé ve škole učí?; Jak se dospělí ve škole učí?; Jak a čím je učení podporováno?; Jaká je kapacita škol pro organizační učení na úrovni organizační, interpersonální a individuální?“ (s. 110). V rámci výzkumu byly provedeny dvě případové studie (výzkumný vzorek tvořily dvě základní školy – nazvány jako A a B). Hlavní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory s řediteli, jejich zástupci, učiteli a vychovatelkami. Dále byly analyzovány školní dokumenty a terénní poznámky pořizované v průběhu návštěv škol. Přepisy rozhovorů a další materiály byly podrobeny otevřenému kódování (snaha identifikovat klíčové kategorie). Z výzkumu vyplývá, že ve škole A je učení nedílnou součástí kultury. „Učení kontinuálně směřuje ke změně kvality výuky i dobrého jména školy. Motivem

učení ve škole i pro školu je komplementárnost tlaku vize školy (prosazované ze strany vedení školy) a motivace jednotlivců být součástí dobrého jádra školy. Organizační kapacita je rozvinuta, organizační bariéry nejsou pocítovány jako stěžejní, rozhodující pro učení dospělých je kultura podporující interpersonální (popř. individuální) kapacitu“ (s. 113). Rozdílné výsledky byly nalezeny u druhé sledované školy: „Ve škole B je kultura postavená spíše na izolované práci učitelů. Komunikace mezi učiteli je limitovaná. Mechanismy podpory učení jsou slabé i proto, že nové vedení školy se ve škole teprve orientuje a opatrně hledá podporu pro své návrhy na změnu. Stávající kapacita k organizačnímu učení ve škole B je tedy zjevně limitována“ (s. 115).

Smetáčková (2011) **analyzovala, jaké informace o škole jsou děti** ve věku 13–15 let **ochotny sdílet se svými rodiči**, jakou mají tato sdělení formu a jaký význam mu přiřkládají. Soubor respondentů tvořilo 235 žáků (56 % dívek, 44 % chlapců) 8. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií z jedenácti tříd na šesti školách. Sběr dat proběhl ve dvou fázích. V kvalitativní fázi byly provedeny rozhovory se 12 žáky 8. ročníku ZŠ. Rozhovory byly zaměřeny obecně na vztah mezi školou a rodinou. Rozhovory byly východiskem pro druhou – kvantitativní fázi, ve které byl žákům předložen dotazník zaměřený na témata: (a) o nichž se děti s rodiči baví; (b) o nichž se s rodiči nebaví; (c) důvody, proč se o některých tématech s rodiči nebaví; (d) o nichž by správně rodiče měli být informováni; (e) zda a kdo se dětí ptá na události ve škole a jak obvykle odpovídají (s. 4). Prostřednictvím rozhovorů bylo zjištěno, že žáci citlivě vytyčují hranice mezi informacemi, které sdělit rodičům chtějí a těmi, které nechťejí. Žáci často srovnávali v různých rovinách (srovnání sebe a kamarádů, srovnání současného stavu a minulých let apod.) Ve způsobu sdělování existují podle výsledků značné rozdíly mezi žáky. Prostřednictvím rozhovorů se ukázalo, že žáci si vytvářeli vlastní strategie komunikování o škole se svými rodiči: (a) definitivní zamlčení; (b) sdělení v pravou chvíli a (c) zpětné sdělení po nápravě problému (s. 6). Odpovědi na otázku týkající se toho, jaké informace by rodiče měli mít k dispozici, se liší podle věku žáků. Žáci sice „rodiče informují o prospěchu, problémech s vyučujícími a mimořádných aktivitách, zároveň si ale ponechávají prostor pro rozhodnutí, co je důležité, co je soukromé a co náleží do sféry rodičovské zodpovědnosti, kdy a jak to sdělit“ (s. 7).

Jandová (2012) zkoumala **fenomén školních zátěžových situací a s nimi spojeného stresu u žáků středních škol** (typy zátěžových situací, jejich četnost, copingové strategie, které středoškoláci volí při vypořádání se stresovou situací). Jako metoda výzkumu byly použity dotazníky distribuované žákům třetích ročníků středních škol ve městě Kadaň. Pro výzkum byly použity dotazníky 102 žáků (41 chlapců, 61 dívek). Dotazník byl tvořen 28 položkami, rozdělenými do třech oddílů (kontextové informace o žákovi; situace, které žák považuje za stresory a četnost jejich výskytu; volba copingové strategie žáka ve čtyřech různých potenciálních zátěžových situacích). Výsledky ukazují, že „nejčastěji jako zdroj zátěže žáci volili ústní zkoušení (82 % žáků), na druhém místě následovalo vyvolání k tabuli (64 % žáků). Dále 54 % žáků zvolilo jako zátěžovou situaci tu, v níž hrozí špatné vysvědčení, a 50 % uvedlo psaní písemné práce“ (s. 120). Zároveň se podle výzkumu ukazuje, že situace, které jsou žáky viděny jako nejvíce stresující, jsou ve škole relativně nejpočetnější. V oblasti copingových strategií žáků ukazuje výzkum

následující výsledky: „V první situaci se jednalo o hrozbu špatné známky. V tomto případě 88 % žáků vybralo odpověď, která se vztahovala k copingové strategii řešení problému. Druhá situace popisovala konflikt se spolužákem. V tomto případě žáci vybírali odpovědi různoroději, opět ale nejvíce žáků vybralo strategii zvládnání problému (37 %), za ní následovala odpověď s absencí strategie zvládnání (31 %), dále žáci volili chování odpovídající odvedení pozornosti od problému (12 %) a méně než 10 % žáků volilo ostatní strategie. V situaci, která byla zaměřena na výkon žáka ve škole, 68 % žáků znovu zvolilo způsob chování odpovídající zvládnutí řešení problému, 13 % žáků dále volilo strategii hledání pomoci u druhých [...]. Poslední situace popisovala konflikt s vyučujícím. Tak jako v předchozích situacích znovu nejvíce žáků volilo strategii řešení problémů (59 %), za ní následovala odpověď s absencí zvládnání (21 %) a jiné strategie volilo méně než 10 % žáků“ (s. 122–123). Na tomto základě autorka konstatovala, že „žáci obecně dávají přednost zvládací strategii zaměřené na řešení problému“ (s. 123).

Vojtová (2009) se ve svém příspěvku zaměřila na ověření využitelnosti modifikovaného dotazníku „Školního života“ **pro identifikaci žáků v riziku vývoje poruchy chování pro vnitřní evaluaci školy**. Výzkumný vzorek tvořilo 1596 žáků 6.–9. ročníku základní školy. Jako doplněk pro srovnání byla použita data z dětských domovů, speciálních škol, víceletého gymnázia a výchovných ústavů (celkový soubor tvořilo 2069 respondentů). Dotazník tvořilo 35 otázek rozdělených do 6 tematických dimenzí (ne/spokojenost žáků se školou, vztah učitel – žák, školní status žáků, formování identity žáků, vnímání vlastního úspěchu, příležitosti k učení). Žáci odpovídali na šestibodové, resp. čtyřbodové (u sebehodnotících otázek) Likertově škále. Využita byla metoda introspekce. Výsledky ukazují, že „žáci základních škol spojují školu s příležitostmi k učení, uvědomují si možnosti a příležitosti, které jim škola dává. Ke škole jako k místu, kde by se rádi učili, mají ambivalentní postoje, škola pro ně spíše není místem, „kam skutečně rádi chodí“. Orientují se v podmínkách a pravidlech a školu prožívají jako místo, kde dostávají příležitost a nabídku k rozvoji svých kompetencí. Ve škole neprožívají strach ze selhání a vnímají i možnost opakované příležitosti při případném selhání [...]“ (s. 85). Na základě vícerozměrné regresivní analýzy bylo konstatováno, že „předpokládaný vztah mezi hodnocením školního života a sebehodnocením chování existuje“ (s. 95).

Kratochvílová a Havel (2012) analyzovali ve svém příspěvku, **jak je pedagogie na 1. stupni ZŠ hodnocena individualizace a diferenciací**. Analýza byla součástí širšího výzkumu zaměřeného na problematiku inkluzivního vzdělávání. Jako metoda výzkumu byla použita upravená verze dotazníku „Index for inclusion“ (Booth & Ainscow, 2002) analyzující 40 kritérií inkluze. Otázky učitelé posuzovali pomocí sedmistupňových škál a zdůvodňovali vlastními argumenty. Autoři seskupili kritéria inkluze do 6 kategorií, které charakterizují inkluzivní vzdělávání: spolupráce, komunikace, respekt, maximum očekávání, individualizace a diferenciací. V této studii se autoři zaměřili na analýzu poslední z těchto kategorií. Dále byly realizovány strukturované pozorování výuky využívající pozorovací arch „Rámec pro sebehodnocení škol“, využity byly terénní zápisky a rozhovory s učiteli. Výzkumný vzorek tvořilo 8 ZŠ (rovnoměrně zastoupeny školy venkovské a městské). Sledováno bylo šest kritérií. Učitelé hodnotili ve své výuce nejvýše kritéria: *Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků, Pracovníci školy vytvářejí optimální*

podmínky pro výchovu, Vzdělávání každého žáka a Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení. Ke každému z kritérií autoři uvádí argumenty škol, jimiž podkládají svá tvrzení a komentář podložený terénními zápisky a pozorováními. Hodnocení srovnávají s výsledky z roku 2009. Celkově se všechny uvedené školy v kvantitativním posouzení kritérií hodnotí poměrně vysoko. Mezi školami jsou při provádění individualizace a diferenciací značné rozdíly, ve vyšší míře jsou uplatňovány u venkovských škol, které tak mají více inkluzivní charakter.

Do této skupiny výzkumů patří také analýza Krejčové (2009), zabývající se **rolí učitele a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu na středních školách** (viz kap. 3.4.3).

3.5.2.2 Klima školní třídy

Na **mocenské konstelace** vznikající **ve školní třídě** mezi učitelem a žáky na druhém stupni základní školy se zaměřila Šedová (2011a). V rámci terénního výzkumu použila etnografické pozorování ve třídách, videostudie vyučovacích hodin, hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Sběr dat proběhl na čtyřech základních školách v 16 třídách vyučovaných 16 různými učiteli. Vyučující, kteří se výzkumu zúčastnili, učili ve sledovaných třídách český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu. Autorka rozlišuje čtyři typy mocenských konstelací vznikající v interakci mezi učitelem a žákem – *zobání z ruky, přesilovka, tahanice a cirkulace moci*. V rámci stanovení typologie došlo k charakterizování faktorů typických pro tyto konstelace. „Konkrétně jde o to, zda a jak využívá učitel institucionální moci školy a jaké kázeňské techniky používá, a také o to, jakým způsobem se na jeho požadavky adaptují žáci“ (s. 115). Nejvíce zastoupenou konstelací je *přesilovka* (8 respondentů ze 16), kterou autorka považuje za nejstabilnější. Pro většinu učitelů představuje podle autorky „bezpečnou půdu“. Tuto konstelaci považuje za typickou pro naši společnost. „Jejími představiteli jsou učitelé, kteří nedisponují výjimečným charismatem a zároveň se domnívají, že nezbytnou podmínkou efektivního vyučování je řád a kázeň“ (s. 114). Za nejlabilnější mocenskou konstelaci považuje autorka *cirkulaci moci*, „která je současně v odborné diskusi považována za nejvíce žádoucí“ (s. 113–114).

V další studii věnovala Šedová (2012) pozornost **podobě a funkcím školního humoru zaměřeného na učitele** na druhém stupni základní školy. Pozornost zaměřila pouze na ty situace v interakci mezi učitelem a žákem, ve kterých je zdrojem humoru učitel (ať už dobrovolně nebo nedobrovolně). Jako metoda výzkumu byla zvolena analýza žákovských textů popisující humorný zážitek ze školního prostředí. Vzorek tvořilo 137 textů doplněných vybranými údaji o autorech (pohlaví, věk, prospěch apod.). Z tohoto vzorku byly vybrány pouze texty, kde je objektem humoru učitel, které se neváží k nějaké mimořádné události ze školního života (např. apríl), a které obsahovaly celý řetězec humorných událostí (střídající objekty humoru – žáci a učitelé). Výsledný vzorek tvořilo 52 žákovských textů (38 napsaly dívky, 13 chlapci). Získaná data byla kategorizována podle různých situačních modů, v nichž se učitel jako objekt humoru ocitá – modus nezáměrné komiky (16 textů), modus žákovské léčky (12 textů) a modus

učitelského vtipu (23 textů). Identifikováno bylo, co je podle žáků na učitelích směšné. „Z podstaty humoru jde vždy o určitý typ inkongruence, v případě našich dat o rozpor mezi tím, co se od jednotlivých aktérů z hlediska jejich institucionálně definovaných rolí očekává, a co v dané chvíli reálně činí“ (s. 62). Autorka identifikovala dva zastřešující principy chování – v prvním případě staví učitel sebe i žáky do nestandardní situace, v druhém případě dochází k převrácení očekávaného řádu, který je ve škole obecně znám (např. léčka – žáci si přisvojují některá privilegia učitele). Autorka upozorňuje také na kontradikci, kdy humor může být vnímán negativně (především situace, kdy do humoru vstupuje motiv hostility či agrese). I přes to konstatuje, že „ačkoli humor může být nevhodný a zraňující, častěji přináší emoce pozitivní a úlevné. Z tohoto důvodu bývá někdy označován jako „okysličovač“ školního života, neboť skrze dočasné převrácení zaběhaného pořádku přináší oživující vytržení ze soustředěné práce“ (s. 64).

Do této skupiny výzkumů patří také studie Binterové (2012), zabývající se **komparací výuky matematiky v angličtině a v češtině**, které je věnována pozornost na jiném místě této publikace (kap. 4.4).

3.5.2.3 Klima učitelského sboru

Problematice **klimatu učitelských sborů** na základní škole věnoval ve své případové studii pozornost Urbánek (2008). Autor se snažil upozornit na kontext možností a rizik při aplikaci šetření tohoto tématu. Klima učitelského sboru je složitým jevem – jako nedostatečná se proto podle jeho názoru jeví pouze jeho kvantitativní interpretace. Proto data získaná v dřívějších výzkumech (47 ZŠ, 1070 učitelů) podrobil shlukové (clusterové) analýze (viz Nišpanská & Urbánek, 2007). Shlukovou analýzou bylo z šetřeného souboru respondentů vygenerováno pět skupin respondentů (shluků, clusterů) s různými profily vnímání klimatu učitelského sboru a nestejnou četností. Jednotlivým profilům (typům) dle charakteristiky byly přiřazeny typologická označení pro učitele a ředitele. „Ukazuje se, že pro fungování školy, resp. pro její rozvojový potenciál, se jako nejpříznivější jeví shluky (5) a (4), ve kterých byli aktéři symbolicky označeni jako „aktivisté“ a „pracanti“ (učitelé) a „ideál“ „manažeři“ (vedení školy). Nejméně příznivý se jeví profil shluku (1), symbolizován jako „tragéd“ (učitel) a „despota“ (vedení)“ (s. 100–101). Autor konstatuje, že „data získaná naznačenými technikami jsou schopná identifikovat vnitřní fungování školy, proniknout do hlubší vztahové dimenze aktérů a zprostředkovat širší a kontextuální propojení k dalším informačním zdrojům o současné české škole“ (Urbánek, 2008, s. 102).

Dvořák et al. (2010) se pomocí případové studie snažili zachytit **relevantní obraz vzdělávání v konkrétní základní škole** ve školním roce 2007/08, tedy krátce **po zahájení reformy**. Autoři se snažili popsat realitu vzdělávacích procesů v širokém kontextu školy. Výbraný případ byl sledován s ohledem na ostatní případy (instrumentální studie). Sledovaná pilotní škola byla ve studii označována jako „Malá“ (počtem žáků patří k 10 % nejmenších českých základních škol, je strukturně shodná s tou částí škol, které mají v každém ročníku jednu třídu). Výzkum si kladl za cíl také ověření použitelnosti výzkumného plánu, rozvíjení teoretického a konceptuálního rámce a konkretizování

otázek pro následující výzkumy. Využity byly kvalitativní i kvantitativní metody sběru dat – polostandardizované rozhovory, pozorování výuky, analýza dokumentů školy (ŠVP, výroční a inspekční zprávy atd.), výsledky ankety, v níž vedení zjišťovalo názory rodičů na školu, dotazník klimatu sboru. Šetření ukázalo vysokou konzistenci výsledků kvalitativního dotazování s daty získanými standardizovaným šetřením. Zjištěno bylo pozitivní klima ve sboru, velká vzájemná podpora učitelů a pozitivní vztah učitelů k vedení školy. „Pilotní studie potvrdila užitečnost metodologického důrazu na triangulaci způsobu získávání dat [...]. Přednosti případové studie se při popisu školního vzdělávání projeví při zaměření na to, jak jednotlivé třídy a učitele ovlivňuje jejich příslušnost do struktury základní školy. Výzkumné otázky by tedy měly směřovat k tomu, jak učitelé i žáci vnímají školu jako celek, jak výuku ovlivňuje velikost školy a složení sboru, jak se liší fungování učitele v různých třídách, jak spolupracuje s kolegy apod.“ (s. 20).

Problematicke **sociálního klimatu učitelského sboru** věnoval také v další studii pozornost Urbánek (2011). Cílem longitudinální studie, navazující na výše uvedené šetření Dvořáka et al. (2010), bylo zjistit a porovnat parametry sociálního klimatu učitelského sboru konkrétní základní školy v dlouhodobější tříleté časové linii (2007–2010). Sledovány byly čtyři faktory (intenzita fluktuace učitelského personálu, stupeň kvalifikovanosti učitelů, resp. její homogenita, výkyvy zátěžových faktorů, charakteristiky podmínek práce učitelů). Opakované šetření proběhlo v letech 2007 (18 učitelů), 2008 (23 učitelů) a 2010 (24 učitelů). Kromě metody rozhovoru s ředitelem školy byl ke sběru dat použit standardizovaný dotazník OCDQ-RS pro diagnostiku „subjektivně vnímaného“ a „kolektivního“ fenoménu sociálního klimatu. Opakovaně prováděná šetření vykazovala ve všech měřeních podobné výsledky. Vždy byl identifikován stejný typ klimatu školy (označen jako cluster 3 – viz výše uvedená studie Urbánka, 2008), kterému v šetřené škole odpovídají méně příznivé typové charakteristiky klimatu učitelského sboru. Ukázalo se, že „klima učitelského sboru se ve zkoumané škole projevuje jako relativně velmi stabilní fenomén, a to i bez ohledu na kontext celé řady silných tlaků a změn uvnitř školy. Proto se můžeme právem domnívat, že zjištěná stabilita klimatu učitelského sboru konkrétní zkoumané ZŠ [...] není jen specifikem této školy, nýbrž bude mít zřejmě i širší obecnější platnost“ (s. 9). I přes relativní stabilitu klimatu sboru byla zaregistrována jistá dynamika. Tu autor přikládá změnám podmínek práce a způsobům řízení školy např. pracím spojenými s ŠVP, změnám ve způsobu vedení lidí, v odměňování, personální fluktuaci aj.

Čech, Kantor a Švancarová (2009) se zabývali **učitelem jako obětí mobbingu** na českých základních školách. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se na našich školách tento fenomén objevuje a v jaké míře. Výzkumný vzorek tvořilo 1103 učitelů. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník. Výsledky poukazují na fakt, že pedagogové jsou vystavováni různým formám psychického násilí, a to v některých případech opakovaně a dlouhodobě. Autoři vycházeli z definice, že o mobbingu a bossingu (speciální typ mobbingu – iniciátorem je vedoucí pracovník) lze v pracovním životě hovořit, pokud se toto jednání objevuje často a dlouhodobě (minimálně šest měsíců). Za dobu své pedagogické praxe se obětí mobbingu „cítilo být min. 17,2 % dotazovaných učitelů (z toho 8 % opakovaně) a celých 23,1 % bylo vystaveno psychickým nátlakům ze strany vedoucích pracovníků

(9,9 % opakovaně)“ (s. 228). Mobbingu ve smyslu zmíněné definice bylo vystaveno 9,3 % a bossingu 14,3 % ze všech respondentů. Ve školním roce 2008/09 „bylo z učitelů, kteří cítili být mobbováni za dobu své pedagogické praxe, vystaveno projevům psychického napadání 46 % u mobbingu a 62,6 % u bossingu. V celkovém kontextu učitelské populace, prezentované výzkumným vzorkem, se tedy jedná shodně u mobbingu i bossingu o 7,1 % pedagogů [...], kteří se cítí být aktuálně obětí psychoteroru ve své škole“ (s. 229). Skutečně reálné podobě mobbingu (podle výše zmíněné definice) „bylo vystaveno 52,5 % respondentů z aktuálně v posledním školním roce napadaných pedagogů [...]; u formy zvané bossing se jedná o 57,6 %“ (s. 230).

Problematice **vzájemné mezigenerační pomoci učitelů** na základních školách věnovali pozornost Jůva a Lazarová (2010). Ve své studii analyzovali psychologické, sociální a pedagogické aspekty profesionálního působení učitelů v pozdní fázi kariéry (osobní a profesní sebepojetí starších učitelů, jejich životní strasti a radosti, vnímání jejich sociální pozice na pracovišti, proměna jejich osobního a profesního vztahu k dětem a rodičům), snažili se ukázat na okolnosti a možnosti rozvoje využívání jejich potencialu pro rozvoj školy. Analýza proběhla v několika fázích. Použitím metody focus group, která spočívala v diskusi s řediteli a učiteli byla získána data pro konstrukci dvou dotazníků (pro ředitele a starší učitele ZŠ). V rámci výzkumu bylo analyzováno 217 dotazníků (173 učitelských a 44 ředitelských) z 53 základních škol. Starší učitelé uváděli, že „rádi předávají své zkušenosti mladším kolegům (75 %) a současně si v 73 % případů myslí, že jsou ve škole jejich zkušenosti pozitivně oceňovány. Již ale mnohem méně starších učitelů (pouze 44 %) uvedlo, že jejich mladší kolegové často žádají o radu“ (s. 7). Výsledky výzkumu ukazují, že „starší učitelé se ve školách ocitají v pozici, kdy na jedné straně předávají zkušenosti a pomáhají mladším kolegům, na straně druhé sami potřebují sociální oporu ze strany vedení školy i mladších kolegů. Tato potřebná a pro rozvoj školy přínosná mezigenerační spolupráce však může narážet na komunikační bariéry [...]. Zdá se, že v mezigenerační spolupráci sehrává důležitou roli reciprocita: dokáže-li mladý učitel požádat o pomoc a přichází-li se svou otevřeností jako první, může to být příležitost ke vzájemnému poznání a tedy i k rozvoji hlubší spolupráce a vzájemné důvěry, kterou starší kolega potřebuje k sebeotevření“ (s. 8).

Oblast kultury a klimatu školy se v přehledu realizovaných výzkumů ukazuje jako velmi široká. Zahrnuje výzkumy spokojenosti učitelů stejně jako kvalitu manažerské práce ve škole, postoje rodičů, zvládání zátěžových situací i mocenské konstelace ve školní třídě. Používána je široká paleta výzkumných nástrojů od standardizovaných dotazníků přes rozhovory a skupinové diskuze až k pozorování výuky. Nejčastěji využívanou metodou sběru dat ve výzkumu těchto témat však i nadále zůstává dotazník.

Literatura

- Antov, I. (2010). Na cestě k plynulosti. Motivace zrakově postižených ke zdokonalování v anglickém jazyce. *E-pedagogium*, 10(2. mimořádné číslo), 507–524.
- Artelt, C. (Ed.). (2003). *Selbstreguliertes Lernen. PISA 2000 – Ein differenziertes Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Budrich.

- Beneš, P., Janoušek, R., & Novotný, M. (2009). Hodnocení obtížnosti středoškolských učebnic. *Pedagogika*, 59(3), 291–297.
- Binterová, H. (2012). Klima výuky matematiky v angličtině (metodou CLIL). *Pedagogická orientace*, 22(1), 66–81.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education. Dostupné z <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bradová, J. (2012). Keď zasadací poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. *Studia paedagogica*, 17(2), 71–92.
- Břehovský, J. (2011). Analýza využívání induktivních a deduktivních přístupů v učebnicích matematiky pro střední školy. *E-pedagogium*, 11(1), 120–138.
- Cichá, M., & Čadová, L. (2006). Postoje a vedomosti českých žáků a budoucích pedagogů ve vztahu k Vietnamcům. *Pedagogická orientace*, 16(3), 53–68.
- Čech, T., Kantor, D., & Švancarová, L. (2009). Učitel jako oběť mobbingu – výzkum v českých základních školách. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků z XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (s. 226–232). Ostrava: PdF OU. [CD-ROM]
- Červenková, I. (2010). Užívání učebnic a dalších textových materiálů při domácí přípravě žáků na výuku. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–10). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Čížková, V., & Radvanová, S. (2009). Porovnání efektivity problémově a klasicky vedené výuky u žáků nižšího gymnázia. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků z XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (s. 452–461). Ostrava: PdF OU. [CD-ROM]
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435–449.
- Dobrylovský, J. (2009). Dlouhodobé trendy ve vývoji obsahu učebnic zeměpisu pro gymnázia. *E-pedagogium*, 9(5), 7–25.
- Dvořák, D. (2010). Velké seřadovací nádraží: struktura školy a socializace dětí. *Orbis scholae*, 4(3), 63–78.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., & Chvál, M. (2010). Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 5–23.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth, and adults: Their social perspective and culture* (s. 148–170). Monroe (NJ): Trillium Press.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.
- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dospělých dětí*. Praha: Karolinum.
- Golish, T. D., & Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48(3), 293–310.

- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Hausenblas, O. (2001). Devět hledisek pro hodnocení čtenářského rozvoje žáků – ve třech úrovních zvládnání. Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/devethledisek>
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN.
- Hrabí, L. (2009). Biology textbooks of Fraus publishing company and their text difficulty. *E-pedagogium*, 9(1), 31–37.
- Hrabí, L. (2010). Natural science textbooks for the fifth grade and their text difficulty. *E-pedagogium*, 10(1), 28–33.
- Hrabí, L., Vránová, O., & Müllerová, M. (2010). Kvalita současných učebnic přírodopisu z různých pohledů. *E-pedagogium*, 10(4), 9–18.
- Hrbáčková, K. (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace* 19(4), 74–91.
- Hromádka, Z. (2008). Vztahy mezi vědomostmi, postoji a skutečným jednáním u žáků druhého stupně základní školy v rámci environmentální výchovy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 22–33.
- Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace*, 19(2), 53–71.
- Chvál, M., & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*, 61(2), 144–164.
- Jandová, K. (2012). Stres a žáci středních škol. *Studia paedagogica*, 17(2), 117–126.
- Janík, T. (2009). Školní vyučování. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 178–183). Praha: Portál.
- Janík, T., et al. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: MU.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T., Najvar, P., & Solnička, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5(3), 63–85.
- Janíková, M. (2010). Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(1), 60–79.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. Analýza učebnic zeměpisu pro střední školy. *Pedagogická orientace*, 19(1), 56–72.
- Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis scholae*, 3(1) 45–61.
- Jirečková I. (2008). Výzkum školního klimatu v projektu zdravá škola. *E-pedagogium*, 8(2), 13–22.
- Johnová, J. (2010). Současný stav dramatické výchovy na základních školách v Libereckém kraji. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–10). Liberec: TU. [CD-ROM]

- Jurčo, M. (1989). *Dotazník pre študentov gymnázia o hodnotení učebných predmetov*. Cyklostylovaný materiál. Bratislava: VÚP.
- Jursová, J. (2009). Mediální výchova v praxi očima učitelů. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků z XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (s. 308–317). Ostrava: PdF OU. [CD-ROM]
- Jursová, J. (2010). Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–10). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Jůva, V., & Lazarová, B. (2010). *Mezigenerační pomoc učitelů*. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–9). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Kantorová, J. (2010). School climate description, assesment and measurement. *E-pedagogium*, 10(1), 48–56.
- Kekule, M., & Žák, V. (2009). Mají dívky a chlapci rozdílné postoje k fyzice a zájem o ni? Co s tím? *Pedagogická orientace*, 19(3), 65–88.
- Knotková, B. (2009). Nový pohled na fenomén soutěže (nejen) ve školním prostředí. *Studia paedagogica*, 14(1), 147–164.
- Kocurová, M. (2010). Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení českých dětí. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–7). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). Individualizace a diferenciacce ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 358–370). Praha: UK.
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica*, 14(2), 85–106.
- Krejčová, E., & Vosyková, B. (2011). Soutěže a soutěžení v hodinách matematiky z pohledu žáků a pedagogů. *Pedagogika*, 61(1), 34–45.
- Krutilová, K. (2009). Metoda soutěžní debaty v české škole. *Studia paedagogica*, 14(1), 179–188.
- Kubiatko, M. (2008). Názory študentov na praktickú aplikáciu IKT do vyučovania biológie. *E-Pedagogium*, 8(3), 7–20.
- Kubiatko, M., Mrázková, K., & Janko, T. (2011). Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacímu předmětu zeměpis. *Pedagogika*, 61(3), 257–270.
- Kubiatko, M., Švandová, K., Šibor, J., & Škoda, J. (2012). Vnímání chemie žáky druhého stupně základních škol. *Pedagogická orientace*, 22(1), 82–96.
- Kubů M., & Šlajchová L. (2010). „Autoevaluace školy a hodnocení žáků“ v osobních konzultacích k realizaci ŠVP ZV. *Orbis scholae*, 4(1), 129–135.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žakovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141–152.
- Makovská, Z. (2011a). Žakovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Makovská, Z. (2011b). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.

- Marád, M. (2012). Didaktická transformace cílů a obsahu vymezených kurikulem v oblasti ICT do školních vzdělávacích programů. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 654–662). Praha: UK.
- Mareš, J. (2000). Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951–2000. *Pedagogika*, 50(4), 365–405.
- Mareš J., & Lukas J. (2009). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí, *Orbis scholae*, 3(1), 45–61.
- Mazurek, J. (2011). Srovnání výsledků počítačem podporované a frontální výuky fyziky. *Pedagogika*, 61(1), 45–53.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
- Nišpovská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků z 15. konference ČAPV* (s. 101–108). České Budějovice: PdF JČU. [CD-ROM]
- Osgood, Ch. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Páchová, A. (2012). Vliv tréninku pracovní paměti na oblast vyšších poznávacích procesů. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 428–441). Praha: UK.
- Pavelková, I. (2005). Žákovská nemotivovanost. In J. Vašátková (Ed.), *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník z XIII. konference ČAPV* (s. 217–221). Olomouc: UP.
- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3), 292–302.
- Pavelková, I., Purková, V., & Menšíková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a v žákovské motivaci. *Studia paedagogica*, 15(1), 29–45.
- Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2004). Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti. In J. Škoda & P. Doulík (Eds.), *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z XII. konference ČAPV* (s. 1–8). Ústí nad Labem: UJEP. [CD-ROM]
- Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2006). Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků z XIV. konference ČAPV* (s. 1–15). Plzeň: PdF ZČU. [CD-ROM]
- Pávková, K. (2012). Vzdělávací projekty s evropskou tematikou na bilingvních gymnáziích. *Pedagogika*, 62(3), 287–303.
- Pavlíková, J. (2010). Německá celodenní škola: studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe. *Pedagogická orientace*, 20(4), 46–68.
- Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265.
- Petr, J. (2010). Srovnání výběru přírodnin v přírodovědném učivu na 1. stupni ZŠ v různých vzdělávacích systémech. *E-pedagogium*, 10(3), 89–104.

- Pol, M., Hloušková, L., Sedláček, M., Lazarová, B., & Novotný, P. (2011). Vedení procesů organizačního učení ve škole: případové studie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 109–117). Brno: MU.
- Portešová, Š., Budíková M., & Koutková, H. (2009). Kontakt s nadáním jako jedna z důležitých proměnných ovlivňující postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žákům a k jejich vzdělávání. *Pedagogika*, 59(1), 38–53.
- Procházková, L., Havelková, M., & Kachlík, P. (2009). Vzdělávání a komunikace nadaných žáků v mladším školním věku. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků z XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (s. 636–646). Ostrava: PdF OU. [CD-ROM]
- Prokop, P., & Komorníková, M. (2007). Postoje k přírodopisu u žiaků druhého stupně základních škol. *Pedagogika*, 57(1), 37–46.
- Průcha, J. (1984a). *Metody hodnocení školních učebnic*. Praha: SPN.
- Průcha, J. (1984b). *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury.
- Průcha, J. (1985–1986). Komplexní výzkum učebnice dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 42(4), 105–107.
- Průcha, J. (1989). *Studijní příručka: Teorie, tvorba a hodnocení učebnic (pro autory a recenzenty učebnic a učebních textů)*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Průcha, J. (1998a). České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika*, 48(3), 212–242.
- Průcha, J. (1998b). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU* (s. 113–127). Brno: PdF MU.
- Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2011). Porovnání představ a názorů pedagogů různých stupňů škol na standardy geografických dovedností. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 304–309). Brno: MU.
- Seberová, A. (2010). Kvalita pracovního života učitelů – teoretické vize a reality empirických zjištění. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–15). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Sikorová, Z., & Červenková, I. (2009). Užívání učebnic v hodinách matematiky, občanské výchovy, angličtiny a dějepisu na 2. stupni ZŠ. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků z XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (s. 318–324). Ostrava: PdF OU. [CD-ROM]

- Smetáčková, I. (2011). *Sdílení informací o škole mezi dětmi a jejich rodiči*. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–8). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Smetáčková, I., & Viktorová, I. (2011). Škola v přírodě: příklad změn v rodinné a školní socializaci. *Pedagogika*, 61(3), 271–289.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–357.
- Šedová, K. (2011a). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K. (2011b). Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45). Brno: MU.
- Šedová, K. (2012). Žáci se smějí učitelům: Podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele. *Pedagogická orientace*, 22(1), 41–65.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010a). Agažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010b). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
- Šimik, O. (2011). Žák v páté třídě jako řešitel přírodovědného pokusu – analýza pracovních listů žáků. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 461–466). Brno: MU.
- Škaloudová Puchmajerová, L. (2010). Výzkum mezipředmětových vazeb informatiky a výtvarné výchovy na školách v Libereckém kraji. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–7). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Škoda, J., Doulík, P., & Jindráček, V. (2012). Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 454–464). Praha: UK.
- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327). Brno: MU.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), 404–427.
- Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2011). Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 46–51). Brno: MU.

- Tannebergová, P. (2009). Učebnice dějepisu pro 6. ročník základní školy z pohledu jejich didaktické vybavenosti. *E-pedagogium*, 9(5), 108–121.
- Tannebergová, P. (2010). Učebnice dějepisu pro 7. ročník základní školy z pohledu jejich didaktické vybavenosti. *E-pedagogium*, 10(4), 93–104.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 62(1–2), 178–190.
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P. (2010). Změny v sociálním klimatu učitelských sborů. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–10). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Urbánek, P., & Wernerová, J. (2010). Proměny v základních školách: k realizaci kurikulární reformy. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–11). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Vadurová, L. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 211–224.
- Vala, J. (2012). Poezie v recepci studentů středních odborných škol a učilišť. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 291–298). Praha: UK.
- Veselský, M., & Hrubíšková, H. (2009). Zájem žáků o učební předmět chemie. *Pedagogická orientace*, 19(3), 45–64.
- Voda, J. (2012). Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. *Pedagogická orientace*, 22(3), 428–451.
- Vojtíšková, K. (2010). Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 60(2), 115–126.
- Vojtová, V. (2009). Škola pro všechny – vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí. *Orbis scholae*, 3(1), 79–97.
- Vránová, O. (2009). Tasks in natural, science textbooks. *E-pedagogium*, 9(1), 91–96.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–332.
- Vykoukalová, V., Kahánek, J., & Marešová, B. (2010). Typy a úloha grafických symbolů v učebnicích primárního vzdělávání. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–9). Liberec: TU. [CD-ROM]
- Walterová, E. (2002). Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě. In E. Walterová (Ed.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl.: Teoretické a komparativní studie* (s. 126–146). Praha: UK.
- Walterová, E., et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice*. Columbus: Spring.