

# Orbis scholae

VOL 17 / 2 / 2023

---

© Univerzita Karlova, 2024

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

Editorial <i>Dominik Dvořák</i> . . . . .	5
<b>Přehledová studie</b>	
S dyslexiou k vysokoškolskému titulu: Narativna syntéza <i>Karin Černickaja, Lenka Sokolová</i> . . . . .	9
<b>Empirické studie</b>	
Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ <i>Veronika Francová, Anna Páchová</i> . . . . .	31
Sociální klima učitelských sborů: Kvalitativní kvaziexperiment <i>Andrea Rozkocová, Petr Urbánek, Helena Picková, Jitka Jursová, Magda Nišpanská, Oto Dymokurský</i> . . . . .	59
<b>Zpráva</b>	
Zpráva z desáté Mezinárodní vědecké konference Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání <i>Vít Šťastný</i> . . . . .	89
<b>Rozhovor</b>	
S Eliškou Walterovou o minulosti a budoucnosti časopisu <i>Orbis scholae</i> <i>David Greger</i> . . . . .	93

# Contents

Editorial <i>Dominik Dvořák</i> . . . . .	5
<b>Review Study</b>	
With Dyslexia to Higher Education Degree: Narrative Synthesis <i>Karin Černickaja, Lenka Sokolová</i> . . . . .	9
<b>Empirical Studies</b>	
Preventing School Failure in the Discourse of Primary School Teachers <i>Veronika Francová, Anna Páchová</i> . . . . .	31
The Teaching Staff Social Climate: A Qualitative Quasi-Experiment <i>Andrea Rozkocová, Petr Urbánek, Helena Picková, Jitka Jursová, Magda Nišpanská, Oto Dymokurský</i> . . . . .	59
<b>Report</b>	
Report About the 10th International Research Conference of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement <i>Vít Šťastný</i> . . . . .	89
<b>Interview</b>	
With Eliška Walterová About the Past and Future of the <i>Orbis scholae</i> <i>David Greger</i> . . . . .	93

## Editorial

Sedmnáctý ročník časopisu, jehož druhé číslo otevíráte, je v několika ohledech přelomový. Naznačil to již editorial předchozího čísla, kterým se s pozicí předsedkyně redakční rady loučila profesorka Eliška Walterová. Na něj navazuje také rozhovor v tomto čísle, který s E. Walterovou vedl nový předseda mezinárodní redakční rady David Greger. Snad bude vhodné, aby pohled na předchozích šestnáct let časopisu prezentovaný v obou textech byl doplněn ještě několika poznámkami „z druhé strany“. Po většinu doby – jedenáct ročníků – jsem totiž byl výkonným redaktorem *Orbis scholae*. Protože vztahy v redakčním týmu byly vždy přátelské, dovolím si dále neformálně mluvit o Elišce, jak je ostatně známa na naší fakultě a univerzitě, v české pedagogické komunitě i v globálním prostředí srovnávacích pedagogů.

Číslo 16 se může zdát nekulaté a k bilancování nevhodné, ale v dnešní digitální době je vše založeno na dvojkové soustavě, a pak je  $16 = 2 * 2 * 2 * 2$  neboli  $2^4$  ( $2 * 2$ ), a dokonce  $2^2 * 2^2$ . Eliška sehrála klíčovou roli při vzniku časopisu a po oněch dlouhých 24 let vedla nejprve redakci, záhy pak redakční radu a mezinárodní redakční radu. Za tu dobu vyšlo 48 čísel: s vročením 2022 sice vyšlo jen jedno číslo a jedno dvojčíslo, ale už v roce 2006 vyšlo jedno číslo „nultého“ ročníku.

Předsedkyně redakční rady to se mnou neměla lehké, protože celou dobu časopis trápil jeden základní nešvar: jednotlivá čísla nevycházela včas. Na omluvu tohoto negativního jevu provázejícího náš časopis by bylo možné uvést různé víceméně oprávněné „objektivní příčiny“ (termín oblíbený sdělovacími prostředky v době našeho mládí). Ale přiznávám, že velký kus viny padá na mou hlavu a je důsledkem ne-realistické snahy o ideální odbornou i technickou podobu jednotlivých textů. Ačkoli jsem nastupoval s rozsáhlými zkušenostmi s přípravou různých typů publikací, trvalo mi dlouho zvládnout úlohu výkonného redaktora *vědeckého* časopisu. Neulehčil mi to ani široký tematický záběr časopisu, který vyžaduje posuzování jak obsahově, tak metodologicky velmi rozmanitých textů a hledání vhodných recenzentů, zatím většinou s omezením na českou odbornou komunitu.

Obávám se, že chronické zpoždění ve vydávání časopisu Elišku velmi trápilo, protože jsem ji poznal jako velice svědomitou kolegyni, která stále usilovala o řádný průběh procesů, do kterých byla zapojena, a korektní přístup k autorům a spolupracovníkům. Nikdy během těch let však to se mnou a s redakcí nevzdala. Sama plnila vždy své úkoly včas, trpělivě a citlivě nás podporovala a usměřňovala v naší práci.

6 Pravidelnost a předvídatelnost termínů není silnou stránkou našeho časopisu. V čem jsme, doufám, naopak úspěšni, je snaha o udržení standardu kvality publikovaných textů. Že to není v našich podmínkách zcela triviální, ukazuje i veřejné dění: opakovaně propukají aféry ukazující, že uchazeči o vedoucí místa v akademickém i politickém světě ve své kariéře hledali a hledají cesty, jak snadno získat body za publikační činnost. Náš časopis se dosud bránil a ubránil predátorským i jiným neetickým praktikám, přestože jsme opakovaně dostávali více či méně explicitní nabídky, abychom se zapojili do obchodu s vědeckými publikacemi či citacemi.

Na druhou stranu se *Orbis scholae* zatím ani zdaleka nevyšvihl do první ligy světové vědy, a ani ve druhé lize nevedeme žebříček. Možná jsme věřili, že návrat českých a slovenských sociálních věd mezi světovou špičku bude rychlejší. Ale to asi platí pro postsocialistickou transformaci nejen ve vědě, ale i v dalších oblastech života.

Čeští a slovenští autoři jsou schopni vstupovat prostřednictvím anglických textů v našem časopisu do mezinárodního kontextu. Anglické texty se sporadicky, ale přesto začínají objevovat i mimo tematická čísla. Zatím však časopis v tomto smyslu neslouží jako atraktivní publikační platforma pro autory z jiných zemí střední a východní Evropy (kromě Slovenska), kteří by produkovali kvalitní výzkumná sdělení. Do otevřených čísel sice je submitována řada anglicky psaných textů zejména z postsovětského prostoru, prakticky bez výjimky však nesplňují základní požadavky kladené na vědeckou studii a neprojdou přes první redakční čtení do recenzního procesu.

Větší citační ohlas v mezinárodních databázích mají v našem časopisu publikované příspěvky zavedených autorů globálního Severu. Nejjasnějším příkladem je text F. A. J. Korthagena, který jsme publikovali před třinácti lety a jenž má trvajícím mezinárodní i domácí dopad. (Neuvádím záměrně standardní odkazy na články, nechceme si tímto laciným způsobem navyšovat citovanost v našem časopisu vydaných textů.) Ukazuje to mimo jiné, že přenos do místního odborného diskurzu se daří, pokud text vstupuje do prostředí, kde je autor už dříve recipovaný, je známým a zvaným hostem. Je to vlastně známý Menónův paradox, podle kterého nemůžeme poznat nic nového. Podobně bychom mohli připomenout články M. Braye, J. Tobina nebo S. Powerové. Mezi tyto zahraniční hvězdy se podle citací ve WoS vešel domácí text *In pursuit of educational change: Transformation of education in the Czech Republic*, na kterém se přitom opět autorsky podílela E. Walterová s D. Gregerem. Studie vyšla již v prvním ročníku časopisu, má tedy výhodu, že sbírá citace nejdéle, a současně díky detailní analýze důležitého historického období a precizní práci s odbornou terminologií zůstává cenným zdrojem pro domácí i zahraniční badatele.

Mezi hojněji citovanými texty vydanými v *Orbis scholae* se však objevují i méně známá jména tam, kde se nám podařilo přispět k relativně novým a aktuálním výzkumným problémům – nejvýrazněji v poslední době tematické číslo o soukromém doučování redigované V. Šťastným (kterému mimochodem Eliška byla školitelkou) a M. Nutsou Kobakhidze. Přál bych si, aby podobného ohlasu dosáhlo i v roce 2022 vydané dvojčíslo o využití dat pro monitorování a snižování absencí žáků.

Další možné kritérium pro hodnocení, nakolik je časopis jen lokálním „samizdatem“ pro vědce zaměstnané u vydavatele, anebo naopak platformou pro širší odbornou komunikaci, je institucionální příslušnost autorů. Pokud se podíváme na aktuální číslo, podle afiliací obsahuje texty z Bratislavy, Liberce a Prahy. V šestnáctém ročníku vyšlo celkem 14 studií, z nich pouze u dvou měl první autor afiliaci k Univerzitě Karlově, u patnáctého ročníku šlo o čtyři první autory ze 13 recenzovaných článků.

Aktuální číslo časopisu také potvrzuje trvajících tematickou šíři i metodologickou pestrost studií, kterou zmiňují výše: z hlediska zaměření na stupně vzdělávání sahá od primární školy (studie V. Francové a A. Páchové o přístupech učitelů prvního stupně ke školní neúspěšnosti žáků), přes základní a střední školu jako celek (intervence do klimatu učitelských sborů popisovaná týmem A. Rozkocové a spolupracovníků) po vysokoškolskou pedagogiku (K. Černickaja a L. Sokolová). Metodologicky se jedná o přehledovou studii, smíšený observační design a u nás poměrně vzácný typ výzkumu – kvaziexperimentální studii. Číslo doplňuje zpráva V. Šťastného z mezinárodní vědecké konference organizace IEA v Dublinu a výše zmíněný rozhovor o minulosti a hlavně budoucnosti našeho časopisu.

Tematická otevřenost časopisu může být výhodou pro postizení širších souvislostí problematiky vzdělávání a školství, ale i z hlediska zajištění dostatečného počtu kvalitních textů, proto jsme ji ostatně dosud zachovali. Na druhou stranu takové pojetí příliš nepomáhá tomu, aby si časopis našel stálou cílovou skupinu čtenářů a spolupracovníků. Řešit toto a podobná dilemata bude úkolem pro obměněnou redakční radu. V redakci se budeme snažit udržet a rozvíjet vše dobré, čeho *Orbis scholae* pod Eliščiným vedením dosáhl, a konečně se vypořádat s tím, co se nám dosud nedařilo.

*Dominik Dvořák*  
výkonný redaktor





# S dyslexiou k vysokoškolskému titulu: Naratívna syntéza

Karin Černickaja, Lenka Sokolová

Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied,

Ústav aplikovanej psychológie

**Abstrakt:** Poruchy učenia, špecificky dyslexia, ovplyvňujú procesy učenia a školskú výkonnosť žiakov a študentov na všetkých stupňoch vzdelávania. Cieľom tohto naratívneho prehľadu je zmapovanie tém, ktoré sú skúmané v súvislosti s vysokoškolským štúdiom osôb s dyslexiou, pričom zmapovanie tohto empirického poznania má potenciál reflektovať vysokoškolské štúdium jedinca s dyslexiou v rôznych jeho fázach. Z 923 štúdií evidovaných v rokoch 2001–2020 v databáze Web of Science sme do výberu na základe stanovených kritérií zaradili 65 štúdií, ktoré predstavujú prehľad poznatkov o rozhodovaní o vysokoškolskom štúdiu, adjustácii vo vysokoškolskom prostredí, študijných stratégiách jednotlivcov s dyslexiou a podpore, ktorá im je poskytnutá na vysokej škole. Z výsledkov aktuálnych zahraničných výskumov vyplýva, že dyslexia a jej symptómy môžu predstavovať bariéru úspešného vysokoškolského štúdia, napriek tomu môžu títo študenti s adekvátnou podporou tieto bariéry prekonať.

**Kľúčové slová:** dyslexia, poruchy učenia, vysokoškolskí študenti, prehľadová štúdia

## With Dyslexia to Higher Education Degree: Narrative Synthesis

**Abstract:** Learning disabilities, specifically dyslexia, affect learning processes and school performance of pupils and students at all levels of education. The aim of this narrative synthesis is to outline the topics that are investigated in relation to the university studies of people with dyslexia, while the mapping of this empirical knowledge has the potential to reflect these studies at their different stages. From 923 studies registered between 2001 and 2020 in the Web of Science database, we included 65 studies, which represent an overview of knowledge about decisions about university studies, adjustment in the university environment, study strategies of individuals with dyslexia and support that is provided by university. The results show that dyslexia and its symptoms can be a barrier to successful university studies, yet these students can overcome these barriers with adequate support.

**Keywords:** dyslexia, learning disabilities, university students, review

Poruchy učenia, špecificky dyslexia, ovplyvňujú procesy učenia a školskú výkonnosť žiakov a študentov na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane vysokej školy. V tejto štúdiu používame pojem dyslexia ako zastrešujúci pojem pre poruchy, ktoré sa manifestujú pri rozprávaní, čítaní a v písomnom prejave, čím reflektujeme trend zahraničnej literatúry, najmä anglicky hovoriacich krajín (British Dyslexia Association, 2005; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Medzinárodná klasifikácia chorôb,

- 10 10. revízia (MKCH-10, 2021, nestr.) tieto poruchy učenia definuje ako poruchy „pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Obmedzenie nie je len dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom len mentálnej retardácie a nezapríčiňuje ho ani niektorá forma získanej choroby alebo poranenia mozgu.“ – *špecifická porucha vývinu školských zručností (F81.-)*. Údaje o prevalencii študujúcich s dyslexiou na vysokých školách z rôznych krajín a inštitúcií sa výrazne líšia (Sokolová & Lemešová, 2022). Skutočný obraz je náročné získať nakoľko vo všeobecnosti s nástupom na vysokoškolské štúdium klesá počet jednotlivcov zaradených medzi osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v porovnaní s nižšími stupňami vzdelávania (Hall et al., 2019), čo možno pripísať okrem iného práve bariéram spojeným s univerzitným štúdiom na strane osôb s dyslexiou.

Táto prehľadová štúdia mapuje empirické poznanie, ktoré reflektuje dôležité témy súvisiace s vysokoškolským štúdiom jedinca s dyslexiou, pričom vychádza zo zahraničných výskumov. Hoci potrebu skúmať dyslexiu v kontexte celého vývinového spektra evidujeme už aj na Slovensku a v Česku (pozri napr. DysTest od autorského kolektívu Cimlerová et al., 2014, ktorý vznikol za účelom optimálnejšieho nastavenia pedagogických postupov a opatrení pre študentov s dyslexiou na vysokých školách; bakalárske a magisterské práce), publikácie na slovenskom trhu, zaoberajúce sa dospelými s poruchou učenia, vrátane vysokoškolských študentov, sú skôr vzácnosťou. Výnimkou sú napríklad príspevky Kocurovej (2019), ktorá upozorňuje na sociálne riziká poruchy učenia v dospelosti a potrebu skúmať poruchu učenia v kontexte vysokoškolských študentov v Česku, či posledná kapitola knihy Krejčovej (2019, s. 210–223), taktiež z českého jazykového a kultúrneho prostredia, ktorá sa venuje dyslexii v dospelosti a čiastočne aj vysokoškolským študentom s dyslexiou. Zo slovenského prostredia sú to deskriptívne výskumy z jednotlivých inštitúcií (napr. Černáková & Pokrývková, 2020; Šmidová, 2013), zamerané na vysokoškolských študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami.

## 1 Cieľ štúdie

O aktuálnosti problematiky dyslexie v kontexte vysokoškolského vzdelávania svedčia aj publikované prehľadové štúdie, množstvo z nich však nereflektuje dáta najnovších výskumov, pretože boli publikované pred sedem a viac rokmi (napr. MacCullagh, 2014; Majumder, 2010; Murphy, 2009; Pino & Mortani, 2014), niektoré sa zameriavajú na študentov s dyslexiou iba v kontexte konkrétneho regiónu (napr. Austrália: MacCullagh, 2014; Ázia: Majumder, 2010), konkrétneho odboru (Majumder, 2010; Murphy, 2009), či začleňovania sa do prostredia vysokej školy (Pino & Mortani, 2014). Za ostatných päť rokov sme v databáze Web of Science Core Collection identifikovali dve prehľadové štúdie na tému dyslexia v kontexte vysokoškolského vzdelávania – Dobson Waters a Togerson (2021) sa zamerali na účinnosť intervencií vo vysokoškolskom vzdelávaní u študentov s dyslexiou a Clouder et al. (2020) prostredníctvom naratívnej syntézy poukázali na skúsenosti študentov s rôznymi poruchami, vrátane

študentov s dyslexiou, s vysokoškolským prostredím. Cieľom tejto prehľadovej štúdie je zmapovanie tém, ktoré sú skúmané v súvislosti s vysokoškolským štúdiom osôb s dyslexiou, pričom zmapovanie tohto empirického poznania má potenciál reflektovať vysokoškolské štúdium jedinca s dyslexiou v rôznych jeho fázach.

## 2 Metóda

### 2.1 Metodika vyhľadávania

Pri spracovaní prehľadu sme vychádzali z odporúčaní Demirisa et al. (2019), Mareša (2013) a Pagea et al. (2021), ktorí naratívny prehľad vymedzujú ako prehľad, ktorého cieľom je sumarizovať zistenia zo štúdií na danú tému, pričom nemusí mať stanovenú výskumnú otázku. Východiskom štúdie je rešerš z databázy Web of Science Core Collection spoločnosti Clarivate uskutočnená 1. 3. 2021. Vyhľadávanými kľúčovými slovami boli: dyslexia/learning disability, university/higher education, student.

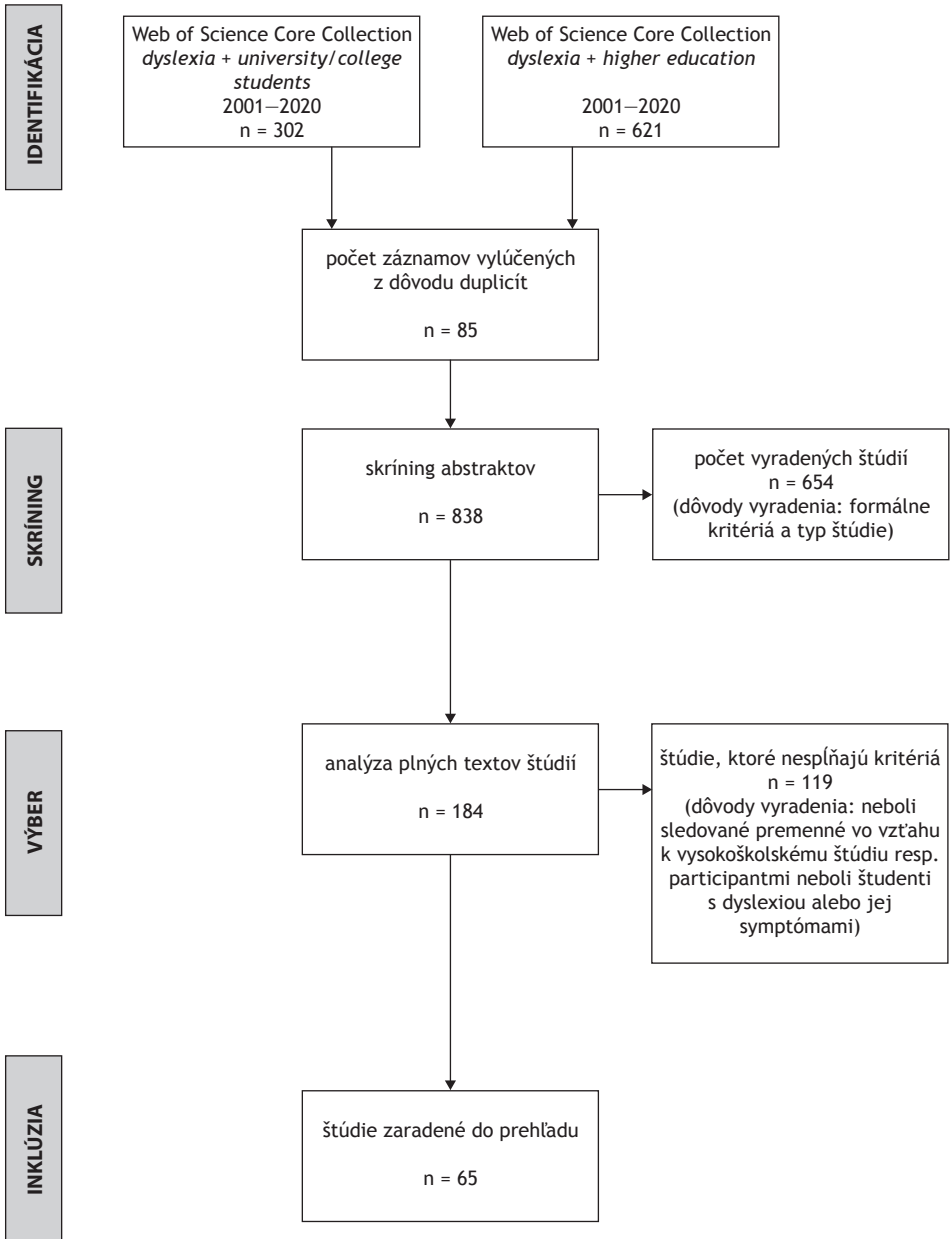
### 2.2 Skríning literatúry

Pre zaradenie štúdií do prehľadu sme stanovili tieto kritériá:

- formálne kritériá: plnotextové štúdie v anglickom jazyku publikované od 1. 1. 2001 do 31. 12. 2020 v recenzovanom časopise, ktorý je zaradený v databáze Web of Science Core Collection;
- participanti: študenti vysokých škôl vo veku neskorej adolescencie, resp. mladej dospelosti (18–30 rokov), u ktorých boli zisťované symptómy resp. v minulosti diagnostikovaná dyslexia;
- typ štúdie: výskumná štúdia s kvalitatívnym, kvantitatívnym alebo zmiešaným dizajnom;
- výskumné otázky a skúmané premenné: vzťahujúce sa priamo na vysokoškolské štúdium osôb s dyslexiou alebo jej symptómami.

Vyradené boli štúdie ktoré nespĺňali inkluzívne formálne kritériá (vyradené boli štúdie publikované v inom jazyku ako anglickom, zborníky z konferencií, editoriály, kapitoly kníh); prehľadové štúdie; ktorých participantami neboli študenti vysokých škôl vo veku 18–30 rokov; ktoré nevzťahovali skúmané premenné či výskumné otázky priamo k vysokoškolskému štúdiu osôb s dyslexiou alebo jej symptómom; boli duplikátmi už zaradenej štúdie.

Z pôvodného počtu 923 štúdií bolo po vyradení 858 štúdií, ktoré nezodpovedali stanoveným kritériám (obrázok 1), do výberu zaradených 65 štúdií, ktorých sa zúčastnilo 900 593 participantov zo 17 krajín. V 35 štúdiách autori zvolili kvalitatívny výskumný dizajn (Príloha 1), v 30 štúdiách bol použitý kvantitatívny alebo zmiešaný dizajn (Príloha 2). Skúmané premenné boli z hľadiska cyklu vysokoškolského štúdia zaradené do štyroch kategórií: rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu; adjustácia vo vysokoškolskom prostredí; študijné stratégie a podpora počas vysokoškolského štúdia.



Obrázok 1 Diagram procesu výberu štúdií (sprac. podľa Page et al., 2021)

### 3 Rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu u jednotlivcov s dyslexiou

Rozhodnutie stredoškolského študenta s dyslexiou prihlásiť sa na vysokú školu, ovplyvňujú rôzne faktory. Jedným z nich môže byť úroveň podpory na strednej škole, teda podpora učiteľov, aby aj napriek bariéram spojeným s prítomnosťou poruchy, študent pokračoval ďalej v štúdiu (Rowan, 2014; Wennäs Brante, 2013). Takáto podpora žiaľ nie je poskytnutá každému stredoškólakovi (Bacon & Bennet, 2013; Madriaga, 2007). V Madriagovej štúdií mnohí z vysokoškolských študentov s dyslexiou uviedli, že im neboli poskytnuté informácie ohľadom rôznych možností týkajúcich sa ich budúcnosti, najmä informácie, týkajúce sa vysokoškolského vzdelania. Obmedzená možnosť informovaných rozhodnutí u nich viedla k stresu, úzkosti, ale aj k problematickej príprave samého seba na vysokoškolské vzdelávanie (Madriaga, 2007). Mnohí stredoškolskí študenti sú vedení k tomu, aby si vybrali „lahšiu“ vysokú školu s ohľadom na ich dyslexiu (Bacon & Bennet, 2013), niektorým dokonca tvrdia, že sa na vysokú školu nedostanú vôbec (Madriaga, 2007).

Ak sa študent s dyslexiou rozhodne na vysokú školu prihlásiť, prichádza zvažovanie, ako si vybrať odbor štúdia. Zo vzorky 2500 arabských študentiek (Aboudan et al., 2011) až 17,6 % bolo vyhodnotených ako rizikových s ohľadom na symptómy dyslexie. Tieto študentky preferovali odbory ako strojárstvo, potravinárstvo, poľnohospodárstvo, pričom učiteľstvo či informačné technológie si vyberali porovnateľne menej. Zaujímavé však je, že u talianskych študentov s dyslexiou (Longobardi et al., 2019) sa popri poľnohospodárstve ukázalo ako populárne aj učiteľstvo, na rozdiel od študentiek zo Spojených arabských emirátov (Aboudan et al., 2011). Odbormi s najmenším počtom talianskych študentov s dyslexiou boli právo, ekonomika a strojárstvo (Longobardi et al., 2019), ktoré bolo v Spojených arabských emirátoch (Aboudan et al., 2011) naopak preferované. Longobardi et al. (2019) však zistili prevalenciu dyslexie výrazne nižšiu (0,13 %). Španielska štúdia (López-Escribano et al., 2018) sa taktiež zamerala na študentov so symptómami dyslexie, pričom rizikových bolo zo 686 študentov 1,6–6,4 %. Právo ako odbor aj v tejto štúdií navštevovalo najmenej študentov so symptómami dyslexie. V gréckej populácii (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008) sa ukázala prevalencia dyslexie medzi vysokoškolskými študentami 0,16 %, s preferenciou technických odborov pred teoretickými. Cený zdroj o prevalencii dyslexie medzi vysokoškólakmi ponúkajú výskumy z online Open University. Študenti pri registrácii do online vzdelávania odpovedajú či majú znevýhodnenie, prípadne špecifické požiadavky na vzdelávanie (Richardson, 2014). V roku 2009 v Anglicku bola dyslexia (a ďalšie špecifické poruchy učenia) najčastejším znevýhodnením, ktoré študenti uvádzali ( $N = 2\,960$ ; 1,5 % zo všetkých študentov; 22 % medzi študentami so znevýhodnením) (Richardson, 2014). V roku 2012 sa prevalencia študentov s dyslexiou v tomto dištančnom vzdelávaní zvýšila na 2,8 % (Richardson, 2015).

## 4 Adjustácia vo vysokoškolskom prostredí

Po rozhodnutí študovať na vysokej škole, výbere odboru a úspešnom prijatí, štúdium začína nástupom, resp. prechodom z predchádzajúceho stupňa vzdelávania na vysokú školu. Študenti s dyslexiou toto obdobie hodnotia ako náročné a zložité (Ali et al., 2019). Jedným z dôvodov môže byť aj absencia či nesúlad medzi podporným systémom 2. a 3. stupňa vzdelávania, ktorý vnímajú aj študenti s dyslexiou (O'Byrne et al., 2019). Práve vhodne nastavená pomoc podporných služieb univerzity môže študentovi s dyslexiou uľahčiť nástup na vysokú školu (Ali et al., 2019). Aj po úspešnom nástupe na vysokú školu však čakajú na študentov s dyslexiou mnohé výzvy. Z primárnych symptómov pretrvávajú u nich často problémy v oblasti čítania a písania (Aboudan et al., 2011; Callens et al., 2014; Firat & Bildiren, 2020; Kinder & Elander, 2012; Kirby et al., 2008b; Mortimore & Crozier, 2006; Olofsson et al., 2015), ktoré sa prejavujú aj pri práci vo virtuálnom učebnom prostredí (Berget & Sandnes, 2015; Habib et al., 2012). Písanie esejí ako komplexnejších a náročnejších výstupov sa ukazuje ako problematické (Mortimore & Crozier, 2006), dokonca aj u nadaných študentov s dyslexiou (Tan et al., 2016). Carter a Sellman (2013) zistili výrazné rozdiely v tom, ako študenti s dyslexiou prežívajú samotný proces písania, tie ukazujú na dôležitosť kontextu, v ktorom sa skúsenosť procesu písania utvára a tiež skúsenosti študentov s učením samotným. Dôvera vo vlastné akademické písanie je u študentov s dyslexiou nižšia ako u študentov bez dyslexie (Kinder & Elander, 2012; Stampoltzis et al., 2010). Kinder a Elander (2012) zistili, že aj pochopenie autorstva je u vysokoškolákov s dyslexiou na nižšej úrovni, čo u nich vedie k slabšej autorskej integrite. Študenti ďalej uvádzajú problémy v komunikačnej oblasti, najmä problémy s formulovaním vlastných myšlienok (Cameron, 2016; Denhart, 2008; Griffiths, 2012). Richardson (2009) na základe údajov o akademickú úspešnosť 270 180 študentov vyššieho vzdelávania v Spojenom kráľovstve z rokov 2004–2005 upozorňuje, že študenti s dyslexiou majú najmenšiu pravdepodobnosť získať vyznamenanie pri získaní titulu. Naproti tomu výsledky McKendreeho a Snowlingovej (2011) ukazujú, že po poskytnutí času navyše pre študentov medicíny s dyslexiou pri skúšaní, podskupina študentov s dyslexiou nepreukázala výrazne odlišné výsledky.

U študentov s dyslexiou tiež pozorujeme znížené sebavedomie a cit menejcennosti vzhľadom na štúdium a študijné výsledky (Doikou-Avliidou, 2015; Gibson & Kendall, 2010; Jacobs et al., 2020; Sumner et al., 2020). Cameron (2016) hovorí o pocite nezačlenenia sa do akademického priestoru. Pre študentov s dyslexiou môže byť ťažké prijať, že práve v sociálne žiadúcich zručnostiach ako čítanie a písanie, zažívajú deficit (Cameron & Billington, 2015). Výsledky štúdie Kalka a Lockiewicz (2018), ktorej participantmi boli poľskí vysokoškolskí študenti ( $N = 152$ ), poukazujú na to, že študenti s dyslexiou sa cítia menej spokojní so životom v porovnaní so študentami bez dyslexie a vykazujú nižšiu úroveň pozitívnych emócií. Je dôležité v tejto súvislosti zdôrazniť, že vysokoškoláci s dyslexiou vykázali nižšie skóre aj napriek tomu, že zvládli nástup na vysokú školu a už dosiahli určité akademické úspechy.

Stack-Cutler et al. (2015b) skúmali faktory ovplyvňujúce spokojnosť so životom u študentov s problémami s čítaním, zistili, že akademický úspech nekoreloval so žiadanou zo skúmaných premenných. Dyslexia preto môže byť vnímaná aj ako rizikový faktor v oblasti šťastia a spokojnosti so životom u mladých dospelých (Kalika & Lockiewicz, 2018). Komparačná štúdia Ghisiho et al. (2016) potvrdzuje tento trend. Univerzitní študenti s dyslexiou uvádzali viac somatických ťažkostí ako kontrolná skupina, a to migrény, bolesti hlavy, bolesti brucha, nauzeu, zvracanie, kožné problémy, očné problémy, tiky, únavu, závraty, sociálne problémy a problémy s pozornosťou. Zároveň mali aj nižšie sebavedomie a vyššie skóre na škále depresie (Ghisi et al., 2016). Zároveň sú študenti s dyslexiou náchylnejší na prežívanie úzkosti (Carroll & Iles, 2006; Ghisi et al., 2016). V komparačnej štúdii (Scorza et al., 2018) talianski študenti (muži) s dyslexiou oproti študentom (mužom) bez dyslexie skórovali signifikantne vyššie v celkovom skóre škály úzkosti a taktiež v subškálach sociálna úzkosť, akademická úzkosť a v subškále neistoty. U ženských participantiek (s dyslexiou/bez dyslexie) neboli zistené výraznejšie rozdiely. Nelson et al. (2013) sa zamerali konkrétne na testovú úzkosť, ktorá sa prejavuje pri skúšaní a písaní testov. V sebaopisných škálach študenti (muži), ale aj študentky reportovali signifikantne vyššiu testovú úzkosť v porovnaní so študentami a študentkami bez dyslexie, pričom táto úzkosť u nich bola založená na kognitívnom základe. Vychádzala teda z myšlienok nepodstatných pre danú úlohu, ako myšlienky obsahujúce obavy z neúspechu či porovnávanie sa so spolužiakmi (Nelson et al., 2013). Jordan et al. (2014) zistili u študentov s dyslexiou zvýšenú úroveň matematickej úzkosti, ktorá je spojená s výkonmi v matematike. U študentov s dyslexiou zdravotníckych odborov identifikovali vysokú mieru sebauvedomovania, ktorá sa prejavuje napr. vo zvýšenej potrebe opätovného prekontrolovania diagnózy či mena pacienta (Morris & Turnbull, 2006; Murphy, 2011). Medzi ďalšími stratégiami, ktoré im pomáhajú zvládnuť náročnosť prostredia sú napríklad získanie dokumentácie vopred a samostatné prejedenie si rutiny oddelenia (Howlin et al., 2014). Evans (2013) upozorňuje, že študenti zdravotníckych odborov majú zlé skúsenosti s odhalením svojej diagnózy na cvičnom pracovisku, čo môže viesť k zakrývaniu ťažkostí a neprispieva ku kvalitnej starostlivosti o pacienta. Študenti učiteľstva s dyslexiou, vyjadrili úzkosť a strach z odhalenia ich diagnózy počas praxe, zo zlyhania, z negatívneho dopadu ich dyslexie na žiakov (Griffiths, 2012; Morgan & Burn, 2000). Stoeber a Rountree (2020) zistili, že práve perfekcionistická sebaaprezentácia predikovala u študentov s dyslexiou vyššiu mieru internalizácie stigmy (angl. *self-stigma*, pozri napr. Corrigan & Rao, 2012) a maladaptívneho copingu. Tento trend sa nevytráca ani po ukončení štúdia. Aj život po vysokej škole môže byť u týchto jedincov spájaný so strachom a neistotou. Madriagova (2007) štúdia poukazuje na to, že odhalenie diagnózy sa môže spájať s obavami spojenými so získaním pracovného miesta. U iných študentov s dyslexiou môže naopak vyhliadka profesijnej kariéry vystupovať ako silný motivačný faktor pre úspešné ukončenie štúdia (Murphy & Stevenson, 2019).

## 5 Študijné stratégie jednotlivcov s dyslexiou

Spomínané primárne či sekundárne symptómy dyslexie vyskytujúce sa u vysokoškolských študentov nám napovedajú, že je dôležité skúmať aj ich copingové a učebné stratégie, ktoré im pomáhajú kompenzovať symptómy dyslexie v prostredí vysokej školy. Štúdia Kirbyho et al. (2008b) poukazuje na to, že profil vysokoškolských študentov s dyslexiou z hľadiska učebných stratégií a postupov pri učení sa líši od ich rovesníkov bez dyslexie. Študenti bez dyslexie skórovali vyššie na škálach selektovanie hlavných myšlienok (angl. *selecting main ideas*) a poznanie stratégií na prípravu na testovanie (angl. *test taking strategies*). Naopak študenti s dyslexiou mali vyššie skóre v porovnaní s kontrolnou skupinou na škálach študijné pomôcky (angl. *study aids*) a stratégie manažovania času (angl. *management strategies*). V štúdii Tops et al. (2019) taktiež študenti s dyslexiou skórovali nižšie ako študenti bez dyslexie na škále poznanie stratégií na prípravu na testovanie (angl. *test taking strategies*), avšak v ostatných škálach dotazníka študijných stratégií neboli zistené výrazné rozdiely. Kirby et al. (2008b) interpretujú rozdiely v učebných stratégiách ako dopady a zároveň kompenzácie ťažkostí, s ktorými sa stretávajú študenti s dyslexiou. Stampoltzis et al. (2010) zistili rozdiely medzi študentami s dyslexiou a bez dyslexie, pričom sa zameriavali na preferencie učebných štýlov. Študenti s dyslexiou preferovali kinestetické učenie, zatiaľ čo študenti bez dyslexie vizuálne učenie. Na druhú stranu Andreassen et al. (2017) pomocou metódy denníkov zistili, že práve študenti s dyslexiou používajú vizuálne učebné stratégie spolu so sociálnymi, konzistentnejšie ako študenti bez dyslexie. Sociálne stratégie uvádzali aj študenti Hanafinovej et al. (2007) štúdie, a to najmä byť asertívny a správať sa ako „normálny“ študent, zabezpečiť si prístup k poznámkam (od kamarátov) či mať individuálny vzťah s prednášajúcim. Študenti s dyslexiou Perkinovej a Croftovej (2007) štúdie reportovali, že nedokážu opísať príklad z tabule detailne a bez chyby, čo u nich videlo k osvojeniu si vlastných stratégií, ako napríklad farebné označovanie a kontrola poznámok so spolužiakom. Študenti s dyslexiou čítajú selektívne a strategicky, problémy kompenzujú napr. hľadaním videí (MacCullagh et al., 2016) či vyhľadávaním informácií na internete (Andreassen et al., 2017). Cavalli et al. (2016) zistili, že práve vysoká úroveň slovnej zásoby vysokoškolských študentov s dyslexiou môže byť jedným z kompenzačných nástrojov, ktoré pomáhajú zvládnuť týmto študentom intenzívne vystavenie písanému jazyku na vysokej škole.

## 6 Podpora vysokoškolákom s dyslexiou

Jednu z copingových stratégií študenta s dyslexiou môže byť aj vyžiadanie pomoci od vysokej školy/navštevovanie centra pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami. Spätná väzba študentov s dyslexiou (Kirwan & Leather, 2011) na výučbu študijných zručností, realizovanú v podpornom univerzitnom centre, nám ponúka prehľad rôznych benefitov. Sú nimi najmä pochopenie vlastnej dyslexie a špecifické



kých ťažkostí v učení ako súčasť procesu sebarozvoja, normalizovanie skúseností a rozvoj kritického analyzovania a techník riešenia problémov na podporu akademických zručností. Stack-Cutler et al. (2015a) zistili, že akademické podporné centrá a univerzitné služby pomohli študentom so symptómami dyslexie aj pri hľadaní zamestnania, ubytovania, pri získavaní finančnej podpory a taktiež v oblasti duševného zdravia. Morgan a Burn (2000) ponúkajú komplexný pohľad na absolventku učiteľstva s dyslexiou, ktorá tvrdí, že bez podpory a pochopenia svojho tútora a univerzitného centra by sa jej pravdepodobne nepodarilo úspešne ukončiť prípravu na učiteľské povolanie. Tu nám vyvstáva otázka, prečo teda všetci študenti nevyhľadajú pomoc univerzity? Študenti so symptómami dyslexie nevyhľadávajú pomoc vysokej školy z rôznych dôvodov. Sú nimi nízka dostupnosť podporných služieb univerzity, nevedomosť o ich existencii, neefektívnosť či nevhodnosť poskytnutých odporúčaní, obava, že im podpora nebude poskytnutá, ak nemali v minulosti diagnostikovanú poruchu, či snaha vyhnúť sa stigmatizácii (Doikou-Avliidou, 2015; Hanafin et al., 2007; Jacobs et al., 2020; MacCullag et al., 2016; Mortimore & Crozier, 2006; Mullins & Preyde, 2013; Murphy, 2011; Serry et al., 2017). So stigmatizáciou úzko súvisí fakt, že dyslexiu možno považovať za neviditeľnú diagnózu. Neviditeľnosť dyslexie umožňuje takémuto študentovi byť „normálnym“, ale na strane druhej, validita jeho postihnutia môže byť spochybňovaná a ostatní nemusia rozumieť všetkým limitom vyplývajúcim z danej diagnózy (Mullins & Preyde, 2013). Toto nepochopenie ostatných môže viesť k pocitom, že sú iní a že sa musia ospravedlňovať za to, že majú výhody (Murphy, 2011) či k vysmievaniu zo strany spolužiakov (Bacon & Bennett, 2013; Gibson & Kendall, 2010; Habib et al., 2012; Morris & Turnbull, 2006). Pri konštruovaní dyslexie ako „morálnej nálepky“ sa študenti s dyslexiou vyjadrili, že potrebujú túto nálepku, aby dostali podporu, ale na druhú stranu sa musia vyrovnat' s potencionálnymi významami, ktoré sa k nej viažu (Cameron & Billington, 2015). Je však potrebné upozorniť, že pre mnohých vysokoškolských študentov sú práve spolužiaci dôležitou podporou nielen v edukačnom, ale i sociálnom a emočnom kontexte (Doikou-Avliidou, 2015). Špecifickou skupinou sú vysokoškooláci s dyslexiou, ktorí sú diagnostikovaní až na vysokej škole. Loveland-Armour (2018) sa zameral práve na týchto študentov. Väčšina z nich vnímala získanie diagnózy počas univerzitného štúdia pozitívne, avšak skúsenosti s procesom diagnostikovania, identifikácie a podpory sú veľmi špecifické, čo poukazuje na silnú individualizáciu študentov s dyslexiou. Pitt a Soni (2017) zistili výrazný rozdiel v skúsenostiach participantov vzhľadom na vek získania diagnózy. Diagnostikovanie v mladšom veku bolo vyhodnotené ako výhoda a spájalo sa s pozitívnymi skúsenosťami, naopak diagnostikovanie v neskoršom veku s negatívnymi skúsenosťami. Alarmujúce je, že vo výpovediach študentov s dyslexiou sa stretávame aj s negatívnymi skúsenosťami s vysokoškolskými zamestnancami. Patria k nim napríklad nedostatočné povedomie o diagnóze dyslexia (Doikou-Avliidou, 2015; Griffiths, 2012; Serry et al., 2017; Stampolzis et al., 2015) alebo implementácia rôznych foriem inklúzie, ktorá je závislá od subjektívnych preferencií vyučujúcich (Doikou-Avliidou, 2015; Mullins & Preyde, 2013; Norris et al., 2020; Stampolzis et al., 2015). V tejto súvislosti je dôležité upozorniť na to,

**18** že práve učitelia ako vzory môžu byť dôležitými faktormi ovplyvňujúcimi motiváciu študenta ku školskej práci (Stagg et al., 2018).

Odpoveď na otázku, čo naopak oceňujú vysokoškolskí študenti s dyslexiou, nájdeme najmä v kvalitatívnych výskumoch, ktoré nám ponúkajú pohľad samotných študentov s dyslexiou. Ocenili by resp. oceňujú najmä navýšenie času na testy a seminárne práce, súkromné priestory na štúdium a testovanie, alternatívne formy testovania, technické vybavenie, prístup k nahratým online materiálom, prístup k materiálom skôr ako ostatní študenti, zrozumiteľnejšie materiály, využívanie fóra, v ktorom sa môžu pýtať otázky učiteľa a zvyšovanie povedomia o potrebách študentov s dyslexiou medzi zamestnancami vysokých škôl (Doikou-Avlidou, 2015; Mortimore & Crozier, 2006; Pitt & Soni, 2017; Serry et al., 2017; Stampoltzis et al., 2015; Taylor et al., 2009). Nemožno zabúdať, že mnohé by ocenili aj ostatní vysokoškolskí študenti, ako napr. prístup k prezentáciám pred prednáškami či poskytnutie kľúčových textov (MacCullag et al., 2016; Sumner et al., 2020).

Aj napriek tomu, že možno identifikovať problémy, s ktorými sa takmer všetci študenti s dyslexiou môžu stretávať, mnohé výskumy (Kirby et al., 2008a; Serry et al., 2017; Sumner et al., 2020; Tobias-Green, 2014) ukazujú, že individuálny prístup je jedným z najdôležitejších aspektov, na ktoré nemožno zabúdať. O'Byrne et al. (2019) v tejto súvislosti hovoria o dyslektickej identite, ktorá zastrešuje učebné stratégie študentov s dyslexiou, bariéry, ktoré im bránia v úspechu a ich odlišnosť vzhľadom na požiadavky akademického priestoru. Avšak aj napriek tomu, že u študentov s dyslexiou možno nájsť rôzne spoločné atribúty, títo študenti používajú napr. rôzne techniky učenia, ktoré poukazujú na individualitu osôb s dyslexiou (O'Byrne et al., 2019).

## 7 Diskusia a záver

Prehľadová štúdia zachytila vývinový prehľad mapujúci cestu študenta s dyslexiou od strednej školy až po koniec vysokoškolského štúdia, tzv. cestu študenta *s dyslexiou k vysokoškolskému titulu*. Uvedomujeme si limity štúdií s menším počtom účastníkov, resp. obmedzené možnosti generalizovať výsledky kvalitatívnych štúdií, ale keďže ide o špecifickú cieľovú skupinu, rozhodli sme aj napriek týmto limitom zaradiť štúdie do prehľadu. Pomocou naratívnej syntézy sme identifikovali kľúčové témy a premenné, ktoré súvisia s vysokoškolským štúdiom študentov s dyslexiou a sú predmetom skúmania v zahraničí.

Prvou kategóriou týchto tém a premenných bolo rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu u jednotlivcov s dyslexiou. Aj napriek tomu, že údaje štúdií prevalencie sa výrazne líšia vieme, že vysokoškolskí študenti s dyslexiou sú na vysokých školách prítomní a treba im venovať pozornosť, pretože sú potencionálne zraniteľnou skupinou v rôznych fázach svojho štúdia. Zistili sme, že prítomnosť diagnózy či symptómov dyslexie môže ovplyvniť výber, nástup, zotrvanie a aj ukončenie vysokej školy. Zdôrazňujeme, že cesta vysokoškoláka sa začína už na strednej škole, kde je dôležitá

podpora a poradenstvo pri výbere vysokej školy. Učiteľov identifikujeme ako kľúčový faktor v tomto procese výberu, kedy môžu študenta podporiť a proces facilitovať (Rowan, 2014; Wennäs Brante, 2013), alebo naopak odhovárať študenta od vysokej školy a vystupovať ako bariéra (Bacon & Bennet, 2013; Madriaga, 2007). V rámci kategórie podpora vysokoškolákom s dyslexiou výsledky zahraničných štúdií uvádzajú (Kirwan & Leather, 2011; Morgan & Burn, 2000; Stack-Cutler et al., 2015a), že podpora je dôležitá aj počas samotného vysokoškolského štúdia, vzhľadom na primárne aj sekundárne symptómy, ktoré u jednotlivcov s dyslexiou pretrvávajú až do dospelosti. Ako rizikový faktor a bariéru vnímame, že mnohokrát študentom s dyslexiou podpora nie je poskytnutá alebo je nedostatočná (Mortimore & Crozier, 2006; Stampolzis et al., 2015), aj napriek tomu, že je žiaduca zo strany študentov (Doikou-Avlidou 2015; Pitt & Soni, 2017; Serry et al., 2017). Dávame do pozornosti, že aj vysokoškolský pedagóg môže vystupovať ako facilitujúci faktor (Stagg et al., 2018), výskumy nás však upozorňujú, že častejšie nedostatočné povedomie pedagóga o diagnóze dyslexia a implementácia rôznych foriem inklúzie na základe subjektívnych preferencií pedagóga, stoja ako bariéra vo vzdelávacom procese študentov s dyslexiou (Mullins & Preyde, 2013; Norris et al., 2020; Serry et al., 2017). Z hľadiska študijných stratégií bolo zistené, že títo študenti majú osobitné charakteristiky a využívajú stratégie, vychádzajúce z povahy ich symptomatológie, ktoré im pomáhajú zvládať náročnosť vysokoškolského prostredia (Cavalli et al., 2016; Hanafin et al., 2007; Kirby et al., 2008b).

Výsledky štúdií v tomto prehľade naznačujú, ako môže vyzerat' štúdium vysokoškoláka s dyslexiou aj na Slovensku či v Česku. Naša práca reflektuje medzinárodný prierez výskumných tém skúmaných za ostatných 20 rokov. V ostatných 10 rokoch evidujeme nárast počtu štúdií a taktiež nové témy ako napríklad dištančná výučba a jej dopady, či wellbeing študentov. Tieto nové témy a v podstate aj nárast záujmu o problematiku vysokoškolákov s dyslexiou reflektujú podmienky súčasnej doby. Z hľadiska kontinuity a prepojenia výskumu, praxe a vzdelávacích politík vnímame priestor pre ďalší zaujímavý prehľad výskumov v rámci jednotlivých krajín a taktiež reflektujeme potrebu skúmať danú problematiku aj v našom slovenskom a českom jazykovom a kultúrnom prostredí. Zároveň považujeme za dôležité na tomto mieste upozorniť na fakt, že študenti s dyslexiou nie sú jedinou potencionálne zraniteľnou skupinou, študujúcou na vysokých školách. Aj napriek súčasnému trendu vnímať diagnózy ako dyslexia, ADHD (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*, porucha pozornosti s hyperaktivitou), ASD (ang. *autism spectrum disorder*, porucha autistického spektra) či Tourettov syndróm pod zastrešujúcim pojmom neurodiverzita (Clouder et al., 2020), v korpuse nami skúmaných štúdií sme daný trend nepozorovali. Aj napriek prelínajúcim sa symptómom a častým komorbiditám (najmä ADHD a dyslexie), ktoré pochopiteľne môžu viesť k podobným skúsenostiam (Clouder et al., 2020) sa v prehľade nami skúmaných štúdií (taktiež aj Clouder et al., 2020) ukázalo, že za ostatných 20 rokov bola téma dyslexie u vysokoškolákov skúmaná prevažne oddelene od ďalších diagnóz. Tu vidíme taktiež priestor pre skúmanie danej problematiky v širších súvislostiach.

Z výsledkov aktuálnych zahraničných výskumov vyplýva, že dyslexia a jej symptómy môžu predstavovať bariéru úspešného vysokoškolského štúdia, napriek tomu môžu títo študenti s adekvátnou podporou tieto bariéry prekonať. V súčasných výskumoch orientovaných na študentov s dyslexiou rezonuje práve téma bariér a rizikových faktorov, pričom facilitujúce mechanizmy sú v centre záujmu pomenej. Prikláňame sa k názoru viacerých zahraničných výskumníkov (Serry et al., 2017; Sumner et al., 2020; Tobias-Green, 2014), že individuálny prístup je jedným z najdôležitejších aspektov pomoci týmto študentom. Vzhľadom na nedostatok výskumných štúdií v našom prostredí odporúčame hlbšie skúmanie tohto fenoménu aj v prostredí našich univerzít s dôrazom na facilitujúce mechanizmy. Ďalšie skúmanie spolu s individuálnym prístupom považujeme za kľúčové faktory pri vytváraní inkluzívneho prostredia pre vysokoškolských študentov s dyslexiou a poruchami učenia všeobecne.

## Pod'akovanie

VEGA 1/0119/21 Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie

## Literatúra

- \*Aboudan, R., Eapen, V., Bayshak, M., Al-Mansouri, M., & Al-Shamsi, M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University – A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 64–72. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p64>
- \*Ali, K., Kisiełowska, J., Subhan, M. M. F., & Tredwin, C. (2019). How does dyslexia impact on the educational experiences of healthcare students? A qualitative study. *European Journal of Dental Education*, 24(1), 154–162. <https://doi.org/10.1111/eje.12479>
- \*Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891–1916. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>
- \*Bacon, A. M., & Bennett, S. (2013). Dyslexia in higher education: The decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.742748>
- \*Berget, G., & Sandnes, F. E. (2015). Searching databases without query-building aids: Implications for dyslexic users. *Information Research-an International Electronic Journal*, 20(4). British Dyslexia Association. (2010). *What is dyslexia?* <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
- \*Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 64(1), 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
- \*Cameron, H. (2016). Beyond cognitive deficit: The everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 31(2), 223–239. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152951>
- \*Cameron, H., & Billington, T. (2015). The discursive construction of dyslexia by students in higher education as a moral and intellectual good. *Disability & Society*, 30(8), 1225–1240. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1083846>

- \*Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662. <https://doi.org/10.1348/000709905x66233>
- \*Carter, C., & Sellman, E. (2013). A view of dyslexia in context: Implications for understanding differences in essay writing experience amongst higher education students identified as dyslexic. *Dyslexia*, 19(3), 149–164. <https://doi.org/10.1002/dys.1457>
- \*Cavalli, E., Casalis, S., Ahmadi, A. E., Zira, M., Poracchia-George, F., & Colé, P. (2016). Vocabulary skills are well developed in university students with dyslexia: Evidence from multiple case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.006>
- Čimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P., & Žitko, M. (2014). *DysTest. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Manuál administrátora*. Masarykova Univerzita.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- \*Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: Stages, disclosure, and strategies for change. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(8), 464–469. <https://doi.org/10.1177/070674371205700804>
- Černáková, E., & Pokrývková, J. (2020). Študenti so špecifickými potrebami vo výučbe na vysokej škole. In P. Adamec, M. Šimáně, & E. Kovářová (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019 udržitelnost ve vzdělávání: Minulost, současnost a budoucnost* (Vol. 11). Mendelova univerzita v Brně.
- Demiris, G., Parker Oliver, D., & Washington, K. T. (2019). *Behavioral intervention research in hospice and palliative care: Building an evidence base*. Academic Press.
- \*Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers. Perception of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Dobson Waters, S., & Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in higher education: A systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 226–256. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1744545>
- \*Doikou-Avliidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132–145.
- \*Evans, W. (2013). ‘I am not a dyslexic person I’m a person with dyslexia’: Identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 70(2), 360–372. <https://doi.org/10.1111/jan.12199>
- \*Firat, T., & Bildiren, A. (2020). Strengths and weaknesses of a student with learning disabilities: From preschool to university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 958–972. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1847260>
- \*Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7: 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- \*Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners’ voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x>
- \*Griffiths, S. (2012). ‘Being dyslexic doesn’t make me less of a teacher’. School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>
- \*Habib, L., Berget, G., Sandnes, F. E., Sanderson, N., Kahn, P., Fagernes, S., & Olcay, A. (2012). Dyslexic students in higher education and virtual learning environments: An exploratory

- study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 574–584. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00486.x>
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. To dá rozum*. MESA 10.
- \*Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Neela, E. M. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- \*Howlin, F., Halligan, P., & O'Toole, S. (2014). Evaluation of a clinical needs assessment and exploration of the associated supports for students with a disability in clinical practice: Part 2. *Nurse Education in Practice*, 14(5), 565–572. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.06.009>
- \*Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & de Angeli, A. (2020). Learning at school through to university: The educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>
- \*Jordan, J. A., McGladdery, G., & Dyer, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225–240. <https://doi.org/10.1002/dys.1478>
- \*Kalka, D., & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493–508. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2017.1411582>
- \*Kinder, J., & Elander, J. (2012). Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: a mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 289–307. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02026.x>
- \*Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. (2008a). Dyslexia and developmental co-ordination disorder in further and higher education – similarities and differences. Does the 'Label' influence the support given? *Dyslexia*, 14(3), 197–213. <https://doi.org/10.1002/dys.367>
- \*Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008b). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85–96. <https://doi.org/10.1177/0022219407311040>
- \*Kirwan, B., & Leather, C. (2011). Students' voices: A report of the student view of dyslexia study skills tuition. *Support for Learning*, 26(1), 33–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01472.x>
- Kocurová, M. (2019). Vývojové poruchy učení jako sociální riziko. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, 8(2), 111–126.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Grada.
- \*Longobardi, C., Fabris, M. A., Mendola, M., & Prino, L. E. (2019). Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities. *Dyslexia*, 25(2), 219–224. <https://doi.org/10.1002/dys.1611>
- \*López-Escribano, C., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2018). Prevalence of developmental dyslexia in Spanish university students. *Brain Sciences*, 8(5), 82. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050082>
- \*Loveland-Armour, L. A. (2018). Recently identified university students navigate dyslexia. *Journal of Applied Research in Higher Education* 10(2), 170–181. <https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2017-0033>
- MacCullagh, L. (2014). Participation and experiences of students with dyslexia in higher education: A literature review with an Australian focus. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 93–111. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.921630>
- \*MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2016). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3–23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>

- \*Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09687590701337942>
- Majumder, A. A., Rahman, S., D'Souza, U., Elbeheri, G., Abdulrahman, K. B., & Huq, M. M. (2010). Supporting medical students with learning disabilities in Asian medical schools. *Advances in Medical Education and Practice*, 31. <https://doi.org/10.2147/amep.s13253>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- \*McKendree, J., & Snowling, M. J. (2011). Examination results of medical students with dyslexia. *Medical Education*, 45(2), 176–182. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03802.x>
- Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH-10. (2021, September 9). Národné Centrum Zdravotníckych Informácií. <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- \*Morgan, E., & Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 172–177. <https://doi.org/10.1080/13558000050034538>
- \*Morris, D., & Turnbull, P. (2006). Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advanced Nursing*, 54(2), 238–247. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03806.x>
- \*Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- \*Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- \*Murphy, A., & Stevenson, J. (2019). Occupational potential and possible selves of master's level healthcare students with dyslexia: A narrative inquiry. *Journal of Occupational Science*, 26(1), 18–28. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1517387>
- Murphy, F. (2009). The clinical experiences of dyslexic healthcare students. *Radiography*, 15(4), 341–344. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2008.06.002>
- \*Murphy, F. (2011). On being dyslexic: Student radiographers' perspectives. *Radiography*, 17(2), 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2010.08.005>
- \*Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2013). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia). *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422–432. <https://doi.org/10.1177/0022219413507604>
- \*Norris, M., Hammond, J., Williams, A., & Walker, S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 20(2). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3>
- \*O'Byrne, C., Jagoe, C., & Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university: A case study of five students at different stages of study. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1031–1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- \*Olofsson, K., Taube, K., & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(89). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- \*Perkin, G., & Croft, T. (2007). The dyslexic student and mathematics in higher education. *Dyslexia*, 13(3), 193–210. <https://doi.org/10.1002/dys.334>
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- \*Pitt, S., & Soni, A. (2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for Learning*, 32(4), 387–405. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>

- 24 \*Richardson, J. T. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 34(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/03075070802596996>
- \*Richardson, J. T. E. (2014). Academic attainment of students with disabilities in distance education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 291–305.
- \*Richardson, J. T. E. (2015). Academic attainment in students with dyslexia in distance education. *Dyslexia*, 21(4), 323–337. <https://doi.org/10.1002/dys.1502>
- \*Rowan, L. (2014). University transition experiences of four students with dyslexia in New Zealand. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 129–136. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.923478>
- \*Scorza, M., Zonno, M., & Bennis, E. (2018). Dyslexia and psychopathological symptoms in Italian university students: A higher risk for anxiety disorders in male population? *Journal of Psychopathology*, 24(4), 193–203.
- \*Serry, T., Oates, J., Ennals, P., Venville, A., Williams, A., Fossey, E., & Steel, G. (2017). Managing reading and related literacy difficulties: University students' perspectives. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1341422>
- Sokolová, L., & Lemešová, M. (2022). Poruchy učenia a pozornosti u vysokoškolákov: Analýza prevalencie. In E. Aigelová, L. Viktorová, & M. Dolejš (Eds.), *PhD Existence 12: Změna* (s. 239–250). Univerzita Palackého v Olomouci. [https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/konference/sbornik\\_verze1.5\\_2022.pdf](https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/konference/sbornik_verze1.5_2022.pdf)
- \*Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., & Torppa, M. (2015b). Using a multidimensional measure of resilience to explain life satisfaction and academic achievement of adults with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 646–657. <https://doi.org/10.1177/0022219414522705>
- \*Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2015a). How university students with reading difficulties are supported in achieving their goals. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 323–334. <https://doi.org/10.1177/0022219413505773>
- \*Stagg, S. D., Eaton, E., & Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26–42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- \*Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37–46. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00100.x>
- \*Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou, E., & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(2), 561–580.
- \*Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The learning experiences of students with dyslexia in a Greek higher education institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157–170.
- \*Stoeber, J., & Rountree, M. L. (2020). Perfectionism, self-stigma, and coping in students with dyslexia: The central role of perfectionistic self-presentation. *Dyslexia*, 27(1), 62–78. <https://doi.org/10.1002/dys.1666>
- \*Sumner, E., Crane, L., & Hill, E. L. (2020). Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder. *Dyslexia*, 27(1), 94–109. <https://doi.org/10.1002/dys.1670>
- Šmidová, M. (2013). Students with special needs in the university environment. *Studia Aloisiana*, 5(1), 31–43.
- \*Tan, L., Hughes, C., & Foster, J. (2016). Abilities, disabilities and possibilities: A qualitative study exploring the academic and social experiences of gifted and talented students who have co-occurring learning disabilities. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 30–42.
- \*Taylor, M. J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139–149. <https://doi.org/10.1108/00400910910941291>



- \*Tobias-Green, K. (2014). The role of the agreement: Art students, dyslexia, reading and writing. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 13(2), 189–199. [https://doi.org/10.1386/adch.13.2.189\\_1](https://doi.org/10.1386/adch.13.2.189_1)
- \*Tops, W., Glatz, T., Premchand, A., Callens, M., & Brysbaert, M. (2019). Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 398–413. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580>
- \*Wennås Brante, E. (2013). ‘I don’t know what it is to be able to read’: How students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for Learning*, 28(2), 79–86. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12022>

Korešpondenčná autorka:

Mgr. Karin Černickaja

Ústav aplikovanej psychológie

Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave

Mlynské luhy 4

821 05 Bratislava, Slovensko

[karin.cernickaja@fses.uniba.sk](mailto:karin.cernickaja@fses.uniba.sk)

## Príloha 1 Prehľad výskumných štúdií s kvalitatívnym dizajnom

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Morgan & Burn, 2000 (Anglicko)	prípadová štúdia	1	štúdium učiteľstva z perspektívy študentky s dyslexiou, jej tútora a univerzitného centra
Morris & Turnbull, 2006 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	18	skúsenosti študentov s dyslexiou počas praktickej výučby
Hanafin et al., 2007 (Írsko)	pološtruktúrované interview	16	inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách z pohľadu vysokoškolákov s postihnutím
Madriaga, 2007 (Spojené kráľovstvo)	prípadové štúdie interview životného príbehu	21	študenti s postihnutím a ich cesta k vysokoškolskému vzdelávaniu
Perkin & Croft, 2007 (Spojené Kráľovstvo)	prípadové štúdie	5	ťažkosti pri matematických úlohách a stratégie ich riešenia
Denhart, 2008 (Spojené štáty americké)	pološtruktúrované interview	11	bariéry vo vyššom vzdelávaní z pohľadu vysokoškolákov s dyslexiou
Taylor et al., 2009 (Spojené kráľovstvo)	prípadové štúdie	22	študenti s dyslexiou a ich zvládanie vysokej školy, akomodácie
Gibson & Kendall, 2010 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	5	sebaponímanie a akademické úspechy študentov s dyslexiou
Kirwan & Leather, 2011 (Anglicko)	pološtruktúrované interview (etnografické hĺbkové rozhovory)	22	pohľad študentov na navštevovanie podporného centra a identifikované benefity
Griffiths, 2012 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	6	silné stránky a stratégie študentov s dyslexiou, výzvy učiteľskej praxe
Habib et al., 2012 (Nórsko)	pološtruktúrované interview	12	študenti s dyslexiou a virtuálne učebné prostredie
Bacon & Bennett, 2013 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	13	skúsenosti študentov s dyslexiou v umeleckých odboroch
Carter & Sellman, 2013 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	11	rozdiely v písaní esejí u študentov s dyslexiou
Evans, 2013 (Írsko)	pološtruktúrované interview	12	výzvy praktickej výučby študentov zdravotníctva s dyslexiou
Mullins & Preyde, 2013 (Kanada)	pološtruktúrované interview	10	univerzitná skúsenosť študenta s neviditeľným znevýhodnením
Wennäs Brante, 2013 (Švédsko)	pološtruktúrované interview	7	prekonávanie symptómov dyslexie

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Howlin et al., 2014 (Írsko)	pološtruktúrované interview	4	skúsenosti z praktickej výučby študentov zdravotníctva s dyslexiou
Rowan, 2014 (Nový Zéland)	interview	4	nástup na univerzitu: skúsenosti študentov s dyslexiou
Tobias-Green, 2014 (Spojené kráľovstvo)	interview reflektívne písanie	30	skúsenosti s dyslexiou v umeleckom odbore
Berget & Sandnes, 2015 (Nórsko)	riešenie úloh v online knižničnom systéme debriefing s pozorovaním	40	bariéry v online systéme knižnice
Cameron & Billington, 2015 (Spojené kráľovstvo)	fókusové skupiny	13	konštruovanie dyslexie ako „morálnej nálepky“
Doikou-Avliidou, 2015 (Grécko)	pološtruktúrované interview	10	skúsenosti študentov s dyslexiou v edukačnom, emočnom a sociálnom kontexte
Olofsson et al., 2015 (Švédsko)	pološtruktúrované interview test čítania a písania záznamy univerzity	50	akademické úspechy študentov s dyslexiou
Stampoltzis et al., 2015 (Grécko)	hlbkové pološtruktúrované rozhovory	10	pohľady študentov s dyslexiou na vyučovanie, učenie a hodnotenie vo vyššom vzdelávaní
Cameron, 2016 (Spojené kráľovstvo)	denníky interview	3	skúsenosti študentov s dyslexiou
Cavalli et al., 2016 (Francúzsko)	prípádové štúdie	40	zvládanie intenzívneho vystavenia písanému jazyku u študentov s dyslexiou
MacCullagh et al., 2016 (Austrália)	pološtruktúrované interview	33	skúsenosti študentov s dyslexiou s učebným procesom a činitele facilitujúce úspech
Tan et al., 2016 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	18	akademické a sociálne skúsenosti nadaných študentov s poruchami učenia
Pitt & Soni, 2017 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	5	skúsenosti študentov s dyslexiou s akademickým úspechom
Ali et al., 2019 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	15	skúsenosti študentov zdravotníckych odborov s dyslexiou so štúdiom
Murphy & Stevenson, 2019 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	9	študenti medicíny s dyslexiou, bariéry, facilitátory a stratégie
O'Byrne et al., 2019 (Írsko)	pološtruktúrované interview	5	skúsenosti študentov s dyslexiou s nástupom na univerzitu

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Firat & Bildiren, 2020 (Turecko)	případová štúdia	1	silné a slabé stránky študenta s poruchou učenia
Jacobs et al., 2020 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	14	skúsenosti vysokoškolských študentov s dyslexiou
Norris et al., 2020 (Anglicko)	fókusové skupiny	15	skúsenosti študentov psychoterapie so špecifickými potrebami

## Príloha 2 Prehľad výskumných štúdií s kvantitatívnym a zmiešaným dizajnom

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Carroll & Iles, 2006, (Anglicko)	dotazník na meranie úzkosti test čítania	32	úzkosť u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Mortimore & Crozier, 2006 (Spojené Kráľovstvo)	dotazník	136	ťažkosti a potreby študentov s dyslexiou
Kirby et al., 2008a (Spojené kráľovstvo)	dotazník	79	podpora študentov s dyslexiou, vplyv nálepkovania
Kirby et al., 2008b (Kanada)	dotazník stratégií učenia	102	učebné stratégie vysokoškolských študentov s dyslexiou
Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008 (Grécko)	dotazník	251 035	prevalencia a politika prijímania študentov s dyslexiou vo vyššom vzdelávaní
Richardson, 2009 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	270 180	akademická úspešnosť študentov s dyslexiou
Stampoltzis et al., 2010 (Grécko)	škála akademických a profesijných učebných preferencií	60	preferencia stratégií učenia a sebahodnotenie akademických charakteristík študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Aboudan et al., 2011 (Spojené arabské emiráty)	demografický a skríningový dotazník	2 500	prevalencia dyslexie a preferencia odborov štúdia u študentov s dyslexiou
McKendree & Snowling, 2011 (Anglicko)	dotazník na zisťovanie vedeckých znalostí a kritickej analýzy medicínskych prípadov	544	akademická úspešnosť študentov medicíny s dyslexiou a bez dyslexie
Murphy, 2011 (Spojené kráľovstvo)	dotazník pološtruktúrované interview	37	skúsenosti študentov rádiografie s dyslexiou z praxe a potencionálny dopad ich poruchy na ich prax

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Kinder & Elander, 2012 (Spojené kráľovstvo)	dotazník interview	62	prístupovanie k písaniu a učeniu, autorská identita u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Nelson et al., 2013 (Spojené štáty americké)	sebapozudzovacie škály na zisťovanie úzkosti testy na zisťovanie rozumových schopností, akademických zručností a test presnosti a plynulosti čítania	100	úzkosť pri testovaní u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Callens et al., 2014 (Belgicko)	testy na zisťovanie kognitívnych schopností výkonové testy (čítanie, pravopis)	200	primárne symptómy študenta s dyslexiou
Jordan et al., 2014 (Spojené kráľovstvo)	škála úzkosti zo štatistiky škála úzkosti z matematiky škála copingových stratégií škála sebahodnotenia škála stavovej úzkosti	99	úzkosť spojená s matematikou štatistikou, psychická pohoda a copingové stratégie u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Richardson, 2014 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	196 405	akademická úspešnosť študentov s postihnutím v distančnom vzdelávaní
Richardson, 2015 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	175 924	akademické výsledky študentov s dyslexiou v dištančnom vzdelávaní
Stack-Cutler et al., 2015a (Kanada)	dotazník	107	podpora univerzitných študentov s dyslexiou
Stack-Cutler et al., 2015b (Kanada)	dotazník	120	vplyv intrapersonálnych a interpersonálnych faktorov na spokojnosť so životom a akademický úspech dospelých ľudí s problémami s čítaním
Ghisi et al., 2016 (Taliansko)	batéria posudzovania dyslexie testy čítania a písania sebapozudzovacie škály (odolnosti, sebavedomia, depresie, správania)	56	socio-emočné charakteristiky a odolnosť u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Andreassen et al., 2017 (Nórsko)	denníky škála sebaúčinnosti	34	študijné stratégie študentov s dyslexiou a bez dyslexie

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Serry et al., 2017 (Austrália)	dotazník interview	33	vyrovnávanie sa s ťažkosťami s čítaním
Kalka & Lockiewicz, 2018 (Poľsko)	škála sebakotvenia škála šťastia škála reziliencie škála sociálnej opory	152	spokojnosť so životom, odolnosť, pocit šťastia a sociálna podpora u študentov s dyslexiou
López-Escribano et al., 2018 (Španielsko)	batéria na posúdenie dyslexie	686	prevalencia dyslexie u španielskych univerzitných študentov
Loveland-Armour, 2018 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview dotazník analýza produktov činnosti	8	získanie diagnózy dyslexie počas vysokoškolského štúdia
Scorza et al., 2018 (Taliansko)	psychiatrická škála	80	psychopatologické symptómy u študentov s dyslexiou
Stagg et al., 2018 (Spojené kráľovstvo)	škála akademickej sebaúčinnosti škála zdrojov akademickej sebaúčinnosti pološtruktúrované interview	44	sebaúčinnosť u študentov s dyslexiou
Longobardi et al., 2019 (Taliansko)	dotazník	585	preferencie výberu odboru vysokoškolského štúdia u študentov s dyslexiou, prevalencia dyslexie
Tops et al., 2019 (Belgicko)	dotazník stratégií učenia testy čítania a hláskovania inteligentné testy	200	študijné stratégie študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Stoeber & Rountree, 2020 (Anglicko)	viacdimenzionálna škála perfekcionizmu škála perfekcionistačkej sebaprezentácie škála internalizácie stigmy škála copingových stratégií	115	perfekcionizmus, internalizácia stigmy, coping u študentov s dyslexiou
Sumner et al., 2020 (Anglicko a Wales)	dotazník	367	akademické sebedomie a potreby študentov s dyslexiou a dyspraxiou

# Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ

Veronika Francová, Anna Páchová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Strategie podpory žáků ohrožených školní neúspěšností v počátcích školní docházky jsou klíčem k úspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu žáků. Prezentovaná studie je částí výzkumu zaměřeného na předcházení školní neúspěšnosti v prvních třech letech školní docházky. Cílem studie je identifikovat kategorie obecně podpůrných strategií, kterých vyučující užívají, a vytvořit typologii vyučujících podle obsahu jejich diskurzu. Studie sleduje dvě výzkumné linie: první je tvořena tematickou analýzou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, druhá shrnuje kvantitativní data získaná z expertního posouzení pozorování výuky. Obecně podpůrné strategie, jež vyučující prezentují, tvoří tři skupiny: 1) instrumentální podpora, 2) vztahy a 3) disciplinace. V jejich rámci lze identifikovat pět typů vyučujících, jež přinesla tematická analýza rozhovorů. Kvantitativní data je potvrzují. Učitelský diskurz dále generuje specifická témata navázaná na podporu žáků, a to rodinné zázemí žáků, reakci učitelů na neúspěch, individualizaci a osobní/profesionální hranice. Aby podpůrné strategie byly účinné, je důležité, aby vztah učitele a žáka poskytoval základní psychologické bezpečí.

**Klíčová slova:** učitelský diskurz, školní neúspěšnost, podpora, 1. stupeň základní školy

## Preventing School Failure in the Discourse of Primary School Teachers

**Abstract:** Strategies for supporting pupils at risk of school failure at the beginning of schooling process are the key to a successful educational process. The study is part of research aimed at preventing school failure in the first three years of schooling. The aim of the study is to identify categories of general support strategies and to create a typology of teachers according to their discourse. The study follows two research lines: the first includes thematic analysis of semi-structured interviews with teachers, the second summarizes quantitative data from an expert assessment of teaching observations. In general, the support strategies presented by teachers fall into three groups: 1) instrumental support, 2) relationships, and 3) discipline. Within them, five types of teachers can be identified, which is based on thematic analysis of the interviews. These are confirmed by quantitative data. The teachers' discourse generates specific topics linked to the support of pupils, namely pupils' family background, teachers' reaction to failure, individual approach and personal/professional boundaries. For support strategies to be effective, it is important that the teacher-student relationship provides basic psychological safety.

**Keywords:** teacher discourse, school failure, support, primary school

32 Školní neúspěšnost je jedním z nejčastějších zdrojů zátěže dětí a dospívajících (Rijavec & Brdar, 1997) a přispívá k výskytu rizikového chování, jako je např. užívání návykových látek v dospívání (Gauffin et al., 2013). Školně neúspěšní žáci nezískávají potřebné znalosti, dovednosti pro budoucí uplatnění, mají oslabené sebevědomí, ztrácejí motivaci a škoře se vyhýbají (Alexander et al., 2003).

Školní neúspěšnost bývá definována nejčastěji jako výrazně podprůměrné hodnocení v klíčových (nebo všech) školních předmětech (Cavaco et al., 2021). Mnoho studií ji nahlíží jako výsledek různých specifických poruch a potíží na straně dítěte, např. poruch učení, poruch chování či problémů v rodině (Karande et al., 2013; Whitted, 2011). Někteří autoři nicméně o příčinách školní neúspěšnosti uvažují širěji.

Hamreová a Pianta (2005) rozlišují příčiny (resp. rizikové faktory) demografické (nízké vzdělání matky) a funkční (deficity v určitých schopnostech a dovednostech objevující se už před nástupem do školy – např. obtíže v pozornosti, horší sociální dovednosti, nižší schopnost učit se).

Z hlediska protektivních faktorů školní úspěšnosti (u ohrožených žáků) řada zdrojů akcentuje význam školy a učitelů pro adaptaci žáků ve škole, utváření jejich pozitivního vztahu ke vzdělávání a školní úspěšnost (de Castro & Pereira, 2019; Niwayama et al., 2020). Ukazuje se, že jak učitelé, tak rovněž podmínky, ve kterých výuka probíhá, mají velký vliv na žákovskou motivaci (Dolezal et al., 2003; McWilliam et al., 2003). Například studie z roku 2007 (Downer et al., 2007) se zabývala vlivem podmínek výuky (uspořádání ve třídě, práce ve velkých versus v malých skupinách, typ učitelských instrukcí) na osobní zapojení a vnitřní motivaci žáků ohrožených školním neúspěchem. Ukázalo se, že žáci ohrožení školním neúspěchem pozitivně těžili zejména z práce v menších skupinách a z jasně formulovaných instrukcí k náročnějším úkolům.

Možná ještě více než podmínky výuky však žáky ovlivňuje osoba učitele, resp. vztah, který učitel s žáky navazuje. Bakerová et al. (2008) porovnávaly skupiny žáků ohrožených školním neúspěchem podle toho, jaký měli vztah se svými vyučujícími. Ukázalo se, že žáci, kteří se svými vyučujícími zažívali větší blízkost, důvěru a méně konfliktů, dosahovali oproti svým vrstevníkům bez tohoto typu vztahu pozitivnějších školních výsledků.

Právě sociální opora je jedním z důležitých protektivních faktorů školní úspěšnosti (Domagata-Zyšk, 2006). Paradoxem je, že sociální opora je právě u žáků ohrožených školním neúspěchem nižší. Například systematická přehledová studie dokládá nižší míru vzájemné blízkosti, slabší spolupráci a více konfliktů ve vztazích mezi učitelem a žáky s ADHD (Ewe, 2019). Nižší míru sociální opory od významných druhých (vyučujících, spolužáků a rodičů) u dětí ohrožených školním neúspěchem oproti svým vrstevníkům dokládají i další studie (Richman et al., 1998). Horší vztahy mezi učitelem a žákem pak znamenají další pokles školní úspěšnosti, jak bylo zjištěno u žáků s nižší akademickou výkonností (Hughes et al., 2012).

Horší vztahy mezi učitelem a žáky ohroženými školním neúspěchem jsou dány jednak větší náročností práce učitelů s těmito typy žáků a jednak tím, že žáci ohrožení



školním neúspěchem mají tendenci vnímat vztahy s vyučujícími obecně jako méně uspokojivé (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2001).

Učitelé tedy zastávají v problematice školní neúspěšnosti specifickou roli. Na jedné straně pro ně vzdělávání dětí ohrožených školním neúspěchem představuje zvláštní výzvu, či dokonce zátěž, což se může negativně promítnout do jejich vztahu k těmto žákům. Na druhé straně jsou učitelé důležitým činitelem, který může působit vůči rozvoji školní neúspěšnosti preventivně. Intervence mohou být zaměřené na rozvoj konkrétních akademických znalostí a dovedností, které podmiňují návaznost dalšího učení, ale právě i na podporu vztahů mezi žáky (Domagata-Zyšk, 2006). Také mohou mířit na kompenzaci konkrétních oslabení, jako jsou např. specifické poruchy učení (Zelinková, 2009), nebo na rozvoj obecnějších schopností a pracovních návyků, např. na rozvoj dovednosti se soustředit, pracovat v klidu, rozvoj artikulace či jemné motoriky (Galindo et al., 2018). Jako účinné se jeví obecnější preventivní programy zaměřené na podporu dětí se sociálním znevýhodněním a jejich rodin, z nichž některé jsou realizovány již od prvních týdnů života dítěte (Felcmanová, 2015). Případová studie ze Švédska ukazuje, jak lze pozitivně ovlivňovat rozvoj žáků s historií školního neúspěchu skrze utváření pozitivního vztahu učitel–žák na 2. stupni ZŠ (Frelin, 2015). Přímo na zlepšení akademického výkonu skrze učitelkou podporu se pak zaměřila studie Hamreové a Pianty (2005). Autoři potvrdili velmi silnou predikční schopnost učitelkové podpory vzhledem k výkonům žáků ohrožených školním neúspěchem.

Přístup učitelů ke slabším či selhávajícím žákům tedy může být buď podpůrný, nebo naopak spíše odtaziť. Mezi faktory, které učitelský přístup ke slabším žákům ovlivňují, patří, jakým způsobem učitel vyhodnotí příčinu sníženého výkonu žáka. Vnímaný nedostatek snahy (píle) na straně žáka vede obvykle k nižší snaze učitele a k celkově negativnějším vztahům učitele k žákovi ve srovnání s tím, když učitel přisoudí nižší výkonnost žáka jeho sníženým schopnostem (Georgiou et al., 2002). Vzhledem k tomu, že pouze necelá pětina poruch emocí a chování je diagnostikována před devátým rokem věku dítěte (Niesyn, 2009), pro učitele na 1. stupni ZŠ nemusí být příčina zhoršené výkonnosti žáka dobře patrná. Dalším faktorem může být vlastní učitelská self-efficacy ve vztahu k tomu, jak je učitel schopen pracovat s dětmi ohroženými školním neúspěchem (Kumar & Lauermann, 2018). Důležitou roli v přístupu k žákovi s nízkou školní úspěšností může hrát také obecnější postoj učitele ke školství a vzdělávání (Soares & Farias, 2018). Například Ferdanová (2015) ve svém šetření ukázala, že výukové strategie, které vyučující volí k žákům ohroženým školním neúspěchem, jsou v úzké souvislosti s jejich teoretickým konceptem inkluze.

Učitelé mohou výkonnost žáků ohrožených školním neúspěchem ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. Přístup učitele k těmto žákům se zdá ovlivněn více faktory, ale hlubší porozumění těmto faktorům v současné literatuře chybí. Z hlediska pedagogiky jsou konkrétní postupy popsány v rámci oborových didaktik. Podobně je tomu u doporučení školských poradenských zařízení; ta se v souladu se zákonnou úpravou zaměřují zejména na didaktické úpravy průběhu vyučování a práce s učivem (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška 248/2019 Sb.). Je však zřejmé, že podstatný rozměr předcházení školní neúspěšnosti se odehrává v rovinách, jež nejsou a nemohou

**34** být popsány v technických doporučeních, a na ty se chceme soustředit zejména. Cílem naší studie je proto analyzovat – se zaměřením na obecně podpůrné strategie – postoje a přístupy učitelů k podpoře žáků ohrožených školní neúspěšností. Tento aspekt výuky leží více na pomezí pedagogiky a psychologie a týká se nejen techniky předávání poznatků, ale také méně viditelných a subtilnějších rovin, které jsou vázány na diskurz konkrétního učitele. Diskurzem rozumíme soubor postojů a přesvědčení konkrétního učitele, které se promítají do jeho praxe. Subjektivní pozice jednotlivých vyučujících současně vždy odrážejí obecný učitelův diskurz, tedy způsob chápání skutečností v oboru pedagogiky, které se zjevně promítají do užívaného jazyka; jazyk však nebude naším primárním hlediskem.

Oblast podpory žáků ohrožených školní neúspěšností, na niž se zaměřujeme, chceme popsat prostřednictvím tematické analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli na 1. stupni ZŠ a analýzou pozorování výuky u těchto vyučujících.

## 1 Představení studie

Prezentovaná studie je součástí výzkumu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky*, který realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Výzkumu se zúčastnilo 29 tříd, které byly vybrány v 1. ročníku a intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku. Cílem výzkumu bylo identifikovat pedagogické postupy, které vyučující používají vůči dětem ohroženým školním neúspěchem. Za tím účelem byla dlouhodobě a opakovaně využívána bohatá sada výzkumných nástrojů – pozorování výuky, rozhovory, standardizované kognitivní testy, didaktické testy a postojové dotazníky. Součástí bylo rovněž mapování učitelův pojetí školního neúspěchu, dále strukturovaný učitelův popis jednotlivých žáků, údaje o prospěchu a učitelův posouzení míry školní úspěšnosti.

Kombinace vybraných kvalitativních a kvantitativních údajů dovoluje v rámci této dílčí studie odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou podoby obecně podpůrných strategií, které vyučující uvádějí, uvažují-li o možnostech předcházet školní neúspěšnosti?
- Jak se odrážejí diskurzy jednotlivých vyučujících v argumentaci užití těchto strategií?
- Je možné identifikovat typy vyučujících podle jejich diskurzu?

## 2 Metody

Výzkumný soubor tvořilo 19 vyučujících z vybraných spolupracujících základních škol. Školy se nacházely v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 dětí). Z hlediska dílčích rizik jednotlivých dětí (měřeno kognitivními testy a po-

mocí hodnocení učitelek) byly mezi třídami rozdíly. Počet žáků s nějakým dílčím rizikem varioval od 5 až po 60 procent (průměrně bylo 10 ohrožených dětí na jednu třídu). Společným jmenovatelem všech tříd byla dobrá pedagogická pověst vyučujících, která byla odvozována z toho, že vedení školy a dotazování rodiče dětí z vyšších ročníků se shodují v tom, že by učitele/učitelku doporučili. Vzhledem k dlouhodobému průběhu výzkumu byla významným faktorem také ochota vyučujících, rodičů a dětí se na výzkumu podílet (kterou stvrzovali v informovaném souhlasu).

Přestože ve výzkumu byla použita škála nástrojů, naše studie se zaměřuje na dva z nich: rozhovor s vyučujícími a expertní posouzení průběhu výuky členek výzkumného týmu na základě pozorování výuky. Primární data pro naši studii byla získána formou polostrukturovaného rozhovoru. Jeden rozhovor trval průměrně 90 minut. Rozhovor byl obsahově zaměřen obecně na dosavadní profesní zkušenost a vztah vyučujících k jejich profesi, na jejich postoj k tématu školní (ne)úspěšnosti, na identifikaci a popis žáků, kteří by mohli být neúspěšností ohroženi, na příčiny a důsledky školní neúspěšnosti, na klíčové oblasti výuky v českém jazyce a matematice, na spolupráci s rodiči žáků a na možnosti podpory žáků a předcházení školní neúspěšnosti v prvních třech letech školní docházky. Expertní posouzení bylo pořízeno nezávisle na rozhovorech. Výzkumnice z našeho týmu se na základě pozorování výuky ve třídách vyjadřovaly k otázkám zaměřeným na chování a postupy učitelky při výuce.

Následně se výzkum ubíral dvěma směry. Prvním z nich byla konstruktivisticky založená tematická analýza rozhovorů (Braun & Clarke, 2006) zaměřená na diskurz vyučujících v oblasti obecně podpůrných strategií. Z hlediska metodologie se nabízí diskurzivní analýza, jež přímo cílí na analýzu diskurzu coby konkrétního jazykového ztvárnění výpovědi. Pojem diskurz chápeme pro účely tohoto textu širěji, než jak je obvyklé v diskurzivní analýze, a sice jako způsob uvažování jednotlivých vyučujících o zásadách profese a možnostech podpory žáků. Naším cílem bylo přistoupit induktivním a fenomenologicky zaměřeným pohledem k uvažování učitelů, a umožnit tak emergenci všech relevantních témat. Tematická analýza jakožto postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy, inspirovaná konstruktivistickou tradicí, umožnila orientovat se jak na témata zjevná, tak na latentní, skrytá, a nezůstat tedy u čisté analýzy diskurzu, ale umožnit holističtější pohled na tematiku předcházení školní neúspěšnosti a obecně podpůrných strategií. Z těchto důvodů jsme jako primární metodu analýzy dat zvolily širěji rozkročenou tematickou analýzu.

Všechny rozhovory byly přepsány a analyzovány v písemné podobě. Ve fázi kódování jsme se věnovaly tematickému výběru materiálu, který bude přímou součástí analýzy, tedy označení výroků, které vystihovaly strategie a přesvědčení učitele vzhledem k předcházení školní neúspěšnosti. Soustřeďovaly jsme se zejména na následující otázky: Co je podle vás podmínkou toho, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné? Co podle vašich zkušeností vede ke školnímu selhávání dětí? Co děláte, když u nějakého dítěte hrozí školní selhávání? Jak pracujete s konkrétním dítětem ohroženým neúspěchem? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?

Opakující se a podobné výroky jsme zařadily do skupin, např. procvičování, domácí úkoly, komunikace s rodičem, asistent pedagoga, popisy úspěšných a neúspěšných

**36** dětí. Souběžně vznikaly průřezové kategorie, kupř. motivace, vztah, co podle učitele žákům pomáhá k úspěchu, co naopak škodí; a objevovala se nová podstatná témata, s naším zaměřením úzce spojená a pro kvalitní vhled do tématu zásadní, např. rodina, profesní hranice či individualizace – ta dala vzniknout kapitole specifických témat. Následující fází analýzy bylo propojování dat: hledání spojitostí v datech, mezi jednotlivými kódy; propojování částí ve větší celky. Začaly vznikat první kategorie, jež byly dále komentovány a dávány do spojitostí na základě tematické podobnosti.

Vedle přímé analýzy popsanych otázek se naše pozornost zaměřovala na osobní přístup participanta ve vztahu k fenoménům jeho profese a na vzorec specifik, který vykazoval vůči ostatním zúčastněným. Díky tomu jsme vytvořily typologii vyučujících co do přístupu k obecně podpurným strategiím. Současně jsme vygenerovaly tři oblasti podpory žáků, tedy kategorie, jejichž prostřednictvím lze akcenty v práci jednotlivých vyučujících a jejich uvažování rozlišit.

Druhou linií výzkumu je kvantitativní analýza dat z tzv. expertního posouzení průběhu výuky. Kromě rozhovorů s vyučujícími probíhalo ve třídách rovněž pozorování, a to v délce minimálně 10 vyučovacích hodin. Pozorování prováděly výzkumnice z našeho týmu, které následně vyplňovaly arch expertního posouzení. Ve způsobu vyplňování byly všechny výzkumnice adekvátně a shodně proškoleny, aby u nich došlo v co největší míře k sjednocení pohledů na jednotlivé body expertního posouzení. Expertní posouzení obsahovalo 97 výroků vztahovaných k přístupu vyučujících zařazených do 11 kategorií (třídní klima, sociálně emoční učení, řízení třídy, komunikace, motivace, společné a kooperativní aktivity, rychlost a tempo, práce s chybou, práce s cílem a hodnocení, individualizace a diferenciací, asistent pedagoga). U každého výroku musely výzkumnice na šestibodové škále rozhodnout, nakolik je dané tvrzení platné pro zkoumanou třídu, resp. pro zkoumanou vyučující. Ze sumy otázek expertního posouzení jsme zvolily ty, které naplňují obsah námi identifikovaných kategorií, a ty jsme analyzovaly ve vztahu ke kvalitativním výsledkům. Bližší postup práce s daty kvantitativní povahy bude popsán v příslušné výsledkové části. Pomocí triangulace prostřednictvím využití dalších datových zdrojů následně argumentujeme validitu našich zjištění.

### 3 Výsledky

Přístupy vyučujících k selhávajícím dětem, které prezentují v rozhovorech, jsou v naprosté většině ve shodě a shodují se též s diskurzem současné pedagogiky. Opakovaně je uváděno přesvědčení, že s dětmi je třeba pracovat způsobem, který odpovídá jejich schopnostem, a že cílem pedagoga má být dosažení maxima potenciálu daného dítěte.

V průběhu analýzy rozhovorů se ale ukázalo, že vyučující se liší jak v konkrétních strategiích, které prezentují jako užitečné, tak také ve způsobu jejich argumentace, tedy v diskurzu, na němž staví, uvažují-li o možnostech podpory úspěšnosti svých žáků.

### 3.1 Typologie vyučujících podle jejich diskurzu

V rámci naší analýzy vystoupily výraznější vzorce, z nichž jsme sestavily pět typů učitelského diskurzu.

**1) „Tradiční“: učitelky Tereza, Táňa, Tamara, učitel Tomáš.** Do této skupiny řadíme pedagogy, kteří se vyznačují jasně deklarovanou potřebou disciplíny a primárním požadavkem na výsledky práce: „Chci, aby dítě především úkol dokončilo. Není možné, že by nedokončovalo úkoly“ (učitelka Tereza); „V pracovním deníku mají žáci všechny informace na celý týden a vyžadují od nich, aby o tom měli přehled a měli v tom pořádek“ (učitel Tomáš). Mají jasnou představu o tom, čeho chtějí ve třídě dosáhnout, a ta je jim po celou dobu jakýmsi „kompasem“. Chtějí, aby ve výuce vládl v první řadě pořádek a aby se děti učily samostatně pracovat: „Od čtvrté třídy děti intenzivně vedu k samostatné přípravě do školy, zejména k chystání aktovky a kontrole, zda mají vše potřebné. Dělán to zejména proto, že na 2. stupni už nikdo dětem pomáhat nebude. Aby byly připravené“ (učitelka Tereza). Nevěnují významnější péči individualizaci, spíše očekávají, že si každý žák poradí v rámci prostoru, který jim centrálně vytvoří. Mezi nimi a jejich třídami funguje nepřítliš intenzivní, ale funkční vztah. Patří sem také jediný učitel-muž v našem vzorku. Také on zdůrazňuje, že na prvním místě je pro něj jasný řád, který předává svým žákům: „Učitel může být laskavý, ale nesmí být nedůsledný“ (učitel Tomáš).

**1A) Podkategorie „pevná ruka“: učitelka Petra.** V rámci daného typu vyčleňujeme učitelku, pro niž je typická specifická kombinace slabého zájmu o emoční pohodu dětí s nevýraznou individualizací a vysokých nároků na řád a pořádek. Ve třídě vládnou především byrokratická autorita a disciplína a vztah učitelky a třídy můžeme označit jako slabý: „Je třeba vždy dodržet odstup učitel–žák. Tato hranice musí být jasně stanovená. Proto nejsem pro děti žádné ‚hele‘. Jsem paní učitelka, a tak mě taky budou oslovovat“ (učitelka Petra). Vyučující navenek deklaruje, že otevírá prostor k otázkám: „Pohybuji se mezi dětmi po celé třídě, aby mě vždy mohly oslovit s otázkou,“ nicméně se lze domnívat, že u nesmělých či jinak znejistěných žáků to může být spojeno s úzkostí z reakce autority.

**2) „Důkladné“: učitelky Dana, Denisa, Dáša, Dora, Dita.** Typ důkladného pedagoga naplnily učitelky, které se vyznačují nadprůměrným důrazem na kázeň, podobně jako u typu „tradičního učitele“. Současně se ale vyznačují vysokou úrovní diferenciací podpory směrem k oslabeným žákům: „Dítě sedí blízko, ideálně v první lavici u katedry, hlídám si ho“ (učitelka Denisa). Spojuje je pečlivost a důkladnost, kterou očekávají od sebe a také od svých žáků: „Dítě 1) se má chtít učit a 2) dělá svou práci pečlivě, neodbude ji. Nedělá to lajdácky“ (učitelka Dáša); „Nejde o to, mít samé jedničky v 9. třídě. Ale aby uměl v životě svou práci dělat pečlivě. Je jedno, jestli bude truhlář, elektrikář, ale aby to dělal pořádně“ (učitelka Dora). Důkladné učitelky z našeho výzkumu kladou velký důraz na procvičování, na pečlivost vypracování a dokončování úkolů: „Říkám dětem, musíš u toho vydržet, nepustit to. Někdy je to těžké, ale podaří se to“ (učitelka Dana); „Nejdůležitější věci jsou pra-

38 covní návyky a plnit si povinnosti“ (učitelka Dáša). Instrukce směrem k dětem jsou srozumitelné a zadání přehledná: „Na začátku každé hodiny si projdeme dnešní cíle, na tabuli mají vždy napsáno, co si nachystat. Pak následuje malá rozcvička a dále pracujeme ve skupinách. Všichni vědí, co mají dělat, a práce nám odsýpá“ (učitelka Dana). Na jejich práci je patrná zkušenost, schopnost výborně si zorganizovat práci a vybavenost řadou didaktických a režimových nástrojů, které zajišťují vysoký školní výkon žáků. Zpravidla se jim na základě dlouhodobé zkušenosti daří zajistit ve třídě dostatečné podmínky k prostoru pro soustředěnou práci.

Vztah učitelky se třídou je jakýmsi samozřejmým důsledkem jejich společné práce, není mu věnována větší pozornost a stále je pevně držena hranice mezi učitelkou coby autoritou a žáky jakožto účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

**3) „V oslabení“: učitelky Stáňa, Simona.** Tuto kategorii vyplňují učitelky, které se v přístupu k výuce zdají spíše laxní. Navenek sice deklarují klasické pedagogické zásady, ale míra jejich angažovanosti v rozvoji žáků je ve srovnání s ostatními skupinami slabší. Učitelky v rozhovoru projevují zájem o to, aby jejich žáci prospívali, současně však rezignují na cílené užívání strategií podpory a nastolování pravidel ve třídě a snaží se spíše „tak nějak fungovat“. Nové fenomény vlastní profese vnímají spíše jako neužitečné, případně zatěžující: „Máme tu asistentky, ale... no, je to prostě specifikum, ta doba je taková“ (učitelka Simona). Silně emočně negativně vnímají také „běžné“ rozměry jejich práce: „To je hrozný, ti kluci fakt neumí mluvit. Oni neumí R, Ř, šišljaj“ (učitelka Simona).

Obě zahrnuté učitelky projevují symptomy podobné počínajícímu syndromu vyhoření. Na jejich projevu je patrná frustrace, zklamání a také osobní znejistění v profesní roli: „Nechali nás v tom, prostě poslali nám sem děti, se kterými se nedá pracovat, a poradit si máme sami. Vážně už jsem přemýšlela o tom, že skončím“ (učitelka Stáňa); „Trošku mi přijde, že lidi nás neberou dobře a rodiče že předpokládají, že jsme dobře placení a máme povinnost udělat všechno pro to, aby jejich děťátko bylo spokojený. A těžce nesu inkluzi za každou cenu, kde pořád nás rodiče atakují, že neděláme, co oni si představují. To asi vymyslel někdo, kdo nemá představu, jaký to je“ (učitelka Simona). Frustraci učitelek „v oslabení“ je možné vidět také v kontextu životního či pracovního období. Učitelka Stáňa má za sebou dva náročné roky. Po složitém období covid-19, kdy se učila novým postupům, prožívala frustraci nad nespolupracujícími rodiči a dostala do třídy nového žáka s řadou specifických projevů, přišlo období válečné krize a s ním příliv dalších dětí různé úrovně. Na pomoc dostala asistentku, jejíž služby jsou pro ni zklamáním. Prizmatem zklamání jako by Stáňa vnímala celou svou práci: „Rodiče ty děti nepodporují, nepomáhají. To je úplně zbytečná práce potom. To já můžu radit, jak chci, ale ony nic dělat nebudou“ (učitelka Stáňa). Kategorie učitele „v oslabení“ zahrnuje vyučující, kteří vlivem osobního a profesního oslabení rezignují na koncepci práce, významnější péči a individualizaci.

**4) „Zkušená máma“: učitelky Zdeňka, Zuzana, Mirka, Milena, Markéta.** Typ „zkušená máma“ vyplňují zkušené učitelky, které už mají pod kontrolou funkční režim ve třídě, pracují v zaběhaných kolejích, avšak při současném zachování svěžesti a zájmu o práci. Se třídou budují vztah, který vnímají jako oboustranně obohacující:

„Chci mít s dětmi vztah postavený na otevřené komunikaci a důvěře“ (učitelka Milena). Díky bohatým didaktickým zkušenostem poskytují spíše nadprůměrnou podporu ohroženým žákům. Současně kladou důraz na kvalitní vztahy ve třídě a emoční podporu žáků: „Když dětem nová látka dělá potíže, např. když se jim nedaří rozlišení měkkých a tvrdých slabik, tak jim říkám, nebojte se, ono to půjde! Dřív jste neslyšely, čím to slovo začíná, a podívejte se, jak jste ty uši vycvičily! Tohle taky půjde, to se naučíme“ (učitelka Markéta).

Oslabené žáky podporují na více frontách, včetně toho, že díky vzájemnému naladění mohou individuálně zaměřit pozornost, kde je třeba, a přitom se vyhnout konfrontaci dítěte před třídou: „To, že se dobře známe a že děti pozorují, mi pomáhá v jejich podpoře. Na jejich pohledu ihned zpozoruji, že si nevědí rady a mohou jít pomoci. Nemusím to před třídou nijak komentovat“ (učitelka Milena). Součástí individuální podpory je pravidelné doučování: „Mám dohodu s vychovatelkou školní družiny a беру si děti, které to potřebují, po obědě na doučování“ (učitelka Zuzana). Důležité je i doprovázení rodičů v podpoře dítěte: „Je třeba angažovat rodiče, zapojit je přímo do práce s dítětem. Některým rodičům je třeba podrobněji poradit, jak mají s dítětem pracovat. Je důležité, aby to byla spíše zábava pro celou rodinu, dávám rodičům tipy na hravou formu procvičování“ (učitelka Mirka).

5) „Víra a láska“: učitelky Lenka, Věra, Lucie. Učitelky poslední kategorie zakládají své pedagogické působení na vztahu s dětmi a aktivní péči o něj. Současně (ať cíleně, či mimoděk) rezignují na pevný řád a na nástroje disciplinace, jež jim dává byrokratická autorita školy. Své pedagogické působení staví spíše na emocích: „Já jsem nakažlivá svým nadšením. Baví to mě a baví to i ty děti“ (učitelka Lenka). Jedná se o osobnosti, jež chtějí dodržování pravidel ve třídě založit na porozumění a dobrovolném přijetí pravidel: „Když dětem slíbím, že nebudu s rodiči o něčem mluvit, že to vyřešíme společně, vždy to dodržím. Od nich očekávám splnění jejich závazku, např. že změní své chování. Díky tomu si vzájemně rozumíme“ (učitelka Milena). Co je u těchto vyučujících výrazné, je jejich víra v možnost relativního úspěchu u každého žáka a jejich odhodlání poskytovat každému jednotlivci prostor bez ohledu na jeho výkon: „Je třeba udržet si víru v možnost úspěchu. To mi pomáhá zkusit vždy různé postupy a metody, dokud se to nepodaří“ (učitelka Lucie). Pečují také o pocit přijetí dítěte do skupiny: „Chci, aby [každý] věděl, že patří mezi nás. A jednou může ostatní strčit do kapsy, nic není dáno napořád“ (učitelka Milena); „Každé dítě musí vědět, že bez ohledu na své výkony patří sem, je pevnou součástí této třídy“ (učitelka Věra).

### 3.2 Tři oblasti podpory žáků

Analýza rozhovorů s vyučujícími odhalila vzorec obecně podpurných strategií, pomocí něhož je možné rozlišit jejich diskurzy. Tvoří jej tři tematické kategorie: 1) instrumentální podpora, 2) vztahy a 3) disciplinace.

Oblast *instrumentální podpory* naplňují všechny úkony, jimiž vyučující maximalizuje osvojení učiva, a tedy celkový výkon dítěte. Jedná se zejména o metody

40 výkladu, konkrétní úpravy prezentace učiva či postupy zkoušení. V rámci naší analýzy sem ale zařazujeme také režimové úpravy, které umožňují častější kontrolu porozumění zadání, pohyb učitele po třídě, ale též konkrétní kompenzaci deficitů dítěte prostřednictvím procvičování či doučování a podporu domácí práce dítěte s rodiči. Vyučující, kteří se zaměřují na instrumentální podporu (např. vedle krácení úloh či prodloužení času na jejich vypracování rovněž tolerance specifických chyb a další doporučované postupy), častěji vstupují do interakce s dítětem, snaží se porozumět jeho uvažování a poskytují mu kvalitní nápovědy na míru, aby samo dosáhlo co nejlepšího výkonu. Orientují se na zážitek úspěchu a výukové situace nastavují tak, aby motivace dítěte k učení byla stále podporována. Pracují na samostatnosti žáků, na jejich schopnosti získat chybějící informace a vedou žáky k reflexi vlastní práce.

Úrovně instrumentální podpory se pohybují od minimální (vyučující na třídu nahlíží jako na celek, nezaměřuje se na příčiny neporozumění u konkrétních dětí, poskytuje nejasné instrukce), přes průměrnou (má běžné nároky na práci dětí a poskytuje jim k tomu srozumitelné podklady a zpětnou vazbu) po silnou podporu (nastavuje každému dítěti nároky tak, aby se rozvíjel jeho potenciál, reflektuje účinek podpůrných strategií, je důsledná/ý v požadavcích i ve zpětné vazbě).

Kategorie *vztahy* zahrnuje všechna vztahově-psychologická specifika jednotlivých vyučujících, která v ideálním případě opět směřují k podpoře výkonu dítěte. Patří sem například podporující reakce na úspěch dítěte, motivující práce s hodnocením, podpora odvahy dítěte učit se nové věci a čelit neúspěchu, práce na vzájemné důvěře a pocitu sounáležitosti dítěte se třídou.

Pěče o vztah se liší podle míry angažovanosti vyučujících od nejnižší (není zaměřena na vztah a na reflexi emočních potřeb žáků, nepovažuje to za podstatné), přes průměrnou (poskytuje základní míru emoční podpory, jako je ocenění vykonané práce, podpora při neúspěchu, vykazuje základní respekt k dětem a jejich emocím, ošetřuje vztahové situace v případě potřeby) až po výraznou podporu, která je typická pro typ „víra a láska“ (soustředí se významně na emoční podporu dětí, intenzivně pečuje o přátelské a vstřícné prostředí ve třídě, využívá ocenění a pochvalu cíleně jako nástroj podpory i tam, kde dítě opakovaně selhává nebo nespolupracuje, své pedagogické působení zakládá na vztahu).

Kategorie *discipline* obsahuje ne zcela zjevnou, ale zároveň významnou bázi vyučování, a sice míru pořádku v provozu třídy, kterou řada vyučujících prezentuje jako nezbytnou součást práce.

Také úrovně důrazu na disciplínu se liší od nejslabší (klid ve třídě a ticho při práci nevnímá jako zásadní, soustředí se spíše na jiné aspekty výuky, ve třídě je ruch, častější výskyt rušivého chování, někdy i hluk), přes průměrnou (vyžaduje dodržování pravidel, rozlišuje čas na ruch ve třídě a čas na klid při práci, ve třídě je malý výskyt rušivého chování, všichni znají pravidla chování a většinou je dodržují) po nejvyšší (vyžaduje pevný řád a nepřipouští výjimky, ve třídě bývá po většinu času naprosté ticho, klade důraz na vnitřní zklidnění žáků a disciplínu a považuje je za klíčové podmínky jakékoli další práce).



### 3.3 Oblasti podpory žáků z kvantitativního hlediska

V této části dále představíme výsledky analýzy expertního posouzení, které vzniklo na základě pozorování v jednotlivých třídách. Z 97 výroků jsme pro účely této studie vybraly ty výroky, jež obsahově korespondovaly s kategoriemi vyplývajícími z tematické analýzy. Jedná se o následující výroky:

(Instrumentální podpora) U vytváří situace, ve kterých mohou žáci zažít úspěch v matematice; U vytváří situace, ve kterých mohou žáci zažít úspěch v českém jazyce; U individualizuje úlohy různým dětem, např. využívá gradované úlohy, adaptuje pracovní listy pro různé jedince (včetně adaptací vzhledem k nárokům na časové zvládnutí, ohledně kvantity i kvality obsahu) v českém jazyce; U individualizuje úlohy různým dětem, např. využívá gradované úlohy, adaptuje pracovní listy pro různé jedince (včetně adaptací vzhledem k nárokům na časové zvládnutí, ohledně kvantity i kvality obsahu) v matematice; U zadává instrukce k práci jasným a srozumitelným způsobem; U žáky orientuje v cílech a učivu výukového bloku (co se bude dít, jak budou jednotlivé činnosti či témata řazeny, co bude dítě umět apod.) v matematice; U žáky orientuje v cílech a učivu výukového bloku (co se bude dít, jak budou jednotlivé činnosti či témata řazeny, co bude dítě umět apod.) v českém jazyce; U si bere žáky z vlastní iniciativy na doučování; U doprovází rodiče v důslednosti, jak dítě vést, jak s ním připravit aktovku, jak s ním procvičovat.

(Vztahy) U projevuje zájem o žáky a jejich wellbeing; Ve třídě je bezpečné klima; U hovoří se všemi dětmi ve třídě s respektem; Styl komunikace je příjemný a vstřícný; U přiměřeně využívá humor a reaguje na dětský humor; U je spíše radostné a podpůrné nastavená (nikoli kriticky nastavená), zaměřuje se spíše na to, co se dětem daří; Zpětná vazba či hodnocení U jsou pro žáky motivující v matematice; Zpětná vazba či hodnocení U jsou pro žáky motivující v českém jazyce.

(Disciplinace) Ve třídě je klid na učení; Činnosti ve třídě jsou strukturované, přehledné, vždy je jasné, co se dělá; U dává řád a je důsledná; U srozumitelně zprostředkovává žákům, jaké chování je nepřipustné; Ve třídě jsou zavedeny ustálené postupy usnadňující hladký chod výuky (jak se odchází na oběd, jak se odevzdávají sešity, vyzvedávají pomůcky apod.); Praktiky U (včetně těch týkajících se direktivity, komunikačních signálů; ty zaměřené na prevenci rušivého chování i ty intervenční v konfliktních situacích) v oblasti řízení třídy vedou k minimálnímu výskytu rušivého chování.

Jak bylo uvedeno v metodologické části, u každého výroku z expertního posouzení musely výzkumnice na šestibodové škále (1 maximální míra souhlasu – 6 maximální míra nesouhlasu) rozhodnout, nakolik je dané tvrzení platné pro daného učitele. Z těchto dat jsme pro každého z participantů vypočítaly tři indexy: 1) index instrumentální podpory, 2) index pro kategorii vztahy a 3) index disciplinace. Jednotlivé indexy jsou rovny aritmetickým průměrům získaných hodnocení u jednotlivých tvrzení v rámci dané kategorie. Čím nižší hodnotu indexu tedy konkrétní vyučující má, tím více byla v jeho pedagogickém stylu určitá kategorie pozorována. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 1.

## 42 Tabulka 1 Hodnoty indexů pro jednotlivé vyučující

Jméno	Instrumentální podpora	Vztahy	Disciplinace
Dana	1,17	2,83	1,00
Denisa	1,83	2,33	1,00
Lucie	2,67	1,00	1,40
Mirka	2,33	1,50	1,00
Stáňa	2,42	2,83	1,80
Zdeňka	2,00	1,00	1,00
Tamara	3,08	2,83	1,20
Věra	2,83	1,17	2,80
Petra	3,00	4,67	1,20
Zuzana	1,75	1,33	1,60
Tereza	2,75	1,67	1,40
Milena	1,67	1,17	1,00
Simona	3,42	3,17	2,20
Táňa	2,67	1,67	1,00
Dáša	1,33	1,42	2,00
Lenka	2,17	1,17	2,20
Markéta	1,63	1,50	1,30
Tomáš	2,00	2,67	1,00
Dita	1,33	1,67	1,00
Průměr	2,21	1,98	1,43
Směrodatná odchylka	0,64	0,94	0,52

Poznámka: Nižší hodnota indexu značí větší zastoupení dané kategorie v pedagogickém stylu učitele.

Pro přehlednější porovnání s typy učitelského diskurzu, které vznikly z tematické analýzy, jsme absolutní hodnoty indexů rozčlenily do pěti kategorií, podle toho, zda index konkrétního vyučujícího byl nadprůměrný ( $I \leq M - SD$ )<sup>1</sup>, mírně nadprůměrný ( $I \leq M - SD/2$ ), průměrný, mírně podprůměrný ( $I \geq M + SD/2$ ), anebo podprůměrný ( $I \geq M + SD$ ). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2.

<sup>1</sup>  $I$  značí index,  $M$  průměr,  $SD$  směrodatnou odchylku.

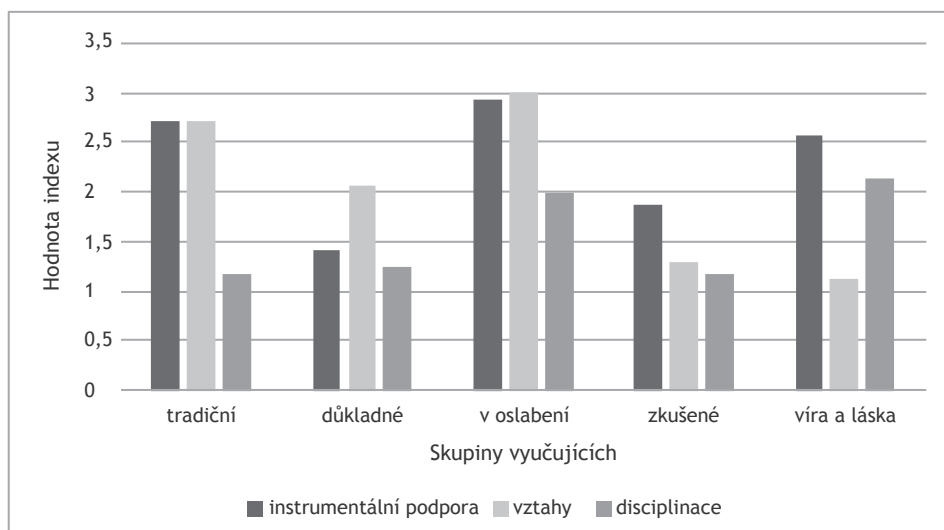
Tabulka 2 Kategorizace indexů pro jednotlivé skupiny vyučujících

Jméno	Instrumentální podpora	Vztahy	Disciplinace
<b>Tradiční</b>			
Tomáš		—	**
Tereza	—		
Tamara	--	—	*
Táňa	—		**
Petra	--	--	*
<b>Důkladné</b>			
Dana	**	—	**
Dáša	**	*	—
Dita	**		**
Denisa	*		**
<b>V oslabení</b>			
Simona	--	--	--
Stáňa		—	—
<b>Zkušené</b>			
Zuzana	*	*	
Zdeňka		**	**
Mirka		*	**
Markéta	*	*	
Milena	*	*	**
<b>Víra a láska</b>			
Lenka		*	--
Lucie	—	**	
Věra	—	*	--

Poznámka: \*\* = nadprůměr, \* = mírný nadprůměr, prázdná kolonka = průměr, — = mírný podprůměr, -- = podprůměr.

Z tabulky je patrné, že pro jednotlivé skupiny vyučujících se také v expertním posouzení vynořují typické vzorce, jak je popsala tematická analýza. U „tradičních“ vyučujících je akcentována disciplinace a spíše nižší oba typy podpory; pro „důkladné“ je typická vysoká míra instrumentální podpory a disciplinace; pro „zkušené

44 matky“ je typická péče o vztahy v kombinaci s průměrnou až nadprůměrnou disciplinací a instrumentální podporou; vyučující „v oslabení“ skórovali nízko ve všech třech kategoriích a pro skupinu „víra a láska“ je typická vysoká míra emoční podpory v rámci vztahu v kombinaci s podprůměrnými hodnotami v oblasti disciplinace a instrumentální podpory. Uvedené je potvrzeno i grafem na obrázku 1, který ukazuje průměrné hodnoty v jednotlivých kategoriích za skupiny vyučujících.



Obrázek 1 Hodnoty indexů pro jednotlivé skupiny. Čím nižší hodnota, tím vyšší důraz na danou oblast

Analýza dat z expertního posouzení potvrdila, že pomocí tří identifikovaných kategorií (instrumentální podpora, péče o vztahy a disciplinace) je možné rozlišovat mezi typy vyučujících, které vzešly z kvalitativní analýzy. Současně se ukázala relativní shoda mezi diskurzem vyučujících prezentovaným v rozhovorech a daty z pozorování reálné praxe.

### 3.4 Specifická témata

V této kapitole představujeme témata, se kterými jsme se v průběhu analýzy rozhovorů opakovaně setkávaly jako s podstatnými aspekty tématu školní neúspěšnosti. Jedná se o podporu ze strany rodiny žáka, reakce učitelů na relativní neúspěch dítěte, problematiky individualizace a profesních a osobních hranic.

#### *Rodina jako specifický aspekt podpory*

Učitelé napříč regiony a školami se shodují v názoru, že jednu z klíčových rolí ve školní úspěšnosti hraje rodinné zázemí žáka: „V úspěšnosti dětí hraje roli zázemí. Jak se s ním doma komunikuje. Jak moc si povídá s rodiči“ (učitelka Táňa).

Vnímaný vliv rodinného zázemí se v rozhovorech s vyučujícími odráží ve více hlediscích. Hledisko socioekonomické či sociokulturní prezentují vyučující v otázce kompetencí rodičů, v jejich schopnosti komunikovat se školou, rozumět podstatě výuky, konkrétně podpořit dítě v jeho školním výkonu, ale také v celkovém postoji rodiny ke vzdělání a v jeho aktivní podpoře: „Kultura rodiny musí být v souladu s kulturou učitele. To je na prvním místě“ (učitel Tomáš). Hledisko vztahově-psychologické upozorňuje na význam zacházení s pravidly v rodině (shoda rozvedených rodičů na způsobu vedení dítěte, důslednost rodičů ve výchově) a celkového psychologického bezpečí v rodině: „Když rodina sráží to dítě, to je špatně. Třeba podceňování jeho schopností“ (učitelka Táňa).

Podpora ze strany rodiny je vyučujícími vyzdihována u těch dětí, jejichž rodiny pracují v souladu s jejich představou. Učitelé mnohdy dokonce děti, jejichž rodinu vnímají jako spolupracující, neřadí mezi „neúspěšné“: „Vždycky to selhávání nějak koresponduje s těmi rodiči. Já za svoji kariéru jsem nezažila rodiče, že ta rodina byla spořádaná, že by měli dobré rodinné zázemí, a to dítě by mělo nějaký problém“ (učitelka Tereza). U dětí, jejichž rodiče se školou spolupracují, se daří naplnit jejich potenciál, je např. možné je ocenit za odvedenou práci či snahu o pokrok, a tím zlepšit výsledky v podobě hodnocení i vnitřní motivace dítěte k učení. Daří se tedy dosahovat relativního úspěchu.

Role rodiny však není v učitelském diskurzu vyzdihována jen jako pozadí pro dobrý vztah dítěte ke škole. Učitelé z našeho výzkumu v obecné shodě vyzdihují zejména konkrétní domácí práci. Na prvním místě zaznívá důležitost pravidelného domácího procvičování (čtení, psaní, počítání), které zajistí základy pro další vzdělávání. Chybějící upevnění základů způsobí, že dítěti „ujede vlak“. Dále většina učitelů považuje za klíčové doprovázení dítěte rodiči při domácí přípravě v 1. ročníku, aby si osvojilo základní dovednost připravit si pomůcky, splnit zadané úkoly, vyřešit případnou chybu a říci si o pomoc. Dalším klíčovým rozměrem jsou pak otázky výchovy v rodině, pracovní návyky, pravidla a důslednost: „Kdo během covidu pravidelně neměl udělanou práci? Byly to děti, které nejsou zvyklé na disciplínu a neposlouchají své rodiče. Není možné klekat si před syna, aby napsal domácí úkol! To, co zanedbali za šest let, je pak fatální“ (učitel Tomáš). Roli rodiny vnímají vyučující jako klíčovou ve více rovinách školní úspěšnosti dítěte.

### ***Jak vyučující reagují na relativní neúspěch***

V diskurzích jednotlivých vyučujících, ale také v konkrétním pozorování výuky bylo možné rozpoznat odlišné reakce vyučujících na opakovaný neúspěch, které mají jistou návaznost na typ jejich diskurzu. Rozdíly lze vypořádat v diskurzích vyučujících směrem k dětem, u nichž základní intervence nepřináší své ovoce. V těchto případech vyučující často připisují jejich potíže selhávající rodině, potažmo nedostatečné péči dítěte.

První dva typy vyučujících (tradiční a důslední) vykazují snahu cíleně podporovat růst dítěte. Bez ohledu na jeho (rodinnou) situaci a na jeho průběžné výsledky opakovaně usilují o pravidelný kontakt s rodinou: „Kantor musí tu rodinu otravovat,

46 nesmí jim dát pokoj“ (učitelka Dana). Trpělivě vysvětlují rodičům, proč a jak učit dítě pracovními návyky a samostatností: „Musíte u něj být, když se připravuje do školy. Není nutné, abyste mu významněji pomáhali, ale musíte u toho být přítomni. Pro dítě je důležité, abyste věděli, co ve škole dělají, co je třeba si připravovat“ (učitelka Tamara). Vyučující ze skupiny důkladných, kteří vykazují vysokou míru instrumentální podpory, se obvykle soustředí mimo jiné na důslednost v domácím procvičování a na přímé doprovázení rodičů ohrožených dětí. Vedle obsahu toho, co rodičům sdělují, jsou pro ně důležité četnost a podoba kontaktu s rodinou dítěte. Osvědčují se například pravidelné schůzky s rodiči, pravidelný telefonický kontakt, srozumitelnost požadavků směrem k rodinám dětí a důslednost: „Je třeba angažovat rodiče, zapojit je přímo do práce s dítětem. Některým rodičům je třeba podrobněji poradit, jak mají s dítětem pracovat“ (učitelka Lucie); „Je třeba spolu s dítětem vzít do ruky notýsek s úkoly a nechat jej, aby nám ukázalo, kde a jak má zapsaný dnešní úkol. Tak ho vlastním vzorem učí, jak si sám věci hlídat“ (učitelka Denisa); „Na prvním místě je procvičování. Domlouvám se s rodiči i s dětmi při společné schůzce na konkrétních věcech, které budou dělat každý den a jsou pro ně zvládnutelné. Děti mi to potom nosí ukázat“ (učitelka Dáša).

Další skupinu tvoří vyučující, u nichž je patrná tendence „jít od toho“. Týká se to zejména vyučujících „v oslabení“, kteří se potýkají s opakovaným zklamáním a potvrzují si své přesvědčení, že věci nefungují, jak by měly, a že práce je náročná: „Když chybí podpora z domu, tak my tady neuděláme nic. Nic“ (učitelka Simona); „Proč bych s ním něco dělala, když oni s ním doma stejně nechtou?“ (učitelka Petra). To však neznamená jen rezignaci či nezájem o žáky, ale v jisté rovině také racionální ochranu sebe sama a péči o dlouhodobou energii jednotlivce v profesi.

Poslední dva typy, „zkušené mámy“ a „víra a láska“, pak tvoří skupinu, jež klade důraz spíše na porozumění situaci rodiny, na splnitelná očekávání od rodičů žáků a na emoční podporu dětí: „Věřím, že moje pracovní a profesní spokojenost se přenáší i do rodin mých žáků. Snažím se porozumět situaci rodiny a neočekávat od rodičů to, k čemu zjevně nemají možnosti, kompetence, čas, energii, sebevědomí. Nejsem pak frustrovaná z nespoleupráce rodiny“ (učitelka Věra).

### *Individualizace*

Napříč typy vyučujících jsme mohly zaznamenat odlišný postoj k individualizaci jako takové. Některí vyučující nastavují individualizované úlohy, cíle a hodnocení automaticky: „Cíle nastavuji individuálně podle limitů dítěte. Pokud jich dosáhne, je úspěšný“ (učitelka Věra); „Nečekám na papír z poradny. Když vidím, že dítě potřebuje specifickou podporu, ihned ji nastavuji“ (učitelka Tereza). Tento motiv je silný zejména u skupiny „důkladných“. Jedná se o učitelky, které ve vyžadování pečlivosti, procvičování a v konkrétní péči o oslabené děti postupují neúnavně a automaticky, bez ohledu na výkon dítěte či jeho rodiny. Dítě mají ve třídě vždy blízko u katedry, často kontrolují porozumění zadání a nastavují individualizované úlohy. Příkladem je učitelka, která po řadě neúspěšných pokusů o pokroky dítěte chce, aby jakkoli, alespoň částečně a v minimální náročnosti, pracovalo:

Nikdy nechci nechat dítě „jen sedět a koukat“, proto úlohu vždy nastavuji tak, aby každé dítě pracovalo. I dítě, které si nedovede osvojit vyjmenovaná slova, musí pracovat, mělo by „něco dělat“. Takové dítě například má na lavici nalepenou tabulku s vyjmenovanými slovy a zde si je vyhledává. Pro mě je rozhodující, že 1) pracuje, 2) na konci má možnost odevzdat splněný úkol a být za to oceněn a 3) je možné, že některá slova mu utkví v paměti. Mým cílem je dopřát mu zážitek dobře udělané práce, zkušenost s gramatikou a naději, že si část obsahu osvojí. (učitelka Denisa)

Jak se ukazuje, individualizace není automatická pro každého učitele a neváže se ani na jeho věk. Mnohé učitelky v téměř důchodovém věku se opírají o svou dlouhou zkušenost s doprovázením žáků: „Nemá žádný smysl, aby bylo handicapováno něčím, co je zcela zjevné a co mu hned na počátku zabrání se jakkoli posunout“ (učitelka Denisa); „Nemůžu měřit všem stejným metrem! To bych se styděla sama před sebou“ (učitelka Stáňa). Někteří pedagogové naopak podmiňují svou podporu dítěte externím posudkem a/nebo zřejmou snahou rodiny dítěte o zlepšení: „Podporuji dítě, pokud vidím snahu jeho a rodiny“ (učitelka Tamara), nebo na individualizované podpoře nestaví vůbec.

### ***Profesní a osobní hranice***

Spolu s otázkou komunikace s rodiči a realisticky podloženého odstupu se otevřelo téma profesních hranic vyučujících. Ty se realizují ve více rovinách: ve vztahu ke konkrétním osobám (rodiče, žáci, vzájemná blízkost), ale i ve vztahu k profesi (moje práce a můj soukromý život, já a moje odpovědnost za kvalitu práce, moje osobní prožívání selhávání žáků). V oblasti hranic lze pozorovat podobnost některých typů vyučujících. „Tradiční“ a „důslední“ vyučující potřebu hranic obojího druhu spíše vyzdvihují: „Je pro mě důležité, že profese je nadřazena kamarádčkování“ (učitel Tomáš). Vyučující „v oslabení“ opakovaně svádějí nějakou formu vnitřního boje s nároky na sebe a vlastním prožíváním: „Já mám takový blok, jakmile na sebe začnu tlačit, jakože musím. Musím to stihnout, musím to probrat... To je špatný“ (učitelka Stáňa). „Zkušené matky“ se pohybují v bilanci mezi různými podobami hranic: „Záměrně nezjišťuji vzdělání rodičů dětí. Nechci, aby to ovlivňovalo můj přístup k dětem i rodičům a má očekávání“ (učitelka Zuzana); „Myslím, že si postupně dokážu nastavit ty hranice, s věkem a zkušenostmi“ (učitelka Zdeňka). „Vztahově založené“ učitelky více či méně vědomě hranice rozvolňují: „S dětmi si tykáme, říkají mi: Věrko“ (učitelka Věra); „Já ty děti potřebuju vidět, být s nima“ (učitelka Markéta).

Podmínkou schopnosti poskytovat žákům podporu je dobrá psychická kondice vyučujících. Některé účastnice výzkumu ventilovaly svou osobní frustraci: „Mrzí mě, když vidím, že by tomu dítěti stačilo málo a ta máma mu nepomůže. To je pro mě těžký, je mi to líto“ (učitelka Táňa), jiné naopak prezentovaly spíše realistický pohled a odstup: „Vím, že moje možnosti jsou omezené“ (učitelka Věra).

Vyučující, kteří reflektují reálné limity své i dítěte, snadněji odlišují své ideální představy a reálné cíle své práce – mají pak více odhodlání dítě nadále podporovat: „Když rodina nefunguje, neočekávám nemožné a snažím se za pomoci asistentky ty deficity kompenzovat pravidelnou prací ve škole“ (učitelka Věra). Činí tak na úrovni,

- 48 která neoslabuje jejich motivaci k práci, a přesto zůstává funkční směrem k žákům, a to jak v podpoře instrumentální, tak emoční.

## 4 Diskuse

Analýza rozhovorů s vyučujícími, expertní posouzení tříd a jejich vyučujících, ale také s rozsáhlým výzkumem spojené dlouhodobé sledování tříd, testování žáků a komunikace s učiteli nám daly nahlédnout pod povrch fenoménu školní neúspěšnosti. V kapitole Diskuse nahlížíme naše zjištění kritickým okem, reflektujeme přínosy a limity této studie, diskutujeme výsledky s aktuálními odbornými zdroji a uvažujeme naše poznání jak z nadhledu filozofie výchovy, tak z pohledu blízkého ke každodenní školní praxi.

### 4.1 Typologie vyučujících a tři oblasti podpory

Výzkumné otázky této studie se zaměřily na: 1) podoby obecně podpůrných strategií, které vyučující uvádějí, uvažují-li o možnostech předcházení školní neúspěšnosti; 2) to, jak jednotliví vyučující argumentují strategie, jež užívají; a 3) identifikaci typů vyučujících podle jejich diskurzu. V rámci analýzy se podařilo uspokojivě zodpovědět všechny výzkumné otázky.

Data z rozhovorů poskytují vhled do diskurzů jednotlivých vyučujících o možnostech předcházení školní neúspěšnosti a do jimi užívaných podpůrných strategií. Jejich deskripce a kódování z první linie analýzy položily základ identifikaci vzorců v přístupech vyučujících. Je zřejmé, že mezi vyučujícími jsou odlišnosti, přesto při jisté míře zjednodušení je možné zařadit je do systému pěti typů. U všech vyučujících najdeme nějaký zájem o blaho dětí, nějakou erudici a zkušenost, nějakou míru spolupráce s rodiči apod. Nejedná se tedy o čisté typy, ale spíše o důrazy, které jsou v daném vzorci výraznější než u ostatních.

Hlubší vhled do podstaty učitelských diskurzů poskytuje matice tvořená třemi kategoriemi obecně podpůrných strategií. Identifikovaly jsme dvě základní oblasti podpory, jež vyučující 1. stupně v praxi uplatňují směrem ke svým žákům, a sice podporu instrumentální a péči o vztahy, a dále základnu, která umožňuje realizovat výuku, a sice disciplinaci, jež zajišťuje potřebnou míru řádu a pořádku ve třídě.

První dvě kategorie zhruba korespondují s rozlišením, které dříve přinesli Hamreová a Pianta (2005). Ti sledovali vliv učitelské podpory žáků s rizikem školní neúspěšnosti na jejich akademické výkony a na adaptaci na školu během 1. ročníku ZŠ. Na základě výsledků předchozích studií (např. Pianta et al., 2002) uvažují o dvou typech podpory – o podpoře v rovině instrukcí (*instructive*) a podpoře v rovině emoční (*emotional*). Podpora v rovině instrukcí je autory charakterizována explicitními požadavky, scaffoldingem a kvalitní zpětnou vazbou. Emoční podporou jsou míněny učitelská vřelost a zaměření na potřeby konkrétních dětí. Naše kategorie jsou širší – neomezují se pouze na rovinu instrukcí a emoční podpory, ale v první kategorii na



šířeji pojaté didaktické a režimové úpravy a v druhé pak nejen na přímou emoční podporu žáka, ale také vytváření zázemí pro kvalitní vztahy a bezpečné psychologické prostředí ve třídě.

Jak jsme popsaly, jako další klíčový rozdíl utvářející typologii učitelů se v našich datech ukázal management třídy v otázce chování a dodržování pravidel, který shrnujeme v kategorii disciplinace. Působení v rámci udržení řádu a pořádku ve třídě, klidu při výuce, ale i v dodržování režimu a řádu v oblasti pracovních návyků dětí považují za klíčové zejména učitelé, jež nazýváme „tradičními“ a „důslednými“. Naopak, vyučující typu „víra a láska“ neprezentují potřebu řádu jako svou prioritu. Toto rozlišení otevírá následující úvahu: Lze požadovanou disciplínu hodnotit jako dobrou/špatnou, funkční/nefunkční součást výuky?

V hledání odpovědi na tuto otázku se můžeme ptát, nakolik je pro výuku nutné, aby ve třídě panoval základní pořádek. Ukazuje se, že podle řady vyučujících jde o potřebnou bázi, jež umožňuje orientovat se v každodenním procesu výuky, a že je-li řád udržován na alespoň průměrné úrovni, napomáhá to plynulosti práce. Klíčovým rozlišovacím znakem mezi typy vyučujících je, zda je disciplína spjata s nějakým dalším druhem podpory, instrumentální či emoční. Tam, kde oba druhy podpory klesají na podprůměrnou úroveň, zůstává disciplína spíše osamoceným, až samoúčelným nástrojem pro zachování pořádku ve třídě. Její hrany však nejsou obroušeny žádným typem vztahu, tak je tomu u typu „pevná ruka“<sup>2</sup>. Někaká podoba podpory, ať emočně/vztahově založená („zkušené mamy“), anebo zaměřená na školní výkon / instrumentální podporu („tradiční“ a „důslední“ vyučující), se zdá základem předcházení školní neúspěšnosti. Podobně v textu, který se zabývá problematikou vztahů mezi učiteli a žáky (Aultman et al., 2009), se jako podstatné ukazuje téma hledání balance mezi produktivní úrovní kontroly na jedné straně a demonstrační péče na straně druhé. Z naší analýzy vyplývá, že je důležité, aby zmíněná konstelace typů podpory zahrnovala také alespoň průměrnou úroveň zajištění disciplíny.

## 4.2 Expertní posouzení a kvantitativní analýza

Analýza expertního posouzení zajistila triangulaci dat. Odlišnost mezi výstupy z analýzy rozhovorů a výsledky expertního posouzení, tedy mezi deklarovaným postojem a reálnou praxí, existuje, ale je poměrně malá. Případné rozdíly byly významně zeslabeny způsobem analýzy, kdy jsme se zaměřily nejen na formální deklarace, ale také na zdánlivě nenápadná vyjádření a užití citově zabarveného jazyka, jenž prozrazoval o diskurzu učitele více než pouhé proklamace. Pohled autorek analýzy a výzkumnic z terénu se tak v zásadě shoduje.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Typ „pevná ruka“ není v našem souboru významně zastoupen, protože soubor tvoří vesměs pozitivně přijímající vyučující. Lze však předpokládat, že v případném náhodně vybraném vzorku by typy se slabší podporou, podprůměrným vztahem a vysokou disciplinací mohly mít silnější zastoupení.

<sup>3</sup> Po dokončení analýzy jsme ještě požádaly jednotlivé výzkumnice o zařazení jimi pozorovaných vyučujících do kategorií dle našeho popisu. Potvrdila se shoda jejich zařazení s naším.

V oblasti identifikovaných typů a kategorií učitelského diskurzu jsme dosáhly poměrně hlubokého vhledu. Bude nosné prověřovat námi zjištěné vzorce také v dalších oblastech zkoumání, jakými jsou psychická pohoda žáků, jejich spokojenost, vztah ke škole, školní motivace či vývoj školního výkonu.

Vzhledem k longitudinální povaze našeho výzkumu se z naší pozice můžeme částečně vyjádřit k vlivu učitelského diskurzu na školní výkon. Detailnější popisy analýzy a výsledků překračují rámec tohoto textu, nicméně považujeme za nosné dílčí zjištění čtenáři nabídnout. Pomocí ANOVY pro opakovaná měření jsme dodatečně ověřovaly efektivitu pedagogických přístupů jednotlivých typů vyučujících. Zajímalo nás zejména to, jak se liší posuny žáků v kognitivních a didaktických testech s ohledem na to, do jakého typu lze zařadit jejich vyučující. Efekt se ukázal v případě českého jazyka, a to při porovnání žáků „zkušených matek“ a skupiny „víra a láska“. Žáci „zkušených matek“ dosahovali nejlepších výkonů ve 2. i 3. ročníku. Ve 2. ročníku rozdíl mezi těmito žáky a žáky vyučujících typu „víra a láska“ nebyly statisticky významné, ale ve 3. ročníku již ano, žáci „zkušených matek“ obecně dosáhli největšího pokroku.

Kromě výše uvedeného jsme se zaměřily také na žáky ohrožené školním neúspěchem, tedy takové žáky, u nichž jsme na základě kognitivních testů a učitelského dotazníku identifikovaly ve 2. ročníku rizikové faktory.<sup>4</sup> Takovýchto žáků, tedy žáků v riziku, bylo v našem vzorku 172. Následně jsme se podívaly na to, jak si tito žáci vedli v českém jazyce a v matematice, a to ve 2. a ve 3. ročníku. Za účelem srovnání jsme definovaly kategorii neprospívajícího žáka; tato kategorie byla odvozena od výkonu v našich didaktických testech, ale zahrnovala v sobě rovněž prospěch žáků v daných předmětech. Zatímco ve třídách „důkladných“ a „zkušených matek“ spadalo do kategorie neprospívajících žáků kolem 20 % z původně rizikových žáků, ve skupině „tradičních“ a „víra a láska“ to bylo 30 %, a ve skupině vyučujících „v oslabení“ dokonce trvale selhávalo 50 % žáků, u nichž bylo na začátku identifikováno nějaké dílčí riziko.

Potvrzuje se, že to, jak vyučující o své práci uvažují, je pro prospěch jejich žáků významné. S jistou měrou odstupu lze vyzdvihnout kombinaci instrumentální podpory, vztahů a disciplinace u „zkušených matek“, neboť tyto učitelky dokázaly jak podpořit ohrožené žáky směrem k zlepšení, tak udržet solidní úroveň ostatních. Pokud zůstaneme u podpory dětí v riziku, je třeba vyzdvihnout význam emoční podpory a péče o klima, které pozorujeme u vyučujících skupiny „víra a láska“. Tato skupina ukazuje slabší výsledky v perspektivě celé třídy, tedy včetně dětí, které žádné riziko nenesly, avšak významný pokrok u dětí rizikových. Lze tedy říci, že dětem ohroženým školní neúspěšností nejvíce prospívají péče o klima a emoční podpora. Relativní neúspěšnost vyučujících „v oslabení“ lze částečně vysvětlit jejich aktuálním vyčerpáním; svými školami byly tyto vyučující v počátku výzkumu doporučeny jako zkušené profesionálky, avšak postupně bylo možné pozorovat rostoucí frustraci a částečnou rezignaci na koncepci výuky.

<sup>4</sup> Jednalo se o žáky, jejichž výkony byly slabší než průměr (0,8 SD).

Uvedená zjištění jsou ale podstatná také z opačné perspektivy: ve skupině vyučujících „v oslabení“ stále zůstává 50 % žáků, u nichž sice nějaké riziko bylo, ale tito žáci prospívají. V dalších kategoriích vyučujících je pak prospívajících žáků dokonce kolem 80 % z původně rizikových. Všem typům učitelů v našem výzkumu se tedy dařilo část žáků v riziku posunout směrem k úspěchu. Přestože je tento pokrok dozajista ovlivněn výběrem vyučujících s dobrou pedagogickou pověstí, domníváme se, že toto zjištění je obecně významné pro praxi. Dává totiž tušit, že „změna je možná“. Mohlo by se zdát, že diagnostika školních rizik není potřebná; z našich zjištění však vyplývá, že je podstatná právě proto, aby bylo zřejmé, komu a jakou podporu je třeba poskytnout. Na výsledky diagnostiky ale není možné ani vhodné nahlížet staticky, ale pouze jako na vyjádření aktuálního stupně vývoje daného dítěte.

### 4.3 Školní neúspěšnost jako relativní fenomén

Je zřejmé, že v praxi nejsou všechny dopady přístupů vyučujících stejné. V celkovém pokroku dětí se nepochybně odrážejí také individuální rozdíly mezi dětmi, rodinami a učiteli. V prezentovaném diskurzu vyučujících je však poměrně jednoznačná shoda v tom, že většinu potíží lze překonat, a to za předpokladu podpory ze strany rodiny žáka.

Hamreová a Pianta (2005) rozlišují demografické a funkční příčiny školní neúspěšnosti. Ve shodě s tímto dělením také u vyučujících z našeho výzkumu pozorujeme odlišení příčin, které spočívají přímo v deficitu na straně dítěte, a příčin, jež spatřují na straně rodiny, avšak s jedním rozdílem: mezi příčiny na straně rodiny zahrnují nejen socioekonomickou situaci rodiny, ale také celkové psychologické a vztahové bezpečí v rodině, které má podle zkušenosti vyučujících podstatný vliv na komunikaci v rodině a podporu školní úspěšnosti.

Smetáčková a kol. (2023) rozlišují tři přístupy vyučujících k definici školní neúspěšnosti, z nichž třetí vychází z dynamické povahy školní neúspěšnosti; úspěšnost je v tomto prizmatu nahlížena jako cosi relativního, co se v různých obdobích a rozličných hlediscích může proměňovat. Do této skupiny spadají rovněž vyučující, kteří jako neúspěšné definují právě žáky s tzv. demografickými kořeny školního selhávání. To je ve shodě s našimi zjištěními.

Naše analýza ukázala výraznou shodu vyučujících v tom, že funkční faktory lze kompenzovat, řešit, přizpůsobit jim způsob výuky či úroveň požadavků a nadále spolupracovat s rodinou na podpoře dítěte. Jak jsme viděli v kapitole věnované rodině žáka, učitelé se dokonce zdráhají nazvat funkční příčiny „neúspěšností“.

### 4.4 Když se nedaří

Vyučující zjevně uvažují o úspěchu jako o možnosti dítěte dosáhnout pokroku, jenž je následně učitelem odměněn. Děti, které usilují o úspěch, nebudí frustraci vyučujících, neboť energie, kterou učitel do takové práce vloží, se vrátí v podobě úspěchu, byť to může být úspěch vzhledem k ostatním žákům relativní. Jinak je tomu u dětí,

52 které jsou v očích pedagoga vnímány jako nespolutracující, bez zájmu, bez snahy nebo bez spolupráce rodiny, tedy zejména u dětí s deficitem demografického původu. V souladu se Smetáčkovou a kol. (2023, s. 18) si však klademe otázku, nakolik označení rodiny jako klíčového zdroje problému tkví v reálné zkušenosti a nakolik vyplývá z pocitu odpovědnosti vyučujících za pokrok žáků a s ním souvisejícího zklamání, že podporu dítěte není možné realizovat. To také může ovlivnit postoj vyučujícího k ohroženým žákům.

Tato naše zjištění potvrzují i zkušenosti ze zahraničních výzkumů, že vnímaný nedostatek snahy (píle) na straně žáka vede obvykle k nižšímu úsilí učitele a k celkově negativnějšímu vztahu učitele k žákovi ve srovnání s tím, když učitel přisoudí nižší výkonnost žáka jeho sníženým schopnostem (Georgiou et al., 2002). Právě zde můžeme položit dělicí linii mezi učiteli, kteří pouštějí od původní ochoty dítěte dále (zejména emočně) podporovat, a těmi, kdo považují za součást své práce deficit rodiny kompenzovat vlastními silami a vlastní odborností. Zdá se, že tato dělicí linie spočívá v míře realističnosti očekávání na straně vyučujícího. Ta totiž umožňuje vidět a ocenit i velmi subtilní pokroky dítěte, které se nutně nemusí projevit v objektivně měřeném výkonu. Klíčová je motivace učitele nadále s dítětem důsledně a soustředěně pracovat. Ta je zhusta ohrožena právě frustrací na základě nespolutracující rodiny.

Zde tvoří zvláštní kapitolu děti týrané či zanedbávané nebo jinak traumatizované, které se podle odborných zdrojů (Jochmannová, 2021) mohou jevit jako děti s počínající poruchou chování či emoční/behaviorální nestabilitou. Tyto děti mohou být učiteli považovány za nespolutracující, což může vést k rezignaci na jejich podporu. Z tohoto hlediska je třeba vnímat tyto děti jako mimořádně ohrožené nejen vlastní psychickou zátěží, ale také nedostatečnou podporou uvnitř školy.

Tam, kde je zjevné selhání rodiny a současně oslabené schopnosti na straně dítěte, tedy jde jak o oslabení funkční, tak demografické, řada učitelů může rezignovat s tím, že nemá smysl se snažit cokoli změnit, a nechtějí dále investovat svou energii. I v našem vzorku však byli vyučující, kteří nerezignovali a vytrvali v nějaké podobě podpory, ať emoční, instrumentální, nebo obojí, kterou dlouhodobě považují za základ své práce.

Ani u dětí s demografickými příčinami obtíží není nutné a ani vhodné rezignovat na podporu potřeb dítěte. Příkladem instrumentální podpory je učitelka Denisa, která chce, aby dítě pracovalo alespoň na minimální úrovni a učilo se dokončit práci; příkladem setrvalé emoční podpory je učitelka Věra, která cíleně usiluje, aby každé dítě vnímalo, že je přijímáno jako plnohodnotný člen třídy. V souvislosti s kategorií vztahů zaznává od učitelů téma sounáležitosti se skupinou (třídou). Zde je namístě uvažovat také o roli školních psychologů, kteří mohou podpořit lepší vztahy ve třídě, pomoci dětem, aby ocenily kompetence spolužáků, a doprovázet učitele v jeho péči o klima třídy apod.

Existuje také další směr úvah o podpoře žáků, vedoucí k zvýšení psychické odolnosti dětí. Ukazuje se totiž, že i mezi ohroženými jsou celkově úspěšnější ti, kteří mají větší psychickou odolnost. Někteří žáci dokážou dostát nárokům školy navzdory

nepříznivým životním podmínkám. Mnoho z nich si dokonce vede velmi dobře jak v kolektivu, tak ve výuce (Bernard, 2002). O těchto žácích hovoříme jako o těch, kteří mají vysokou úroveň resilience. Teorie resilience vysvětluje, proč někteří žáci dosahují úspěchu i přes nepříznivé environmentální a psychologické faktory (Reis et al., 2004).

O zvýšení resilience svých žáků se vyučující mohou přičinit, a zjevně tak činí, právě skrze emoční podporu. Ta se jeví jako možná cesta k relativnímu úspěchu i tam, kde se zdá, že limity na straně dítěte nedovolují posun v oblasti poznávací. Intervenční studie (Mirza & Arif, 2018) například ukázala, že pomocí vhodně zvolených aktivit vyučující může u žáků resilienci rozvíjet, konkrétně zaměřením na rozvoj kreativity, locus of control, self-esteem, self-efficacy, optimismu, smyslu pro humor a vztahů mezi učiteli a žáky.

#### 4.5 Ideální učitel?

Práce každého profesionála je tvořena jedinečnou konstelací celé řady vlivů včetně těch, které se odrážejí v jeho diskurzu. Každý vyučující nějak kombinuje své působení v oblastech instrumentální podpory, péče o vztahy i disciplinace a do nich promítá svou osobnost. Je nasnadě, že žádnou konkrétní konstelaci není možné označit za ideální. Frelinová (2008) uvádí, že aby žák dělal pokroky, je třeba pracovat s jeho motivací, např. skrze nastavení obtížnosti úloh, avšak zásadním rozměrem je i nastavení vztahu. Také při reflexi našich výsledků se vyjevuje, že vztah mezi učitelem a žáky je neopominutelnou podmínkou prospívání žáků. Nejedná se přitom jen o přímou/zřejmou podporu vztahu (emoční podpora žáka, ocenění pokroku, práce s kolektivem formou her či reflexe pravidel chování ve třídě), jakou sledujeme u vyučujících typu „víra a láska“, ale také o vztah, který lze sledovat nepřímou, v obecnější rovině. Ta jde napříč celou typologií. Vztah mezi učitelem a žáky se odehrává dlouhodobě, utváří třídní klima a je jím současně tvořen, odehrává se v momentech, jež výzkumník nemusí sledovat a učitel nemusí přímo deklarovat, přesto spoluvytváří psychosociální bezpečí systému a základnu pro prospívání žáků. Vztahem však nerozumíme pouhou laskavost učitele, ale také jasné a čitelně nastavené hranice, které se s dlouhodobě funkčním vztahem učitel–žák přirozeně pojí.

Je třeba mít na paměti, že možnosti učitelů v pomoci oslabeným žákům jsou omezené a že jejich sebelepší intervence má zřejmé limity na straně žáka, případně jeho rodiny. I zde je však určitá míra emoční podpory velmi vhodná. Zejména u dětí s (počínajícími) poruchami chování, jež bývají školní neúspěšností ohroženy (Fried et al., 2016; Martin, 2014), je klíčové zachování emoční podpory i tam, kde ostatní strategie nepřinášejí zjevný efekt. Také na výzkumném poli se potvrzuje, že kvalita vztahu učitel–žák pozitivně ovlivňuje přizpůsobení dětí ve škole. Vztah s vyučujícím charakterizovaný vřelostí, důvěrou a nízkou mírou konfliktů je totiž prokazatelně spjat s pozitivními školními výsledky (Baker et al., 2008).

## 4.6 Hranice

Vztahy mezi vyučujícími a žáky jsou důležitou oblastí, která může ovlivňovat vzdělávací dráhu žáků se školním neúspěchem. To je patrné z dostupné literatury (např. Hughes et al., 2012) a potvrzuje to i náš výzkum. Jak však uvádí ve svém textu Frelinová (2008), ve vztahu k žákům je potřeba najít rovnováhu mezi profesionální distancí a profesionální blízkostí. Dobré vztahy vyučujících a žáků jsou podstatné, současně je ale třeba zabývat se jejich povahou.

Vedle péče o žáky je nezbytné pečovat také o vlastní duševní pohodu, to znamená „neutavit se“ v pomoci žákovi, ale spíše s realistickým nadhledem uplatňovat takovou podobu podpory, která mu umožní dlouhodobě prospívat. Reflexe a udržování profesních hranic, a to jak v oblasti vztahu k žákům a rodičům (vzájemná osobní blízkost), tak hranic vůči sobě samému v profesi (osobní angažovanost nad rámec pracovního času), jsou nezbytnými dovednostmi profesionála. Téma osobních i profesních hranic je zásadním rozměrem profesní spokojenosti; nejasný vztah k hranicím je podstatným rizikem chronického stresu a rozvinutí syndromu vyhoření (Smetáčková et al., 2020).

## 4.7 Limity výzkumu

Limitem naší analýzy je nepochybně skutečnost, že participantkami a participanty našeho výzkumu byli vyučující, kteří jsou ve svých školách považováni za „výborné učitele“. Instrukcí, kterou výzkumný tým zadával školám, bylo vybrat elementaristy s „dobrou pedagogickou pověstí“, učitele, kteří mají plnou důvěru vedení školy ve způsobu, jakým vedou třídy, učitele, kterým se daří podporovat a maximálně rozvíjet i žáky, kteří jsou nějak oslabení, zjednodušeně učitele, který „naučí“ a který „vytáhne“ slabé žáky. Tento způsob výběru vždy s sebou nese riziko odlišného prizmatu jednotlivých škol a jejich zástupců. Jako podstatnější problém volby výborných učitelů ale vnímáme skutečnost, že nevyniknou rozdíly mezi jednotlivci, protože spektrum zastoupených učitelů je méně pestré a typologie pravděpodobně chudší; výhodou této volby je naopak soubor inspirací v podobě příkladů dobré praxe, který tito vyučující přinášejí. Přestože analýza ukazuje, že i tzv. výběrový učitel může poskytovat jen velmi slabou nebo žádnou podporu oslabeným žákům, lze předpokládat, že zahrnutí celého spektra vyučujících by naši typologii vyučujících proměnilo.

Dalším limitem výzkumu je nesrovnatelnost tříd z hlediska důležitých charakteristik, jako je počet žáků ve třídě a procentuální zastoupení rizikových žáků, které variovalo od 5 do 60 procent. Post hoc jsme ale ověřily, že v průměru můžeme považovat třídy spadající do jednotlivých typů za srovnatelné. Lze tvrdit, že jednotlivé diskurzy vyučujících byly primárně ovlivněny námi identifikovanými a popsányými aspekty, a nikoli rozdílným složením tříd.

## 5 Závěr

Obecně podpůrné strategie nejsou přímo vázány na konkrétní didaktické postupy v jednotlivých předmětech, a tudíž jim nebývá věnována pozornost v rámci oborových didaktik. Přesto je můžeme označit za jeden ze stavebních kamenů předcházení školní neúspěšnosti a za základ uvažování vyučujících o možnostech podpory jejich žáků. Tento aspekt výuky leží na pomezí pedagogiky a psychologie a týká se nejen techniky předávání poznatků, ale také podob komunikace uvnitř třídy.

Odlišnosti mezi vyučujícími z hlediska podpory dětí, jimž hrozí školní neúspěšnost, je možné vystihnout prostřednictvím tří tematických kategorií: 1) instrumentální podpora, 2) péče o vztahy a 3) disciplinace. Individuální konstelace zastoupení jednotlivých kategorií umožňuje rozlišovat diskurzy jednotlivých vyučujících a vytvořit jejich typologii; potvrzuje to také kvantitativní analýza dat z pozorování výuky.

Specifickým rozměrem diskurzu vyučujících je jejich motivace k práci s dětmi, jimž se nedaří, a to zejména, děje-li se tak vlivem rodiny žáka. Existuje velké riziko, že dítě z rodiny, která s vyučujícím přímo nespolupracuje, zůstane bez funkční podpory také ve škole. Klíčovým momentem zůstává, jak se vyučující postaví k situaci, kdy selhávají žák i spolupráce ze strany rodiny. Tato situace je dle zkušenosti z praxe častější, než se může zdát. Inspirací zůstávají vyučující, kteří nerezignují na funkční úroveň podpory. Tímto směrem jdou také proměny vzdělávacího systému, které kladou důraz na podporu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, aplikovanou bezprostředně a přímo vyučujícím, a to prostřednictvím individualizace v postupech, případně plánu pedagogické podpory, který se má promítnout do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení.

I tehdy, kdy není zřejmý pozitivní efekt instrumentální podpory, mohou vyučující nadále poskytovat podporu emoční. Základní pozitivní vztah učitele k žákům je podmínkou psychosociálního bezpečí, a tím i prospívání žáků. Zejména u žáků s rizikem školní neúspěšnosti je vztah klíčovým faktorem podpory.

Každý vyučující využívá podpůrné strategie, které odpovídají jeho osobnosti a jeho diskurzu. Vznikají tak specifické konstelace vlastností, jež můžeme považovat za typy. Každá z uvedených konstelací je v některém ohledu funkční, každá nese svá rizika a své více či méně zjevné výhody. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je v první řadě prospívající žák, z toho důvodu je namíště využívat obecně podpůrných strategií tak, aby se úspěšně rozvíjelo maximum žáků a aby výhod každého z typů bylo maximálně využito. V učitelské praxi to znamená komplex tvořící výbavu profesionála: být si vědom vlastních osobnostních specifik a výhod i rizik, jež přinášejí, reflektovat potřeby žáků i jejich limity, pomáhat jim osvojit si úspěšné strategie učení, pěstovat jejich psychickou odolnost a také pečovat o vlastní osobní pohodu a profesní spokojenost.

Studie byla realizována za finanční podpory MŠMT – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; výzva č. 02\_19\_076 pro Inovace v pedagogice v prioritní ose 3, projekt „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016390). Autorky nejsou v konfliktu zájmů.

### Literatura

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111–123.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. Cambridge University Press.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with „the line“. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 636–646.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3.
- Benard, B. (2002). Applications of resilience: Possibilities and promise. M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 269–277). Springer US.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice, 20*(1), 29–44. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>
- de Castro, R., & Pereira, D. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction, 3*(1), 10. <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103*(3), 239–267.
- Domagata-Zyšk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International, 27*(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review, 36*(3), 413–432.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Felcmanová, L. (2015). Předškolní péče a vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání při přechodu na základní školu* (s. 9–23). Pedagogická fakulta UK.
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica, 20*(3), 131–144. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-8>



- Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans – En dimension av lärares arbete ur ett genusperspektiv [Profesionální blízkost a odstup. Dimenze práce učitelů z genderové perspektivy]. In C. Aili, U. Blossing, & U. Tornberg (Eds.), *Läraren i blickpunkten. Olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 177–188). Lärarförbundets förlag.
- Frelin, A. (2015). Relational underpinnings and professionalism – a case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International*, 36(6), 589–604. <https://doi.org/10.1177/0143034315607412>
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383–389.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, 9 (May), Article 437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>
- Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., & Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: A Swedish national cohort study: Childhood socio-economic status and drug abuse. *Addiction*, 108(8), 1441–1449. <https://doi.org/10.1111/add.12169>
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583–595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/a0026339>
- Jochmannová, L. (2021). *Trauma u dětí: Kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Grada Publishing.
- Karande, S., Doshi, B., Thadhani, A., & Sholapurwala, R. (2013). Profile of children with poor school performance in Mumbai. *Indian Pediatrics*, 50(4), 427–427. <https://doi.org/10.1007/s13312-013-0118-9>
- Kumar, R., & Lauermaann, F. (2018). Cultural beliefs and instructional intentions: Do experiences in teacher education institutions matter? *American Educational Research Journal*, 55(3), 419–452.
- Martin, A. J. (2014). The role of ADHD in academic adversity: Disentangling ADHD effects from other personal and contextual factors. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 395.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7–28.
- Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 1–18.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 227–234. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.227-234>
- Niwayama, K., Maeda, Y., Kaneyama, Y., & Sato, H. (2020). Increasing teachers' behavior-specific praise using self-monitoring and a peer teacher's feedback: The effect on children's academic engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(4), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1749978>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.

- 58 Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–120.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309–323. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.309>
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 37–49. <https://doi.org/10.1007/BF03172868>
- Smetáčková, I., Stará, J., & Chytrý, V. (2023). Učitelství pohled na školní neúspěšnost na 1. stupni základní školy: Potřeba nové definice. *Studia paedagogica*, 28(1), 9–34.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelství vyhoření*. Portál.
- Soares, R. R. B. da S., & de Farias, O. M. (2018). Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar [Úvahy o diskurzu o kázní ve škole a školní neúspěšnosti]. *Entrepalavras*, 8(1), 93. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-11019>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=248/2019&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=248/2019&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. 11. vydání. Praha: Portál.

PhDr. Veronika Francová, Ph.D.

katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[veronika.francova@pdf.cuni.cz](mailto:veronika.francova@pdf.cuni.cz)

PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[anna.pachova@pdf.cuni.cz](mailto:anna.pachova@pdf.cuni.cz)

# Sociální klima učitelských sborů: Kvalitativní kvaziexperiment

Andrea Rozkovcová, Petr Urbánek,  
Helena Picková, Jitka Jursová,  
Magda Nišpanská, Oto Dymokurský

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

**Abstrakt:** Příznivé sociální klima učitelského sboru je jedním z klíčových ukazatelů kvality fungování školy. Text představuje pět výzkumných fází kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu realizovaných v reálném prostředí života školy. V 37 školách bylo opakovaně měřeno klima sborů dotazníkem OCDQ-RS v pre- a postintervenční fázi výzkumu. V šesti z těchto škol proběhly kvalitativní výzkumné procedury za účelem zjištění příčin a kontextů stavu klimatu a intervenční procedury zaměřené na podporu jeho rozvoje. V postintervenční fázi byly v šesti intervenovaných školách realizovány focus groups pro doplnění kontextu ke kvantitativním výsledkům. Cílem výzkumu bylo především zjistit, jaké efekty mohou mít intervenční procedury na klima a za jakých podmínek mohou být úspěšné. Výsledky potvrzují opakované nálezy o klíčové úloze vedení školy při formování a udržování příznivého klimatu sboru prostřednictvím zvyšování důvěry napříč sborem, podporou otevřené komunikace a smysluplné spolupráce všech aktérů vedoucí ke sdíleným významům o dění ve škole a všeobecnému přijetí hodnot a koncepce školy.

**Klíčová slova:** sociální klima učitelských sborů, kvaziexperiment, intervence, OCDQ-RS

## The Teaching Staff Social Climate: A Qualitative Quasi-Experiment

**Abstract:** The favourable social climate of the teaching staff is one of the key indicators of the quality of school functioning. The text presents five research phases of a qualitative longitudinal pre-post quasi-experiment implemented in the environment of school life. In 37 schools, the climate of the teaching staffs was repeatedly measured with the OCDQ-RS questionnaire in the pre- and post-intervention phase of the experiment. In six of these schools, qualitative research procedures were carried out in order to determine the causes and contexts of the state of the climate and intervention procedures aimed at supporting the development of a favourable teaching staff climate. In the post-intervention phase, focus groups were implemented in six intervened schools to supplement the context. The aim of the research was to find out what effects intervention procedures can have on the climate and under what conditions they can be successful. The results confirm repeated findings about the key role of school leadership in shaping and maintaining a favourable climate of the staff by increasing trust across the staff, promoting open communication and meaningful cooperation of all actors, and leading to shared meanings of events in the school and general acceptance of the school's values and concept.

**Keywords:** teaching staff social climate, quasi-experiment, intervention, OCDQ-RS

**60** Cílem tohoto příspěvku je popsat průběh a výsledky kvalitativního kvaziexperimentu realizovaného v rámci projektu TA ČR<sup>1</sup> v letech 2021–2023. Cílem kvaziexperimentu bylo ověřit, zda a do jaké míry mohou realizované intervenční procedury v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů napomoci k jeho příznivému vývoji. Širší možné důsledky očekávaných změn klimatu v učitelských sborech, jako např. potenciální dopady klimatu sboru na žáky, nebyly předmětem našeho výzkumu. Smyslem bylo pokusit se posunout diagnostickou polohu výzkumu, na které byl založen předchozí projekt GA ČR<sup>2</sup>, kontrolovaně do oblasti intervenčních procedur, které by školám pomohly poznat a pracovat se sociálním klimatem ve vlastním učitelském sboru.

## 1 Fenomén sociálního klimatu školy a učitelských sborů

Fenomén sociálního klimatu školy je vymezován jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Mareš, 2001, s. 583). Jde tedy o sociálněpsychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které v dané škole fungují, a jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy (Průcha et al., 2013, s. 125).

Náš diagnostický záběr klimatu školy směřuje k užší, nicméně velmi významné skupině aktérů školního života, k učitelskému sboru. Klima učitelského sboru vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř sboru (Urbánek & Chvál, 2012, s. 8), přičemž lze sbor považovat za personální spojnici mezi vedením školy a žáky, která interakčně pokrývá širší relevantní vztahy v celé škole. Klíčovými atributy klimatu učitelského sboru je jeho subjektivní vnímání (a interpretace), relativní stabilita, kolektivní povaha klimatu a kontinuální hodnocení reality v linii od minulosti do budoucnosti.

Naše i zahraniční studie ukazují, že sociální klima, jak je i výše vymezováno, vykazuje značný diagnostický potenciál pro výzkum vztahů i fungování školní organizace jako celku (Dvořák et al., 2015). Dokladována je např. úzká vazba mezi sociálním klimatem a kulturou školy (Hloušková, 2008; Horton, 2018), mezi klimatem a kvalitou pedagogického řízení školy (Agayneh, 2022; Lord, 2001), resp. vedením lidí (Sanchez et al., 2020), mezi klimatem školy a komunikačním stylem ředitelů (Oo & Wai, 2020). Rozdílné je vnímání klimatu učiteli a vedením (Van Jaarsveld & Metz, 2021), přičemž způsob vedení ředitelem může mít nepřímý, ale i přímý vliv až na úroveň žáků: na jejich chování a školní úspěchy (Hallinger, 2011).

Důležitými nálezy základního výzkumu v rámci projektu GA ČR (viz výše), které iniciovaly realizaci projektu TA ČR zaměřeného na experimentální práci s intervencemi do kvality učitelských sborů, jsou: 1) kvalita klimatu v učitelském sboru podává

<sup>1</sup> Projekt TA ČR č. TL35000030 (řešení v letech 2020–2023) „Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence“.

<sup>2</sup> Výzkumný projekt GA ČR č. 16-100575 (řešení v letech 2016–2018) „Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ“.

obraz o vztazích uvnitř sboru a o stylu vedení lidí, 2) klima sboru vypovídá o širším potenciálu fungování školy jako celku, 3) vzájemné chování učitelů v rámci sboru je pro žáky modelem sociálního fungování (Urbánek et al., 2020). Na základě citované kvalitativní studie byly identifikovány tři významné faktory pro tvorbu a udržení příznivého klimatu sboru: volba adekvátního stylu vedení pro specifickou skupinu učitelů ve sboru, sdílená vize školy konkretizovaná ve všeobecně, tedy i učiteli, přijímané školní vzdělávací koncepci (v současné době především ve formě ŠVP) a stabilita sboru podmínovaná spokojeností učitelů a jejich angažovaností pro školu při nízké míře prožívané frustrace.

## 2 Výzkumná studie: kvalitativní kvaziexperiment

Metoda experimentu je v českém pedagogickém výzkumu méně obvyklá. Jsme si vědomi, že v zahraniční literatuře se spíše než s konceptem *sociální klima učitelských sborů* pracuje s širším konceptem *školní klima* (viz např. Debnam et al., 2021; Johnson et al., 2023). Školní klima však zahrnuje všechny aktéry ve škole a je komplexnější. Cílem naší studie bylo prozkoumat klima učitelských sborů, kontext jeho stavu a dalšího rozvoje. Vycházíme z předpokladu, že nejdůležitějšími činiteli ve škole, kteří tvoří klima i pro ostatní aktéry, jsou členové vedení školy a učitelé.

### 2.1 Výzkumný design: kvalitativní longitudinální pre-post kvaziexperiment

Metodologie popisovaného výzkumu vychází částečně z již prověřené smíšené metodologie, která byla využita v rámci základního výzkumu v projektu GA ČR (Urbánek et al., 2021). Pro účely zkoumání účinků intervencí do klimatu sborů byla využita smíšená metodologie, která koresponduje dle Hendla (2023, s. 303) se sekvenčním modelem typu (QUAN → QUAL),<sup>3</sup> a to ve dvou opakovaných výzkumných fázích, mezi něž byla ve vybraných učitelských sborech vložena fáze intervenční (obrázek 1). Kvaziexperiment byl zvolen z důvodu nemožnosti kontrolovat přirozené jevy (proměnné) vyvstávající z běžného denního života v realitě intervenovaných škol (změny ve vedení školy, změny konkrétních obsahů vzdělávací koncepce, změny vztahu se zřizovatelem, zvýšená míra fluktuace učitelů, změny přicházející z decizní sféry nebo způsobené vnějšími vlivy, jako byly pandemie covidu-19 nebo zvýšení počtů žáků cizinců v důsledku války na Ukrajině). Zvláště změny ve vedení byly v našem výzkumu významným faktorem ovlivňujícím klima a možnosti realizace intervencí, a to v souladu s poznatky z jiných výzkumů (kupř. Rozkocová & Novotová, 2018; Urbánek et al., 2020).

<sup>3</sup> V textu používáme tyto Hendlem (2023) zavedené symboly pro kvantitativní (QUAN) a kvalitativní (QUAL) výzkumné strategie. V našem výzkumu nepovažujeme za relevantní rozhodovat o nadřazenosti či podřazenosti kvantitativní a kvalitativní fáze. Proto je symbolika vyjádřena velkými písmeny.

Modelů experimentů, kterých je možno využít při zkoumání kauzálních vztahů, je velké množství. V průběhu klasického experimentu musí výzkumníci přísně kontrolovat proměnné, a proto by byl tento design pro účely našeho výzkumu málo vhodný. Za vhodnější považujeme inspirovat se metodologií přirozeného experimentu, který dokáže odpovídat na otázky, co funguje, pro koho a v jakém kontextu (Leatherdale, 2019). Nerandomizované experimentální výzkumné designy, běžněji známé v literatuře sociálního výzkumu jako kvaziexperimentální, umožňují výzkumníkům sledovat změny u kontextově relevantních exponovaných skupin oproti skupinám neexponovaným (Leatherdale, 2019), jimiž učitelské sbory běžných českých škol bezpochyby jsou. Z toho plyne, že je nezbytné přistupovat k výzkumnému designu otevřeně, protože není od počátku jasné, který respondent – či skupina respondentů – bude mít jaký prospěch z intervence. Podle Craiga není možné v reálném prostředí a běžných podmínkách v intervenční fázi kontrolovat všechny proměnné (Craig et al., 2012, 2011, in Leatherdale, 2019).

V českém prostředí popisuje Miovský (2006) kvalitativní experiment, který dovolu- je v širším pojetí využít kvantitativní a kvalitativní metody zkoumání, v užším pojetí dokonce pouze metody kvalitativní. Důvodem je, že v tomto typu experimentu není možné kontrolovat všechny nezávislé proměnné. V tomto ohledu se autoři Leatherdale a Miovský shodují. Inspirování modely a metodologií přirozených experimentů u Leatherdalea (2019, s. 25) a pojetím kvalitativního experimentu popisovaném Miovským (2006) jsme uplatnili design *kvalitativního longitudinálního pre-post kva- zixperimentu*, který umožňuje doplňovat kvantitativní data kvalitativními daty z obou fází QUAL a z intervenční fáze.

## 2.2 Výzkumný soubor

Jednotkou našeho výzkumu je „učitelský sbor“ (respondenty kvantitativních fází byli výhradně učitelé) a zkoumaným fenoménem „sociální klima učitelského sboru“ (dále většinou jen „klima sboru“).

Všechny základní (ZŠ) a střední školy (SŠ), které jsme získali pro screening, byly ochotné zjistit stav klimatu. Školy – resp. jejich vedoucí pracovníci, které jsme přesvědčili pro hlubší analýzu ve fázi QUAL 1 a pro intervence – chtěly alespoň do určité míry řešit situaci a pracovat na rozvoji klimatu sboru. Odmítnuvší respondenti se mohli cítit ohroženi stigmatizací při odhalení nepříznivého výsledku, případně spolupráci nepřijali z jiných důvodů (čas, prioritizace jiných úkolů ad.). Výzkumný soubor se v jednotlivých fázích výzkumu lišil.

Základní výzkumný soubor činilo  $Z = 59$  základních a středních škol (22 ZŠ z vybraného krajského města a 37 SŠ z vybraného kraje), které byly osloveny k účasti na dotazníkovém šetření. Zúčastnilo se  $N = 32$  škol (77,2 % ze všech ZŠ,  $N_{ZŠ} = 17$ ; 40,5 % ze všech SŠ,  $N_{SŠ} = 15$ ). Dotazníkové šetření sloužilo jako screening pro identifikaci stavu klimatu učitelského sboru ve školách. Po screeningu byly do kvalitativní (a posléze intervenční) fáze výzkumu vybrány ZŠ a SŠ s méně příznivými parametry klimatu ( $N_{ZŠ} = 3$ ,  $N_{SŠ} = 3$ ), které zároveň s dalším šetřením souhlasily. V těchto šesti

školách byly provedeny intervenční procedury (Inter) a proběhlo také období, jež nazýváme „inkubační“, ve kterém mohla přijatá opatření z intervenční fáze začít působit. Ve školách bez intervencí probíhalo období „běžného reálného žití“ (BRŽ). Dotazníkového šetření v QUAN se účastnily všechny výzkumné školy stejně jako v QUAN 1, fází QUAL 2 prošlo šest výzkumných škol identických s QUAL 1 a Inter.

Výzkumný soubor je nutné považovat za nerandomizovaný a dostupný. V tomto typu výzkumu není výhodné, ale ani možné randomizovat výzkumný soubor intervenovaných škol, protože úspěch intervencí je závislý na ochotě škol (členů vedení a učitelů) intenzivně spolupracovat. Výběr souboru pro QUAL a intervence je v souladu s metodologickými postupy při realizaci kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu.

### 2.3 Výzkumné otázky

- 1) Jaké jsou možnosti kvantitativního porovnání změn klimatu intervenovaných a neintervenovaných škol?
- 2) Projeví se v charakteristikách grafických profilů klimatu učitelských sborů (fáze QUAN 1, QUAN 2) změny u intervenovaných škol?
- 3) Co funguje, pro koho a v jakém kontextu v důsledku intervenčních procedur do rozvoje klimatu učitelského sboru v intervenovaných školách? (fáze QUAL 1, QUAL 2 a Inter)

Usilovali jsme popsat rozdíly mezi stavem klimatu před intervencemi a po nich. Tyto rozdíly by se měly ukázat v charakteristikách grafických profilů a ve výsledcích z kvalitativních procedur ve fázích QUAL 1, QUAL 2 a Inter. Tento postup umožní interpretovat výsledky intervencí přesněji a ve větším detailu, s využitím specifického kontextu každého sboru, což je v souladu s metodologickým postupem kvalitativního longitudinálního pre-post kvaziexperimentu popsaného shora.

### 2.4 Průběh výzkumu

Rozsah tohoto článku umožňuje uvést pouze stručný postup výzkumných a intervenčních fází. Výzkumné procedury v QUAN 1, 2 a QUAL 1 prováděl celý šestičlenný tým výzkumníků. Kontaktní sběr dat provedl v jedné intervenované škole jeden výzkumník, kvalitativní procedury obvykle dva až tři výzkumníci. Intervence s vedením realizovali ve všech školách dva stejní členové týmu (pedagog, psycholog), intervence se sborem tři jiní členové týmu (dva pedagogové a psycholog). Snahou bylo minimalizovat ovlivnění dvojí role výzkumníků a intervenčních pracovníků zvláště prostřednictvím opakovaných konzultací k výsledkům výzkumných zjištění i zjištění z intervencí v rámci celého výzkumného týmu (kdo nebyl přítomen intervenci, se stal konzultantem) pro zajištění snížení předpojatosti plynoucí z navázaného vztahu s respondenty.

Základními elementy výzkumného designu kvaziexperimentu jsou: čas, intervence, datové sady a skupiny (Trochim & Land, 1982 in Leatherdale, 2019). Námi adaptovaný design ukazuje obrázek 1.

64 **Obrázek 1** Schéma průběhu výzkumu pro jednotlivé skupiny výzkumných učitelských sborů

QUAN 1 → $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 5/21–10/21	NonInter: BRŽ → $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 11/21–4/23	QUAN 2 $N_{ZS} = 14, N_{SS} = 12$ 5/23–10/23			
QUAN 1 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 5/21–10/21	QUAL 1 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 10/21–3/22	Inter → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 12/21–11/22	Ink → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 12/22–9/23	QUAN 2 → $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 9/23–11/23	QUAL 2 $N_{ZS} = 3,$ $N_{SS} = 3$ 9/23–11/23

Poznámky: Výzkumné fáze se v jednotlivých školách prolínaly z důvodu časové tísně způsobené posunutím QUAN 1 o deset měsíců kvůli zavřeným školám v době pandemie. BRŽ = fáze „běžného reálného žití“, Ink = fáze „inkubace“.

**Fáze QUAN 1.** V roce 2021 proběhl první kvantitativní sběr dat dotazníkem OCDQ-RS (screening klimatu). Položky dotazníku generují pět dimenzí. V prvních dvou učitelé jimi vyjadřují vnímanou direktivitu (D, 7 položek) a suportivitu (S, 7 položek) vedení. Angažovanost (A, 10 položek) vyjadřuje hodnocení vlastní práce, vztahy ke kolegům, k žákům a stupeň identifikace se školou. Dimenze frustrace (F, 6 položek) vyjadřuje učitelé vnímanou míru rutinních povinností. Hodnoty těchto čtyř dimenzí (dle vzorce  $/S + A/ - /D + F/ = IO$ ) určují celkový index otevřenosti (IO), souhrnné zjištěné skóre klimatu. Intimita (I, 4 položky) vyjadřuje doplňkové informace k neformálním přátelským vztahům učitelů ve sboru. Podrobnější popis nástroje uvádějí autoři dotazníku (Hoy et al., 1991), u nás Lašek (2001, s. 119–125), který jej pro české prostředí adaptoval. Psychometrické charakteristiky této české verze dotazníku QCDQ-RS jsou podrobněji analyzovány na jiném místě (Chvál & Urbánek, 2014).

Celkový index otevřenosti (IO) ve vazbě na hodnoty dílčích dimenzí a variabilitu výpovědi představuje základní numerické údaje o klimatu. Důkladnější a komplexnější obraz klimatu doplňuje grafický profil, který znázorňuje také vzájemné vztahy hodnot dílčích dimenzí. Kvalitu klimatu určuje tvar grafického profilu a ohraničuje jej pásmo běžných hodnot (PBH) (Lašek, 2001). Například typickým obrazem grafického ztvárnění dat příznivého klimatu je průběh křivky ve tvaru dvojitého „W“. Grafické profily klimatu z QUAN 1 a QUAN 2 jsou uvedeny souborně v příloze. Dílčí dimenze jsou v grafech konstruovány s redukovanými hodnotami jako absolutní hodnoty dělené počtem položek dotazníku, které sytí příslušnou dimenzi. Celková hodnota IO je jako i v interpretacích sociálního klimatu našich dřívějších zjištění (např. Urbánek et al., 2014; Jursová et al., 2019) empiricky stanovena koeficientem 8,15 z důvodu grafické souměřitelnosti dimenzí a vypočítaného celkového IO.

**Fáze QUAL 1.** Po analýze dat z QUAN 1 výzkumný tým vybral školy se sbory s nepříznivými a méně příznivými parametry sociálního klimatu. QUAN 1 tak představuje screening pro účely výběru škol pro QUAL 1. Osloveny byly nejprve školy s výrazně nepříznivými parametry klimatu. V případě odmítnutí spolupráce byly osloveny školy s méně příznivými hodnotami klimatu. Podstatná kritéria výběru škol do vzorku ke kvalitativnímu šetření klimatu a k následným intervencím byla: 1) stav klimatu (vel-



mi nepříznivý, méně příznivý) a 2) ochota škol ke spolupráci. Zajímavé bylo zjištění, že střední školy s nepříznivým klimatem byly výrazně ochotnější spolupracovat na dalších procedurách než ZŠ s nepříznivým klimatem. Také proto jsou v našem vzorku šesti intervenovaných škol tři SŠ (01, 07, 11), ve kterých byly zjištěny opravdu výrazně nepříznivé parametry klimatu, ale pouze jedna ZŠ (08) s takto nepříznivými výsledky. Dvě ZŠ (04, 13) měly výsledky podprůměrné, ale stále ještě v pásmu běžných hodnot. V každé výzkumné a intervenované škole byly provedeny polostrukturované rozhovory se všemi vedoucími pracovníky (ředitelé a zástupci; ŘŠ, ZŘŠ) a s vybranými učiteli (opponenti vedení, konsenzuální učitelé, muži a ženy, služebně starší a mladší učitelé) pro zajištění různorodosti názorů. Počet učitelů informantů varioval podle potřeb výzkumu, podle velikosti učitelského sboru a podle organizačních možností školy mezi 6–20 učiteli. V pěti školách byly také realizovány focus groups s šestičlennými skupinami žáků, v jedné ze škol nemohl být proveden (základní škola speciální). Za účelem prohloubení porozumění kontextu stavu klimatu sboru byly využity doplňkové výzkumné metody – analýza školní dokumentace (výroční zprávy, inspekční zprávy, ŠVP), náslechy ve výuce, přítomnost na provozní poradě. Učitelů jsme se ptali na hodnoty školy, znalost koncepce, vztahy mezi kolegy a k vedení, podmínky práce, nastavená pravidla ve škole, vztah k žákům, jak vedení řídí školu, jak se učitelé podílí na koncepci školy, v jakých oblastech učitelé spolupracují, zda vnímají podporu od vedení a v jakých oblastech. Vedoucích pracovníků jsme se ptali na celkovou situaci školy, na hodnoty a koncepci školy, participaci učitelů na chodu školy, spolupráci učitelů, na vztahy mezi aktéry ve škole, vztahy s rodiči a se zřizovatelem, jak podporují učitele (další vzdělávání, hospitace, pedagogické vedení, zajištění podmínek apod.). Zeptali jsme se také, jak si vysvětlují stav klimatu na základě analýzy z QUAN 1. Žáků jsme se ptali na jejich život ve škole, jak vnímají výuku, jak funguje parlament, zda a jak se podílí na chodu školy, jak vycházejí s učiteli a učitelé mezi sebou, zda a při jakých příležitostech jsou v kontaktu s vedením školy. Konkrétní otázky byly voleny tak, aby vedly k uvádění konkrétních příkladů a respondenti se rozhovořili. Data z QUAL 1 (viz tabulku 1) posloužila k vytvoření „příběhů sborů“.

**Rámcový přehled výsledků QUAN 1 a QUAL 1 ve školách před intervencemi.** Ve stručném přehledu uvádíme zásadní zjištěné kontexty klimatu v jednotlivých výzkumných školách po fázích QUAN 1 a QUAL 1. Grafické profily uvádíme v příloze (profil z roku 2021).

**ZŠ04.** OCDQ-RS ukázal mírně podprůměrné parametry klimatu. Vedení působí ve škole dlouhodobě a je vnímáno relativně kladně („Paní ředitelka [ŘŠ] je manažerka. Dokáže pro tu školu, což je důležité, sehnat peníze... Paní zástupkyně je ohromně sociální a řekla bych, že se právě typově nesmírně doplňují... když něco potřebuju, tak za nimi můžu jít a nemusím se bát“). Ve sboru se vyskytovaly dvě učitelky, které dočasně působily na klima nepříznivě („Obě dvě paní učitelky, vlastně aktérky toho konfliktu... odešly na mateřskou dovolenou a musím říct, že se strašně vyčistil vzduch“). ŘŠ pocituje vysokou míru zátěže, učitelé vnímají od ŘŠ málo ocenění.

## 66 Tabulka 1 Přehled kvalitativních procedur v QUAL 1

Kód školy	Druh, počet a termín procedury	Kód školy	Druh, počet a termín procedury
ZŠ04	Rozhovor s vedením školy (2) 25. 3. 2022	SŠ01	Rozhovor s vedením školy (3) 13. 12. 2021
	Rozhovor s učitelem (6) 25. 3. 2022		Rozhovor s učitelem (20) 22. a 23. 11. 2021
	Focus group se žáky (1) 25. 3. 2022		Focus group se žáky (2) 13. a 14. 12. 2021
ZŠ08	Rozhovor s vedením školy (2) 3. a 4. 11. 2021	SŠ07	Rozhovor s vedením školy (3) 5. 10. 2021
	Rozhovor s učitelem (9) 3., 4. a 8. 11. 2021		Rozhovor s učitelem (7) 21. 10. 2021
	Focus group se žáky (1) 4. 11. 2021		Focus group se žáky (1) 21. 10. 2021
ZŠ13	Rozhovor s vedením školy (3) 12. a 13. 5. 2022	SŠ11	Rozhovor s vedením školy (3) 2. 3. 2022
	Rozhovor s učitelem (9) 12. a 13. 5. 2022		Rozhovor s učitelem (7) 2. a 7. 3. 2022
	Focus group se žáky (0) Proceduru nebylo možné provést.		Focus group se žáky (1) 7. 3. 2022

Učitelství se zvětšuje z důvodu navyšování kapacity školy. Učitelství subsbory jsou vedením vnímány odlišně s preferencí subsboru 1. stupně („Mě párkrát jakoby udivilo, že se nám druhostupňovým dává jakoby za vzor ten první stupeň. Jo, holky na tom prvním stupni, ty to maj' vždycky v pořádku“), který zároveň klima hodnotí výrazně lépe než učitelé 2. stupně.

**ZŠ08.** OCDQ-RS ukázal rizikové parametry klimatu. Stávající vedení započalo své působení krátce před vypuknutím pandemie covidu-19 a situačně bylo nuceno zastávat roli krizového managementu. Bylo učitelé vnímáno jako direktivní („Ředitelka byla jako zástupkyně super, ale teď je vyhrocenější, direktivnější... jedná silově“) a poskytující nižší podporu učitelům. Učitelé postrádají jasnou koncepci školy („Projekty, do kterých se škola zapojuje, jsou pokaždé jiným směrem“) a vnímají chaotičnost a neorganizovanost v práci vedení. Učitelé fungují spíše ve skupinách, mají málo prostoru pro vzájemnou spolupráci („Časově lepší, ale ty kolektivy se nevidí“).

**ZŠ13.** OCDQ-RS ukázal mírně podprůměrné parametry klimatu. Učitelé vnímají ŘŠ jako stranící se, učitelům chybí častější kontakt s ŘŠ a ocenění od vedení. Vedení mezi sebou spolupracuje velmi úzce („Jsou tým a hodně věcí dělají spolu“; „Jako by mezi nás úplně nepatřili“). Dlouhodobé a konfliktní působení několika problémových rodičů ŘŠ zatěžuje, reaguje uzavřením se v ředitelně, poskytuje málo času komunikaci s učitelé a spoléhá na jejich samostatnost („Cením si toho, že ona [ředitelka] tu důvěru ve mě vložila“, „Hodně spoléhá na to, že my si to opravdu vyřešíme sami“, „Chybí mi tam pak taková účast ze strany vedení“). Dva subsbory v oddělených

pracovištích jsou v menším kontaktu mezi sebou („Oproti jiným školám jsme hodně rozdrobení“). Jeden ze subsborů vnímá svou práci se skupinou problémových žáků jako spíše frustrující a snižující angažovanost učitelů.

**SŠ01.** OCDQ-RS ukázal velmi nepříznivé parametry klimatu. Ve škole je zkušenost s výrazně nevhodným jednáním bývalých ředitelů, stavějících učitele proti sobě („Ona [dlouholetá bývalá ŘŠ] bububu, ale pak nic, prostě. Zatímco [bývalý ŘŠ] byl důslednej..., posílal ty vytykáací dopisy“, „Jsme se začali ozývat i jakože s nima [s vedením] nesouhlasíme... a vyvrcholilo to v tom, že se tady děly veliký personální změny“), která se přenáší do vnímání současného vedení školy („[ŘŠ] má v současny době těžkou pozici, protože samozřejmě ty spory některý se vlečou a visej tady“). Ve sboru se vyskytují aktivně nebo pasivně agresivní učitelé, kteří značně přispívají k všeobecně panujícím horším vztahům ve škole (nízká důvěra, donášení, vzájemné averze ad.). Vedení situaci popisuje tak, že napříč sborem „jsou toxické vztahy“. U několika učitelů dochází ke střetu zájmů na pracovišti (využívání vybavení k vlastnímu obohacení) nebo k neporozumění legislativním aspektům fungování školy a vedení, což u mnohých učitelů vede k nesprávnému hodnocení kroků současného vedení a přispívá k prohlubování nedůvěry mezi učiteli navzájem i vůči vedení školy. Vedení školy vnímá jako svůj úkol zbavit školu zásadních problémů a nastavit funkční komunikaci, ale právě v ní se projevují zvláště u ŘŠ problémy (učiteli vnímaná nízká efektivita komunikace, zdlouhavé vysvětlování, pomalé řešení). Ve škole jsou rozdělené sbory („Co teda trochu postrádám, je vlastně jako nějaká vnitřní provázanost, nebo jako vnitřní kooperace těch oborů“; „Je to tak, to jsme rozdělení na ty party“).

**SŠ07.** OCDQ-RS ukázal velmi podprůměrné parametry klimatu. Vysokou a negativně vnímanou direktivitu ŘŠ nekompenzuje ani vysoká podpora učitelům. Jedná se o úspěšnou výkonově zaměřenou školu, na kterou jsou všichni aktéři hrdí, ale kde platí zároveň „papírování odvádí od práce se žáky“ a „kdo je náš zákazník – přeci žák“. Sbor trpí rozdělením učitelů na „tažné a chovné“. Další rozdělení na „my vedení“ a „oni učitelé“ postupně vedlo k částečnému rozvinutí fenoménu „organizačního ticha“, který je známkou nízké funkčnosti komunikace v organizaci – většina učitelů směrem k vedení komunikuje málo a jen z formálních a nutných důvodů nebo vůbec ne. Učiteli jsou vnímány různé nespravedlnosti jako preference mužů, vyšší podpora externím pracovníkům, osobní preference apod. Učitelé deklarují, že jim nejsou dostatečně vysvětlována přijímaná opatření ze strany vedení. Při spolupráci nad důležitými částmi ŠVP se projevily značné problémy v komunikaci a neschopnost učitelů převzít efektivně řízení přípravného týmu na střední úrovni řízení. ŘŠ jsme zastihli ve fázi „Teďka úplně nejdůležitější vnímám práci s tím kolektivem... to nebylo vždycky tak“.

**SŠ11.** OCDQ-RS ukázal velmi podprůměrné parametry klimatu. Vedení školy tvoří skupina vedoucích pracovníků, přičemž role zástupců je silná a role ŘŠ slabá. Dyáda zástupců se svolením ŘŠ převzala viditelnou roli v řízení školy, oba jsou však učiteli vnímáni jako kontroverzní osobnosti. Jeden ze zástupců si tvoří své „kliky“ učitelů, ŘŠ vnímá jako slabého („Pan ředitel, tím ho nechci nějak ponižovat, mi v tom stejně neporadí“) a některé učitele deklaruje („Někdy mi přijdou jako stádečko ovcí – Tak

68 pojdte do ohrádky a papejte a teď se běžte vyčurat“). Druhý zástupce vykazuje nízkou schopnost sociability a klade si za cíl „odstranit zvykové právo“ a změnit kulturu školy ve více tržní a efektivní („V okamžiku, kdy oni nechtějí s touto vizí souznít, tak tady nemohou být“). ŘŠ je málo v kontaktu s učiteli a žáky a věnuje se spíše administrativě. Žáci deklarují, že ŘŠ téměř neznají („Pan ředitel je spíš ambasador. Jen taková ta tvář, která má napsáno ředitel“). Učitelé ze dvou oddělených pracovišť (11a, 11b) jsou v minimálním kontaktu, jednotliví učitelé se stále více odcizují také kvůli společenským změnám a jmenují samostatné dojíždění do práce auty, malou podporu neformálních kontaktů a zvyšující se vnímanou administrativní zátěž, kvůli níž chybí čas na kolegiální vztahy. Ačkoli někteří učitelé hovoří o velmi dobrých vztazích ve sboru, celkové klima sborů je velmi nepříznivé, a to včetně dimenze intimity (zvláště na SŠ11b).

**Intervenční fáze.** Výsledky výzkumných fází QUAN 1 a QUAL 1 posloužily jako datový podklad k plánování a realizaci intervenčních procedur (IP) s vedením a s učitelským sborem. Všechny procedury byly cílené na konkrétní potřeby vedoucích pracovníků a učitelského sboru. Přirozeným vývojem při aplikaci jednotlivých procedur se jako nejvýhodnější ukázalo využívání stejnorodého souboru IP, ale s jiným obsahem a výsledkem, jak je dále popsáno (zacílení intervencí; též podkapitola 3.2). Formy IP (viz tabulka 2) byly ve všech školách využity obdobně a ve sledu, který tabulka naznačuje.

Kvalitativní data byla získávána po celou dobu trvání výzkumu, tedy ve všech jeho fázích. Záznamy z koučinkových a odborných reflektivních rozhovorů, analýzy z průběhu a výsledků IP pro učitele, protokoly z rozhovorů k výsledkům zavedení plánů rozvoje klimatu, záznamy rozhovorů nad vytvořenou „mapou vztahů“ (viz např. Bahbouh, 2011; Lewin & Řiháček, 2019) mezi aktéry ve škole posloužily jako kvalitativní data k dalším analýzám. Postupně vznikal soubor dat, díky němuž bylo možné lépe porozumět kontextům klimatu sborů.

**Zacílení intervencí.** Vzhledem k rozsahu tohoto článku uvádíme pouze stručně věcné zacílení intervencí. Intervence byly zaměřeny jednak směrem k vedení a jednak směrem ke sboru. V průběhu intervencí bylo možné sledovat, že se jednotliví vedoucí pracovníci začali projevat značně odlišně. Někteří se při procedurách zaměřovali více na sebe a své potřeby, jiní na sbor a jejich potřeby. U sborů zase bylo možné sledovat silnější nebo slabší projevy antipatie mezi učiteli navzájem nebo k členům intervenčních týmů. Všechny procedury byly zároveň další příležitostí získat informace ke klimatu.

**ZŠ04.** Ve všech rozhovorech s vedením bylo patrné, že spolupráce mezi ŘŠ a ZŘŠ je velmi dobrá, přesto se ukázalo jako důležité zpřesnit rozdělení jejich kompetencí pro zlepšení orientace (zvláště nově příchozích) učitelů, se kterým vedoucím pracovníkem mají kterou agendu řešit. ŘŠ posílila podporující jednání vůči učitelům 2. stupně a zavedla neformální rozhovory s nimi v přirozených a předem neplánovaných chvílích (ŘŠ odmítla formální a plánované rozhovory). Vedení započalo

Tabulka 2 Přehled realizovaných procedur v intervenovaných školách

Název procedury	Cíle procedury	Zúčastněné školy (počet provedených procedur)
Rozhovor k analýze výsledků QJAN 1 výzkumu nástrojem OCDQ-RS (screening)	Získat základní vhled do problematiky klimatu sboru. Porozumět významu hodnot klimatu a vzájemnému vztahu mezi dimenzemi.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) pro nového ZŘŠ SŠ07 (1) ZŠ08 (1) SŠ11 (2) dodatečný rozhovor pro nové vedení školy (ŘŠ a stZŘŠ)
Rozhovor k analýze výsledků QJAL 1 výzkumu	Informovat vedení o příčinách stavu klimatu. Porozumět kontextům. Objevit další souvislosti.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) ZŠ08 (1) SŠ07 (1) ZŠ13 (2) SŠ11 (2)
Dotazníkové šetření pro vedoucí pracovníky škol (dotazníky ISK, LMI, LJI, TOP)	Poskytnout vedoucím pracovníkům individuální zpětnou vazbu k jejich pracovní motivaci, sociálním a lídrovským dovednostem a nežádoucím vlastnostem v pracovním prostředí na základě analýzy dat z dotazníků.	ZŠ04 (2) SŠ01 (3 + 1) dodatečná procedura pro nového ZŘŠ ZŠ08 (2) SŠ07 (3) ZŠ13 (3 + 1) dodatečná procedura pro nového ZŘŠ SŠ11 (3 + 2) dodatečné procedury pro nového ŘŠ a ZŘŠ
Individuální koučink pro ŘŠ	Získat informace o realitě. Hledat překážky a příležitosti pro změny. Nastavit cíle a postupy k zavedení plánu rozvoje klimatu ze strany ŘŠ.	ZŠ04 (3) SŠ01 (3) ZŠ08 (3) SŠ07 (3) ZŠ13 (3) SŠ11 (2 + 0)
Intervenční program (IP) pro učitele	Informovat o výsledcích výzkumu klimatu učitele. Intervenovat pomocí vhodných reflektivních cvičení. Získat více informací o klimatu pro další procedury s vedením školy.	ZŠ04 (1) SŠ01 (2) ZŠ08 (1) SŠ07 (2) ZŠ13 (1) SŠ11 (0)
Individuální koučink pro ZŘŠ	Získat informace o realitě. Nastavit cíle a postupy k zavedení plánu rozvoje klimatu ze strany ZŘŠ.	ZŠ04 (0) SŠ01 (2) ZŠ08 (0) SŠ07 (2) ZŠ13 (1) SŠ11 (0)
Odborný reflektivní rozhovor pro členy vedení (nad rámec koučinku a rozhovorů k analýzám)	Vést společnou diskusi se členy vedení o nastavení kompetencí a volbě stylů vedení (situace školy, složení sboru, vlastnosti lídrů). Zhodnotit dosavadní provedené kroky, popř. je modifikovat.	ZŠ04 (3) SŠ01 (4) ZŠ08 (2) SŠ07 (3) ZŠ13 (2) SŠ11 (2)
Sociomapping: diskuse k „mapě vztahů“	Uspadnit vidění kontextů podílejících se na stavu klimatu. Vést bohatou diskusi k uvedeným aktérům; jejich rolím a vlastnostem, vzájemným vztahům a k existujícím fenoménům kritickým pro žádoucí klima.	ZŠ04 (1) SŠ01 (1) ZŠ08 (1) SŠ07 (1) ZŠ13 (1) SŠ11 (1)

**70** s emancipací učitelů s cílem podpořit jejich samostatnost – změna stylu vedení ŘŠ z konsenzuálního předsednického na týmový s cílem zvládnout rozšířený učitelův sbor pomocí vyšší míry předané důvěry: ŘŠ častěji komunikuje ocenění učitelům a nezapomíná na ně, pracuje cíleněji na jejich profesním rozvoji. ZŘŠ mění svůj přístup z převážně pečujícího na emancipační. IP pro sbor: zvýšení vzájemného porozumění mezi učiteli jednotlivých subsborů; podpora vnímání důležitosti práce každého učitele, a to jak 1., tak 2. stupně, a členů vedení; vyjasnění vlastní osobní role při formování žádoucího klimatu.

**ZŠ08.** ŘŠ v průběhu koučinku vyjádřila své obavy z explicitního pojmenování vize školy jako kvalitní, ale spíše tradiční. Během koučinku přijala svůj přístup jako legitimní, a to podnítilo práci na konkrétní koncepci školy. ŘŠ uplatnila komplexní SWOT analýzu pro skupiny učitelů, s jejímiž výsledky pracovala velmi pečlivě. Posléze vysvětlila učitelům, která opatření může udělat hned, která budou trvat déle a která udělat nemůže a proč. Na základě SWOT a dalších rozhovorů ve sboru se podařilo vedení zformulovat novou koncepci školy tak říkajíc „po období pandemie“. ŘŠ si uvědomila důležitost emočně vyrovnané komunikace směrem k učitelům a došlo k snížení komunikačních problémů ve sboru a s vedením kvůli její náladovosti. Učitelé pochopili důvody direktivního jednání ŘŠ v době pandemie a přijali nové jednání ŘŠ a ZŘŠ po době krizového řízení. IP pro sbor: učitelé byli vedeni k podpoře vzájemného porozumění významům (např. stejné chápání pravidel, koncepce školy a rozdělení kompetencí ve vedení školy).

**ZŠ13.** Zacílení práce s vedením se příliš nedařilo směrem ke sboru, neboť ŘŠ v koučinku i při odborných rozhovorech vyjadřuje potřebu psychické podpory v náročném období konfliktů s velmi intruzivními rodiči. Snahou týmu bylo podpořit ŘŠ v nalézání času na komunikaci s učiteli a způsobu jejich oceňování (ne pouze obecně a neosobně formou jednoho slidu prezentace na pedagogické radě). Cílem bylo také podpořit jednoho ze zástupců v uplatňování citlivější komunikace s učiteli. Tento pracovník však vykazoval značnou rezistenci („já už jsem takový“) a cíle nebylo dosaženo. IP pro sbor: podpořit sebevědomí učitelů poskytnutím příležitosti uvědomit si své silné stránky; posílení vnímání vlastního přínosu pro žáky, sbor a celou školu; podpořit vzájemné poznání učitelů mezi dvěma oddělenými pracovišti s cílem zvýšit vzájemnou informovanost o náročnosti a významu jejich práce. Učitelé vyjádřili velkou spokojenost, že se seznámili mezi sebou, a dále naději, že po odchodu konfliktních rodičů se zájem ŘŠ o komunikaci s nimi zvýší.

**SŠ01.** Cílem intervencí bylo především zvýšit uvědomění ŘŠ o vlastních charakteristikách komunikace, které jsou vnímány učiteli spíše negativně (zdoluhavé vysvětlování; stálé popisování příčin chování druhých, aniž by to nutně byla pravda apod.), a podpořit otevřenou a efektivnější komunikaci. Byly pojmenovány kontexty vzniku příznivého klimatu, ŘŠ si určil jako prioritu dělat uvážlivé kroky a objasňovat učitelům důvody pro svá rozhodnutí. V koučinku byla konstatována nutnost individuálního přístupu k učitelům z důvodu jejich různých potřeb (čtyři typově velmi odlišné skupiny učitelů, převaha individualistů). IP1 pro dvě oddělené skupiny učitelů (kvůli vzájemné nevraživosti): posílit vnímání hodnot ve škole; podpořit motivaci k práci

na kvalitní výuce žáků. IP2 pro celý sbor: podpořit vzájemnou spolupráci učitelů z umělecké, dílenské, odborné a teoretické komise s cílem vytvořit smysluplný kooperativní cíl (zažít společný úspěch, zažít smysluplnost společné práce). Na pozadí byla vnímána vize ŘŠ zavést obor, který by všechny učitele propojil v potřebě spolupracovat na jeho tvorbě i při realizaci výuky.

**SŠ07.** Cílem intervencí bylo posílit uvědomění vedoucích pracovníků o nevyváženosti pracovní zátěže jednotlivých učitelů s cílem situaci změnit, dále posílit kompetentnost stZŘŠ v oblasti komunikace (zvýšit víru ve vlastní schopnosti, změna vnímání komunikačních projevů na straně učitelů – chápat, že nemusí jít o snahu manipulovat, ale spíše o prosbu o pomoc nebo u některých učitelů obavy z komunikace s ŘŠ). Bylo patrné, že se vedoucí pracovníci potýkají s vyčerpáním a nastupující ztrátou motivace, a proto bylo jedno setkání věnováno hledání motivačních aspektů (zvláště šlo o proměnu vnímání vlastní role – z „tahouna“ v podporovatele samostatné práce učitelů u ŘŠ, z „oběti“ v kompetentního komunikátora u stZŘŠ, z vyčerpané pracovnice před důchodem v odbornici s jedinečnými zkušenostmi a potenciálem zaučit za sebe nástupce u druhé ZŘŠ). Dalším cílem bylo posílit otevřenost komunikace ŘŠ a její vyšší čitelnost (zvláště s ohledem na projevy náladovosti). Vedení průběžně pracovalo na specifické komunikaci a jednání vedoucí k podpoře učitelů při přebírání odpovědnosti za kompletní splnění úkolu (zpracovat kurikulum předmětu zásadní povahy a zasahujícího napříč obory v ŠVP). Vedoucí pracovníci kladli otázky, jak lépe zpracovat úkol, aby byl výsledek lepší pro celý tým, a vraceli nedokončené nebo nesprávně zpracované části úkolu. Poskytovali ale dostatečnou podporu k jeho zvládnutí. IP1 pro sbor: posílit zájem o vnitřní svět toho druhého; podpora vzájemného respektování profesního zaměření jednotlivých učitelů. IP2 pro sbor: podpora vzájemné důvěry a kolegiální podpory; podpora otevřené komunikace s cílem chápat vzájemnou profesní závislost.

**SŠ11.** Cílem intervencí bylo u vedoucích pracovníků zvýšit uvědomění, že přisuzují nepříznivý stav klimatu již nerelevantnímu důvodu (problematické spojení škol proběhlo 15 let před výzkumem). Plánovány byly zprvu intervence pouze pro tři vedoucí pracovníky (koučink a rozhovory proběhly už pouze s ŘŠ, ostatní vedoucí pracovníci nejevili příliš zájem), protože zprvu nebylo jasné, na jaké konkrétní cíle by měly být zaměřeny IP pro učitelské subsbory. Dva vedoucí pracovníci (ŘŠ a stZŘŠ) ze školy odešli v období probíhajících intervencí. ŘŠ v jednom z intervenčních rozhovorů konstatoval, že si uvědomuje nezvládnutí řízení školy. S novými vedoucími pracovníky (ŘŠ a stZŘŠ) byly opakovány procedury pro zvýšení informovanosti o stavu klimatu sboru. Dosluhující ZŘŠ již nebyla k těmto rozhovorům přizvána, neboť byla před odchodem do důchodu a patrně značně negativním způsobem ovlivňovala klima jednoho subsboru (viz SŠ11b). Intervence s novým vedením byla zaměřena na vyvážení se zásadních chyb při jednání s učiteli, jichž se dopouštělo předchozí vedení a o čemž učitelé (a také žáci) vypovídali ve výzkumných rozhovorech (např. dehnostace, ignorace jejich problémů, snižování důvěry netransparentní komunikací), a na podporu učitelům v procesu stěhování a rekonstrukcí velkých částí školy. Teprve s novým vedením bylo využito sociomapování. IP pro sbor neproběhl.

**Fáze QUAN 2 a QUAL 2.** S odstupem přibližně devíti měsíců až jednoho roku od intervenčních procedur (v každé intervenované škole probíhaly intervence v jiném čase z důvodu časových omezení daných odkladem QUAN 1 a QUAL 1 kvůli protiepidemickým opatřením) proběhlo v každé intervenované škole standardní šetření klimatu dotazníkem OCDQ-RS (QUAN 2). Neintervenované školy prošly QUAN 2 přibližně dva roky od prvního screeningu. Pro šetření QUAL 2 byly zvoleny focus groups (FG) s šestičlennými skupinami názorově se různících učitelů a s vedeními škol. FG umožnily sledovat jednak názory učitelů a vedoucích pracovníků na klima, jednak jejich vzájemné interakce (projevy emocionality, úroveň reflektivity, vzájemně spíše sdílené nebo naopak nesdílené názory). Otázky byly směřovány k obdobným tématům jako ve fázi QUAL 1, avšak byl ponechán větší prostor pro diskuse respondentů mezi sebou. Takto se ukázaly preference témat u respondentů, co je opravdu tíží, co naopak ve škole a ve vztazích napříč sborem oceňují a jaké změny ve vztazích v průběhu bezmála tří výzkumných let ve sboru nastaly. V záznamech rozhovorů jsme hledali významná vyjádření aktérů v souladu s postupy používanými v interpretativní fenomenologické analýze (IPA, blíže viz Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Marešová, 2014; Stake, 2006).

### 3 Celkové výsledky výzkumu

Soubory dat z QUAN 1 a QUAN 2 byly analyzovány, byly sledovány změny ve vnímání klimatu (viz tabulky 3a, 3b, 4a, 4b) a vytvořeny grafické profily klimatu intervenovaných sborů (viz přílohu).

Z dat z QUAL 2 byly sestaveny nové stručné „příběhy sborů“ obsahující důležité informace ke kontextu stavu klimatu sborů po intervencích.

#### 3.1 Výsledky opakovaného kvantitativního šetření klimatu

Pro posouzení rozdílů souboru učitelských sborů neintervenovaných základních škol ( $N = 14$ ) současně se souborem základních škol intervenovaných ( $N = 3$ ) a sborů středních neintervenovaných škol ( $N = 12$ ) se intervenovaným souborem ( $N = 3$ ) při pre- a post- dotazníkovém šetření byla nejprve porovnávána změna v průměrných hodnotách indexů otevřenosti pomocí  $t$ -testů pro závislé výběry a Cohenova  $d$ .

Jako i v řadě jiných výzkumů, klima učitelských sborů se také v tomto experimentu ukazuje jako relativně stabilní fenomén. Při porovnávání výsledků pre- a post- dotazníkového šetření neintervenovaných i intervenovaných sborů jako celků to dokladují nevýznamné rozdíly  $t$ -testu a malý efekt věcné významnosti Cohenova  $d$ , které se dle Soukupa (2013, s. 131) nalézají v kategorii „small“ (sborny ZŠ) a na hranici „medium“ (sborny SŠ). Očekávané změny klimatu u skupiny intervenovaných sborů se jednoznačně nepotvrdily, o něco výraznější rozdíly IO byly u sborů SŠ. Z uvedených dat (tabulky 3a, 3b, 4a, 4b) se ukazuje, že změny v klimatu neintervenovaných sborů mohou nabývat obdobných rozdílů z přirozených příčin jako změny ve sborech s intervencemi.





74 Tabulka 4a Hodnoty indexu otevřenosti (IO) neintervenaných učitelských sborů SŠ

Kód sboru	Šetření						Rozdíl průměrů
	2021 (pre)			2022/2023 (post)			
	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	
SŠ02	24	23,27	8,55	19	17,26	11,60	-6,01
SŠ03	15	21,43	8,34	16	15,81	4,96	-5,62
SŠ04	13	18,15	6,56	16	19,41	9,34	+1,26
SŠ05	37	21,80	8,70	32	25,08	5,69	+3,28
SŠ06	17	20,56	6,79	19	19,13	9,73	-1,43
SŠ08	45	24,67	7,08	45	22,02	7,71	-2,65
SŠ09	60	21,58	7,05	58	21,98	6,27	+0,40
SŠ10	13	26,38	9,15	11	26,68	6,40	+0,30
SŠ12	26	16,63	10,21	20	14,40	10,30	-2,23
SŠ13	43	24,81	6,84	38	25,20	6,52	+0,39
SŠ14	34	18,74	9,05	35	15,10	9,59	-3,64
průměr		21,16	8,03		19,54	8,01	-1,62
<i>SD</i>		2,72			3,95		
<i>t</i> (df = 10)							1,71
<i>p</i>							0,12
Cohenovo <i>d</i>							0,54

Tabulka 4b Hodnoty indexu otevřenosti (IO) vybraných intervenovaných učitelských sborů SŠ

Kód sboru	Šetření						Rozdíl průměrů
	2021 (pre)			2022 / 2023 (post)			
	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	<i>N</i>	IO	<i>SD</i>	
SŠ01	28	11,82	8,98	28	8,54	8,97	-3,28
SŠ07	39	13,55	10,73	32	15,88	11,21	+2,25
SŠ11a	24	12,67	7,86	17	16,26	6,63	+3,59
SŠ11b	47	9,44	9,04	24	16,48	7,92	+7,08
průměr		11,87	9,15		14,29	8,68	+2,41
<i>SD</i>		3,84			1,77		
<i>t</i> (df = 3)							1,13
<i>p</i>							0,34
Cohenovo <i>d</i>							0,56

Poznámka: Výrazné změny v četnosti v souborech SŠ11a, b mezi lety 2021 a 2023 přikládáme organizačním změnám ve škole (změna vedení, stěhování a rekonstrukce). Zjištěné rozdíly v hodnotách klimatu považujeme za málo průkazné.

### 3.2 Grafické profily klimatu a výsledky intervencí

Grafický profil poskytuje v kvantitativním smyslu komplexní obraz klimatu prostřednictvím hodnot jednotlivých, vždy ve stejném pořadí uspořádaných dimenzí. Toto uspořádání ilustruje relevantnost vzájemných vztahů mezi dimenzemi a umožňuje srovnávání profilů navzájem. Grafické profily (viz přílohu) napomáhaly k interpretačním efektům intervencí.

**Výsledky intervencí na základě kvalitativních dat.** Z výše uvedených kvantitativních dat je patrné, že se v nich neukázaly významné změny hodnot klimatu sboru u intervenovaných škol. Kvalitativní data přinášejí evidenci, že se u aktérů vnímání některých aspektů klimatu změnilo. Ze šesti škol, které se výzkumu zúčastnily, ve dvou nedošlo k zlepšení, ale naopak k zhoršení klimatu (ZŠ13, SŠ01). Ve třech školách se klima sboru v důsledku intervencí do určité míry zlepšilo, jak dokládají grafické profily klimatu a především vyjádření aktérů ve focus groups (ZŠ04, ZŠ08, SŠ07). V jedné škole (SŠ11) nebyl efekt intervencí průkazný ani v kvalitativních datech, neboť v této škole došlo k výrazným změnám souvisejícím s běžnou realitou školy (výměna vedení, stěhování, rekonstrukce). Kvůli omezenému prostoru uvádíme pouze stručně shrnuté vybrané výsledky intervenční a kvalitativní části výzkumu. Při popisu změn klimatu každého sboru bereme v úvahu situaci školy a uvádíme podstatné události, které nastaly v průběhu intervencí, ale nebyly jimi způsobeny. Dále popisujeme stav klimatu po intervencích a interpretujeme pravděpodobné efekty intervencí.

**ZŠ04. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné vedení po celou dobu výzkumu. Do sboru bylo přijato více nových učitelů z důvodu rozšiřování kapacity školy. Koncepce školy je dlouhodobá a všeobecně sdílená.

**Stav klimatu po intervencích:** Setrvalý stav velmi dobrého klimatu na 1. stupni, výrazné zlepšení na 2. stupni – k mírně podprůměrným hodnotám klimatu. Významně snížená vnímaná direktivita vedení a snížená vnímaná frustrace u učitelů 2. stupně jsou hlavní důvody zlepšení parametrů pro 2. stupeň. Z QUAL 2 plyne, že vztahy mezi učiteli jsou napříč školou velice dobré, vedení stojí za učiteli a podpoří je, pokud vzniknou jakékoli problémy, vnímaná podpora od vedení je velká („Zpětná vazba v pozitivním je tady jako častá“). Vedení spolupracuje velmi dobře mezi sebou, kompetence jsou jasně rozděleny („Paní ředitelka je takovej manažer, sežene peníze a zase paní zástupkyně je hodně empatická a ta vlastně zařizuje věci ohledně sboru“). Problémy se řeší ihned a „nic se nezametá pod koberec“. Vedení dokáže mírnit administrativní zátěž svých učitelů vycházející z decizní sféry, přesto ji učitelé stále považují za velkou.

**Interpretace efektů intervencí:** Úprava nastavení kompetencí vedení (ŘŠ a stZŘŠ) vedla k snížení vnímané psychické zátěže u ŘŠ. Posílení podpory učitelům 2. stupně a společný IP pro učitele vedly k uvědomění, že učitelé obou stupňů mají náročnou práci, a k zvýšení povědomí kolegů o vzájemné závislosti jejich práce. Učitelé jsou vedeni k samostatnějšímu řešení svých úkolů, je využíváno více stylů vedení situ-

76 ačně tak, aby styl odpovídal potřebám sboru a byl využíván vědomě. Kvantitativní ukazatele naznačují mírný trend k zlepšení klimatu.

**ZŠ08. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné vedení po celou dobu výzkumu. Ve škole neproběhly – kromě fáze protiepidemických opatření a nového startu po jejich ukončení – zásadní změny. Do sboru byli ve větším počtu přijati noví kolegové.

**Stav klimatu po intervencích:** Výrazné zlepšení parametrů klimatu z podprůměrných k průměrným hodnotám. Vedení školy, a především ŘŠ, zaujalo postoj odpovědnosti za klima, pochopilo, že jsou součástí sboru a je jejich práce vytvářet učitelům podmínky. V postoji vedení ke klimatu učitelského sboru nebyl přítomen pocit, že nepříznivé klima je „vinou“ učitelů. Učitelé vnímají dobré a spolupracující vztahy, a to i u nově příchodících učitelů („To jádro je tady opravdu, myslím, dobré, a atmosféra je tady taková... spolupracující“; „Naopak přibývají ti angažovanější“). Učitelé velmi vysoko hodnotí schopnost vedení vybírat do sboru nové učitele, kteří jsou kolegy dobře přijímáni a jsou nakloněni přijmout koncepci školy.

**Interpretace efektů intervencí:** Společná tvorba a sdílení koncepce školy vedly k zvýšení sounáležitosti učitelů se školou a s vedením. Došlo k ujasnění hodnot a pravidel, zjednodušení, čitelnosti a otevřenosti komunikace, podpoře vztahů prostřednictvím smysluplných pracovních úkolů a teambuildingu, stabilizaci náladovosti ŘŠ, výraznému zvýšení naslouchání potřebám učitelů. ŘŠ si uvědomuje důležitost práce s lidmi, podporuje důvěru napříč sborem a ve škole je po intervencích široce sdílená koncepce. U této školy se domníváme, že intervence měly výrazný efekt.

**ZŠ13. Situace školy:** Ve škole setrvali ŘŠ a jeden zástupce (ZŘŠ), přibyl nový stZŘŠ pro hlavní budovu a subsbor školy. Jeden ZŘŠ (původní statutární a velmi oblíbený) odešel do důchodu a za něj byl k subsboru detašovaného pracoviště určen stávající (málo oblíbený) ZŘŠ. Ve škole přibýlo mnoho nových pedagogů (asistentů pedagoga, vychovatelů a učitelů).

**Stav klimatu po intervencích:** Výrazné zhoršení klimatu. ŘŠ zaměřuje pozornost na sebe a své problémy, stále deklaruje prioritizaci „velkých projektů“. Vedení je stále situováno v horním patře školy a je i nadále jako uzavřené vnímáno učiteli. Intervenční program pro učitele otevřel v pozitivním smyslu vztahy mezi učiteli, ale vedení přešlo do ještě větší izolace. Při snaze učitelů se angažovat pro školu „dalo učitele do jejich mezí“, jak bylo konstatováno ŘŠ. „Vedení si myslí, že jsme blbečci,“ hodnotí situaci učitelé. Snížila se všeobecně důvěra mezi vedením a učiteli, mnozí aktéři přešli ke komunikaci, „co je psáno, to je dáno“. ŘŠ deklarovaný plán věnovat se potřebám učitelů poté, kdy odpadne zátěž způsobená problémovými rodiči, nebyl v době rozhovorů s učiteli uveden v praxi. Podle vyjádření vedení uveden v praxi bude. ŘŠ v průběhu intervencí i v závěrečném focus group několikrát v komunikaci ukazuje určitou míru skepse a podceňování schopností svých učitelů. Celkový postoj ŘŠ ilustruje tento výrok: „Na ten váš workshop oni zareagovali tím, že měli pocit, že budou řídit celou školu, takže tam bohužel jsme měli z mého pohledu teda negativní, jeden z mála asi, negativní výstup.“

**Interpretace efektů intervencí:** Došlo k hlubšímu seznámení sboru („Já jsem ten pocit jako měla, protože jsme si minimálně sedli, sešli a povídali jako přátelé a zjis-

tili jsme, kdo co řeší; třeba z toho detašovaného pracoviště, a zjistili jsme, že to vnímáme podobně. Což my jako nemáme šanci se takto sejít“). Byl dočasně zvýšen potenciál pro vyšší angažovanost učitelů, který však nebyl využit. Grafický profil ukazuje snížení vnímané podpory od vedení k učitelům a zvýšené vnímané frustraci učitelů způsobené patrně jejich zklamáním z jednání vedení (viz přílohu, obr. 4). Byla narušena důvěra mezi učiteli a vedením, někteří učitelé se na situaci začali adaptovat snížením angažovanosti pro školu („Prostě pro školu nebudu dělat nic, co bych jako byla bývala dělala“).

**SŠ01. Situace školy:** Ve škole setrvali ŘŠ a jeden zástupce, změnil se jeden zástupce (současný stZŘŠ). Ve škole probíhají „kauzy“ jako vleklý soudní spor s jedním z učitelů, nucený odchod jedné z učitelek, který vzbudil velkou nevoli mezi učiteli i žáky, výměna méně odborně schopné učitelky a další. Ukazují se velké vazby na bývalé pracovníky školy, kteří zároveň podněcují další pro klima spíše nepříznivé jednání učitelů ve škole. Cíl zavést nový obor, který by podpořil spolupráci mezi učiteli, je dlouhodobý a v průběhu intervencí nebyl dosažen.

**Stav klimatu po intervencích:** Ve škole došlo k výraznému zhoršení klimatu. Vedoucí pracovníci se před učiteli uzavřeli do svých kanceláří a komunikují téměř výhradně formálně – e-mailem, ve smyslu „co je psáno, to je dáno“, nebo na schůzích. Přetrvává, i když v menší míře, donášení na kolegy a k pomlouvání kolegů před žáky. ŘŠ se výrazně zaměřuje na sebe a své problémy („Vy jste mě v tom nechali“, „Mám toho moc“). Jeden učitel dokázal otrávit většinu sboru svým jednáním – očerňováním kolegů před vedením. Mezi učiteli v současné době panuje větší tolerance k vzájemným rozdíům, dokážou lépe spolupracovat („Už se aspoň můžeme bavit, což dříve nebylo takřka možné“). Po IP pro učitele nastalo krátké období zvýšené spolupráce a snaha propojit učitele napříč školou prostřednictvím společně dosažených výsledků žáků. Po nástupu nového zástupce se situace během jednoho roku značně zhoršila. Dle výpovědi učitelů „nevědí, co nový zástupce dělá“. Mnozí učitelé již vykazují jednání typické pro „organizační ticho“ – nechodí do ředitelny, vedení se vyhýbají a nekomunikují, pokud vysloveně nemusejí. Řada vyučujících ztrácí angažovanost ke škole („Oni přestávají chtít funkce“, konstatuje ŘŠ) a k sobě navzájem, zůstává ještě angažovanost k žákům.

**Interpretace efektů intervencí:** Po intervencích došlo k dočasnému zlepšení vztahů napříč sborem i k ŘŠ, které však zůstaly nevyužité vedením pro další rozvoj příznivějšího klimatu. ŘŠ bohužel konstatuje, že „intervenční tým výzkumně potvrdil jeho domněnku, že ve škole panují toxické vztahy“. Výzkumný tým však v intervenčních rozhovorech pouze opakoval jako echo výroky ŘŠ („Říkal jste, že...“). Pro rozvoj vztahů ve sboru vedení plánovalo hospitace a odborné rozhovory s učiteli, nicméně ani ŘŠ, ani nový stZŘŠ tyto procesy nezapočali („Máme hrozně málo času se jim věnovat, s prominutím, protože na začátku školního roku je papírování strašný“). Přijetí role odpovědného činitele při tvorbě příznivého klimatu u ŘŠ nenastala, vinu za nepříznivé klima připisuje učitelům.

**SŠ07. Situace školy:** Ve škole setrvává stejné manažersky velmi schopné vedení po celou dobu výzkumu. Vedení školy převzalo úspěšně dvě nová zařízení pod svou

**78** správu. V průběhu intervencí ŘŠ naopak předala pobočku školy, kterou zřídila v jiném městě, novému vedení. Dochází k časté výměně učitelů pro výuku předmětů, což učitelé vnímají velmi negativně („Já prostě nejsem schopná dělat kvalitní didaktiku každý rok na novém předmětu“).

*Stav klimatu po intervencích:* Ukazuje se mírné zlepšení klimatu způsobené vyšší vnímanou podporou ze strany vedení, zvláště od stZŘŠ, které se však nemohlo více projevit v grafickém profilu (nástroj OCDQ-RS se dotazuje na fungování ŘŠ), a snížením direktivity za strany ŘŠ. Ukazuje také zvýšenou angažovanost učitelů, kteří si nadále cení kvality své školy. U skupiny učitelů přetrvává vysoká zátěž, u vedení pocit, že naučit učitele samostatnosti zabírá mnohem více času než úkol splnit samo. Vedení v současné době snižuje direktivní styl ve prospěch konzultativního týmového.

*Interpretace efektů intervencí:* Vedení pracovalo na intervencích s vysokým nasazením a zájmem, zvláště ŘŠ a stZŘŠ. Byla zavedena změna v komunikaci vedení směrem k učitelům – ŘŠ vykazuje menší náladovost, komunikuje předvídatelným způsobem. StZŘŠ již nevnímá učitele jako manipulující, ale jako pracovníky potřebující pomoc. Zvýšená podpora učitelům však zatím nedokázala dostatečně snížit frustrace u učitelů plynoucí z jejich přetížení. Prostřednictvím smysluplného úkolu na samostatné tvorbě důležité části ŠVP (stěžejní výukový předmět napříč obory) byla posílena angažovanost učitelů a jejich ztotožnění se s ŠVP („Mám radost, jako z té práce, nelituju toho, jo...“, konstatuje angažovaná učitelka; „Podařilo se nám prolnout více té spolupráce, nejen horizontálně, ale i vertikálně,“ konstatuje ŘŠ). Učitelé byli zapojeni do mnoha nových úkolů a mnozí zjistili, že jejich řešení není jednoduché. Snížila se díky tomu kritika vůči vedení.

**SŠ11.** *Situace školy:* V této škole se v průběhu intervencí změnilo celé vedení. ŘŠ a stZŘŠ se stali učitelé ze subsboru SŠ11a. Byl přerušen průběh intervencí s původním vedením školy. Musely být zopakovány IP s novými vedoucími pracovníky, avšak nebyl prostor na IP pro učitele ani na následnou intenzivní práci s vedením.

*Stav klimatu po intervencích:* V jednom subsboru (SŠ11b) došlo k výraznému zlepšení stavu klimatu do stále ještě mírně podprůměrné úrovně hodnot, které bylo patrně způsobeno odchodem problematického člena vedení (ZŘŠ s machiavelistickými pracovními praktikami, které odhalily jak rozhovory s učiteli, tak výsledky dotazníku TOP). Změna vedení byla významným faktorem zlepšení klimatu. V subsboru SŠ11a se klima zlepšilo pouze díky zvýšené učitelé vnímané podpoře od vedení. Nicméně učitelé SŠ11a těžce nesou, že kolegové z jejich řad už nejsou jejich přátelé a chovají se „jen jako šéfové“. To patrně snižuje možnost rychlejšího zlepšení hodnot klimatu, zvláště kvůli dimenzi direktivity dotazníku OCDQ-RS, protože ŘŠ je vnímán jako silně direktivní v porovnání s jeho rolí bývalého kolegy a přítele.

*Interpretace efektů intervencí:* Efekty intervencí nejsou zcela průkazné, ale nejsou v určitých aspektech vyloučené. Hlavním důvodem změny klimatu byla změna vedení a jejich jiný přístup k učitelům. Noví vedoucí pracovníci se zaměřili nejen na krizové řízení v době stěhování a rekonstrukcí, ale také na potřeby učitelů („Musíme jim zajistit klid na práci, komunikujeme to s pracovníky na stavbě“), na nastavení

otevřené a korektní komunikace, která, ač místy chaotická, vedla k rychlému zvýšení důvěry ve škole. Dva noví zástupci pro teoretické vyučování a nový výchovný poradce jsou sborem velmi dobře přijímáni. Bývalý ŘŠ v koučinku konstatoval, že tuto školu nedokáže úspěšně vést, a již se do výběrového řízení na ŘŠ nepřihlásil. Současné vedení mělo k dispozici veškeré dostupné výzkumné informace, které jim dle jejich vyjádření napomohly při rozhodování o opatřeních podporujících učitele. Z komunikace s novými vedoucími pracovníky vyplynulo, že si vědí rady s rozvojem klimatu, jen musí vyřešit akutní problémy. Informovanost o situaci sboru a jeho klimatu mohla přispět k minimalizaci komunikačních chyb a omylů z nepřesného vnímání situace.

#### 4 Diskuse a závěry

Cílem našeho příspěvku bylo popsat průběh a výsledky kvalitativního kvaziexperimentu, jehož ambicí bylo ověřit, zda a do jaké míry mohou realizované intervenční procedury v oblasti sociálního klimatu učitelských sborů napomoci k jeho příznivému vývoji. Přesto, že cíl byl v zásadě naplněn, nejednoznačné mohou být odpovědi na formulované výzkumné otázky. Jako problematická se ukazuje zejména metodologická a věcná stránka komparace kvantitativních dat (např. obtížná kontrolovatelnost proměnných nebo regrese dat k průměru při opakovaném měření) a tím i určení efektů intervencí (1. VO). Kromě statistických nástrojů se pro kvantitativní porovnání charakteristik klimatu sboru ukazuje vhodné využití grafických profilů, u kterých bylo možné identifikovat posuny klimatu. Změny klimatu u intervenovaných škol lze identifikovat, ale bez jistoty, že jsou důsledkem realizovaných intervencí (2. VO). Cílenější diagnostiku, a tedy i komparaci změn klimatu, umožňuje využití kvalitativních výzkumných procedur, které jsou ovšem značně náročné na čas i odbornou způsobilost výzkumníků. Ukazuje se, jak je podrobněji popsáno v rezultativní části tohoto textu, že možnosti a věcná realizace intervencí jsou u různých sborů, resp. vedení škol, značně odlišné.

Z metodologického hlediska má smysl porovnávat mezi sebou spíše výsledky pre- a post-výzkumných fází u individuálních intervenovaných škol, neboť u neintervenovaných škol neznáme nic o kontextu klimatu sboru. V kontrolní skupině se u jednotlivých škol ukázala zlepšení i zhoršení klimatu v podobné míře jako u intervenovaných škol. Lze usuzovat, že jak intervenční procedury, tak přirozené příčiny mohou vést k podobným změnám klimatu.

Kvantitativní a kvalitativní procedury při výzkumu sociálního klimatu učitelských sborů mezi sebou velice úzce korespondují, jak ukazuje tato studie a náš předchozí výzkum (Urbánek et al., 2020). Jsou-li výsledky QUAN příznivé, ukazuje se to také v kvalitativních datech, a naopak. K hlubšímu poznání příčin stavu klimatu jsou kvalitativní procedury nezbytné. Není možné přesně kvantifikovat míru vlivu našich intervencí na klima, avšak kvalitativní data umožňují popsat pravděpodobné účinky intervencí. Více než samotná kvantitativní data nám v interpretacích klimatu sboru pomáhají konstruované grafické profily.

Při vyhodnocování výsledků je třeba vždy ponechat prostor pro alternativní interpretace v souladu s principy interpretativní fenomenologické analýzy. Základní kategorie jako vztahy ve sboru a s vedením, styly vedení vedoucích pracovníků a změny ve škole (Rozkvcová & Novotová, 2018) je možné zachytit v průběhu kvalitativní a intervenční fáze výzkumu a využít je k hlubší a přesnější interpretaci kvantitativních výzkumných nálezů. Nikdy však nemůžeme znát všechny intervenující faktory, které jsou v daný moment zároveň pro výzkumníka skrytými prvky systému, a mohou jej tudíž ovlivňovat. (K systemickému přístupu blíže např. Asen & Fonagy, 2021; James et al., 2007; Nišpanská, 2022.)

Z našeho šetření vyplývá, že ŘŠ musí přijmout svoji roli hlavního aktéra při tvorbě a rozvoji žádoucího klimatu sboru. Pokud se ŘŠ s touto rolí opravdu neztotožní, intervence nepřijme, a proto nemohou přinést žádoucí efekt. Pokud chtěl ředitel v průběhu intervencí hovořit především o svých problémech a svém emocionálním zvládání problémových situací, ukázal tím, že ještě nepřijal svou klíčovou sociální roli při tvorbě a formování klimatu. V těchto školách se klima po intervencích také v důsledku jednání vedení zhoršilo (ZŠ13, SŠ01). Pokud průměrně dobře vnímaný a schopný ředitel také více zaměřený na sebe měl v průběhu intervencí a následném období vedle sebe zástupce, který dokázal pracovat se vztahy, udržovat otevřenou komunikaci a přispívat k zajištění příznivých podmínek pro práci učitelů, rozvoj klimatu byl pomalejší, ale nastal (ZŠ04). Pokud již na začátku intervencí bylo patrné, že ředitel s podporou zástupců soustředí svou pozornost na učitelský sbor, pak byly intervence úspěšné (ZŠ08, v menší míře také SŠ07). Ve škole, ve které došlo k celkové výměně vedení, jsme zaznamenali, že pokud se vedení od začátku snaží uplatnit přiměřená opatření pro podporu učitelů, zamýšlet se nad jejich potřebami a otevřeně komunikovat, potom může být úspěšné i s méně intenzivními intervencemi a pravděpodobně i bez nich (SŠ11).

V průběhu intervencí bylo stále zřejmější, že ve sborech s vedoucími pracovníky nepřijímajícími svou klíčovou roli při formování klimatu může dojít k fenoménu, který pracovně nazýváme *intervenční paradox*. V průběhu intervencí a krátce po nich se na určitou dobu otevře potenciál pro úspěšnou práci na zlepšení klimatu. Učitelé se vzájemně lépe poznají, porozumí svojí roli při tvorbě klimatu a někteří z nich začnou mít chuť se více angažovat. Vedoucí pracovníci získají informace o svých stylech vedení a o kontextu klimatu ve svém sboru a pojmenují si během koučinku, jaká opatření by mohla vést k zlepšení klimatu. Pokud tento potenciál zůstal nevyužit ze strany vedení, mnozí učitelé byli tímto vývojem zklamáni, jak se ukázalo v průběhu focus groups. Zklamání učitelé se podle svých vyjádření adaptovali na situaci tak, že se uzavřeli více do sebe („spokojená celkově se školou nejsem stále, ale už se mě to jako nedotýká tak nějak jako vnitřně, že by mě to zraňovalo“), snížila se jejich angažovanost ke škole („oni pouští funkce“) a deklarovali již pouze přetrvávající angažovanost k některým učitelům a k žákům. Vedení těchto škol učitelé začali vnímat jako direktivnější a méně podporující, než tomu bylo před intervencemi. Vysvětlujeme si to jejich nenaplněným očekáváním.



Pro vznik a udržení žádoucího klimatu sboru je důležitá otevřenost komunikace mezi vedením a učiteli. Jen díky ní může vedení porozumět potřebám učitelů, je možné tvořit příjemné prostředí a uplatňovat vzájemnou empatii. Narůstá tak všeobecná důvěra aktérů. Vedení komunikuje (slovně i činy) učitelům, že je tu pro ně, tvoří jim podmínky pro jejich práci a bere učitele jako partnery a profesionály. Učitelé jsou angažovanější, pokud mají možnost utvářet spolu s vedením koncepci školy, a díky tomu se s ní mohou lépe ztotožnit. Vedoucí pracovníci by měli sledovat kvantitu a kvalitu komunikace s učiteli a naučit se rozpoznávat, zda se neobjevuje fenomén „organizačního ticha“ a rozdělení sboru na „my vedení“ a „oni učitelé“.

Intervenční program pro učitele je významný pro zvýšení porozumění učitelů ohledně důležitosti příznivého sociálního klimatu pro fungování školy a své roli při jeho formování a rozvíjení. Nelze však očekávat, že by celkové klima ve sboru mohli změnit učitelé bez zásadního přispění vedení. Před intervencemi doporučujeme vést rozhovor s ředitelem a s ostatními vedoucími pracovníky a zjistit, zda jsou se svou rolí při formování klimatu ztotožnění. Ukáže se to především v zaměření pozornosti vedoucích pracovníků při rozhovoru. Pokud se zjistí, že jsou zaměřeni spíše než na sbor na sebe, intervence velice pravděpodobně nebudou mít žádoucí efekt.

Spolupráce na úkolech, které jsou vnímány jako smysluplné, učitele spojuje, ať se jedná o 1. a 2. stupeň ZŠ, nebo o komise a obory na SŠ. Kvantitativní výsledky ukazují vysokou angažovanost a kvalitativní data ji potvrzují, pokud je práce učitelů a jejich spolupráce založena na společném vnímání hodnot, přičemž základní a kladně vnímané hodnoty jsou pro učitele: vztah k žákům, podpora učení žáků a kvalita poskytovaného vzdělání. Hodnoty jsou spojeny s angažovaností pro školu, kolegy a žáky. Angažovanost také patří mezi relativně stabilní parametr klimatu. Může přetrvávat vysoká, ačkoli selhává vedení školy, zhoršují se vztahy nebo dochází k nepříznivým změnám zvnějšku. Domníváme se, že to souvisí právě s všeobecně přijímanými hodnotami ve škole, které aktéři mohou prožívat a podle nich se chovat.

Vnímání klimatu může u některých aktérů vykazovat setrvačnost a měnit se pomaleji, než se mění faktická realita ve škole a v rámci sboru. Týkat se to může jak přirozených změn (změny vedení, změny koncepce školy, zvýšená fluktuace a tím možné změny ve vztazích apod.), tak změn na základě intervencí (změny stylu vedení, změna nebo transparentnější sdílení koncepce, zvýšená podpora učitelů od vedení ad.). Jak vyplynulo z našich dřívějších výzkumných zjištění ze základního výzkumu (srov. Urbánek et al., 2020), příznivé klima může vznikat relativně dlouhou dobu (až několik let). Kromě zmíněné setrvačnosti vnímání aktérů může hrát roli též dlouhodobější dopad některých opatření (např. postupná proměna učitelského sboru a teprve z ní plynoucí přijetí koncepce školy napříč sborem). Zároveň se mohou přidat pocity strachu a ohrožení z probíhajících nebo očekávaných změn, které mají potenciál proměňovat situaci sboru a školy kladně, ale jejichž kladný vliv může zůstat částečně nereflektovaný. Tyto prožitky obav mohou vnímání klimatu paradoxně nejprve zhoršit, a teprve po dlouhodobější kladné zkušenosti se změnou se může začít vnímání klimatu postupně měnit. Teprve když aktéři získají novou

82 kladnou a opakující se zkušenost s novými opatřeními a ztotožní se s nimi, může dojít ke kvantifikovatelným změnám. Je to v souladu s transformativní teorií učení dle Jacka Mezirowa, kdy musí dojít u učícího se jedince k reflexi vlastní zkušenosti a k opakované nové kladné zkušenosti, která ve vnímání jedince nahradí zkušenost minulou, zvláště pokud byla negativní (viz např. Dvořáková, 2012). Vliv intervencí se z uvedených důvodů nemusí výrazněji, a zvláště v kladném smyslu, ukázat, jak i v zahraničí prokázal výzkum Johnsonové et al. (2023). Intervence ve školách, ve kterých působili otevření vedoucí pracovníci, umožnily aktérům reflektovat dosavadní zkušenost, nastolit opatření přinášející postupně kladně vnímané nové zkušenosti u učitelů a ve zpětné vazbě od nich u vedoucích pracovníků. Žádoucí změny klimatu v některých školách (zvl. ZŠ04 a SŠ07) po intervencích můžeme doložit spíše na základě kvalitativních dat v souladu s užším pojetím kvalitativního experimentu dle Miovského (2006). Domníváme se, že kvantifikovatelné by mohly být až s delším časovým odstupem, pakliže mezitím nenastanou významné změny, které by nad efekty intervencí převážily. U změn vnímaných respondenty negativně (zvl. ZŠ13 a SŠ01) se naopak ukázalo rychlé zhoršení hodnot klimatu i v grafickém profilu.

Při interpretaci výzkumných výsledků kvaziexperimentu probíhajícího v reálném prostředí škol je nezbytná opatrnost kvůli vstupujícím proměnným, zřetel k limitům výzkumu, k dosavadní teorii klimatu učitelských sborů a k rámci danému dimenzemi klimatu v dotazníku OCDQ-RS. Postupy dle IPA umožnily vyhnout se schematickému strukturování nálezů pouze podle teoretických rámců, a také bohatost interpretací. Pomocí neustálého vracení se ke každému jedinečnému „případu sboru“ ve snaze zhodnocovat nálezy z hlediska jednotlivých aktérů, vztahů mezi nimi a z hlediska konkrétních kontextů jedinečného sboru se zřetelem k možným subjektivním názorům výzkumníků jsme usilovali o maximální porozumění jednotlivým případům a prokreslení jejich příběhu.

Členové vedení školy, a především ředitel, jsou pro kvalitu sociálního klimatu učitelského sboru klíčovými činiteli. Tomu by měla odpovídat kritéria výběru do funkce a obsah a formy funkčního vzdělávání pro školské vedoucí pracovníky. Domníváme se, že vhodně zpracovaný vzdělávací program výrazněji zaměřený na leadership a problematiku tvorby klimatu sboru by byl významným a plošným přínosem pro další fungování školních organizací.

## Poděkování

Projekt aplikovaného výzkumu klimatu učitelských sborů *Kvalita sociálního klimatu učitelských sborů základních a středních škol a možné intervence* je podporován Technologickou agenturou ČR, pod č. TL03000035. Autoři děkují za podporu.

Poděkování patří též recenzentům, jejichž podněty přispěly ke zkvalitnění tohoto textu.

## Literatura

- Agayneh, A. (2022). *Uplatňování kompetencí ředitelů při řízení arabských škol v Izraeli a jejich dopad na klima učitelského sboru* [disertační práce]. Univerzita Karlova.
- Asen, E., & Fonagy, P. (2021). *Mentalization based treatment with families*. The Guilford Press.
- Bahboub, R. (2011). *Sociomapping týmů*. Qed Group.
- Debnam, K. J., Edwards, K., & Cornell, D. G. (2021). Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices. *Journal of Community Psychology, 49*(6), 1965–1982.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum.
- Dvořáková, M. (2012). Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica, 17*(1), 59–74.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Masarykova univerzita.
- Horton, J. A. (2018). *A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York* [disertační práce]. Seton Hall University. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2562>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Sage.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: Úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace, 24*(5), 778–803.
- James, Ch., Connolly, M., Dunning, G., & Elliott, T. (2007). Systemic leadership for schools and the significance of systemic authorization. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(4), 573–588.
- Johnson, S. L., Pas, E. T., Debnam, K., Kaihoi, Ch., & Bradshaw, C. P. (2023). Effects of an MTSS-B intervention on student and staff perceptions of school climate: Findings from two group randomized trials. *School Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2142954>
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace, 29*(2), 172–202.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Leatherdale, S. T. (2019). Natural experiment methodology for research: A review of how different methods can support real-world research. *International Journal of Social Research Methodology, 22*(1), 19–35.
- Lewin, K., & Řiháček, T. (Eds.). (2019). *Teorie pole: Výbor z díla*. Portál.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of climate in secondary schools*. University of Connecticut.

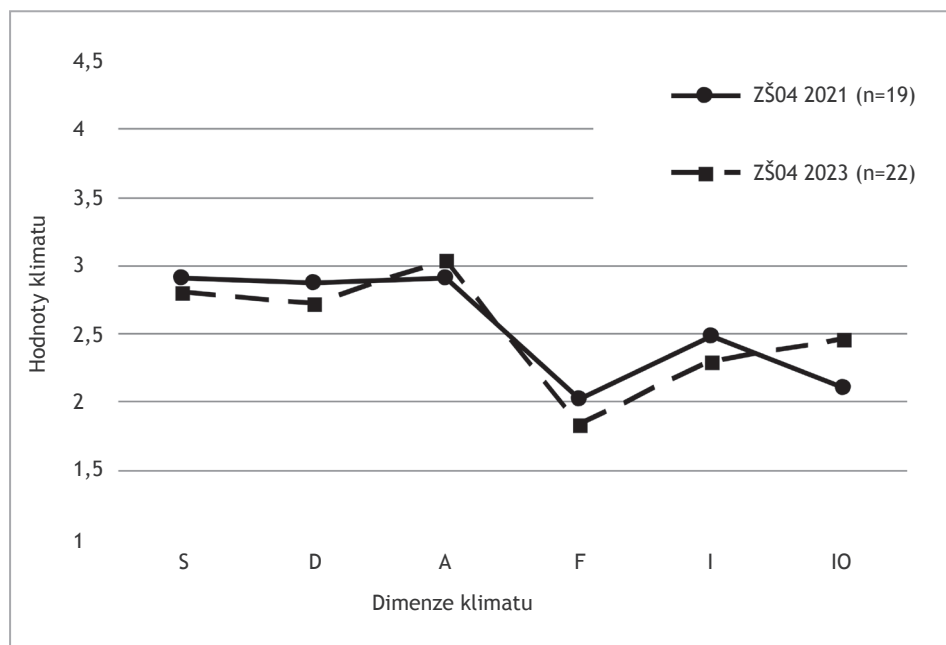
- 84 Mareš, J. (2001). Psychosociální klima školy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 581–596). Portál.
- Marešová, M. (2014). *Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy* [dizertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Nišpanská, M. (2022). Mentalization and its use in schools. *Pedagogika*, 4(72), 535–552.
- Oo, T. N., & Wai, H. H. (2020). Relationship between principals' communication style and school climate. *Journal of Education and Human Resources*, 1(1), 1–11.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rozkvcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis scholae*, 12(3), 67–84.
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2020): Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 1–21.
- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data & Research: SDA Info / Data a výzkum: SDA Info*, 7(2), 125–148.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Urbánek, P., Novotová, J., Rozkvcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Pícek, J. (2020). *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: Vicepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
- Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkvcová, A., Picková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelských sborů: Potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7–28.
- Van Jaarsveld, L., & Metz, K. (2021). School climate: Perceptions of teachers and principals. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 22–36.

Korespondenční autorka:

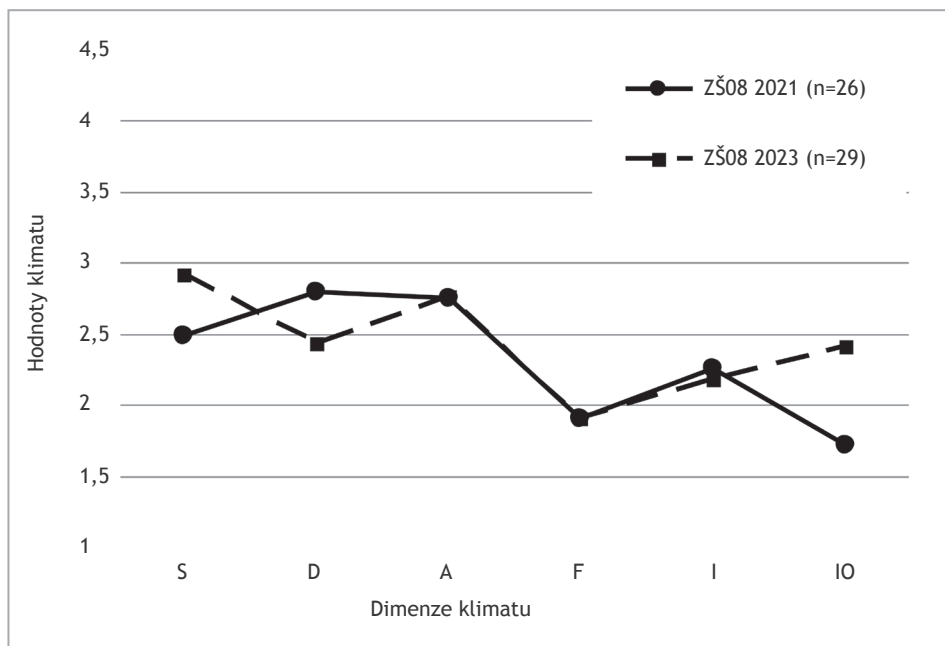
Mgr. Andrea Rozkvcová, Ph.D.  
katedra pedagogiky a psychologie  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Technická univerzita v Liberci  
Studentská 1402/2  
461 17 Liberec 1  
andrea.rozkvcova@tul.cz

## Příloha

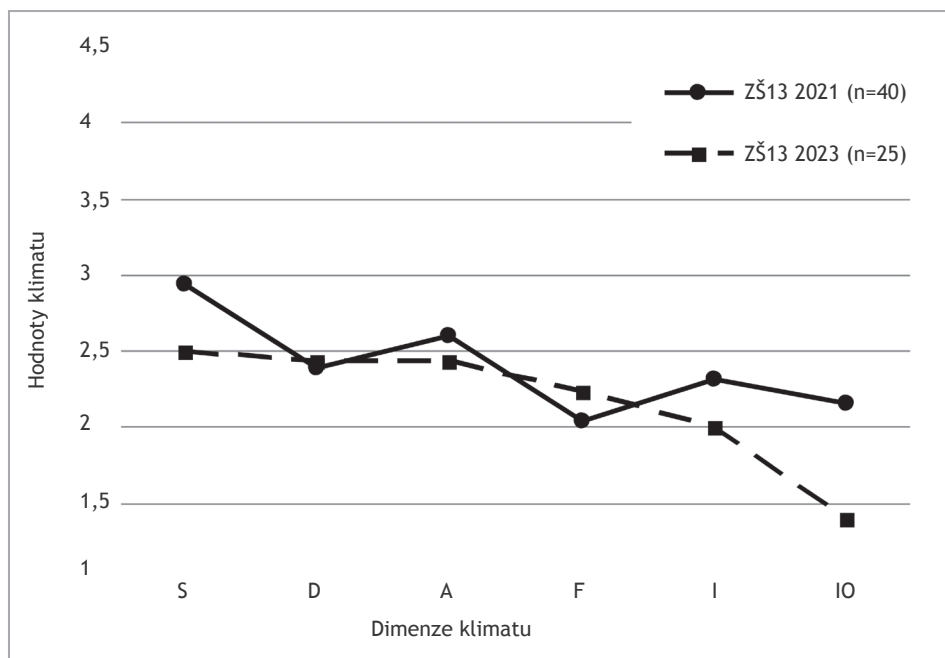
Grafické profily klimatu učitelů škol (absolutní hodnoty jsou v grafu dělené počtem položek příslušné dimenze; pro IO stanoven koeficient 8,15)



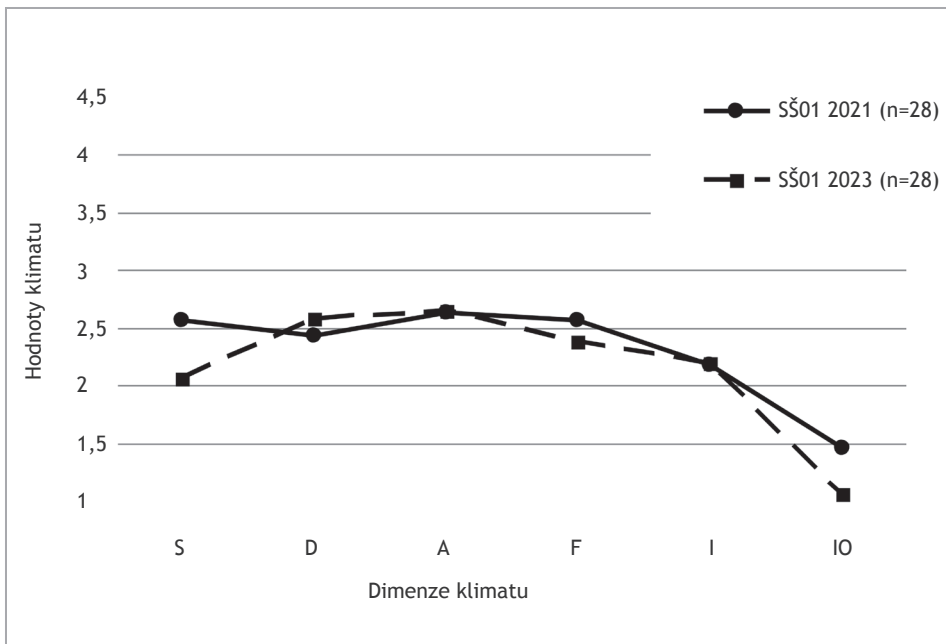
Obrázek 2 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelů škol ZŠ04



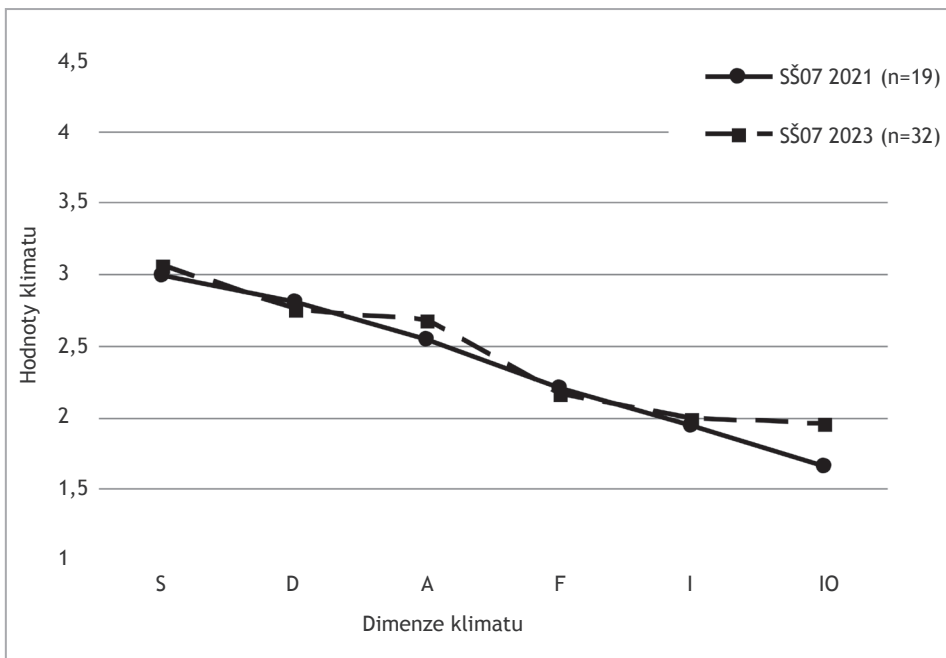
Obrázek 3 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru ZŠ08



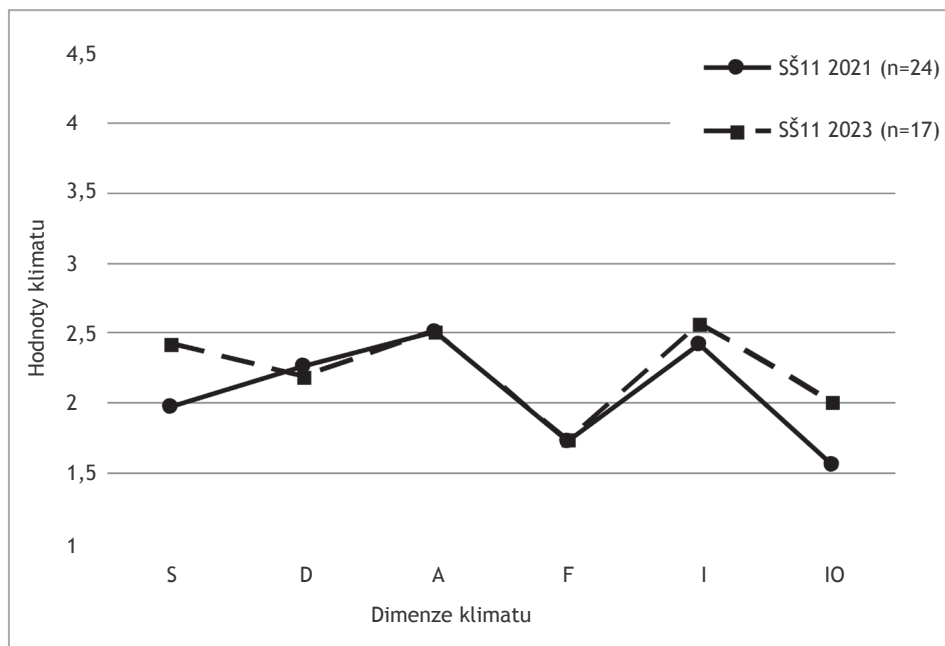
Obrázek 4 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru ZŠ13



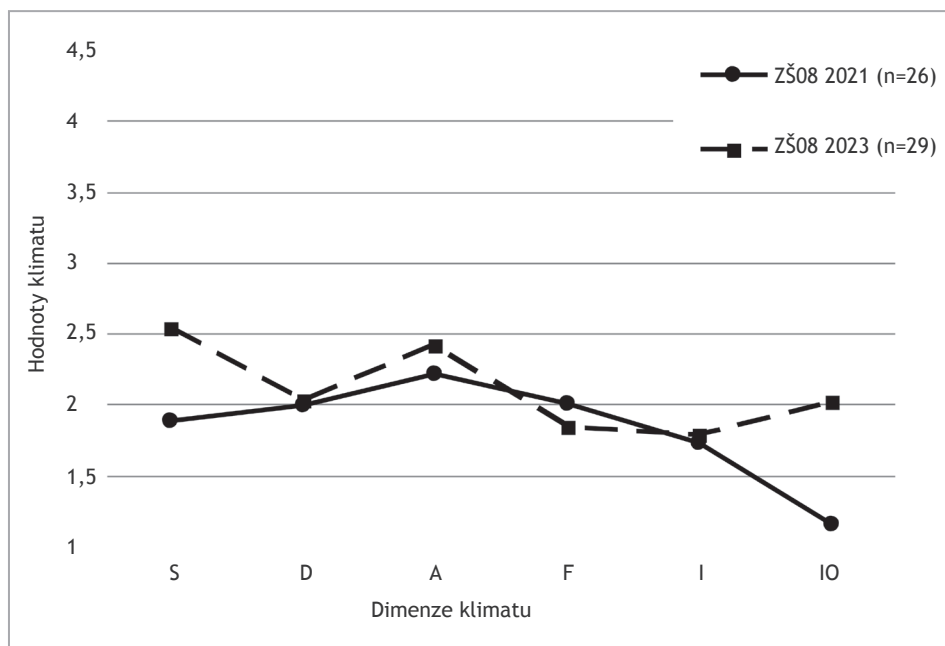
Obrázek 5 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ01



Obrázek 6 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ07



Obrázek 7 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ11a



Obrázek 8 Grafické profily klimatu 2021/2023 učitelského sboru SŠ11b



## Zpráva z desáté Mezinárodní vědecké konference Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání Dublin, 27.–30. června 2023

Výroční desátou Mezinárodní vědeckou konferenci (IRC) Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), která se letos konala Dublinu (Irsko), hostilo Centrum pedagogického výzkumu (The Educational Research Centre, ERC), což je výzkumná organizace zřizovaná irským ministerstvem školství. Kromě realizace výzkumu různých aspektů vzdělávání napříč všemi úrovněmi vzdělávací soustavy a podpory školám a učitelům v oblasti hodnocení a evaluace ERC také úzce spolupracuje s IEA na realizaci mezinárodních šetření. Bylo tak nasnadě, že se ve spolupráci s IEA jeho zástupci ujali organizace této mezinárodní konference, jejímž cílem je zejména prezentovat a kriticky diskutovat zjištění ze studií IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS, či REDS) a také metodologické aspekty těchto šetření. Konference se účastnilo více než 200 odborníků z celého světa (dosud nejvíce ze všech konferencí IEA) různých odborných zaměření a profesních profilů, zastoupeny byly země Severní i Latinské Ameriky, Afriky, Asie i Evropy.

Během hlavního programu, kterému předcházely dva dny metodologických workshopů, zazněly tři plenární příspěvky. Již tradičně se jednoho vždy ujímá místní expert, který účastníkům přibližuje význam a úlohu IEA studií v hostitelské zemi. V případě této konference šlo o Gerryho Shiela (seniorní výzkumník z ERC), který posluchačům detailně přiblížil, jakou roli historicky i v současné době hrály a hrají tyto studie při formování vzdělávací politiky. Irsko se do IEA studií zapojilo začátkem devadesátých let (TIMSS 1995), nicméně poté se dalších kol šetření neúčastnilo. Svůj postoj ale přehodnotilo v důsledku „PISA šoku“, neboť v roce 2009 došlo k prudkému zhoršení výsledků irských žáků v matematické i čtenářské gramotnosti. Shiel to přičítá nepříznivému dobovému socioekonomickému kontextu, kdy Irsko obzvláště významně pocíťovalo negativní dopady globální finanční krize. „PISA šok“ vedl irskou decizní sféru k rozhodnutí zapojit se do TIMSS a PIRLS 2011, aby byly snáze identifikovány problémy vzdělávacího systému již v časnějších fázích vzdělávací dráhy žáků. Byly také vypracovány nové koncepční dokumenty vzdělávací politiky na roky 2011–2020. Strategie zahrnovala množství různých opatření (mimo jiné například zavedení standardizovaného testování ve 2., 4. a 6. ročníku) a stanovila kvantifikovatelné cíle, kterých mělo být pomocí těchto opatření dosaženo (např. podíly žáků absolvujících vyšší úroveň maturity). Průběžná evaluace této strategie v roce 2017 se opírala o velké množství informací získaných právě ve studiích PIRLS a TIMSS, jejichž

90 výsledky dokládají jak realizaci procesních reforem (např. zvýšení množství vyučovacíh hodin angličtiny mezi lety 2011 a 2016), tak i dopady na výsledky žáků odrážející náročnější požadavky.<sup>1</sup> Revidované cíle stanovené pro rok 2021 se nicméně naplnit nepodařilo, což Shiel přičítá negativnímu dopadu opatření spojených s pandemií covid-19. Irsko se chystá účastnit i budoucích studií TIMSS a PIRLS.

Druhou významnou vystupující odbornicí se stala účastníkem IEA konferencí dobře známá Leslie Rutkowski (profesorka metodologie kvantitativního výzkumu, Indiana University, USA). Pro svoji přednášku ne zvolila partikulární metodologické nuance různých statistických metod, ale širší a docela provokativní téma, neboť problematizovala používání výsledků IEA studií jako indikátoru inteligence, jak je prováděno některými hojně citovanými akademiky a mnohdy publikováno i ve vysoce impaktovaných časopisech. Svůj příspěvek začala právě metodologickou kritikou vybraných autorů a prací, aby následně posluchače provedla historií měření inteligence. Přiblížila historii eugenického hnutí v USA a první průkopníky v oblasti měření inteligence (často se jednalo o velmi dobré matematiky a statistiky, jejichž statistické testy či postupy jsou dodnes využívány – Pearson, Spearman, Fischer) a upozornila na zneužití některých nástrojů vytvořených pro měření inteligence (např. na základě Stanford-Binetovy škály pro měření inteligence bylo začátkem 20. století z USA deportováno velké množství imigrantů „nesplňujících normy“, blíže viz Allen, 2006). Ústup od testování inteligence a zobecňování výsledků na skupiny (například příslušníky různých národů) je zaznamenán zejména po 2. světové válce (v důsledku hrůzné aplikace některých antropomorfních teorií), avšak jak si Rutkowski všimá, v poslední dekádě opět nabírá na síle. Důrazně upozorňuje, že není možné chápat výsledky mezinárodních šetření jako indikátor inteligence, neboť do výsledků žáků se promítá velké množství různých jiných faktorů, mimo jiné i skutečnost, že testy jsou tzv. „low stake“, a sami žáci na konci testování mnohdy indikují, že se při vypracovávání testů příliš nesnažili.

Třetí plenární přednáška se týkala dokladů, jak studie IEA (ale i OECD) mohou přímo či nepřímo pomáhat učitelům zlepšovat svoji výuku. Předcházel jí krátký panel, v němž odborní pracovníci IEA představili novou sérii publikací určenou právě učitelům (Teacher snippets a Research for educators), v nichž jsou vybrána relevantní data ze studií IEA a přístupným způsobem interpretována tak, aby je učitelé mohli využít ve své praxi. V samotné plenární přednášce pak prof. Caroll Campbellová (University of Toronto) představila konkrétní zjištění z šetření TIMSS a PIRLS týkající se například efektivních vyučovacích postupů, způsobů hodnocení žáků, učitelského leadershipu a jiných aktivit, které učitelé mohou používat ke zlepšení výsledků žáků.

S povděkem jsem kvitoval, že oproti IEA IRC konferenci v roce 2017, z níž jsem odcházel s pocitem, že většina výzkumníků kladla důraz především na statistické postupy správného zpracování dat, se většina jednotlivých příspěvků i diskuzní pa-

<sup>1</sup> Samozřejmě existuje zde i riziko zpětného působení a pokud se tvůrci vzdělávací politiky zaměří jen na výsledky vzdělávání a jejich kontext, který je v těchto studiích zjišťován, riskují, že jiné důležité výstupy či relevantní kontextuální charakteristiky nezjišťované v těchto studiích zůstanou zcela mimo jejich pozornost.

nely v mnohem větší míře zaměřovaly na věcné interpretace s ohledem na domácí kontexty jednotlivých zemí a také na praktické implikace zjištění z mezinárodních šetření IEA pro učitele, školy i tvůrce vzdělávacích politik. Samozřejmě to neznamená, že by metodologické aspekty stály úplně stranou pozornosti, nicméně i metodologické příspěvky měly širší přesah (oproti předchozím IRC konferencím byly příspěvky nově rozděleny do tří kategorií podle toho, zda se týkaly praxe, politiky či metodologie). Důležitý mi v této souvislosti přišel zejména diskuzní panel o možnostech (korektního) vyvozování kauzálních závěrů z dat mezinárodních šetření (za předpokladu použití některých statistických metod simulujících kvaziexperimentální design, např. propensity score matching). Jeho účastníci byli více či méně skeptičtí k možnosti takového usuzování, a to zejména proto, že metodologický design a vzorkování studií IEA ze své podstaty neumožňuje naplnit Rubinovy (1974) předpoklady. Jako nadějnější spatřovali možnost navázat v národních kontextech na studie PIRLS či TIMSS buď kvalitativními studiemi, nebo vytvořit panel umožňující sledovat vybraný vzorek žáků a jejich průchod vzdělávacím systémem longitudinálně (dobrým příkladem z České republiky může být longitudinální výzkum CLoSE realizovaný v letech 2012–2018). Kromě spolehlivějších možností pro vyvozování kauzálních závěrů by takové studie podle účastníků panelu mohly posílit zájem veřejnosti o výsledky mezinárodních studií. I na této konferenci zaznělo několik příspěvků, které kromě dat z mezinárodních šetření vytěžovaly také data sebraná v návazných empirických šetřeních. Například ve studii ICCS v Mexiku bylo zjištěno, že by více než dvě třetiny respondentů podpořily diktaturu, pokud by společnost přinesla řád a stabilitu, a mexičtí výzkumníci se proto rozhodli kvalitativně prozkoumat, jaké důvody žáky k tomuto tvrzení vedou.

Kromě metodologických a empirických příspěvků byly na konferenci prezentovány také přehledové studie. Jedna z nich navazovala na předchozí práce, ale zaměřila se na IEA studie o informačních technologiích (kromě novější ICILS také jejího předchůdce COMPED z devadesátých let 20. století). Její autorka zjistila, že v porovnání s jinými IEA šetřeními jsou využívány v mnohem menší míře, což se odráží mimo jiné v kvantitě empirických výstupů v mezinárodních recenzovaných časopisech. Výzkumníkům na základě svých výsledků doporučila také více vytěžovat data z dotazníků pro ICT koordinátory, které byly v dosud publikovaných statích využívány sporadicky či vůbec.

Konference IEA probíhají od roku 2004 každé dva roky a tato byla výroční – desátá. Vybízela tak k hlubšímu zamyšlení nad významem mezinárodních šetření a jejich budoucností. Zvyšující se zájem odborné veřejnosti (indikovaný dosud nejvyšším počtem účastníků) trochu kontrastuje s do jisté míry vadnoucím zájmem veřejnosti, a to jak té laické, tak i profesní. Nejen že zveřejnění výsledků mezinárodních šetření nebývá očekáváno s takovým napětím či nedočkavostí jako dříve, ale i sami ředitelé či učitelé jsou často velmi unavení z množství dotazníkových šetření, kterých se musí účastnit, mnohdy bez jasné představy, co jejich účast přinese pozitivního když ne jim, tak alespoň škole či vzdělávacímu systému jako celku. I z toho důvodu vnímám velmi pozitivně, že se celou konferencí jako červená nit táhla myšlenka či

- 92 nevyřčená snaha, aby výzkumná zjištění založená na datech IEA pomáhala zejména těm v „první linii“ (učitelům a ředitelům) a také aby vedla k pozitivním změnám ve vzdělávacích politikách. Snad i díky této konferenci se myšlenka využitelnosti a užitečnosti pro praxi promítne i do každodenní práce nejen účastníků konference, ale všech analytiků a odborníků, kteří s těmito daty z mezinárodních šetření pracují.

### Poděkování

Má cesta na konferenci byla umožněna díky projektu České školní inspekce číslo CZ.02.02.XX/00/22\_005/0002901 *Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR*. Autor zprávy děkuje za poskytnou podporu.

Vít Štastný  
vit.stastny@pedf.cuni.cz

### Reference

- Allen, G. E. (2006). Intelligence tests and immigration to the United States, 1900–1940. In *Encyclopedia of the life sciences*, 1–5. <https://doi.org/10.1002/9780470015902.a0005612>
- Rubin, D. B. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 688–701.

## S Eliškou Walterovou o minulosti a budoucnosti časopisu *Orbis scholae*

Vydání posledního tištěného čísla časopisu *Orbis scholae* je pro redakční radu, jejímž předsedou jsem se stal, výzvou k reflexi dosavadního vývoje a k úvahám o budoucí podobě tohoto média. Už v prvním čísle tohoto ročníku ses v úvodníku zabývala retrospektivou z pohledu odstupující předsedkyně mezinárodní redakční rady, zmínila jsi současné problémy a otázky ohledně jeho budoucnosti. Teď bych tě chtěl požádat o rozhovor, v němž bys blíže objasnila okolnosti vzniku časopisu, přelomové momenty v jeho vývoji i nové výzvy v kontextu trendů prezentace výsledků pedagogického výzkumu v odborných médiích.

**Jak vlastně vznikl časopis, který jsi zakládala? Jaké byly motivace a cíle při jeho vzniku?**

Okolnosti vzniku časopisu jsem už popisovala v několika dřívějších textech. Vraťme se k nim ještě jednou pro osvěžení paměti. Původním skromnějším záměrem bylo vydávat bulletin informující o prestižním projektu jménem Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (MŠMT, LC06046, krátce RECES), který řešil náš Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV) na Pedagogické fakultě UK spolu s týmem Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU v Brně. (V průběhu řešení projektu RECES se z brněnského centra ustavil Institut výzkumu školního vzdělávání – IVŠV.)

První vydání bulletinu (2006/1), dnes považované za nulté číslo, seznamovalo s projektem, jeho cíli, tematickým zaměřením, plánovanými výstupy a personálním složením řešitelského týmu. Jednotlivé studie, jejichž autory byli řešitelé projektu, se zaměřovaly na teoretická východiska a metodologii bádání v sedmi tématech, která v dané době byla velmi aktuální. Tato témata jsou evergreenem výzkumu dosud: 1) transformace vzdělávacích systémů v zemích Visegrádské skupiny; 2) analýzy školního vzdělávání ve vybraných členských zemích EU (Německo, Spojené království, Švédsko), kterými byla založena knižní edice *Školní vzdělávání v zahraničí*, doposud zahrnující již osm knih vydaných v nakladatelství Karolinum; 3) spravedlnost českého školského systému; 4) vzdělávací potřeby pro 21. století; 5) potenciál změny v realitě české školy; 6) tvorba kurikula; 7) výzkum procesů vyučování a učení (v tomto tématu byla ověřována metoda videostudie).

Hlavním cílem projektu bylo přispět k utváření teoretického základu pro zlepšení kvality a efektivity školního vzdělávání, zejména prostřednictvím analýzy a kritického zhodnocení výsledků zahraničních výzkumů, mezinárodních projektů i realizace vlastních empirických výzkumů a začleňování jejich výsledků do mezinárodního poznatkového fondu. Důraz byl položen na sociální, kulturní a ekonomické podmínky vzdělávání v proměňující se společnosti.

Už toto nulté číslo vzbudilo zájem čtenářů a dalších potenciálních autorů, a tak se od roku 2007 bulletin proměnil, získal regulérní status odborného časopisu s příslušnými atributy, včetně ISSN, s redakční radou a recenzním řízením.

Musím poznamenat, že touto otázkou jsi mne přiměl k oživení vzpomínek na začátky redakční práce, na doslova pionýrské časy, kdy jsme se učili zcela novým věcem, sice bez předchozí zkušenosti, ale s doznívajícím entuziasmem nadějných devadesátých let minulého století.

### **Jak vznikl název *Orbis scholae*?**

To nebyl můj momentální nápad, ale výsledek delšího hledání a rozvažování, jaký titul zvolit, aby byl krátký, výstižný vzhledem k zaměření periodika, srozumitelný pro domácí i zahraniční odbornou komunitu. Latinský název tomu odpovídal, odkaz na Komenského byl zjevný a specifika zaměření časopisu na školní vzdělávání vystihující. Redakční rada a později odborná komunita jej přijaly bez výhrad.

### **Mělo smysl zavést nový časopis, když už jich v oboru byla celá řada?**

Souhlasím s tebou, že již od devadesátých let zde byly zakládány nové časopisy v našem oboru (některé měly jepičí život, např. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání*, *Alfa revue*). Řada nových periodik také neskončila časopisem *Orbis scholae*, skutečný boom nastal o něco později díky rozvoji moderních technologií umožňujících rychlejší nástup specializovaných periodik zabývajících se problémy edukace a novými oblastmi jejich výzkumů v on-line formě.

Smyslem založení našeho časopisu bylo zdůraznit význam a specifika školního vzdělávání a problémy školy jako jednoho z pilířů institucionální struktury společnosti zajišťujícího cílenou edukaci dětí a mládeže. Takový časopis zde nebyl. Profilace časopisu měla, jak se domnívám, své opodstatnění a přes veškeré proměny funkcí a modelů školy bude mít své místo mezi odbornými časopisy i nadále. Na škole mají zájem politika státu, ekonomové, veřejnost, nejen rodičovská, a vlastně každý, protože školou prochází (téměř) celá populace.

### **Co považuješ za klíčové milníky vývoje časopisu během svého působení v pozici předsedkyně redakční rady?**

Klíčové milníky nebyly početné. Když to vezmeme chronologicky, byly to kroky, které kontinuálně zkvalitňovaly časopis, podpořily jeho adaptaci na změny pravidel hodnocení publikační činnosti ve vědě a výzkumu a požadavky vydavatelů, což byly vnější stimuly posunů v podobě časopisu. Na vnitřní stimuly, přicházející z odborné komunity, mohly reagovat jen částečně.

Prvním milníkem byla relativně rychlá *proměna bulletinu v regulérní časopis* v roce 2007, jak už jsem zmiňovala. Časopis vznikl z vnitřní iniciativy členů naší redakční rady, do níž vstoupili brzy i zahraniční odborníci.

Dalším významným milníkem bylo *zařazení na seznam recenzovaných časopisů* Rady vlády ČR pro výzkum, vývoj a inovace, jímž se mu dostalo oficiálního přijetí do skupiny odborných časopisů kategorie AM, tj. pedagogika. Do roku 2011 bylo vydávání časopisu podporováno grantem MŠMT v rámci projektu RECES, což umožnilo relativně klidné období jeho rozvoje. V tomto období se ustálilo vydávání tří čísel ročně, jednoho v angličtině a dvou v češtině.

Výrazný milník se datuje rokem 2012, *přechodem k nakladatelství Karolinum*, což zvýšilo prestiž časopisu. Výkonným redaktorem se stal Dominik Dvořák, který časopisu dodnes věnuje velké úsilí. Změnily se formát a obálka. Časopis se více otevřel širšímu okruhu přispěvatelů, zejména v monotematických anglických číslech díky spolupráci se zahraničními koeditory. Profilace a zaměření na problematiku školního vzdělávání zůstávají, jsou obohaceny větší tematickou a metodologickou pestrostí, rozšířením výzkumného pole publikovaných studií autorů s kořeny v politologii, sociologii, ekonomii, kulturní antropologii a oborových didaktikách jazykových a přírodovědných předmětů.

Klíčovým milníkem v době mého působení v pozici předsedkyně redakční rady bylo *zařazení našeho časopisu do databáze Scopus* v roce 2013. *Orbis scholae* byl prvním českým odborným periodikem v oboru pedagogika zařazeným do této databáze, což výrazně posílilo jeho prestiž a oceňování zveřejňovaných studií v systému hodnocení publikačních produktů. Současně byla rozšířena mezinárodní redakční rada a angažmá odborníků reprezentujících širší teritoriální a institucionální prostředí. V následujících letech lze pozorovat prudký nárůst počtu dodávaných textů zahraničních autorů v angličtině, na druhé straně však pokles zájmu českých autorů publikovat v časopisu anglické texty. Výkonná redakce je doslova zavalována nekvalitními texty autorů, které láká scopusový časopis, ale mají závažné nedostatky formální i obsahové, jsou často tematicky nevhodné, metodologicky netransparentní. Kvalitní čeští autoři dávají v poslední době přednost publikování v zahraničních impaktovaných periodikách, která mají mnohonásobně vyšší bodové hodnocení než studie uveřejněné ve scopusovém titulu *Orbis scholae*.

Redakce poctivě odpovídá všem autorům, včetně těch, kdo neuspěli. Pozitivním jevem je editorská práce se začínajícími autory a doktorandy, kteří dostávají publikační příležitost. Nezřídka obohacují časopis tématy přesahujícími tradiční problematiku školního vzdělávání, bývají zaměřené na předškolní vzdělávání, význam pomáhajících profesí v podpoře vzdělávání ohrožených skupin, školní docházku a absenci ve škole ad.

Významným milníkem ve vývoji časopisu bude nepochybně *přechod na režim pouze on-line*, ale to už je záležitost následujícího období.

## 96 Co považuješ za úspěchy a přínosy časopisu?

Ráda konstatuji, že záměry a cíle vydávání časopisu se dařilo naplňovat. V současné době má *Orbis scholae* pevnou pozici mezi českými odbornými časopisy v oboru pedagogika. Je respektován odbornou komunitou jako cenný zdroj informací, kritické reflexe výzkumů i inspirací. Během šestnáctiletého kontinuálního procesu vyladování a zlepšování kvality tištěného média posílil časopis charakter profilovaného periodika s mezinárodními vazbami, standardizovanými redakčními postupy a kritérii kvality, rigorózně dodržovanými pravidly anonymního recenzního řízení a spolehlivě pracujícím týmem výkonné redakce, obměňované průběžně mladšími kolegy. V nedávné minulosti patřil *Orbis scholae* k průkopníkům inovací v publikační činnosti. Stínem v jeho vývoji je však současné zpoždění ve vydávání tištěné verze. Přechod na on-line režim a využívání jeho možností by měly být vhodným řešením.

### Jaké vidíš možnosti a výzvy pro časopis v nadcházejících letech?

To je dobrá a důležitá otázka, odpovědi nejsou jednoduché. Identifikace výzev a možností perspektivního udržitelného rozvoje časopisu vedou k rozvažování podstatných otázek, které byly v redakční radě diskutovány už v předchozích letech.

Za klíčovou otázku považuji *jazyk časopisu*, který má hlubší souvislosti s potřebami odborné komunity a hodnocením publikací. Má časopis poskytovat přednostně kritickou reflexi a inspiraci českému pedagogickému výzkumu a pečovat o kvalitu české terminologie? Pak by měla být preferována čeština. Má časopis posílit internacionalizaci a mezinárodní ohlasy, což posiluje vyšší hodnocení publikační činnosti? Potom by měla být upřednostňována angličtina. Ale namítám, dnes pomocí umělé inteligence si může každý pořídit anglickou verzi. Přikláním se k dosavadnímu kompromisnímu střídání jazyků s preferencí češtiny, ostatně i Skandinávie se vrací k upřednostňování národních jazyků v odborných časopisech, Francie si udržela postavení francouzštiny v mezinárodních organizacích zabývajících se vzděláváním.

Další výzvou bude *využití možností, které nabízí on-line režim*. Některé si asi dnes neumíme představit, budou pravděpodobně bohatší než dnes. Příkladně bych ale uvažovala už nyní o využití některých již existujících forem, jako jsou např. podcasty k diskusním příspěvkům, kterých publikoval *Orbis scholae* relativně málo.

On-line režim nabízí možnosti rychlejšího publikování aktuálních informací, projektů a výzkumných nálezů. Zde spatřuji potenciál pro využití materiálů významných konferencí, kolokvií či seminářů. Otázkou zůstává, zda a jak reagovat na živé problémy a aktuální potřeby praxe a rozhodování vzdělávací politiky ve vědeckém časopise.

### Jaké kroky by měl časopis podniknout, aby zůstal relevantním a přínosným vědeckým periodikem?

První důležitý krok bude *vyrovnání chronologického zpoždění*. Při přechodu na on-line režim z tištěného režimu, spojeného s *online first*, to považuji za schůdné. Potřebné by bylo stanovení závazných termínů publikace jednotlivých čísel a jejich důsledné dodržování.



Dosavadní profilace časopisu by měla být zachována. Za zásadní krok považují *formulování strategie dalšího udržitelného rozvoje časopisu*, včetně zvážení nosných scénářů jeho budoucnosti, reflektující progresivní trendy v pedagogickém výzkumu a způsoby jeho prezentace se zdůrazněním specifík časopisu, což je důležité proto, aby obstál v konkurenčním prostředí. Zváženy by měly být problémy jazyka, monotematickosti/polytematickosti a struktury, tj. jaké rubriky by měl časopis obsahovat. Součástí příprav strategie by mohla být *anketa*, která by zjišťovala potřeby čtenářů a autorů, případně jejich výzkumné záměry, což by posílilo zájem a interaktivnost časopisu.

*Více interaktivnosti* bych také přivítala mj. zařazením rubriky na aktuální témata teorie, metodologie, praxe či vzdělávací politiky. Podotýkám, že bych nepodceňovala ani rubriku zprávy a recenze, jejichž publikování považuji za službu komunitě. Dalším nezbytným krokem je aktualizace i aktivace mezinárodní redakční rady v souladu se strategií rozvoje a více angažovanosti jejích členů jako koeditorů a recenzentů. Nesporně by do strategie mělo být jako cíl zařazeno získání impaktu a kroky, které podporují splnění podmínek.

### **Jakou radu bys dala novému předsedovi redakční rady?**

Protože ty, nový předseda, jsi členem redakční rady od počátku vydávání časopisu a přispěl jsi k řadě významných rozhodnutí a změn, asi mnoho rad nepotřebuješ. Pozice předsedy ovšem vyžaduje nadhled, širší kompetence a větší zodpovědnost za celý časopis, proces jeho příprav a hodnocení. Funkce předsedy zabírá hodně času a energie, je to nová pracovní priorita, kterou musíš začlenit do logistického schématu své činnosti. Co dobře funguje, má být zachováno. Důležitá je spolupráce s výkonnou redakcí, především s vedoucím redaktorem. Ta funguje dobře a spolehlivě, její členové mají definované odpovědnosti, které podporují integritu týmu, i když inovované složení se svěžími mladšími kolegy je potřebou průběžně naplňovanou.

Redakci by pomohlo získat finance alespoň na částečný úvazek sekretářky, kterou dosud redakce nemá, což by se mělo novému předsedovi podařit. Nezbyvá mi než popřát novému předsedovi redakční rady hodně sil i zdaru a dodávám, že jsem připravena poradit a pomoci, bude-li potřeba, ostatně v redakční radě zůstávám jako její členka.

### **Co bys popřála časopisu *Orbis scholae* do dalších let?**

Pochopitelně udržitelnost v turbulentním a měnícím se prostředí a podmínkách pro existenci odborných médií. Překonání dočasné skepse a hlavně dostatek kvalitních příspěvků přínosných pro rozvoj oboru a pedagogického výzkumu spolu s mezinárodními ohlasy a průkazné zvýšení zájmu čtenářů. Přeji upřímně a držím palce.

David Greger  
david.greger@pedf.cuni.cz

