

Orbis scholae

VOL 10 / 1 / 2016

© Univerzita Karlova, 2016

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial <i>Dominik Dvořák</i>	7
Empirické studie	
Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí <i>Petr Novotný, Karla Brücknerová</i>	11
Přehledové a metodologické studie	
Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování <i>Vít Štastný</i>	35
Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat <i>Jan Vyhnálek</i>	63
Možnosti praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií: problémy a jejich praktická řešení <i>Petr Soukup</i>	97
Výukové případové studie a jejich využití <i>Jiří Mareš</i>	121
Zpráva	
„Neprohraj už na startovní čáře“: Aktuální pohledy na vzdělávání v Hongkongu <i>Vít Štastný</i>	141
Recenze	
Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J., et al. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů <i>Eliška Walterová</i>	153
Kucharská, A., et al. Porozumění čtenému I. a III. <i>Markéta Švamberk Šauerová</i>	156

Contents

Editorial <i>Dominik Dvořák</i>	7
Empirical Paper	
Informal Intergenerational Learning in Teaching Staff Teams: Differences in Involvement of Generations in Learning Interactions <i>Petr Novotný, Karla Brücknerová</i>	11
Methodological and Review Papers	
Key Topics and Methods in Private Supplementary Tutoring Research <i>Vít Štěstný</i>	35
School Mobility: A Review of Research Topics <i>Jan Vyhnanek</i>	63
Possibilities of Practical Work with Data from International Large Scale Educational Assessments: Problems and Practical Solutions <i>Petr Soukup</i>	97
Instructional Case Studies and Their Use <i>Jiří Mareš</i>	124
Report	
“Do Not Lose Already at the Start”: Actual Picture of the Hong Kong Education <i>Vít Štěstný</i>	141
Book Reviews	
Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J., et al. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů [Clinical School and Its Role in the Teacher Training] <i>Eliška Walterová</i>	153
Kucharská, A., et al. Porozumění čtenému [<i>Reading Comprehension</i> , vol. I and III] <i>Markéta Švamberk Šauerová</i>	156

Editorial

Časopis *Orbis scholae* vstupuje tímto číslem do jubilejního desátého ročníku. To je vhodná chvíle ke krátkému pohledu zpět, ale hlavně kupředu. Ze všech stran se dnes mluví o zběsilém tempu změn ve školství, ve způsobu vědecké práce, v komunikaci. Při snahách o postižení vývoje jakéhokoli jevu je však třeba ptát se nejen po tom, co se zdánlivě či skutečně mění, ale také sledovat, co zůstává stabilní a udržuje souvislost mezi minulostí, přítomností a budoucností. Protože význam kontinuity bývá podceňován, začnu několika faktory, jež zůstávají konstantou vědeckého publikování obecně nebo udržují kontinuitu v případě našeho časopisu.

Při všech změnách, kterými prochází akademické publikování, základním rysem zůstává princip posuzování všech hlavních statí nejméně dvěma recenzenty z akademické komunity. I když se snažíme využít pro zvýšení kvality expertizu členů redakce, v poslední instanci je pro nás klíčovou spolupráce s recenzenty mimo okruh redakce a ve velké míře i mimo organizace, které se podílejí na vydávání časopisu. Jádro okruhu spolupracovníků, kteří se podílejí na recenzování textů a určování celkové koncepce, tvoří mezinárodní redakční rada. Po celou dobu existence časopisu je její předsedkyní prof. Eliška Walterová, jejíž zásluha je z tohoto hlediska nedocenitelná. Také mnozí členové redakční rady nás doprovázejí po většinu dosavadní existence časopisu. Ovšem aby podstata recenzního procesu zůstala zachována, možná se budou dílčí aspekty tohoto jádrového procesu ve střednědobém výhledu měnit. V některých oborech už dnes není možné zachovat oboustrannou anonymitu recenzentů – specializace se stává tak úzkou, že identitu autorských týmů prakticky nelze před recenzenty skrýt. Experimentuje se také s různými formami otevřeného nebo post-publikačního recenzního řízení, kdy k on-line verzi článku mohou kvalifikovaní čtenáři doplňovat svá vyjádření (popř. jimi zcela nahradit tradiční recenze). K tak zásadním změnám se zatím nechystáme, ale uvažujeme o tom, že ve zdůvodněných případech necháme čtenáře nahlédnout do průběhu recenzního řízení a zveřejníme s textem i jeho posudky.

Časopis od začátku byl, a nadále je, publikován v režimu plného otevřeného přístupu (platinum open access). Všechny texty jsou po dokončení předtiskové přípravy jednotlivých čísel bez embarga ihned přístupné na webu. Za vydání autoři neplatí žádné poplatky. To je možné díky další jistotě, již jsme dosud vždy měli – trvalé podpoře poskytované pražskou a brněnskou pedagogickou fakultou, které na sebe převzaly i výrobní náklady poté, co byl ukončen projekt Centra základního výzkumu

8 školního vzdělávání (tento projekt umožnil start časopisu). Současně po celou dobu vydávání trvá odborně plodná a vsřícná spolupráce mezi dvěma pracovišti těchto fakult – Ústavem pro výzkum a rozvoj vzdělávání PedF UK a Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU, jejichž pracovníci společně tvoří výkonnou redakci.

Specifikem časopisu od začátku byl tematický akcent na školní vzdělávání. *Orbis scholae* se tím odlišuje od českých časopisů se starší tradicí jako *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* či *Studia paedagogica*. I nadále chceme být časopisem o škole a školství v multioborové perspektivě a jsme rádi, že u nás texty na témata související se školou a školstvím publikují nejen pedagogové, didaktici či pedagogičtí psychologové, ale i sociologové, politologové, kulturní a sociální antropologové a další odborníci. Analýzy ukazují, že okruh autorů z hlediska oborové či institucionální příslušnosti se daří rozšiřovat.

Kromě konstant je však třeba pojmenovat i některé změny, k nimž došlo v průběhu dosavadní historie časopisu. K těm nejvýznamnějším patří zařazení do databáze SCOPUS, které zúročilo práci zakladatelského redakčního týmu, v němž dodnes (kromě E. Walterové) zůstávají David Greger a Tomáš Janík. Někteří zakládající redaktori z tehdejší „první party“ (obrat si půjčuji od Karla Čapka) podporují nyní časopis jako členové mezinárodní vědecké rady.

Časopis patřil k iniciátorům vytvoření společných formálních pravidel pro autory, která nyní uplatňují mnohé české pedagogické časopisy, což – jak doufáme – usnadňuje práci autorům i recenzentům. Avšak aplikace původně americké normy APA na české texty není bez drobných obtíží. Například podle anglického úzu bývají názvy časopisů psány s kapitalizovanými počátečními písmeny slov. V bibliografických odkazech je tedy obvykle náš časopis uváděn jako *Orbis Scholae*. Měli bychom jej tak psát i v češtině? A budeme ho i v budoucnu vydávat převážně či vůbec v češtině? Zejména druhou z těchto otázek je nutno v tomto krátkém textu nechat otevřenou.

V roce 2012 vzalo časopis pod svá křídla Nakladatelství Karolinum, které kromě zajišťování předtiskové přípravy a tisku loni převzalo i distribuci. Navíc nám v rostoucí míře poskytuje metodickou podporu v oblasti zlepšování kvality redakční práce i on-line publikování. Od minulého ročníku tak díky spolupráci s Karolinem mají hlavní texty v našem časopisu DOI. Souběžná existence papírového a webového časopisu nabízí nové možnosti, jež se teprve učíme využívat. Konkrétně on-line vydání tohoto čísla – na rozdíl od papírové verze – vychází částečně barevně, jak si to vyžádal jeden z článků. Do budoucna možná dominance webové verze časopisu nad papírovou zpochybní tradiční orientaci na číslo a donutí nás uvažovat o modelech publikování orientovaných na článek.

Tady už jsem se dostal od perspektiv k současnému číslu. Je trochu netypické v tom, že obsahuje jedinou empirickou studii (obecně empirické texty převažují). Je to text o informálním mezigeneračním učení v učitelských sborech Petra Novotného a Karly Brücknerové. *Non multa, sed multum* – ač tentokrát jediný, výborně odráží zaměření časopisu: je to článek v bohatém konceptuálním rámci kvantitativně studující kolektivní fenomén probíhající ve škole. Také další dva texty – oba přehledové – se týkají školy, byť ukazují každý svým způsobem na její potenciální

selhávání. Vít Šťastný mapuje klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování, což je jev, kterému se dostává i v české pedagogice v posledních letech významné pozornosti. Naproti tomu Jan Vyhnálek sice také podává mapující přehledovou studii, avšak fenomén, na který se zaměřil, zatím pozornosti výzkumníků u nás i v okolních zemích spíše uniká – je jím meziškolní mobilita (přestupy) žáků a její rozličné důsledky. Do dlouhodobé snahy redakce podporovat v českém prostředí kvantitativně orientovaný výzkum zapadá i metodologický text Petra Soukupa, který poskytuje vodítka pro práci s daty z mezinárodních šetření a s příslušným softwarem. Na pomezí přehledové a metodologické studie se pohybuje Jiří Mareš. Jeho text o výukových přehledových studiích nabízí mimo jiné netradiční metodu pro počáteční i další vzdělávání učitelů.

I když pět studií tvoří velmi malý vzorek, jsem rád, že v něm převažují (byť tentokrát mírně) autoři působící mimo dvě vydávající fakulty. Potvrzuje to rostoucí otevřenost a prestiž časopisu. (V 9. ročníku bylo 7 textů ze zahraničí, 9 z jiných pracovišť, 5 z našich domovských fakult – podle afiliace prvního autora.) V čísle se setkávají autoři v širokém rozpětí věku a zkušeností: od doktorandů přes výzkumníky středního věku až po zástupce nejzkušenější generace badatelů.

Tradičně zařazujeme i texty „menších žánrů“ – zejména zprávy a recenze. Jde o autorsky nevděčnou, ale důležitou činnost, která nepřináší ani slávu, ani zisk (body). I do budoucna vítáme články tohoto typu, právě tak jako diskusní texty k otištěným studiím. V tomto čísle určitě stojí za pozornost například podrobná zpráva Víta Šťastného o hongkongském vzdělávání s názvem „Neprohraj už na startovní čáře“.

Náš časopis opustil startovní čáru již před časem a nyní vbíhá do desátého kola. Něco zůstává, něco se mění. Přeji bychom si, aby změny byly jen k lepšímu a aby k tomu, co trvá, patřila nadále přízeň čtenářů, autorů, recenzentů a všech ostatních spolupracovníků.

Dominik Dvořák
výkonný redaktor

Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí¹

Petr Novotný, Karla Brücknerová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Abstrakt: V článku se autoři snaží přispět k rozvoji celistvého pohledu na téma informálního mezigeneračního učení mezi učiteli v učitelských sborech. Mnohé studie poukazují na to, že boom zájmu o generační témata prokázal „generačnost“ jako relevantní téma pro pracovní prostředí, avšak stále chybí hlubší analýzy. V textu jsou představeny výsledky analýzy dat z dotazníkového šetření mezi učiteli ($N = 319$). Analýzy jsou postaveny na identifikaci četnosti, forem a úrovní interakce mezi učiteli. Z toho, kdy a jak se od sebe na informální bázi učí učitelé z různých generací, vyvozuje text závěry týkající se rozdílů v zapojení do mezigeneračních učebních interakcí podle generací. Lze se domnívat, že se v průběhu učitelské dráhy mění sestavy partnerů, se kterými učitel vědomě vstupuje do interakcí, struktury interakce se postupně rozšiřují, a zatímco mladší generace jsou spíše marginalizovány ve skupinových strukturách a celoškolních sítích interakcí, u střední a starší generace (v jiné terminologii řečeno s nástupem stadia „experta“) se struktury jejich interakce rozšiřují. Zřejmě proto také nejsou skupinové formy profesního rozvoje učiteli voleny na počátku jejich kariéry, zatímco později jich přibývá. Text také diskutuje lineárnost tohoto procesu s odkazem na studie, které upozorňují, že v každém období vývoje učitele se střídají různé rychle odlišně dlouhé aktivní a pasivní fáze profesního rozvoje.

Klíčová slova: učitel, generace, mezigenerační učení, učební interakce

Informal Intergenerational Learning in Teaching Staff Teams: Differences in Involvement of Generations in Learning Interactions

Abstract: The paper is an attempt to make a contribution to an integral view of informal intergenerational learning among teachers in teaching staff teams. While many studies point out that a boom of interest in generational topics has shown “generationality” to be a topic relevant to studying the working environment, deeper analysis is still missing. The text presents findings from an analysis of data collected in a questionnaire survey among teachers ($N = 319$). The analysis is based on identifying forms, frequency and levels of interaction among teachers. Information concerning when and how teachers belonging to different generations learn from one another on an informal basis is used to infer conclusions about generation-related differences in involvement in intergenerational learning interactions. There are reasons to believe that constellations of partners with whom a specific teacher consciously enters interactions are changing over the teacher’s teaching career, the interactional structures widening, and while younger generations tend to have a marginal presence in group structures and school-wide interaction networks, interactional structures are widening for the middle and older generation (i.e. when the teacher enters an “expert” phase, to use other terminology). This also seems to be the reason why group forms of continuing professional development are rarely opted for by teachers at the onset of their careers while they are favoured by them more frequently in the later stages. The paper also discusses the linear nature

¹ Text je výstupem grantu Grantové agentury České republiky, projekt *Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích* (GA13-07234S).

12 of this process, referring to studies indicating that each teaching career stage features active and passive phases (in terms of continuing professional development) of varying length.

Keywords: teacher, generation, intergenerational learning, learning interactions

DOI: 10.14712/23363177.2016.12

V posledních desetiletích jsme svědky rozvoje některých nových témat na úrovni teorie i empirického výzkumu. Jedním z těchto témat je i informální mezigenerační učení v učitelských sborech. Může být možná překvapivé, že zájem o mezigenerační učení v učitelských sborech se neobjevuje primárně na základě diskusí o profesním učení mezi učiteli, ale spíše jako dopad vývoje ve zkoumání učení na pracovišti. Učení na pracovišti je relativně tradičním výzkumným tématem, jakkoli můžeme mluvit o určitém paradigmatickém posunu od profesního rozvoje k profesnímu učení (Novotný & Evans, 2014). Mezigenerační dimenze učení na pracovišti však v každém případě doposud přitahovala jen limitovaný zájem výzkumníků i teoretiků (Spanning, 2008). Soustředěnější pozornost byla věnována mezigeneračnímu učení v rodině (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011). Nový zájem o zkoumání mezigeneračního učení na pracovišti zjevně souvisí se skutečností, že různé generace se díky demografickému vývoji setkávají na pracovištích stále častěji (Novotný et al., 2014).

Na tomto málo probádaném poli se v nedávné době řada autorů pokusila systematizovat dostupné poznatky v přehledových studiích (např. Ko, 2012; Schlimbach, 2008; Wang & Dong, 2010). Jakkoli se východiska těchto studií liší, shodují se přinejmenším v tom, že věková diverzita pracoviště je na jedné straně citlivým tématem (Icenogle, 2001), na druhou stranu se tím ovšem otevírá prostor nejen pro sdílení znalostí a dovedností, ale i pro rozvoj vzájemného respektu generací vůči sobě navzájem (Schlimbach, 2010).

Stranou zájmu tedy nemohou zůstat ani učitelské sbory. Téma vzájemného sdílení zkušeností při výkonu učitelské profese se stává refrémem odborných prací i politických dokumentů, ať již se hovoří o zvyšování kvalit učitelů nebo o evaluaci jejich práce. Příkladem může být Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jedním z jejích cílů je poskytovat učitelům metodickou podporu, která bude respektovat způsoby, jakými vyučují, ale i jakými se sami učí, tedy konkrétně „podporovat efektivní formy vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy“ (s. 28). V navrhovaném kariérním systému se počítá s pozicí, jejíž nositel bude k předávání zkušeností a vedení druhých speciálně vyškolen a oficiálně ustanoven.

Nehledě na tyto snahy vzdělávací politiky však přetrvává velmi chudé empirické zmapování toho, jak učení mezi učiteli probíhá bez těchto zásahů, přičemž bílá místa houstnou tím více, v čím méně formálních situacích se učení objevuje. K neuspokojivému stavu výzkumu v této oblasti jistě přispívá i fakt, že téma není jednotně uchopeno terminologicky, natož teoreticky. Není soustavněji rozvíjen komplexnější přístup, jak téma informálního učení mezi učiteli popisovat a zkoumat, a proto jednotlivé studie pracující na příslušných výsecích reality na sebe často nenavazují, ne-

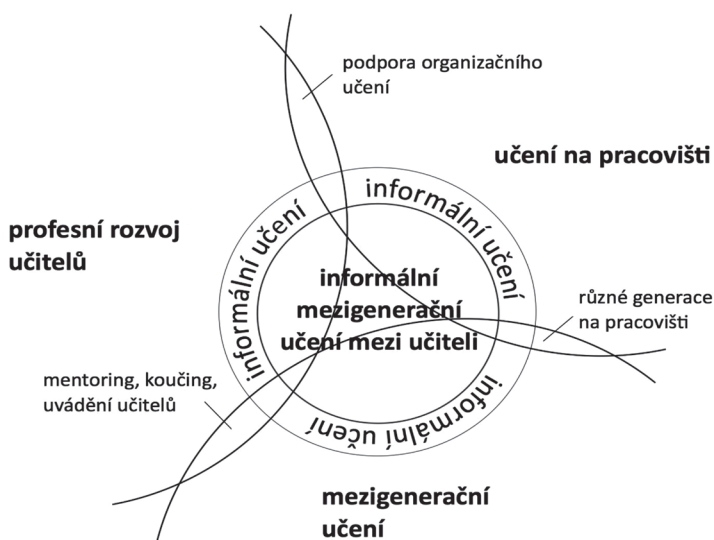
boť vycházejí z různých teoretických rámců (učení se na pracovišti, profesní rozvoj učitelů, mentoring atd.).

V následujícím článku se pokusíme přispět k soustavnějšímu uchopení tématu vzájemného učení mezi učiteli, konkrétně mezigeneračního informálního učení mezi učiteli. Upozorníme na teoretické rámce, které považujeme pro téma za nosné, a nabídneme konkrétní přístup ke zkoumání informálního mezigeneračního učení založený na identifikaci forem interakce mezi učiteli. Tento přístup bude konkrétně dokumentován na analýze dat z dotazníkového šetření, skrze něž dospíváme k dílčí odpovědi na otázku, jak se od sebe na informální bázi učí učitelé z různých generací.

1 Teoretická východiska

Informální mezigenerační učení mezi učiteli je jev velmi snadno představitelný na úrovni školské praxe (např. starší učitelka ukazuje mladší, kde v kabinetu je jaká pomůcka, či mladší učitelka starší vysvětluje, jak si otevřít „zazipovanou“ přílohu). Nehledě na to však tento jev na úrovni teorie není celistvěji uchopen obecně přijímaným jednotným pojmovým aparátem, který by byl kontinuálně rozvíjen. Stejně situace jsou popisované jako informální učení, profesní rozvoj učitelů, učení na pracovišti a mezigenerační učení. Každý z těchto přístupů obohacuje analýzu informálního mezigeneračního učení mezi učiteli o svá témata a své důrazy, zatímco některé aspekty přirozeně upozaduje. Tuto situaci vyjadřuje obrázek 1.

Teoretická část této stati bude uvedena konceptem informálního učení jako tématu, které nejen že vyděluje typ situací, jimž se věnujeme, ale zároveň předsta-



Obrázek 1 Klíčové koncepty vztahující se k informálnímu mezigeneračnímu učení mezi učiteli

14 vuje charakteristiku, která pokrývá část všech dalších konceptů. Druhým klíčem, dle něhož vydělujeme situace spadající do našeho zájmu, je jejich mezigeneračnost, a proto bude specifikováno, jak je možné skrze tuto kategorii s neformálním učením učitelů pracovat a co pro naše téma tento koncept přináší. Ve zbylých dvou konceptech, jimiž se budeme zabývat, funguje informální mezigenerační učení mezi učiteli jako nástroj ke změně, a to na úrovni jedince (profesní rozvoj) nebo organizace (učení na pracovišti). Za oběma koncepty stojí mohutná výzkumná práce, z níž vybíráme literaturu soustředující se na problematiku spadající do středového výseku našeho schématu.

1.1 Informálnost informálního mezigeneračního učení mezi učiteli

Informální učení bývá vymezováno v kontrastu s učením formálním či neformálním jako učení neodehrávající se ve školním prostředí či v uspořádání, které je školnímu prostředí podobné. Velkou roli zde hraje náhodnost učebních procesů, nebo alespoň jejich nižší strukturovanost (Marsick & Watkins, 1990). Informální učení je tedy takové učení, které není organizováno vzdělávacími institucemi a nespadá ani do zájmového či dalšího vzdělávání (srov. Livingstone, 1999). Toto vymezení, které je namnoze negativní (srov. Schugurensky, 2000), se snaží postihnout veškerou učební aktivitu, která není řízena či významně ovlivňována více či méně oficiálně ustanoveným vzdělavatelem. Jedná se o aktivity, které mohou být po vzdělávací stránce implicitní (k učení dochází jako k vedlejšímu produktu jiné aktivity) i explicitní (aktivita probíhá s cílem učit se), individuální i kolektivní, uvědomované i neuvědomované (Livingstone, 1999). Z hlediska výzkumu těchto procesů v konkrétní instituci je významné, že informální učení může být záměrně podporováno prostředím, v němž se odehrává, či se může rozvíjet zcela nezávisle na míře této podpory, nebo dokonce jí navzdory (Marsick & Watkins, 1990).

Přínos pojmové triády *formální*, *neformální* a *informální učení* není, dle našeho mínění, ani tak v tom, že by učební proces sám o sobě byl v jednotlivých podmínkách odlišný. Jarvis (2009) dokonce vznáší kritiku těchto pojmů s tím, že neexistuje například formální či neformální učení, ale pouze učení ve formálních či neformálních podmínkách. Pojem formálnosti, který měl zůstat na úrovni popisu podmínek, za nichž se proces odehrává, se stal atributem procesu, který se však, dle Jarvise (2009), těmito podmínkami nějak zvlášť nemění. Můžeme souhlasit, že ať už se jedná o učení formální, neformální či informální, zůstává na úrovni popisu procesu učení stejný aparát, který například v Jarvisově teorii funguje jako vyrovnávání se bytosti s nespojitostí (2004), nebo v Illerisově (2007) teorii jako změna bytosti skrze určitý obsah, která probíhá prostřednictvím interakce s vnějším prostředím, a to pouze v případě, je-li na straně učícího se dostatečná incentiva. Můžeme se však domnívat, že konkrétní nespojitosti budou mít v odlišných situacích rozmanité podoby a příčiny vzniku. Stejně tak se můžeme domnívat, že ve formálním, neformálním a informálním učení budou probíhat jinak interakce s prostředím, bude ve hře jiná skladba

incentiv a jinakost se promítne i do úrovně obsahů. Navíc fakt, že pojem informální učení je součástí zmíněné triády, do velké míry legitimizuje výzkumné snahy v tomto směru a přitahuje pozornost k jevům, o nichž toho víme dosud velmi málo, neboť, přirozeně, čím jsou tyto situace neformálnější, tím obtížněji jsou dostupné, jak co se týče sběru dat, tak jejich analýzy (Kruiningen, 2013).

Systematizaci pro popis nepřehledného prostoru učení mimo formálně dané struktury nabízí ve své typologii Eraut (2000). I když tento autor používá termínu „neformální učení“, v jeho pojetí obsahuje tento pojem vše, co není učním formalizovaným, a tedy se jeho typologie věnuje zejména informálnímu učení v terminologii, kterou přijímáme v tomto článku. Takové učení tedy dělí dle míry záměru učícího se učit na učení implicitní (probíhající nezávisle na snaze se něco naučit), reaktivní (více či méně záměrné učení probíhající jako reakce na neplánovanou situaci) a záměrné (učení probíhající v čase k tomu určeném). Jako druhý aspekt typologizace volí Eraut časové hledisko, tedy to, kdy v čase proběhl stimul k učení (viz tabulku 1).

Tabulka 1 Typologie informálního učení dle Erauta

Čas podnětu – míra záměrnosti	Implicitní učení	Reaktivní učení	Záměrné učení
Proběhnuvší událost(i)	implicitní spojení vzpomínky se současnou zkušeností	krátká, téměř spontánní reflexe minulé situace	systematické promyšlení předchozího jednání, zkušenosti, zážitku
Současná zkušenost	výběr ze zážitku vstupuje do paměti	náhodné zaznamenání faktů, názorů, myšlenek, učení je rozpoznáno	zapojení do rozhodování, řešení problémů, plánované informální učení
Budoucí jednání	neuvědomované efekty předchozích zážitků	připravenost na náhlé učební příležitosti	plánované učební cíle, plánované učební příležitosti

Zdroj: Eraut (2000, s. 166), překlad autorů

Erautova typologie poukazuje svým časovým hlediskem na otevřenost procesu informálního učení, neboť jakákoli minulá událost se může stát podnětem pro budoucí učení, čímž významně problematizuje možnosti vymezení situace, v nichž k učení dochází, na základě kontaktu učícího se s učebním podnětem. To staví do centra pozornosti učícího se jako klíčového arbitra pro posouzení, zda a kdy k učení dochází. Přínos pojmu informálního učení pro popis informálního mezigeneračního učení mezi učiteli tedy vnímáme na jedné straně jako jednoduché negativní vymezení, že se nejedná o učení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na straně druhé pojem otevírá prostor k popisu spleti situací od těch organizačně ukotvených po situace primárně neučební, které však mohou mít pro učícího se nemalý význam.

1.2 Mezigeneračnost informálního mezigeneračního učení mezi učiteli

V naší studii se věnujeme jen tomu informálnímu učení mezi učiteli, v němž se od sebe učí učitelé s významným rozdílem v životních a profesních zkušenostech. Takové učení můžeme označit jako mezigenerační (srov. Rabušicová et al., 2011), což je pojem, s nímž se pracuje na úrovni vzdělávací politiky, managementu, výzkumu a méně pak na úrovni teorie.

Mezigenerační učení jako politické téma reaguje na demografické změny v západních společnostech a je pojímáno jako nástroj k překlenování mezigenerační propasti, k integraci společnosti, k vyrovnávání se se stárnutím pracovní síly či k zajištění kontinuity ve společnosti (Ropes, 2011). Mezigenerační učení v oblasti managementu je často pojímáno jako princip, který může zajistit posílení organizačního vědění, posílit skrze diverzitu inovativní procesy a eliminovat ztrátu vědění v organizaci spojenou s odchodem nejstarší generace (Ropes, 2013). Jako předmět výzkumu bývá téma typicky spojováno s prostředím rodiny (Cherri, 2010; Ho, 2010), přičemž vytežováno bývá zejména učení mezi vnuky a prarodiči. Dalším významným tématem je výzkum (často zaměřený evaluativně) rozmanitých aktivit, které se cíleně snaží mezigenerační učení navodit či podpořit (Corrigan, McNamara, & O'Hara, 2013). Poměrně malý důraz bývá kladen na rozpracování tématu mezigeneračního učení po stránce teoretické, což může být zapříčiněno jak dominantně politickým a praktickým užíváním pojmu, tak i mnohostí významů samotného pojmu generace (srov. např. Närvänen & Näsman, 2004), která může rozostřovat hranice mezi tím, co do mezigeneračního učení spadá a co nikoli.

V kontextu tohoto článku není příliš funkční pojímat generaci jako pojem odvíjející se od role v rodině, neboť kontext našeho výzkumu se týká učení profesního. Jako jiné řešení se nabízí vnímat pojem generace jako kategorii určitelnou na základě data narození, respektive jako kategorii zahrnující skupinu osob narozených v období určeném na základě historických událostí. Toto pojetí generace se odvíjí od Mannheimova (1936) poukazu na to, že lidé narození v téže době prožívají ve stejné fázi svého života tytéž historické události, což pak určuje některé společné rysy konkrétních příslušníků dané generace. Toto pojetí, které je přirozeně geograficky, respektive sociokulturně, zakotveno, má pro analýzu jednání v pracovním prostředí tradici zejména ve Spojených státech amerických. Zde jsou typicky řešeny kvantitativními šetřeními takové charakteristiky zaměstnanců konkrétní generace, jako například pracovní hodnoty, postoje k práci a spolupracovníkům, motivaci, způsobům vedení ad. (srov. např. Chen & Choi, 2008; Gursay, Chi, & Karadag, 2013; Schullery, 2013; Becton, Walker, & Jones-Farmer, 2014). Lyons a Kuronová (2014) však ve své přehledové studii poukazují na to, že boom zájmu o tato generační témata sice prokázal „generačnost“ jako relevantní téma pro pracovní prostředí, avšak stále chybí zejména kvalitativní analýzy, které by vysvětlovaly vztah konceptu generace k dílčím charakteristikám pracovního prostředí a procesu. Navíc se domníváme, že pojem generace tak, jak je pojímán v uvedených studiích, nemusí být nutně funkční

v měřítku osobního příběhu, a navíc v českém kontextu nenalézají významnější oporu v obecně přijímaném vydělení generací a jejich charakteristik. Jako funkční cesta přístupu k pojmu generace v kontextu informálního mezigeneračního učení mezi učiteli se nám jeví induktivní vydělení na základě kvalitativního výzkumu (srov. Sýkrová, 2007). Tímto způsobem byly v českých školách vyděleny tři generace (mladší, střední, starší), přičemž se ukázalo, že klíčové pro generační zařazení i sebezařazení v kontextu školy jako pracoviště je jak věk, tak i délka praxe, délka praxe v konkrétní škole, ale i věkové rozložení v učitelském sboru (Novotný & Brücknerová, 2014). O mezigeneračním učení pak mluvíme tehdy, když se spolu v učební situaci setkávají lidé, kteří se vnímají jako příslušníci takto vymezených generací. V takovéto situaci dochází často k učení obousměrnému, avšak pro analytické účely považujeme za funkční situaci rozkládat a analyzovat ji odděleně z perspektiv jednotlivých aktérů.

Mezigenerační učení v kontextu pracovních vztahů se vyznačuje velkým potenciálem pro rozvoj na úrovni individuální i organizační, neboť v něm dochází ke střetu odlišných znalostí, dovedností, zkušeností, postupů a postojů, které mohou být v rámci procesu učení nejen přejímány, ale i přehodnocovány a přetvářeny do nových kvalit (Brücknerová & Novotný, 2015). Odlišnosti aktérů však s sebou nesou i větší množství překážek, jež plnému rozvinutí procesů mohou bránit, a to jak na úrovni organizace, tak na úrovni učícího se (Rabušicová et al., 2011).

1.3 Informální učení mezi učiteli jako součást profesního rozvoje

Informální mezigenerační učení je často vnímáno, jak již bylo naznačeno v úvodu, jako forma profesního rozvoje učitelů. Sumarizovat, jaké všechny aktivity jsou využívány k profesnímu rozvoji učitelů, se pokusila Kennedyová (2014). Neformální mezigenerační učení může probíhat jako součást deficitního modelu, kaskádovitěho modelu, koučování a mentoringu – v těchto případech bude pravděpodobně silnější hierarchický vztah mezi edukátorem a učícím se. Méně hierarchicky budou pravděpodobně nastaveny situace informálního mezigeneračního učení spadající do komunit praxe (v českém prostředí to mohou být fungující týmy na úrovni předmětových komisí, přípravných týmů atp.) a akčního výzkumu. Část informálních mezigeneračních učebních situací ale bude probíhat zcela mimo tyto rámce.

Cílem studií Kennedyové (2014) není jen jednotlivé možné přístupy vypočítat, ale zejména poukázat na jejich silné a slabé stránky. Aspektů, skrze které je možno přístupy k profesnímu rozvoji učitelů hodnotit, je ve studii zmíněno několik, například to, zda mají potenciál dále rozvíjet vědění, či jsou zaměřeny spíše na jeho konzervaci. Jiným měřítkem je schopnost modelu přizpůsobit se aktuálním potřebám praxe, teoretické ukotvení vědění předávaného v jednotlivých modelech a jejich institucionální podpora. I když samozřejmě můžeme hodnotit organizační rámce z hlediska jejich potenciálu, klíčové zůstává, jak je určitý rámec naplněn v praxi. Přelomovou studií byla v tomto ohledu práce Littleové (1990) týkající se učení skrze

18 spolupráci (tedy aktivit spadajících nejspíše do posledních dvou – méně hierarchických – oblastí vymezených Kennedyovou). Littleová výmluvně doložila, že to, co na úrovni organizačního rámce může působit jako aktivita s vysokým potenciálem pro učení, popřípadě inovaci, v praxi může probíhat jako povrchní setkání izolovaných konceptů. Tvrdí, že pravděpodobnost vzájemného ovlivnění (tedy učení) roste tam, kde mezi učiteli vzniká vzájemná závislost, kde je otevřena možnost pro konflikt, kde se přirozeně zvyšuje intenzita a četnost vzájemných setkávání (s. 512). Vyprávění si příhod z vyučování, požádání o radu či poskytování si tipů do vyučování jsou podle Littleové příklady spolupráce bez vzájemné závislosti (spadajícího v českém prostředí pod pojem pozitivní vzájemná závislost – Kasíková & UK, 2001), což limituje nejen přínosy pro aktéry zmíněných situací, ale i pro školu jako celek.

Otázka, jak poznáme, zda je konkrétní realizace organizačního rámce v očekávané kvalitě, generuje řadu výzkumů snažících se nalézt či použít různá kritéria k evaluaci aktivit profesního rozvoje. Například Kingová (2014) či Ravetová (2012) se připojují ke kritice nedostatečnosti hodnocení aktivit profesního rozvoje učitelů pouze na základě výsledků jejich žáků, popřípadě pouze na úrovni osvojených dovedností a znalostí.

Crow a Pounderová (2000) v rámci výzkumu efektivity komunit praxe doporučují zohlednit čtyři různé aspekty činnosti, jimiž jsou organizační podpora, charakteristiky pracovních úkolů, kvalita interpersonálních procesů a efektivita týmu. Podobně Barr et al. (2000) navrhují komplexní nástroj pro (auto)evaluaci učební aktivity (v jeho případě nikoli mezigenerační, ale meziprofesionální), která by měla obsahovat hodnocení na následujících úrovních: reakce (bezprostřední dojem účastníků), změna postojů, získání dovedností a znalostí, změna jednání, změna na úrovni organizace, přínosy pro žáky.

Posilující důraz na analýzu stále drobnějších segmentů reality informálního profesního rozvoje potvrzuje ve své o dvacet let pozdější studii Littleová, která spolu s Hornovou (Horn & Little, 2010) zacílila na konkrétní učební interakce až na úrovni struktury rozhovoru při řešení úkolu. Autorky ukazují, že teprve způsoby, jimiž je s tématy praxe v rozhovorech mezi učiteli nakládáno (např. způsoby a okamžik generalizace a elaborace, způsoby vedení rozhovoru, společný referenční rámec), se formuje učební potenciál těchto interakcí.

Navíc ve spolupráci s konkrétními pracovníky může mít učitel specifické cíle, respektive odlišná očekávání a priority. V tomto duchu například Oldroyd (2005) vymezuje spolupráci tvrdou, v níž jde především o pracovní výsledek, a měkkou, která klade důraz na osobní uspokojování potřeb a sdílení. Podobně McCartney (2009) konstatuje, že spolupráce může být buď povrchní založená na přání mít co nejdříve věci hotové na základě jasně rozdělených úkolů a kompetencí. Hlubší typ spolupráce naopak usiluje o porozumění a nalézání společných významů, aniž by trval na hierarchickém vymezení pozic. Tento přístup bude blízký spolupráci, kterou za přínosnou pro učení označila Littleová (1990).

Mimo kvality konkrétní realizace určitého modelu je významná také otázka vhodnosti jednotlivých modelů pro konkrétní potřeby učitelů. Vcelku jednoznačná je

volba v případě získání kvalifikace (které je však mimo rámec informálního učení), v případě jiných cílů není volba zdaleka jednoduchá (Kennedy, 2014).

Můžeme tedy shrnout, že teorie profesního rozvoje učitelů přispívají k porozumění informálnímu učení mezi učiteli vymezením forem, jichž učební aktivity mohou nabývat, ale i silným důrazem na evaluaci kvality těchto aktivit a hodnocení jejich praktických dopadů. Poměrně bohatou literaturu lze rovněž nalézt k jednotlivým formám informálního učení (zmiňme zejména mentoring, komunity praxe, akční výzkum), přičemž poměrně běžným výzkumným postupem je popis konkrétních případů daných forem. Z těchto příkladů vidíme, že pohled na informální učení mezi učiteli skrze profesní rozvoj učitelů má tendenci opomíjet velkou skupinu učebních situací, které nemají jakékoli organizační zaštitění či pojmenování, avšak ve školách probíhají skrze náhodné neformální rozhovory či prostou koexistenci kolegů na jednom místě. V tomto aspektu přispívá významně koncept učení na pracovišti, o němž bude řeč v následující kapitole.

1.4 Proces učení v informálním mezigeneračním učení mezi učiteli

V úvodu studie jsme poukázali na nejednotnost v teoretických východiscích při studování informálního mezigeneračního učení mezi učiteli. V úvodním obrázku jsme zachytili klíčové přístupy, skrze něž je téma zpracováváno, avšak nezminili jsme dosud problém, který stojí (více či méně reflektovaně) v jádru všech uvedených konceptů, a to je vymezení učení samotného.

Jak jsme dokladovali jinde (Novotný & Brücknerová, 2014; Brücknerová & Novotný, 2015), považujeme za velmi užitečné vymezovat učení na základě Illerisova konceptu (Illeris, 2007). Zde je učení definováno jako proces změny jednotlivce (nad rámec přirozeného stárnutí organismu), na němž se podílí jeho interakce s prostředím (jehož součástí je edukátor), do níž vstupuje s určitou energií (pojmenovanou jako incentiva) a již je možno postihnout skrze popis určitého obsahu (tamtéž, 2007). Pro výzkum učení mezi učiteli byla kategorie interakcí rozpracována (Novotný & Brücknerová, 2014) do popisu šesti základních forem interakce (tabulka 2).

K postižení obsahu učení je možno přistoupit skrze analýzu témat, o nichž se učí, nebo obecněji skrze postihnutí mentálních procesů, jimiž se učí (Brücknerová & Novotný, 2015). Oblast incentiv byla v tomto kontextu rozpracována pouze jako binární kategorie v tom smyslu, zda byla či nebyla incentiva dostatečně velká na to, aby došlo k učení. Ukázali jsme (Brücknerová & Novotný, 2015), že zmíněným přístupem k vymezení učení nemůžeme postihnout učení neuvědomované. V souladu s výše zmíněnými výzkumy informálního učení se můžeme zaměřit na veškeré učení rozpoznané učícím se jedincem, respektive na konkrétní osvojené obsahy a procesy k nim vedoucí (srov. Livingstone, 1999).

20 Tabulka 2 Přehled forem interakce mezigeneračního učení

Forma interakce	Aktivita edukátora	Aktivita učícího se
Transmise	záměrně artikuluje obsah k osvojení	osvojuje si artikulovaný obsah
Imitace	prakticky předkládá obsah k nápodobě	napodobuje edukátora
Reflexe zkušenosti	artikuluje obsah na základě pozorování činnosti učícího se	reflektuje svou činnost na základě podnětů artikulovaných edukátorem
Participace	vykonává činnost společně s učícím se	na základě spolupráce si vybírá obsahy k učení
Percepce	vykonává jakoukoli pracovní činnost	vybírá si obsahy k učení na základě pozorování edukátora
Aktivita	reaguje na potřeby učícího se	vyhledává situace, kdy se může učit

Zdroj: Volně dle Novotný & Brücknerová (2014)

1.5 Mezigenerační učení v různých fázích kariéry učitele

Na základě výše uvedeného lze předpokládat, že zapojení učitelů do mezigeneračních učebních situací se bude lišit podle fáze jejich učitelské dráhy. Můžeme se domnívat, že proměňovat se budou potřeby učitelů nejen v závislosti na jejich věku (srov. Lazarová), ale jejich potřeby se budou měnit i vzhledem k postupně se rozšiřujícímu poli zájmu a působnosti, které stávání se učitelem provází (Švaříček, 2009). Ve Švaříčkově studii sledujeme, jak se postupně s vývojem učitelské dráhy rozšiřuje „publikum“, s nímž učitel vědomě pracuje, a to ze třídy na počátku kariéry na učitelský sbor po několika letech praxe, a později, blíže stadiu experta, na vedení školy, případně na komunitu, v níž škola působí. Odtud se například můžeme domnívat, že skupinové formy profesního rozvoje nebudou spontánně voleny učiteli na počátku jejich kariéry. I když myšlenka vývoje může mnohé o učebním chování napovědět, Pietarinen a Meriläinen (2011) upozorňují na to, že v rámci každého období se střídají různé dlouhé aktivní a pasivní fáze. V jedněch dochází k cílevědomé adaptaci a aktivnímu vyhledávání příležitosti k učení, v druhých naopak ke stagnaci a snaze aplikovat dříve naučené způsoby práce.

Tyto poznatky jsme transformovali do hlavní výzkumné otázky, se kterou se vyrovnává následující analýza: *Jak se liší míra a formy participace podle přihlášení ke generaci?*

Dílčí výzkumné otázky tuto otázku štěpí na dvě hlavní části:

- *Jak se liší míra zapojení do mezigeneračního učení na individuální, skupinové a organizační úrovni dle přihlášení k jedné z generací?*
- *Jak se liší míra zapojení do různých forem mezigeneračního učení dle přihlášení k jedné z generací?*

2 Metodologie

Představovaná studie je součástí širšího výzkumného projektu vystavěného z pěti fází sekvenčně uspořádaného smíšeného výzkumného designu (Creswell & Plano Clark, 2007). V první – teoretické – fázi proběhla operacionalizace učení pomocí Illerisovy teorie a bylo vymezeno mezigenerační učení tak, jak jsme vyložili výše. Ve druhé – kvalitativní fázi výzkumu – byly na základě pozorování a hloubkových rozhovorů s učiteli analyzovány jednotlivé učební situace mezigeneračního učení. Jedním z výsledků byl podrobný popis učebních interakcí, k nimž mezi učiteli dochází, a jejich utřídění na základě aktivity učícího se a edukátora (Novotný & Brücknerová, 2014).

Tabulka 3 Základní struktura použitého dotazníku

Oblast mezigeneračního učení		Dílčí oblasti
Kontexty mezigeneračního učení		charakteristiky školy charakteristiky učitelského sboru záměrná podpora mezigeneračního učení
Procesy mezigeneračního učení	obsahy mezigeneračního učení	předávané obsahy osvojované obsahy
	faktory ovlivňující incentivy pro mezigenerační učení	postoje k jiným generacím
	interakce při mezigeneračním učení	formy interakce institucionální úroveň, na niž interakce probíhají
Charakteristiky respondenta		sebezařazení do generace, délka praxe

V následující třetí – kvantitativní – fázi byl zkonstruován dotazník, který postihuje hlavní aspekty mezigeneračního učení mezi učiteli (tabulka 3). Tento dotazník byl pilotován na vzorku 30 učitelů a následně upravován a podroben třem dalším kolům interního připomínkování. Pilotáž byla zaměřena na srozumitelnost položek a ověření nastavení škál. Do pasáží dotazníku, ze kterých pocházejí zde analyzovaná data, se výsledky pilotáže výrazněji nepromítly.

Data získaná dotazníkovým šetřením byla přepsána, vyčištěna a analyzována v softwaru IBM SPSS Statistics, verze 23.

2.1 Operacionalizace

Operacionalizace konstruktů zařazených do dotazníku proběhla s oporou o předchozí kvalitativní fázi výzkumu. Četnost zapojení respondentů do mezigeneračního učení na individuální, skupinové a organizační úrovni byla zkoumána vyjádřením se k výročkám: Zapojuji se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností: 1) mezi jednotlivci, 2) v rámci skupin a týmů, 3) v učitelském sboru jako celku. Škála k těmto výročkám byla třibodová (běžně – výjimečně – nikdy).

Dalším z klíčových konstruktů je v našem výzkumu forma interakce. Ve shodě s Illerisem (2007) rozlišujeme následující formy interakce: percepce (učení se na základě vnímání aktivně nevyhledávaného podnětu), transmise (edukátor předává učícímu se nějaký obsah), zkušenost (učení skrze činnost učícího se), imitace (učení skrze nápodobu), aktivita (aktivní vyhledávání obsahů učícím se) a participace (učení skrze spoluzapojení do konkrétní situace, již učící se spoluutváří). Každou z těchto forem interakce jsme se pokusili vystihnout dvěma výroky (tabulka 4). Tyto výroky byly doplněny čtyřbodovou škálou, jejímž účelem je charakterizovat frekvenci zapojení respondenta do různých forem interakce (škála *při každém setkání – jen občas – téměř nikdy – nikdy*).

Tabulka 4 Výroky charakterizující v dotazníku formy interakce

Od kolegů z jiné generace se učím tak, že...	
Percepce	... je pozoruji při práci.
	... poslouchám, když o své práci povídají.
Transmise	... někdo mně něco vysvětlí.
	... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.
Zkušenost	... s někým si povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.
	... s někým rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.
Imitace	... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.
	... nechám se inspirovat prací ostatních a zkouším jejich postupy.
Aktivita	... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.
	... vyhledávám situace, v nichž se od někoho mohu něco naučit.
Participace	... spolupracuji s ostatními na různých úkolech.
	... někdo mě přizve, abych mu s něčím pomohl(a).

Dalším konceptem, jehož operacionalizace si vyžaduje komentář, je příslušnost ke generaci. V procesu operacionalizace jsme odmítli možnost definovat generace prostřednictvím věku či sdílené historické zkušenosti. Inspirováni soudobým diskurzem o identitě (Blaka & Filstad, 2007; Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant & Yates, 2003) jsme se rozhodli ponechat respondentům možnost přihlásit se ke generaci, kterou oni sami považují za svou.

2.2 Vzorek

Vzorek učitelů pro výzkum byl vybrán dvoustupňovou procedurou. V prvním kroku byl pravděpodobnostním výběrem na základě veřejně dostupných seznamů škol získán vzorek 15 základních a 10 středních škol na jižní Moravě, z nichž 19 (11 ZŠ a 8 SŠ²)

² V tomto regionu proběhla silná vlna tzv. optimalizace, kdy byla obvykle buď gymnázia spojována se středními odbornými školami, nebo byly integrovány střední odborné školy a střední odborná učiliště. Je proto prakticky nemožné rozlišit učitele podle typu střední školy.

vyjádřilo souhlas s realizací výzkumu, ve druhém kroku byli osloveni všichni učitelé ve vybraných školách. Rozdáno bylo 538 dotazníků, vrátilo se 325, což představuje návratnost 60%. Z těchto dotazníků bylo 6 vyřazeno pro následující analýzu, protože v nich chyběla odpověď na otázku po sebezřazení do generace, která je pro tuto analýzu klíčová. V analýze se proto pracuje s 319 respondenty. Z těchto respondentů se většina (55%) učitelů sama zařadila do střední generace, zhruba po pětině pak do mladší a starší generace (tabulka 5).

Tabulka 5 Rozdělení respondentů podle sebezřazení do generace

Generace	Četnost	Relativní četnost
Mladší	76	23,8
Střední	177	55,5
Starší	66	20,7
Celkem	319	100,0

Věková struktura takto vzniklých generací umožňuje celkem přesvědčivě rozlišovat jednotlivé generace. Průměrný věk (tabulka 6) v jednotlivých postupných generacích se liší o necelých patnáct let (31, 44 a 58).

Tabulka 6 Věkové složení jednotlivých generací

Generace	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Mladší	76	31,0	4,1	24	40
Střední	172	44,0	6,3	25	59
Starší	65	57,9	4,0	49	68
Celkem	313	43,7	10,5	24	68

Poznámka: U šesti respondentů, kteří se přihlásili k některé z generací, chybí údaj o věku.

3 Výzkumná zjištění

Předpokládáme, že v různých fázích učitelské dráhy se liší míra a formy zapojení učitelů do mezigeneračního učení. Tento předpoklad nyní prověříme v souladu s výše uvedenými výzkumnými otázkami.

3.1 Míra zapojení do mezigeneračního sdílení podle počtu zapojených učitelů

Pokud bychom k datům přistupovali s očekáváním, že ve školách existují struktury a mechanismy, které zajišťují rovnoměrné zapojení všech generací do sdílení znalostí a dovedností, toto očekávání by se brzy ukázalo lichým. Nejvíce se všechny tři

24 generace učitelů zapojují do interindividuálního mezigeneračního učení (tabulka 7). Mladší generace se na této úrovni zapojuje významně méně než zbylé dvě generace.³

Tabulka 7 Zapojení do MGU mezi jednotlivci podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností mezi jednotlivci			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	53	22	1	76
		% v řádcích	69,7	28,9	1,3	100
	střední generace	abs. hodnota	146	28	3	177
		% v řádcích	82,5	15,8	1,7	100
	starší generace	abs. hodnota	53	12	1	66
		% v řádcích	80,3	18,2	1,5	100
Celkem		abs. hodnota	252	62	5	319
		% v řádcích	79	19,4	1,6	100

Tabulka 8 Zapojení do MGU v rámci skupin a týmů podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností v rámci skupin a týmů			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	32	40	3	75
		% v řádcích	42,7	53,3	4	100
	střední generace	abs. hodnota	125	46	5	176
		% v řádcích	71	26,1	2,8	100
	starší generace	abs. hodnota	41	23	2	66
		% v řádcích	62,1	34,8	3	100
Celkem		abs. hodnota	198	109	10	317
		% v řádcích	62,5	34,4	3,2	100

Tabulka 9 Zapojení do MGU na úrovni sboru podle generace

			Zapojují se do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností v učitelském sboru jako celku			
			Běžně	Výjimečně	Nikdy	Celkem
Považuji se za příslušníka	mladší generace	abs. hodnota	30	40	6	76
		% v řádcích	39,2	52,6	4	100
	střední generace	abs. hodnota	114	55	7	176
		% v řádcích	64,8	31,3	4	100
	starší generace	abs. hodnota	43	20	3	66
		% v řádcích	65,2	30,3	4,5	100
Celkem		abs. hodnota	187	115	16	318
		% v řádcích	58,8	36,2	5	100

³ Ověřeno testem chí-kvadrát v tabulce 2 krát 2 vzniklé z tabulky 7 sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy* a po sloučení střední a starší generace ($p = 0,023$).

V míře zapojení do mezigeneračního učení ve skupinovém uspořádání (tabulka 8) nacházíme ještě výraznější (a statisticky významné) rozdíly. Nejsilnější zapojení můžeme sledovat u střední generace, o něco nižší u starší generace a výrazně nejnižší u generace mladší. Podíl vyjádření „zapojuji se běžně“ je v uvedeném pořadí generací 71%, 62% a u nejmladší generace jen 43% (podpořeno testem chí-kvadrát v tabulce 3 krát 2 vzniklé sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy*, $p = 0,001$). Stejně výrazné rozdíly v neprospěch nejmladší generace lze vidět také v zapojení se do mezigeneračního učení na úrovni sboru jako celku (tabulka 9). Zde jsou hodnoty starší a střední generace 65%, mladší generace necelých 40% (podpořeno testem chí-kvadrát v tabulce 3 krát 2 vzniklé sloučením kategorií *výjimečně* a *nikdy*, $p = 0,001$).

3.2 Míra zapojení do mezigeneračního sdílení podle forem interakce

Než přistoupíme k výsledkům měření participace tří sledovaných generací na výše popsaných formách interakce, je třeba prověřit oprávněnost přesvědčení, že struktura šesti forem interakce podle Illerise (2007) je adekvátně operacionalizována a že tato struktura interakcí skutečně hovoří o svébytných a navzájem odlišitelných formách. Tabulka 10 předkládá vzájemné korelace položek⁴ charakterizujících jednotlivé formy interakce.

V tabulce 11 jsou prezentovány výsledky faktorové analýzy, pracující s předpokladem existence šesti faktorů. Hodnota KMO je 0,85 a Bartlettův test je signifikantní na hladině $p < 0,001$. Použitá metoda hlavních komponent s nekolmou rotací Oblimin vyhovuje předpokladu, že faktory nejsou na sobě nezávislé (delta byla ponechána na 0). Dvanáct výroků se pak skutečně rozdělilo do šesti faktorů tak, jak byly položky vytvořeny operacionalizací. Těchto šest faktorů vysvětluje 80,6% variability položek. Zdá se tedy, že na základě dat z dotazníků předložených učitelům skutečně lze rozlišit formy popsané Illerisem.

Pro následující analýzu byly páry položek součtem transformovány v indexy. Indexy jsou pojmenovány ve shodě s původním označením jednotlivých forem interakce, mohou dosahovat hodnot 2–8, kde nižší hodnoty představují vyšší četnost zapojení do interakcí. Deskriptivní charakteristiky indexů předkládá tabulka 12. Vzájemné korelace indexů prezentuje tabulka 13.

Na obrázku 2 si lze prohlédnout, jak se generace liší v průměrných hodnotách indexů či, jinými slovy (a poněkud nepřesně, jelikož nejde o longitudinální pohled), jak se v průběhu pracovní dráhy učitele vyvíjí jeho zapojení do různých forem interakce. Můžeme říci, že formy označené jako *percepce*, *imitace*, *transmise* a *zkušenost* oslabují ve střední a starší generaci, formy zbylé poněkud nejednoznačně, ale přesto ve vyšších generacích spíše posilují. Pouze v jediném případě se však analýzou rozptylu (tabulka 14) daří identifikovat statisticky významné rozdíly. Tento rozdíl je dán velkým skokem mezi mladší a střední generací (obrázek 2 uprostřed vpravo). Jde o jediný doložený statisticky významný rozdíl mezi dvěma generacemi

⁴ V dotazníku byly položky řazeny ve stejném pořadí, jak jsou uvedeny v tabulce.

26 (Bonferroniho test, $p = 0,025$) v našich datech. Jakkoli tedy zdánlivě vidíme určité tendence, stěží můžeme usuzovat na nějaké zásadnější rozdíly v participaci členů jednotlivých generací na formách interakce obecně.

Tabulka 10 Vzájemná korelace položek popisujících formy interakce

Od kolegů z jiné generace se učím tak, že...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 ... je pozoruji při práci.	1,000											
2 ... poslouchám, když o své práci povídají.	0,456	1,000										
3 ... někdo mně něco vysvětlí.	0,407	0,384	1,000									
4 ... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.	0,387	0,329	0,601	1,000								
5 ... s někým si povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.	0,312	0,357	0,356	0,458	1,000							
6 ... rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.	0,348	0,406	0,431	0,480	0,630	1,000						
7 ... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.	0,331	0,272	0,389	0,262	0,340	0,462	1,000					
8 ... se nechám inspirovat prací kolegů a zkusím jejich postupy.	0,366	0,381	0,457	0,339	0,317	0,356	0,498	1,000				
9 ... spolupracuji s ostatními na různých úkolech.	0,275	0,202	0,332	0,299	0,307	0,263	0,269	0,393	1,000			
10 ... někdo mě přizve, abych jim s něčím pomohl(a).	0,257	0,217	0,260	0,261	0,333	0,275	0,305	0,291	0,514	1,000		
11 ... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.	0,327	0,177	0,315	0,422	0,290	0,247	0,384	0,330	0,278	0,350	1,000	
12 ... vyhledávám situace, v nichž se od nich mohu něco naučit.	0,378	0,307	0,362	0,355	0,352	0,306	0,377	0,524	0,380	0,415	0,561	1,000

Všechny uvedené korelace jsou statisticky významné na hladině $p = 0,01$ (Spearmanovo r , oboustranné).

Tabulka 11 Faktorová struktura forem interakce⁵

Od kolegů z jiné generace se v naší škole učím tak, že...	Faktory					
	1	2	3	4	5	6
... je pozoruji při práci.	-0,044	0,113	0,041	-0,106	0,781	-0,225
... poslouchám, když o své práci povídají.	0,079	-0,244	-0,010	0,058	0,806	0,163
... někdo mně něco vysvětlí.	0,204	0,012	0,062	-0,831	0,041	0,082
... někdo mně ukáže, jak mám něco dělat.	-0,167	-0,202	-0,001	-0,808	0,013	-0,203
... si s někým povídám o tom, proč se mi něco nepovedlo.	-0,059	-0,834	0,080	-0,049	0,073	-0,059
... s někým rozebíráme nějakou moji pracovní zkušenost.	0,198	-0,747	0,007	-0,140	0,053	0,048
... přeberu postup, jakým věc dělá někdo jiný.	0,781	-0,199	0,020	0,062	-0,079	-0,170
... se nechám inspirovat prací ostatních a zkouším jejich postupy.	0,775	0,093	0,065	-0,141	0,149	-0,016
... spolupracuji s ostatními na různých úkolech.	0,054	0,052	0,906	-0,127	0,008	0,144
... někdo mě přizve, abych mu s něčím pomohl(a).	-0,047	-0,115	0,812	0,130	-0,007	-0,194
... chodím za někým a žádám ho, aby mě něco naučil.	0,073	-0,047	0,022	-0,098	-0,008	-0,847
... vyhledávám situace, v nichž se od někoho mohu něco naučit.	0,246	0,019	0,127	-0,018	0,185	-0,609

Tabulka 12 Deskriptivní charakteristiky vytvořených indexů

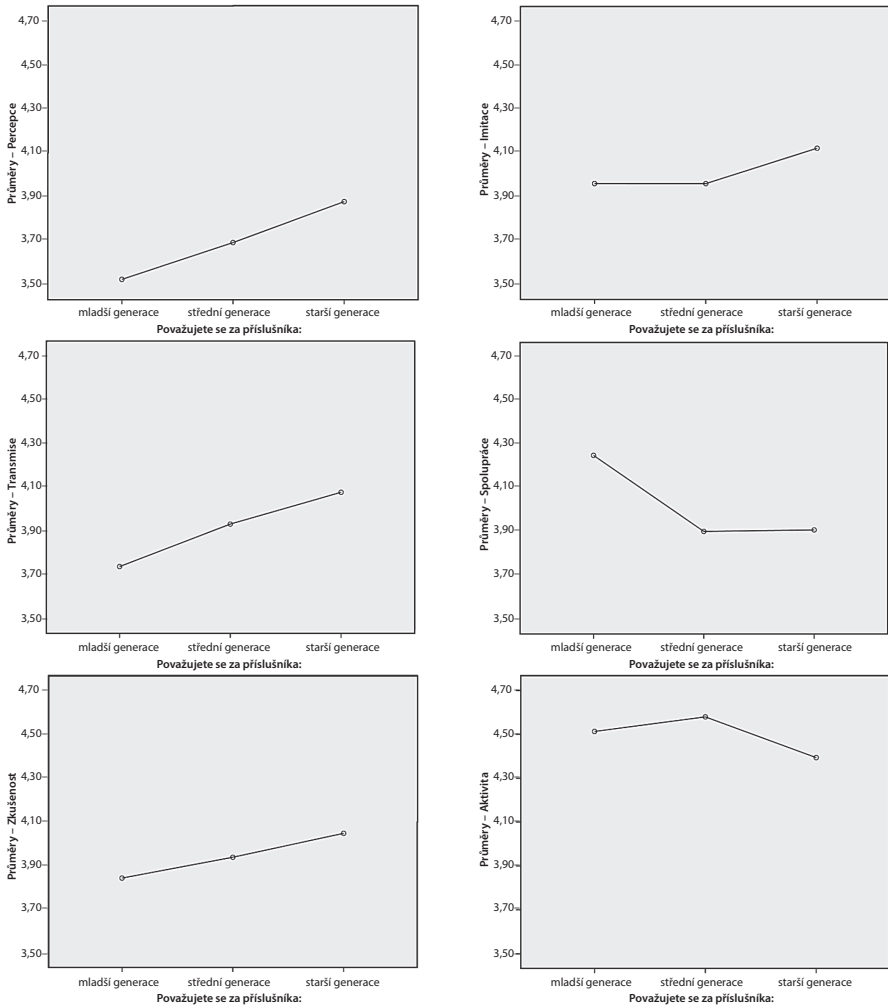
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směr. odchylka
Percepce	323	2,00	8,00	3,68	1,20
Transmise	320	2,00	8,00	3,92	1,12
Zkušenost	321	2,00	8,00	3,94	1,13
Imitace	323	2,00	8,00	3,99	0,91
Spolupráce	320	2,00	8,00	3,99	0,97
Aktivita	323	2,00	8,00	4,52	1,23

⁵ Pattern matrix.

28 Tabulka 13 Korelační koeficienty pro vztahy mezi indexy

	Percepcce	Transmise	Zkušenost	Imitace	Spolupráce	Aktivita
Percepcce	1,000					
Transmise	0,483	1,000				
Zkušenost	0,504	0,536	1,000			
Imitace	0,454	0,442	0,486	1,000		
Spolupráce	0,336	0,365	0,388	0,445	1,000	
Aktivita	0,435	0,482	0,415	0,571	0,495	1,000

Všechny uvedené korelace jsou statisticky významné na hladině $p = 0,01$ (Pearsonovo r).



Obrázek 2 Srovnání průměrů hodnot indexů podle generací

Tabulka 14 Analýza rozptylu (ANOVA) četnosti zapojení do forem interakce podle generací

		Suma čtverců	df	Průměr čtverců	F	Sig.
Percepce	mezi skupinami	4,389	2	2,195	1,518	0,221
	uvnitř skupin	455,409	315	1,446		
	celkem	459,799	317			
Transmise	mezi skupinami	4,160	2	2,080	1,645	0,195
	uvnitř skupin	394,526	312	1,265		
	celkem	398,686	314			
Zkušenost	mezi skupinami	1,459	2	0,729	0,561	0,571
	uvnitř skupin	407,275	313	1,301		
	celkem	408,734	315			
Imitace	mezi skupinami	1,354	2	0,677	0,800	0,450
	uvnitř skupin	266,633	315	0,846		
	celkem	267,987	317			
Spolupráce	mezi skupinami	6,906	2	3,453	3,792	0,024
	uvnitř skupin	285,044	313	0,911		
	celkem	291,949	315			
Aktivita	mezi skupinami	1,668	2	0,834	0,543	0,581
	uvnitř skupin	483,631	315	1,535		
	celkem	485,299	317			

4 Diskuse a závěry

Před vyvozováním definitivních závěrů je třeba si uvědomit limity předložené studie. Ty jsou spojeny především s operacionalizací klíčových konstruktů. Operativní definice jsou – samozřejmě – do značné míry reduktivní, což je obzvláště zjevné v kontrastu kvantitativní a předcházející kvalitativní fáze výzkumu. Hrubé členění do tří generací, škály vystihující četnost interakcí a některé další charakteristiky dotazníku v pasážích, které zde nejsou analyzovány, omezují potenciální hloubku interpretace. Dále je třeba vnímat, že se v předložené analýze soustředíme na vybrané tendence v jednání celých skupin jedinců a nevěnujeme pozornost individuálním psychologickým a vývojovým nuancím, které jistě existují a data by o nich při jinak pojeté analýze mohla částečně vypovídat. Skutečnou výzvou je pak operacionalizace forem interakce. V této věci nám byl teoretickou oporou Illeris (2007), přičemž ani on sám nezastírá určitou vágnost členění forem interakce. I tak studie předkládá relativně tvrdá data o měkkých procesech.

Lze říci, že i naše data ukazují „generačnost“, jak o ní hovoří například Lyons a Kuronová (2014), jako relevantní téma pro prostředí učitelských sborů. Přesto předložená dílčí analýza dat přináší více otázek než odpovědí. Předně se musíme tá-

30 zat, čím je dáno významně nižší zapojení mladší generace v mezigeneračním sdílení na vyšší než „jen“ interindividuální úrovni. Mladší generace učitelů místo intenzivního vpádu mezi zkušenější kolegy a místo zapojení do spolupráce s nimi na úrovni týmů a celých sborů zůstává do jisté míry marginalizovaná. Zřejmě proto také nejsou skupinové formy profesního rozvoje učiteli voleny na počátku jejich kariéry, zatímco později jich přibývá. Nejspíš nepůjde jen o to, že mladší kolegové podlehnou lákání dobrovolného uzavření se do svobodné izolace. Mohou v tom hrát roli nedostatečné incentivy k mezigeneračnímu učení, jistě v tom hraje roli i nastavení mechanismů vzájemného sdílení ve škole v rovině tvrdých (řízení) i měkkých faktorů (vedení). Vhodnost a přiměřenost určitého organizačního rámce pro konkrétní situaci může ovlivnit i fáze profesního vývoje konkrétního učitele. Chybí zde snad prvek komunit praxe (srov. Crow & Pounderová, 2000) inkluzivních vůči méně zkušeným učitelům, absentuje snad v našich školách pozitivní vzájemná závislost (viz Little, 1990)?

Dále naše data naznačují, že vývoj v míře zapojení do mezigeneračního sdílení znalostí a dovedností není lineární, učitelé v různých fázích vstupují do mezigeneračních učebních interakcí odlišnou měrou. Naše generační členění je, bohužel, příliš hrubé, než abychom mohli více přispět do diskuse vedené Pietarinenem a Meriläinenem (2011) na téma aktivních a pasivních fází profesního života či Švaříčkem (2009) na téma rozšiřování publika. I nadále bude třeba zkoumat, co může ovlivnit míru zapojení do mezigeneračních interakcí, pozitivně i negativně, do jaké míry jsou to například postoje k mladším či starším kolegům. Obzvláště je v tomto kontextu důležité hledat důvody marginalizace mladších. Hraje v tom roli vnímání lidí vyššího věku mladými (Staudinger & Lindenberger, 2003), či jde o jiné charakteristiky (srov. Lazarová, 2011), které buď přitahují (např. zvýšená reflektivita, důvěryhodnost, klid, moudrost), nebo odpuzují (nejistota, projevovaná sociální přesycenost, přezíravost či netolerance k mladším kolegům apod.) příležitosti mezigeneračního učení?

V dynamických diskusích o zavádění nových metod podpory profesního rozvoje učitelů, z nichž mnohé mají v sobě prvek mezigeneračního sdílení (uvádějící učitel, mentor atd.), bychom neměli zapomínat na komplexnost mezigeneračních učebních interakcí, na jejich provázanost s charakteristikami školy, závislost na mikroprostředí pracovních týmů a makrosvětě školy. V každém případě se participace na mezigeneračních učebních interakcích liší podle generací jak v četnosti (výrazně), tak i formou (méně výrazně). Odtud můžeme odvodit nejen limity určitých generačních konstelací, ale i potenciál pro podporu rozvoje mezigeneračního učení.

Poděkování

Autoři tímto děkují recenzentům za cenné připomínky, které napomohly zpevnit teorii, zlepšit prezentaci dat a posílit interpretace. Některé podněty budou bezpochyby využity i v dalších textech.

Literatura

- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & Reeves, S. (2000). Evaluations of interprofessional education. *London: United Kingdom Review of Health and Social Care*. Dostupné z <http://caipe.org.uk/silo/files/evaluations-of-interprofessional-education.pdf>
- Becton, J. B., Walker, H. J., & Jones-Farmer, A. (2014). Generational differences in workplace behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3), 175–189.
- Blaka, G., & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1), 59–75.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2015). Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 140–162.
- Corrigan, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 117–136.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216–254.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113–136.
- Eraut, M. (2008). Learning from other people in the workplace. In K. Hall, P. Murphy, & J. Spoler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (s. 40–57). London: Sage.
- Gursoy, D., Chi, C. G.-Q., & Karadag, E. (2013). Generational differences in work values and attitudes among frontline and service contact employees. *International Journal of Hospitality Management*, 32, 40–48.
- Ho, C. C. Y. (2010). Intergenerational learning (between generation X & y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, 3(4), 59–72.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M., & Yates, L. (2003). *Reconstructing the lifelong learner*. London: RoutledgeFalmer.
- Chen, P.-J., & Choi, Y. (2008). Generational differences in work values: A study of hospitality management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(6), 595–615.
- Cherri, C. H. (2010). Intergenerational learning (between generation X & Y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, 3(4), 59.
- Icenogle, M. (2001). Preparing for an age-diverse workforce: Intergenerational service-learning in social gerontology and business curricula. *Educational Gerontology*, 27(1), 49–70.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning from everyday life. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (19–30). London: Routledge.
- Kasíková, H., & Univerzita Karlova. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.

- 32 King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111.
- Ko, L. S. (2012). Solidarity, ambivalence and multigenerational co-residence in Hong Kong. In S. Arber, & T. Timonen (Eds.), *Contemporary grandparenting: Changing family relationships in global contexts*, (91–112). Bristol: The Policy Press.
- Kruiningen, J. F. (2013). Educational design as conversation: A conversation analytical perspective on teacher dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 29, 110–121.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Centre for the Study of Education and Work / U.S. Department of Education (ERIC), OISE/UT.
- Lyons, S., & Kuron, L. (2014). Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S139–S157.
- Mannheim, K. (1936). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McCartney, E. (2009). Joining up working: Terms, types and tensions. In J. Forbes & C. Watson (Eds.), *Service integration in schools: Research and policy discourses, practices and future prospects* (s. 23–36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Närvänen, A.-L., & Näsman, E. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young*, 12(1), 71–91.
- Novotný, P., Bosničová, N., Břenková, J., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., ... Rabušicová, M. (2014). *Age Management. Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění Age Managementu v České republice*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: Interaction perspective. *Studia Paedagogica*, 19(4), 45–79.
- Novotný, P., & Evans, K. (2014). Celoživotní učení už není ve společenských vědách prázdným pojmem: rozhovor s Karen Evans. *Studia Paedagogica*, 19(3), 123–137.
- Oldroyd, D. (2005). Human resources for learning. In M. Coleman & P. Earley (Eds.), *Leadership and management in education. Cultures, change and context* (s. 187–207). Oxford: Oxford University Press.
- Pietarinen, J., & Meriläinen, M. (2011). Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy. *Studia Paedagogica*, 13(1), 65–83. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/196/311>
- Pol, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ravet, J. (2012). From interprofessional education to interprofessional practice: exploring the implementation gap. *Professional Development in Education*, 38(1), 49–64.
- Ropes, D. C. (2011). Intergenerational learning in organisations – A research framework. In J. van Loo & M. Launikari (Eds.), *Working and ageing* (s. 105–123). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ropes, D. C. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Schlimbach, T. (2008). *Generationen im Dialog: intergenerationelle Projektarbeit*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Schugurensky, D. (2000, říjen). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field* (working paper 19-2000). Příspěvek prezentován na 4. výroční konferenci New Approaches for Lifelong Learning (NALL). Dostupné z [athttp://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm).

- Schullery, N. M. (2013). Workplace engagement and generational differences in values. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 252–265.
- Spanning, R. (2008). *Intergenerational learning in organisations. Summary of the literature report*. Innsbruck: University Innsbruck.
- Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (Eds.). (2003). *Understanding human development: Life span psychology in exchange with other disciplines*. Boston: Kluwer Academic.
- Sýkorová, D. (2007). *Autonomie ve stáří*. Praha: SLON.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Talbert, J. E. (2009). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves & A. Lieberman, et al., *Second international handbook of educational change* (s. 555–571). Dordrecht: Springer.
- Wang X., & Dong X. (2010). Intergenerational knowledge transfer in the workplace: A sociological perspective. In E. Tsui (Ed.), *Proceedings of the 7th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge, Management and Organisational Learning: ICICKM* (s. 498–506). Hong Kong: Polytechnic University.

doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
novotny@phil.muni.cz

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
brucknerova@phil.muni.cz

Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování¹

Vít Šťastný

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výzkum soukromého doučování se v České republice dosud nestal běžným výzkumným tématem, což kontrastuje se stále větším zájmem v jiných evropských zemích. Na základě analýzy 50 prací publikovaných v této oblasti představuje přehledová studie klíčová témata (výzkumné problémy) řešená ve výzkumu tohoto fenoménu v Evropě a kriticky hodnotí metody užívané k jejich řešení, jejich výhody a nevýhody, upozorňuje na problémy a úskalí spojená s jejich využitím ve výzkumu soukromého doučování. V analyzovaném vzorku převažovaly deskriptivně analytické studie zabývající se rozšířením a obecnými charakteristikami soukromého doučování (jeho intenzita, formy, cena) spolu s analýzou faktorů souvisejících s jeho (ne)využíváním; zkoumány byly dopady doučování na školní úspěšnost žáka či percepce a názory jednotlivých aktérů. Nejméně byly akcentovány didaktické aspekty soukromého doučování. Z hlediska metodologického převažovaly kvantitativně orientované studie nad studii kvalitativními, nejpoužívanější metodou výzkumu byl dotazník, často využívána byla i sekundární analýza dat z různých národních i mezinárodních šetření, hloubkové rozhovory, obsahová analýza a pozorování. Využití experimentu a ohniskových skupin bylo spíše výjimečné.

Klíčová slova: soukromé doučování, stínové vzdělávání, metodologie výzkumu, dotazníkové šetření, rozhovor, sekundární analýza dat, ohniskové skupiny, obsahová analýza, experiment, přehledová studie

Key Topics and Methods in Private Supplementary Tutoring Research

Abstract: The research of private supplementary tutoring in the Czech Republic has not yet become a standard topic of educational research, in contrast to increasing interest in other European countries. Based on the analysis of 50 papers on this topic, the study presents key subthemes (research problems) in the research concerning this phenomenon in Europe and critically reviews the employed research methods. The paper evaluates their advantages and disadvantages and points out some problems or pitfalls when used in private supplementary tutoring research. In the analysed sample, descriptive and analytical studies focusing on the scope, nature, intensity, price, or types of private tutoring were the most frequent, often combined with an analysis of drivers of the demand, followed by research on the impact of tutoring on academic achievement and on the perceptions and opinions of various stakeholders. The pedagogy of private supplementary tutoring was the least researched subtopic. With regard to methodology, quantitative studies outweighed qualitative ones. The questionnaire survey was the most frequently used method, followed by a secondary analysis of data from national as well as international studies, in-depth interviews, content analysis, and observations. The use of experiments and focus groups was rather rare.

Keywords: private tutoring, shadow education, research methodology, questionnaire survey, interview, secondary data analysis, focus groups, content analysis, experiment, literature review

DOI: 10.14712/23363177.2016.13

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130). Autor děkuje za poskytnutou podporu.

36 Sektor služeb soukromého doučování je oblast privátní lidské činnosti s veřejným vzdělávacím systémem zdánlivě nesouvisející, proto se otázka po smyslu zkoumání tohoto fenoménu v rámci pedagogického výzkumu může jevit jako legitimní. Při bližším pohledu ale zjistíme, že tato specifická součást ekonomiky může být do značné míry provázána s formálním vzdělávacím systémem, odrážet jeho kvalitu nebo být důsledkem jeho strukturálních charakteristik (Bray, 1999; Bray, 2009). Soukromé doučování může mít mnoho podob a jeho příčiny a důvody pramení z množství různých zdrojů. Může se jednat o kulturně zakořeněný fenomén odrážející vnímanou hodnotu snahy a úsilí o vzdělávací úspěch, může být strategií pro přípravu na rozhodné (tzv. *high-stakes*) zkoušky nebo testy, či naopak strategií „nápravy“, která pomáhá neprospívajícím žákům zvládnout požadavky kladené na ně školou. V některých zemích je doučování mechanismus, který pomáhá ekonomicky přežít špatně placeným učitelům ve veřejných školách (Brehm & Silova, 2014). Téma evokuje některé zásadní otázky spojené se spravedlností ve vzdělávání, neboť, je-li soukromé doučování ponecháno tržním silám, může přispívat k udržování, nebo dokonce prohlubování nerovnosti (Bray, 2011).

Profesor Mark Bray zabývající se dlouhodobě tímto tématem v globálním měřítku poznamenal, že vzhledem k nízkému počtu v té době dostupných empirických nálezů mu psaní jeho první přehledové publikace (Bray, 1999) v devadesátých letech 20. století „... připomínalo spíše skládání puzzle s mnoha chybějícími dílky. O dekádu později máme k dispozici více dílků skládačky“ (Bray, 2010a, s. 3). Zvýšený zájem o téma soukromého doučování dokládá i rostoucí počet empirických studií vydávaných v současnosti nejen v asijských zemích, kde má výzkum soukromého doučování nejdelší tradici, ale i v Evropě, kde je toto výzkumné téma akcentováno stále více. Jedním z dokladů může být například monotematické číslo německého odborného časopisu *Journal for Educational Research Online* (Guill & Spinath, 2014) věnované právě soukromému doučování.

S tímto faktem kontrastuje relativní nezájem u nás. Výzkumná pozornost tomuto fenoménu se v našem kontextu dosud omezovala, podle mého nejlepšího vědomí, jen na několik diplomových prací (Korpasová, 2009; Höschlová, 2012), pouze nepřímo se jej dotkli i Straková a Greger (2013), kteří zkoumali faktory přechodu na nižší stupeň víceletých gymnázií. Soukromé doučování se v českém prostředí dosud nestalo běžným tématem pedagogického výzkumu, jak upozorňuje například i Průcha (2015, s. 132). Tato přehledová studie si primárně klade dva cíle:

1. představit klíčová témata řešená v evropském výzkumu soukromého doučování a upozornit na témata dosud málo akcentovaná nebo málo probíraná;
2. identifikovat metody užívané pro řešení výzkumných problémů souvisejících se soukromým doučováním a kriticky zhodnotit jejich výhody či úskalí ve vztahu k výzkumu soukromého doučování.

Ve svých předchozích textech jsem se zabýval otázkami vzdělávacích politik ve vztahu k tomuto fenoménu (Šťastný, 2014) a jeho teoretickým ukotvením (Šťastný, 2015). Motivací pro napsání této studie byla snaha potenciálním výzkumníkům v této oblasti pomoci při orientaci v širokém okruhu výzkumných témat a problémů

vyskytujících se v zahraniční literatuře. V návaznosti na to pak chci také nabídnout přehled metodologických přístupů, kterými byly tyto výzkumné problémy dosud řešeny a mohly by být potenciálně využity i v českém kontextu. Zprostředkovaně by tak mohla tato studie poskytnout určitá vodítka či pomoc při formulaci výzkumných problémů a rozhodování o metodologickém designu vlastního výzkumu.

1 Metodologie studie

Na první metodologické úskalí, na které upozornil Bray (2010a) a rovněž i oba recenzenti tohoto příspěvku, narazí výzkumníci již při konceptualizaci ústředního pojmu (blíže viz kapitolu 3). V odborné anglicky psané literatuře je pojem *private (supplementary) tutoring*,² u nás překládaný zpravidla jako „soukromé doučování“ (Walterová, 2010; Šťastný, 2014, 2015), nejčastěji konceptualizován na základě tří základních atributů (Bray, 1999, s. 20; Bray, 2003, s. 19–20; Bray, 2009, s. 15):

1. je placené, jeho cílem, respektive jedním z cílů, je finanční zisk jeho poskytovatele; neplacené formy doučování (např. poskytované dobrovolníky, rodiči nebo příbuznými, kamarády apod. zdarma) nejsou v souvislosti s výzkumem soukromého doučování v centru pozornosti;
2. obsahově se vztahuje k naukovým školním předmětům, tedy například matematice, cizím jazykům, chemii, biologii apod., vymezuje se takto proti jiným formám dodatečného vzdělávání například v tělesné či hudební výchově, nezahrnuje třeba hodiny náboženství, tance;³
3. probíhá nad rámec běžné výuky ve škole, tedy mimo školní rozvrh, například odpoledne či večer nebo během víkendů, zpravidla také mimo školní budovy.

Tyto atributy se odrážejí například v definici Braye a Kwoka (2003, s. 612), kteří je vymezují jako „... výuku ve školních naukových předmětech poskytovanou doučujícími za účelem finančního zisku nad rámec běžné výuky ve škole“, ale i v definicích jiných autorů (např. Foondun, 2002, s. 487; Tansel & Bircan, 2006, s. 303; Zhang & Bray, 2015, s. 84; a dalších). Některé studie pak blíže specifikují také konkrétní typy a formy soukromého doučování, kterými se zabývají. Například Silová, Bůdienová a Bray (2006) se zaměřili na soukromé lekce (*private lessons*) poskytované jednotlivci obvykle na individuální bázi, případně v malých skupinách, a na přípravné kurzy (*preparatory courses*) na přijímací zkoušky organizované institucemi probíhající zpravidla ve větších skupinách (tamtéž, s. 29). Soukromé doučování mohou

² V literatuře se lze setkat i s pojmem „stínové vzdělávání“ (*shadow education*), pod kterým se zpravidla rozumí různé formy soukromého doučování spojené s formálním vzdělávacím systémem (Bray, 1999, s. 17). V tomto příspěvku jsou s vědomím jistého zjednodušení oba pojmy užívány ve významu synonym, přestože jsou často předmětem terminologických diskusí (např. Buchmann, Condrón, & Roscigno, 2010a, 2010b; Grodsky, 2010).

³ U některých autorů je pojetí rozšířeno i na soukromé doučování takových obsahů, které jsou přímo spojeny s požadavky přijímacích zkoušek na vyšší stupně vzdělávací soustavy, ačkoli ty nemusejí vždy vycházet ze školního kurikula a být jeho součástí. Typicky se jedná například o soukromou přípravu na testy studijních předpokladů, které jsou součástí přijímacích zkoušek na vysoké školy (viz např. Buchmann, Condrón, & Roscigno, 2010a).

38 využívat nejen neprospívající žáci s prospěchovými problémy, ale i žáci ve škole prospívající, kteří se ale chtějí různé něco více, než je vyučováno ve škole, například z důvodu přípravy na různé zkoušky (Průcha, 2015, s. 132), jejichž obsah může jít nad rámec běžného školního kurikula, a žák se jej proto musí doučit mimo školu. Pojem „doučování“ může evokovat něco nedostatečného, co je potřeba doplnit, jak připomněl i anonymní recenzent tohoto textu, v obou případech si tedy žák doplňuje znalosti či dovednosti, které jsou potřebné ve vztahu k formálnímu vzdělávacímu systému.

Při psaní studie jsem vycházel z metodologických doporučení Mareše (2013) týkajících se přehledových studií, takže jsem byl při uvažování o koncepci studie postaven před rozhodnutí o definici kritérií pro zařazení konkrétní studie do přehledu, či naopak vyřazení z něj. Dle mého názoru stanovená kritéria omezují rozsah textu na zvládnutelnou míru se zachováním přiměřené vypovídací hodnoty celé studie. Mezi tato kritéria pro zařazení do přehledové studie patří následující:

- studie se primárně zabývá tématem soukromého doučování ve smyslu výše nastíněného pojetí běžného v zahraniční literatuře;
- práce jsou recenzované (*peer reviewed*);
- práce jsou publikovány ve vědeckých databázích dostupných na Univerzitě Karlově⁴ nebo elektronicky vydané a veřejně vyhledatelné službou Google Scholar, nebo se jedná o monografie či časopisy dostupné v českých odborných knihovnách;
- jedná se o práce z příbuzných sociokulturních podmínek, v tomto případě z Evropy, v případě komparativních studií zahrnujících více zemí byla kritériem pro zařazení přítomnost nejméně jedné evropské země v analýze;⁵
- práce vydané za posledních 20 let – tedy od roku 1995;
- práce jsou publikovány v českém, slovenském, anglickém, francouzském, německém nebo polském jazyce.

Výběr zvolených jazyků představuje jisté omezení studie, neboť do vzorku nebylo zařazeno bližší neurčitelné množství prací napsaných v národních jazycích, které jako autor textu neovládám.⁶ Vzhledem k zastoupení textů ve světových jazycích (angličtina, francouzština, němčina) a textů napsaných v jazycích našich nejbližších

⁴ Jednalo se o odborné databáze (EBSCO, JSTOR Elsevier, Ebrary, Springer a další) dostupné pro Pedagogickou fakultu UK a Fakultu sociálních věd UK.

⁵ Metodologická poznámka se týká mezinárodní komparativní studie Silové, Būdienové a Braye (2006) devíti zemí, z toho tři mimoevropských (Ázerbájdžán, Gruzie a Mongolsko). Do analýzy byly zahrnuty jednotlivé národní zprávy ze zbývajících šesti evropských zemí (Murawska & Putkiewicz, 2006, za Polsko; Ristić Dedić, Jokić, & Jurko, 2006, za Chorvatsko; Husremović & Trbić, 2006, za Bosnu a Hercegovinu; Būdiene & Zabulionis, 2006, za Litvu; Kubánová, 2006, za Slovensko; Hrynevych et al., 2006, za Ukrajinu).

⁶ Z toho důvodu musely být ze vzorku zkoumaných prací vyloučeny například početné výstupy portugalského projektu Xplika, jehož cílem bylo prostřednictvím výzkumu osvětlit a zmapovat situaci na trhu se službami soukromého doučování a jeho interakci s veřejným vzdělávacím systémem v Portugalsku (bližší informace lze získat na internetové adrese projektu <http://xplika.web.ua.pt/>), zařazena byla pouze práce v anglickém jazyce (Neto-Mendes et al., 2013), která výsledky tohoto projektu sumarizuje.

sousedů (polština, slovenština) se nicméně domnívám, že vybrané studie jsou pro účely tohoto textu relevantní a dostatečné.

Dále byla zvolena i kritéria pro vyřazení prací:

- závěrečné práce (disertační, diplomová nebo bakalářská);
- přehledové nebo teoretické studie;
- práce týkající se výhradně mimoevropských zemí.

Po explicitním stanovení těchto kritérií byla provedena rešerše literatury dle strategie doporučené Marešem (2013). V první fázi byly vyhledány publikace ve stanovených elektronických databázích podle definovaných klíčových slov.⁷ Po prostudování jejich názvu a abstraktu bylo do užšího výběru zařazeno 75 prací, u nichž bylo vyhledáno plné znění. Po jejich kritickém pročtení bylo vyloučeno 25 prací, neboť nespĺňovaly stanovená kritéria (nejčastěji proto, že se jednalo o práce přehledové nebo se týkaly mimoevropských zemí). Do zkoumaného souboru bylo nakonec zařazeno a důkladně analyzováno 50 relevantních prací, které vyhověly definovaným kritériím.

Výsledný vzorek prací zahrnutých do přehledové studie lze charakterizovat z několika základních hledisek. Ve vzorku celkem jednoznačně převažovaly práce napsané v anglickém jazyce (34), následované jazykem německým (9), polským (5) a francouzským (2).

V přehledové studii jsou zastoupeny dostupné práce z téměř poloviny zemí Evropy, nejvíce z Polska (7), Turecka (6), Rakouska (6), Německa (5), Anglie (3), Chorvatska (3), Bosny a Hercegoviny (3), po dvou pracích z Ruska, Irska, Francie, Itálie a Portugalska a po jedné studii z Kypru, Švýcarska, Slovenska, Ukrajiny, Slovinska, Rumunska, Litvy, Estonska a Řecka. V práci se objevila i jedna mezinárodní srovnávací studie, která v rámci jednoho publikačního výstupu zahrnuje větší počet zemí. Překvapivé může být nepočtené zastoupení empirických studií z Francie, na nezáměr akademiků a nedostatek výzkumů na toto téma si stěžují i tamní odborníci (např. Glasman & Besson, 2004, s. 54; Collas, 2013, s. 465).

2 Klíčová témata ve výzkumu soukromého doučování

Jedním z cílů této přehledové studie, jak již bylo zmíněno výše, je představit nejdůležitější témata a s nimi spojené výzkumné problémy, které výzkum stínového vzdělávání řeší. Jak podotýká Bray (2010a), seznam témat, které je možné v souvislosti se stínovým vzděláváním zkoumat, je přinejmenším tak dlouhý jako seznam pro zkoumání „mainstreamového“ vzdělávání. Žádná samostatná studie podle něj nemůže nikdy pokrýt všechny otázky spojené s tak komplexním tématem, jakým je soukromé doučování. Určité vodítko pro identifikaci klíčových témat ale poskytují Manzonová a Areepattamannilem (2014), kteří se snaží o určitou konceptualizaci výzkumu stíno-

⁷ Byla použita následující klíčová slova: (*private*) *tutoring*, *tuition*, *tutor*, *shadow education*, *Nachhilfeunterricht*, *Nachhilfe*, *bezahlte außerfamiliäre Bildung*, *cours privés*, *cours particuliers*, *soutien scolaire*, *éducation d'ombre*, *coaching scolaire*, *korepetycje*, *lekcje prywatne*.

40 vého vzdělávání. Vycházejí přitom ze schématu Braye a Thomase (1995),⁸ které navrhuje tito autoři upravit – modifikovat jednotlivé elementy originální „kostky“ a tři stávající dimenze obsahově přizpůsobit tak, aby model lépe odpovídal účelu výzkumu soukromého doučování. Pro identifikaci klíčových témat ve výzkumu stínového vzdělávání se pak lze inspirovat v jedné z dimenzí původní Brayovy a Thomasovy „kostky“, která v pojetí Manzonové a Areepattamannila nově referuje nikoli o sociálních a pedagogických aspektech, ale o *aspektech stínového vzdělávání*. Ty zahrnují 1) povahu soukromého doučování, 2) didaktické aspekty doučování, 3) nabídku doučování, 4) poptávku po doučování, 5) dopady soukromého doučování, 6) finanční aspekty doučování, 7) podmínky přechodu mezi stupni vzdělávacího systému a jejich dopad na využívání soukromého doučování, 8) percepci doučování jeho jednotlivými aktéry a 9) historické aspekty fenoménu stínového vzdělávání. V dalším textu jsou výše naznačená témata blíže popsána, zdůvodněna jejich důležitost a uvedeny jsou i příklady konkrétních studií, které se jimi zabývaly. Jednotlivá témata (Manzonovou a Areepattamannilem identifikované aspekty soukromého doučování) nemusí být v rámci jedné studie vzájemně se vylučující kategorie, naopak spolu často souvisejí a v jednotlivých studiích je zcela běžné jejich prolínání. Uváděné příklady by tak mohly být zařazeny pod větší množství témat, proto jsem se s ohledem na tento fakt snažil ke každému tématu vybrat typické příklady studií a poukázat na rozdílnosti či podobnosti v jejich metodologických přístupech k řešení stanovených výzkumných problémů.

Prvním aspektem stínového vzdělávání je podle Manzonové s Areepattamannilem (2014) *povaha stínového vzdělávání (nature of provision)*. Rozumí se tím zkoumání takových aspektů doučování, jako je délka jeho trvání, intenzita (jak se liší míra jeho využívání v průběhu školního roku, měsíce nebo týdne), formy a způsoby jeho poskytování (zda jde o individuální, či skupinové doučování, zda doučování probíhá prostřednictvím internetu,⁹ nebo se jedná o osobní setkávání zainteresovaných aktérů atd.). Řeší tedy zpravidla deskriptivní výzkumné problémy, tedy takové, které popisují situaci, stav či výskyt určitého jevu (Gavora, 2000, s. 26). I prostá deskripce systému soukromého doučování je často užitečná a má své opodstatnění, neboť o systému soukromého doučování zpravidla neexistuje tolik informací jako o veřejném vzdělávacím systému (Bray, 1999). Bray (2009) v této souvislosti hovoří o „diagnóze“ fenoménu, která je nezbytným předpokladem pro formulování adekvátních reakcí vzdělávací politiky. Studium povahy stínového vzdělávání a s ním spojených subtémat se zabývá velké množství výzkumů (např. Maszl, 2004; Bento & Ribeiro, 2013; Neto-Mendes et al., 2013; a další). *Finanční aspekty* zahrnují zkoumání ceny a finanční

⁸ Původní práce autorů Braye a Thomase (1995) představovala třídídimenzionální model pro ukotvení srovnávacích výzkumů a snažila se integrovat různé úrovně analýzy. Tři základní dimenze této „kostky“ zahrnovaly hierarchicky uspořádané lokalizované geografické skupiny (světové regiony, země, státy, správní celky, školy, třídy a jednotlivci), demografické skupiny dislokované (celá populace, etnické, věkové, náboženské, genderové a jiné skupiny) a sociální a pedagogické aspekty (kurikulum, vyučovací metody, financování vzdělávání, řídicí struktury, politické změny, pracovní trh a ostatní aspekty).

⁹ Spolu s rozvojem nových technologií a možností využití komunikace přes internet přestává být osobní setkávání jediným způsobem poskytování soukromého doučování, jak dokládají například Ventura a Jang (2010).

náročnosti soukromého doučování a s předchozím tématem úzce souvisejí. Toto téma pojímají některé studie makroanalyticky, když analyzují celkové výdaje domácností a podíl jejich výdajů na soukromé doučování (např. Tansel & Bircan, 2006; Lamprianou & Lamprianou, 2013), jiné výzkumy se zaměřují spíše na zjišťování průměrných cen za jednotku doučování, typicky jednu hodinu (např. Faganel & Trnavčević, 2013).

Studie soukromého doučování zabývající se povahou nebo finanční náročností soukromého doučování zpravidla analyzují i *poptávku po doučování (demand)*, tedy aktéry, kteří soukromé doučování poptávají. Kdo využívá soukromé doučování a proč? Proč se zvyšuje poptávka po soukromém doučování a proč se soukromé doučování šíří celosvětově a není omezeno jen na několik zemí? To jsou podle Lee, Parkové a Leeové (2009) nejdůležitější otázky, které si výzkumníci v této souvislosti kladou. Studie zaměřující se na „konzumenty“ (*consumers*) soukromého doučování zkoumají například to, jaké skupiny žáků reálně využívají soukromé doučování s ohledem na jejich socioekonomický status, respektive status jejich rodičů (např. Schneider, 2004; Długosz, 2012a; Hof & Wolter, 2012; Luplow & Schneider, 2014; a množství dalších), čímž přinášejí důležitá zjištění o dopadech placeného soukromého doučování na rovnost příležitostí a přístupu různých společenských skupin k tomuto typu vzdělávání. Kromě socioekonomického statusu žáků využívajících doučování některé studie soustředí pozornost na genderové nerovnosti v přístupu k této formě vzdělávání (Safarzyńska, 2013), na vliv místa bydliště žáka na využívání doučování, typicky na rozdíly mezi městem a vesnicí (Długosz, 2012b), nebo zkoumají rozdíly mezi charakteristikami uživatelů placené a neplacené formy doučování (Collas, 2013).

Pro komplexní analýzu a pochopení fenoménu soukromého doučování ale nelze pominout ani stranu *nabídky (supply)*, tedy roli poskytovatelů doučování, jejich společenský status, kvalifikaci, vztah k veřejnému vzdělávacímu systému apod. Za určitých okolností může totiž nabídka vytvářet a podněcovat poptávku. Doučování může existovat proto, že je poskytovatelé nabízejí a žákům je doporučují, ti se pak mohou rozhodnout doučování využít, i když by o tom za jiných okolností neuvažovali (Bray, 1999, s. 37). Soukromé doučování může nabývat mnoho různých forem a podob, od individuálního sezení soukromého učitele s doučovaným žákem přes doučování v menších skupinkách až po přeplněné velké posluchárny. Rozmanitá je i úroveň kvalifikace doučujících,¹⁰ jejich věk, povolání nebo časová angažovanost na doučování – doučování může být hlavním zdrojem obživy, nebo jen příležitostným přivýdělkem (Bray & Suso, 2008, s. 3). Studie strany nabídky doučování se zaměřují jak na zkoumání individuálních doučujících (např. Kozar, 2013; částečně Faganel & Trnavčević, 2013), tak i na doučování poskytované v rámci větších organizací, například agentur (Tanner et al., 2009).¹¹

¹⁰ Otázka kvalifikace doučujících, její regulace a dopad na kvalitu vzdělávání je blíže diskutována například v práci Braye a Kobakhidzeové (2014a, s. 191).

¹¹ Tannerová et al. (2009, s. 3) identifikovali pět typů těchto agentur: 1) tradiční agentury mající vlastní doučující, kterým přidělují práci podle zakázek; 2) inzertní portály zveřejňující zdarma či za poplatek individuální nabídky soukromých doučujících; 3) moderované inzertní portály, které nabízejí služby soukromých doučujících, ale jsou výhradními zprostředkovateli kontaktu mezi

Dalším okruhem témat jsou *didaktické aspekty doučování (pedagogy)*, takto zaměřené práce věnují pozornost výukovým metodám a přístupům užívaných doučujícími (Manzon & Areepattamannil, 2014). Bray (2010b, s. 69) upozorňuje, že ty se mohou značně lišit od metod užívaných ve veřejném vzdělávacím systému, například v doučovacích centrech mohou být žáci instruováni k mechanickému řešení matematických problémů místo pochopení matematických principů. Přípravné kurzy se zaměřují na okamžité, krátkodobé výsledky, jejich cílem je připravit studenty na konkrétní testy nebo zkoušky (Silova, Būdiene, & Bray, 2006). Formát těchto zkoušek může způsobit upřednostňování krátkodobého „drilu“ před dlouhodobě budovaným hlubokým pochopením učiva (Bray, 2009), čemuž mohou být přizpůsobeny i výukové metody. Ve zkoumaném vzorku prací z Evropy nebyla identifikována žádná(!) studie, která by se tímto tématem zabývala, případně zájemce o tuto problematiku lze odkázat na provedené mimoevropské studie, které ale nebyly do zkoumaného vzorku prací zahrnuty (např. Coniam, 2013; Koh, 2014).

Bray (2014, s. 381) konstatuje, že „... jasnou otázkou pro stakeholdery je to, zda soukromé doučování ‚funguje‘ ve smyslu zlepšování školních výsledků žáka“. Jedním z klíčových a s kvalitou vzdělávání spojených témat je proto *dopad (impact)* soukromého doučování na žáka a na jeho školní úspěšnost,¹² případně na jiné nekognitivní domény. Navzdory obecně značnému rozšíření fenoménu soukromého doučování ale bylo dosud provedeno pouze malé množství výzkumů zjišťujících, zda soukromé doučování splňuje kýžený cíl (Guill & Bos, 2014, s. 36). Metodologicky je zjišťování efektivity soukromého doučování totiž velmi složitá otázka a některé obtíže s ní spojené naznačuje i následující citát M. Braye (2014, s. 387):

Otázka „Funguje soukromé doučování?“ je příliš široká na to, aby měla smysl. Musí být přeformulována ve smyslu „Jaké typy, kvalita a kvantita soukromého doučování, v jaké délce, intenzitě a s jakou další podporou fungují s ohledem na jaké typy vzdělávacích oblastí pro jaké žáky a v jakých podmínkách?“.

Z pohledu výzkumu jsou populace studentů, které využívají a nevyužívají doučování, natolik odlišné ve svých charakteristikách, že je velmi obtížné je komparovat (Bray, 1999, s. 46), do hry vstupuje velké množství intervenujících faktorů, navíc není vždy jednoduché prokázat kauzalitu (blíže viz 4.2). Lee, Parková a Leeová (2009) poukazují na to, že studie zabývající se dopadem doučování na školní úspěšnost lze rozdělit na dva typy. Tím prvním jsou práce založené na subjektivním hodnocení vlastního pokroku edukanty (částečně např. Neto-Mendes et al., 2013), druhým typem jsou výzkumy založené na objektivních informacích o výkonech respondenta,

zájemci a poskytovatelé doučování; 4) malé agentury sestávající z několika málo doučujících; a 5) vzdělávací centra s vlastními prostorami.

¹² Pojem školní úspěšnost (v originále *academic achievement*) je, jak upozorňují Průcha, Walterová a Mareš (2009), stále velmi diskutovaný a neobjasněný pojem, který může znamenat zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu (s. 303). Dopad soukromého doučování na úspěšnost žáka je v některých studiích operacionalizován skutečně jako zlepšení školního prospěchu (známek) po využití doučování, dopad lze ale zjišťovat i jiným způsobem, jak ukazují v dalším textu.

například zlepšení školních známek nebo výkonu ve standardizovaném didaktickém testu (např. Smyth, 2008; Berberoğlu & Tansel, 2014; Luplow & Schneider, 2014). Lze se setkat i se studii, které kombinují jak subjektivní vnímání efektivity doučování, tak hodnocení založené na měřitelných a objektivních kritériích (Guill & Bos, 2014).¹³

Důležitým tématem a velkou skupinou výzkumných problémů s ním spojených je *vnímání (perception)* doučování jeho samotnými aktéry či jinými zainteresovanými stakeholdery. Podle Manzonové s Areepattamannilem (2014) mohou názory jednotlivých aktérů zapojených do doučování odhalit zajímavé skutečnosti. Výzkumníci se přitom zajímají o názory a pohledy žáků/studentů (např. Nowacka & Szewczyk-Jarocka, 2012; Rega, 2012; Acarlı, Altundağ, & Alkan, 2015), doučujících nebo učitelů ve školách (Popa & Acedo, 2006; Altinyelken, 2013), rodičů (Tok, 2013; Ireson & Rushforth, 2014), budoucích zaměstnavatelů či tvůrců vzdělávací politiky (Jokić, Soldo, & Ristic Dedić, 2013). Zatímco v rámci dříve zmíněných témat se realizované výzkumy snažily spíše o zachycení objektivní reality (jakkoli obtížné a problematické její zkoumání i samotná definice jsou), v těchto typech studií se pozornost zaměřuje na prožívání skutečnosti soukromého doučování jeho jednotlivými aktéry, mapuje se jejich subjektivní motivace či postoje k němu, z čehož plyne i častější volba kvalitativního přístupu k výzkumu této problematiky.

Jedním z dalších aspektů by mělo být také zkoumání struktury „podmínek pro přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému ve vztahu k soukromému doučování“, jak uvádějí Manzonová s Areepattamannilem (2014, s. 391). Tyto studie de facto zkoumají dříve zmíněná témata a řeší výše zmíněné problémy, zároveň je ale vztahují k určitému konkrétnímu okamžiku průchodu žáka vzdělávacím systémem. Je proto diskutabilní, do jaké míry je tento „aspekt“ kvalitativně podobný dříve analyzovaným aspektům v modelu představeném těmito autory. U tohoto typu studií se vychází z předpokladu, že ukončování jednoho stupně vzdělání – podobně jako přijetí do dalšího stupně – je často spojeno s náročnými souhrnnými zkouškami kladoucími na žáky zvýšené nároky a vyžadující specifickou přípravu, která může být často zajišťována prostřednictvím dodatečného doučování. Omezené kapacity některých (žádaných) studijních programů mohou být jedním z faktorů zvyšujících poptávku po doučování (Bray, 2009, s. 77). Ve většině prací zabývajících se doučováním na přechodu mezi vzdělávacími stupni dominuje zájem o tranzici z vyššího sekundárního do terciárního vzdělávání (např. Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005; Tansel & Bircan, 2005; Smyth, 2009; a další), ale lze najít i komprehenzivní výzkum zahrnující zkoumání doučování na všech přechodech mezi vzdělávacími stupni (Ireson & Rushforth, 2011).

Manzonová s Areepattamannilem (2014) volají také po větším zájmu výzkumníků o *historické studie* soukromého doučování (*history*) a zkoumání jeho vývoje či role, jakou v určité historické epoše plnilo, jaké společenské skupiny se doučování účastnily nebo z jakých společenských vrstev se rekrutovali doučující. Na některé

¹³ Guillové a Bosovi (2014) se podařilo vyřešit otázku konceptualizace dopadu doučování na úspěšnost žáka na základě pěti různých indikátorů, které měli k dispozici: 1) subjektivní hodnocení rodičů, 2) subjektivní hodnocení žáků týkající se zlepšení školní úspěšnosti, 3) objektivní změny školních známek v časovém odstupu, 4) změny ve výsledku žáka v národních srovnávacích zkouškách nebo přijímacích zkouškách na vysokou školu; 5) testy kompetencí administrované v rámci výzkumu.

44 z těchto studií (např. Nawrot-Borowska, 2009; Campani, 2013) a jejich význam jsem upozornil ve své dřívější práci (Štastný, 2015).

3 Metodologické výzvy ve výzkumu soukromého doučování

Kromě běžných metodologických problémů, které s sebou společenskovední výzkum přináší, má výzkum soukromého doučování také určitá metodologická specifika, která by měli mít výzkumníci v této oblasti na paměti. Na nejdůležitější upozorňuje Bray (2010a) ve svém příspěvku *Výzkum stínového vzdělávání: metodologické výzvy a směry*. Tím prvním je *definice předmětu výzkumu*. Problém nastává v případě, kdy výzkumníci explicitně nedefinují, jak chápou soukromé doučování a co do tohoto pojmu zahrnují. Jsou za soukromé doučování považovány kurzy v předmětech mimo školní kurikulum? Je pod soukromým doučováním chápána pouze individuální výuka, nebo doplňující kurzy s mnoha účastníky? Zahrnují do svého výzkumu i neplacené formy doučování?... (tamtéž, s. 3–5)

Druhým problémem je *zajištění validních a reliabilních dat*, což je problematické ze dvou důvodů. Prvním je schopnost nebo ochota respondentů tato data poskytnout. Například v otázce ceny soukromého doučování mohou mít žáci určitou představu, lze ale očekávat, že její přesnost se snižuje spolu s věkem doučovaného studenta. Stejně tak může být obtížné odhadnout cenu doučování pro toho z rodičů, který není správcem rodinných financí, roli hraje i sezonnost doučování, kdy si respondent může vybavit pouze částky zaplacené v nedávné době. Překážkou může být i (ne)ochota respondentů informace poskytnout, typicky je to případ doučujících, kteří poskytují své služby tzv. načerno, bez živnostenského oprávnění, a vyhýbají se tak daňové povinnosti (tamtéž, s. 6). Anonymní recenzent tohoto textu v souvislosti s tímto problémem upozornil na další etický rozměr, a sice zda vůbec sám výzkumník může elicítovat a zaznamenávat skutečnosti, které jsou v rozporu se zákonem. Problematické při výzkumu soukromého doučování mohou být i některé výzkumné nástroje, v případě dotazníku je typickým problémem formulace otázky tak, aby byla jasná, srozumitelná a přitom se ptala na měřený koncept (Bray, 2010a, s. 6–9).

Třetí problém nastává při *interpretaci získaných dat*, což je podle Braye dáno dosud nedostatečnou konceptualizací stínového vzdělávání, dále rovněž tím, že o fenoménu stále chybí mnoho informací, a konečně také proto, že sektor stínového vzdělávání se velmi dynamicky rozvíjí. Tento stav je způsoben mimo jiné i rapidním vývojem nových technologií, které doučující využívají (tamtéž).

4 Přístupy a metody výzkumu soukromého doučování

Ve výzkumu soukromého doučování je podle Jokiće (2013, s. 36) v současnosti dominantní kvantitativně orientovaný výzkum, kvalitativní výzkumy jsou méně časté.

To se potvrdilo i ve zkoumaném vzorku prací, ve kterém téměř dvě třetiny z nich (celkem 30) tvořily kvantitativně orientované výzkumy většího (např. Smyth, 2008; Feistritzer, 2015) i menšího rozsahu (např. Maszl, 2004; Nowacka & Szewczyk-Jarocka, 2012; Bento & Ribeiro, 2013). Výzkumů čistě kvalitativních (např. Rega, 2012; Altinyelken, 2013; Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013) bylo v analyzovaném vzorku pouze pět, zbylé práce pak kombinovaly kvantitativní i kvalitativní přístup a často využívaly ve výzkumu více metod současně (např. Kubánová, 2006; Murawska & Putkiewicz, 2006; Ireson & Rushforth, 2014).

Kvantitativně orientované práce využívaly nejčastěji metodu dotazníku nebo sekundárně analyzovaly data získaná z dotazníkových šetření dříve uskutečněných za jiným účelem. U některých kvantitativně orientovaných prací v analyzovaném souboru by si popis metodologie studie jistě zasloužil větší pozornost. Nedostatečně bývá popsán proces vývoje vlastního výzkumného nástroje (toto konstatování se týká např. prací Bento & Ribeiro, 2013; Szewczyk-Jarocka & Nowacka, 2013; a dalších), absentují informace o pilotáži či předvýzkumu, způsobu výběru výzkumného vzorku nebo zcela chybí reportování návratnosti (např. Długosz, 2012a).¹⁴ Na druhou stranu lze ale identifikovat i práce, u nichž je metodologie popsána až nadstandardně a dostatečně podrobně na to, aby byl výzkum replikovatelný a zároveň si čtenář mohl utvořit jasnou představu o validitě dat a populaci, na kterou lze výsledky zobecnit (za takové lze považovat např. studie Tanner et al., 2009; Ireson & Rushforth, 2011).

Ve kvalitativně orientovaných pracích byly využívány nejčastěji metody hloubkových rozhovorů a v menší míře i ohniskové skupiny. Z hlediska výzkumného designu volili výzkumníci nejčastěji design pragmatický, tedy vytvořený ad hoc pro účely daného šetření, spočívající v nakombinování metod sběru dat a analytických technik (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83), ačkoli ani ten nebyl v kvalitativně orientovaných pracích zpravidla explicitně deklarován (výjimkou může být např. studie Jokiće, 2013).

S vědomím jistého zjednodušení přistoupím v následujícím textu, podobně jako Vlčková (2009), k určité „abstrakci od výzkumné reality“ (tamtéž, s. 100), když budu popisovat a analyzovat použití jednotlivých výzkumných metod samostatně (případné kombinace s jinými metodami okomentuji ad hoc na konkrétních příkladech z vybraných výzkumů).

4.1 Dotazník

Dotazník je nejčastěji používanou metodou zjišťování údajů v pedagogickém výzkumu obecně (Gavora, 2000, s. 99; Pelikán, 2011) a frekventovaný je rovněž ve výzkumu soukromého doučování. Je využíván k získávání informací o širokém okruhu

¹⁴ Informaci o návratnosti v Długoszově (2012a) studii nenajdeme, udává pouze výsledný počet respondentů, kteří vyplnili dotazník. O způsobu výběru výzkumného vzorku se dozvídáme pouze to, že „... měl kvótní charakter“ (tamtéž, s. 93), bohužel již blíže není upřesněno, podle jakých kritérií byl tento vzorek sestaven, tedy z jakých hledisek je reprezentativní.

46 témat, od studia poptávky po doučování (např. Hrynevych et al., 2006; Kubánová, 2006; Feistritz, 2013; Feistritz, 2014), přes názory aktérů (např. Acarli, Altundağ, & Alkan, 2015; Tok, 2013) po diagnostiku fenoménu na přechodech mezi vzdělávacími stupni (např. Ireson & Rushforth, 2011). Nepočítáme-li práce, které prostřednictvím sekundární analýzy vytěžují již existující data získaná ve velkých národních či mezinárodních (dotazníkových) šetřeních, jak zmiňujeme níže, využívají výzkumníci zpravidla vlastní výzkumné nástroje – dotazníky vyvinuté ad hoc za účelem svého výzkumu. Již bylo zmíněno, že výzkum stínového vzdělávání nemá dosud takovou tradici jako výzkumy jiných oblastí pedagogické reality, v nichž je patrná snaha o standardizaci výzkumných nástrojů. Přesto bylo možné ve zkoumaném vzorku identifikovat určitý pokus o vytvoření standardizovaného dotazníku pro mezinárodní výzkum provedený pod záštitou autorů Silové, Būdienové a Braye (2006). Jednalo se o relativně velký a z neveřejných prostředků financovaný projekt, do kterého se zapojilo devět asijských a východoevropských zemí bez účasti České republiky. Výzkumný tým využil již dříve vyvinutý dotazník litevského Centra vzdělávací politiky (*Education Policy Center of Vilnius University*), který byl po diskusi výzkumníků a posouzení jeho vhodnosti přeložen do devíti jazyků zkoumaných zemí. Jedna z možností, jak posílit ekvivalenci měřených konstruktů a srovnatelnost dat v podmínkách mezinárodního šetření, je zpětný překlad dotazníku (blíže viz např. Harkness & Schoua-Glusberg, 1998; Harkness, 2003). Ten však nebyli z důvodu finančních omezení výzkumníci s to zajistit (Silová, Būdiene, & Bray, 2006, s. 68). Dotazník je k dispozici ve výzkumné zprávě (tamtéž, s. 329–340) a mohl by být po signifikantních úpravách a adaptacích potenciálně využitelný i v našich podmínkách, a to za předpokladu jeho aktualizace (Šťastný, 2013), pilotáže a ověření jeho reliability a validity.¹⁵

Kromě tohoto pokusu se ale ve vzorku zkoumaných prací neobjevilo využití kvalitních standardizovaných nástrojů vytvořených exkluzivně pro diagnózu sledovaného fenoménu, což může být dáno také obtížnou konceptualizací soukromého doučování a jeho značnými odlišnostmi napříč zeměmi. Využívání dotazníku je typické v korelačních výzkumech, které, jak upozorňují Fraenkel s Wallenem (2009, s. 262), mohou poukázat kupříkladu na silný vztah mezi proměnnými, tedy například (ne)využitím soukromého doučování a socioekonomickým statutem žáka. Avšak jít za hranice deskripce a predikce k přinejmenším částečné determinaci toho, co identifikovaný vztah zapříčiňuje, umožňuje výzkumníkům pouze experimentální výzkum (blíže viz podkapitolu 4.2).

Sekundární analýza dat. V kvantitativně orientovaných výzkumech soukromého doučování se velmi často využívají existující, již dříve sebraná data (nejčastěji z dotazníkových šetření), která jsou podrobena sekundární analýze. Jak poznamenává Bray (2010a), analyzovaná data mohou pocházet z různorodých šetření prováděných za různými účely. Úspěchem je přítomnost byť jen jediné informace týkající se vyu-

¹⁵ Zmiňovaná mezinárodní studie Silové, Būdienové a Braye (2006) vykazovala i některé další metodologické nešvary, například autoři explicitně nevymezují cílovou populaci výzkumu, pouze konstatují, že „studie se zaměřuje na studenty prvních ročníků vysokých škol“ (tamtéž, s. 62), chybí také popis opory výběru (*sampling frame*) nebo reportování návratnosti.

žití soukromého doučování, neboť pak lze jeho výskyt mapovat vzhledem k domácnostem určitých typů v určitých lokalitách (tamtéž, s. 8). V analyzovaných pracích se sekundární analýza dat používá téměř výhradně v korelačních výzkumech orientujících se na rozšíření soukromého doučování a analýzu poptávky po něm (např. Lamprianou & Lamprianou, 2013) a srovnávání míry využívání placeného a neplaceného doučování (Collas, 2013). V některých případech, jsou-li dostupná longitudinální data o vzdělávacích výsledcích respondentů nebo jejich kognitivních výkonech měřených standardizovanými testy, i k hodnocení dopadu soukromého doučování na školní úspěšnost žáka (např. Guill & Bos, 2014; Luplow & Schneider, 2014). Analyzovaná data jsou většinou získávána od respondentů (rodičů, žáků apod.) v dotazníkových šetřeních, která mohou být jak národní (např. v Turecku Tansel & Bircan, 2005; ve Francii Caille, 2010; Collas, 2013; v Irsku Smyth, 2009), tak i mezinárodní, mimo jiné studie TIMSS (např. Baker et al., 2001) nebo PISA (např. Hof & Wolter, 2012; Safarzyńska, 2013). S určitou periodicitou opakovaná šetření pak umožňují sledování fenoménu v čase (např. Schneider, 2004; Guill & Bos, 2014).¹⁶

Výhodou sekundární analýzy dat je její relativní nenáročnost na zdroje a snadná dostupnost dat. Výzkumníkům odpadají problémy se vstupem do terénu, přesvědčováním respondentů ke spolupráci atd. (Cargan, 2007, s. 64), což jistě platí i v případě výzkumu soukromého doučování. Skýtá však i mnohá úskalí či nevýhody, zvláště v případě výzkumů mezinárodních. Výzkumníci pracující s těmito daty mají často k dispozici jen dichotomickou otázku, zda žák „využil/nevyužil doučování“, a to mnohdy bez bližšího upřesnění, zda se jedná o placenou, či neplacenou formu. Se soukromým doučováním pak bývají často směřovány i jiné, například neplacené formy pomoci žákům, případně výuka v jiných než naukových školních předmětech. Typickým příkladem mohou být výzkumy TIMSS či PISA, které jsou díky přítomnosti příslušné položky v žakovském dotazníku k analýzám mimoškolního vzdělávání běžně využívány. Kromě problému definování soukromého doučování a jeho atributů narážejí i na problémy (ne)korektních překladů výzkumných nástrojů, problematická je otázka ekvivalence¹⁷ a z toho plynoucí zkreslení závěrů a nepřesné interpretace dat, jak ve své analýze výborně dokládají Bray s Kobakhidzeovou (2014b).¹⁸

¹⁶ Například výzkum T. Schneidera (2004) v Německu se opíral o data z pravidelného každoročního reprezentativního šetření Socioekonomického panelu (Sozio-oekonomischen Panel, SOEP), jehož součástí je tzv. dotazník pro mládež (Jugendfragebogen) určený mladým Němcům, kteří v daném roce šetření dosáhli nebo dosáhnou sedmnácti let. V dotazníku je zjišťováno množství informací o jejich vztahu k rodičům, volnočasové aktivity, školní výsledky, osobnostní rysy a další informace. Ty bylo možné dát do souvislosti s množstvím dalších informací o jejich rodičích, jako je například jejich příjem, rodinná struktura, spokojenost s různými aspekty života atd. Zásadní pro možnost sekundární analýzy byla dichotomická otázka dotazníku: „Využili jste někdy placené doučování?“ („Haben Sie irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen?“)

¹⁷ O ekvivalenci a problematice srovnatelnosti v mezinárodních výzkumech blíže viz například Anýžová (2013).

¹⁸ Bray a Kobakhidzeová (2014b) při své analýze týkající se studie PISA opomněli zmínit (pravděpodobně z důvodu jazykové bariéry) v tomto ohledu zcela výjimečnou situaci ve Švýcarsku. Tamní výzkumný tým se totiž rozhodl do žakovského dotazníku PISA 2009 zakomponovat v rámci povoleného množství národně-specifických otázek i dotazy zjišťující, zda doučování bylo, či nebylo, placené, v jakých předmětech a jak často probíhalo, kdo je poskytoval a proč je žáci využili.

4.2 Experiment

Přestože je experiment nesmírně účinným nástrojem výzkumu a ve většině případů také jediný prostředek, jak dokázat existenci kauzální závislosti, je využití této metody ve společenskovědním výzkumu obecně spíše raritní (Disman, 2008, s. 49). Marginální záležitostí je i v oblasti výzkumu soukromého doučování. Ve zkoumaném vzorku prací se podařilo identifikovat pouze dvě studie využívající (kvazi)experimentální design. První byla práce Mischa a Haaga (2002), jejímž cílem bylo ověřit efektivitu soukromého doučování využitím experimentu s jednou kontrolní a jednou experimentální skupinou.¹⁹ Novější pak je studie německých autorek Lambertové a Spinathové (2014), jejichž práce byla založena na předpokladu, že běžné soukromé doučování není s to uspokojit zvláštní vzdělávací potřeby žáků s poruchami učení a že tito žáci potřebují zvláštní péči. Zaměřily se tedy jen na žáky s poruchami učení v matematice (např. dyskalkuliky) a porovnávaly vliv pro tyto žáky speciálně vytvořeného intervenčního programu (tzv. *Waterglass Intervention Programm*, experimentální skupina) s vlivem soukromého doučování (kontrolní skupina) na výkony v matematickém testu a na školní známky.

Nepříliš časté využití experimentu lze vysvětlit nejen obecnou náročností jeho realizace, ale může být dáno i etickými problémy, které s sebou experimentální výzkum přináší v podobě poskytování vzdělávacích podnětů experimentální skupině a současném upírání kontrolní skupině žáků, jak varuje Bray (2014, s. 387).

4.3 Hlubkové rozhovory a ohniskové skupiny

Hlubkový rozhovor nebo také nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šedová, 2007, s. 159), což platí i v případě zkoumaného souboru kvalitativně orientovaných prací. Dotazování se ve výzkumu soukromého doučování uplatňuje zejména při zkoumání názorů jednotlivých aktérů či jejich subjektivního prožívání ve snaze pochopit lépe jejich motivaci nebo postoje. Mezi tyto aktéry patří nejen do-

Díky tomu pak mohli Hofová s Wolterem (2012) ze získaných dat vytěžit mnohem více informací o soukromém doučování než jakékoli jiné národní týmy zapojené do šetření PISA.

¹⁹ Celkem se jejich výzkumu zúčastnilo 244 žáků německých sekundárních škol. Žáky do experimentální skupiny, tedy ty, kteří byli doučováni, vybrali autoři z pěti bavorských soukromých institucí poskytujících soukromé doučování (n = 122). Jejich učitelé byli vysokoškolští studenti či nezaměstnaní učitelé ze škol, kteří poskytovali doučování v homogenních skupinách čtyř žáků v daných předmětech po dobu 90 minut denně čtyři dny v týdnu. Kontrolní skupinu tvořilo dalších 122 žáků, ti byli vybráni na základě doporučení doučovaných žáků tak, aby jejich úspěšnost v často doučovaných školních předmětech (matematika, latina, angličtina a francouzština) zhruba odpovídala úspěšnosti žáků, kteří je doporučili (hodnoceno podle školních známek, kdy v nejméně jednom z předmětů matematika, latina, angličtina a francouzština museli mít stejnou známku jako žák v experimentální skupině, ve zbylých třech se jejich známka mohla lišit nanejvýš o jeden stupeň). Indikátorem školní úspěšnosti byly pro Mischa s Haagem (2002) školní známky a jejich vývoj v období školního roku (říjen–červen). Na začátku experimentu byli účastníci podrobeni standardizovanému testování postojů ke škole, vlastního sebepojetí či motivace k učení. Po devíti měsících vyhodnotili výzkumníci jejich studijní pokrok i změny v postojích ke škole a motivaci k učení.

učování žáci (Rega, 2012), poskytovatelé doučování (Kubánová, 2006; Popa & Acedo, 2006; Tanner et al., 2009), učitelé ve veřejných školách nebo jejich ředitelé (Altinyelken, 2013), ale i rodiče, zástupci učitelských odborů, výzkumných institucí a akademiků, místní samosprávy, vysocí státní úředníci z ministerstva nebo představitelé politických stran (Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013). Široké spektrum vybraných respondentů zdůvodňuje posledně jmenovaní autoři „... potřebou hlubšího porozumění pohledu jednotlivých stakeholderů a orientaci [výzkumu] na spoluvytváření vhodných politických opatření“ (tamtéž, s. 15). Ohniskových skupin (*focus groups*) jako metody užívané k zjišťování sdíleného porozumění několika jednotlivců či jejich specifických pohledů za pomoci skupinových interakcí (Creswell, 2012, s. 218) se v evropském výzkumu soukromého doučování využívá v porovnání s individuálními rozhovory spíše výjimečně (příkladem může být Murawska & Putkiewicz, 2006; nebo také již zmínění Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013).

4.4 Pozorování

Metoda pozorování je ve výzkumu soukromého doučování spíše ojedinělá. Pozorovat lze například didaktické postupy využívané doučujícími nebo chování doučovaných žáků, lze sledovat interakce mezi jednotlivými aktéry apod. Metodu zúčastněného pozorování použily (ve zkoumaném vzorku prací jako jediné) rumunské výzkumnice Popová a Acedová (2006). Zaměřily se na soukromé doučující, kteří zároveň pracovali jako učitelé základních nebo středních škol. Terénní práci realizovaly po dobu šesti týdnů, kdy učitele navštěvovaly a účastnily se jejich doučování. Kromě dvaceti hodin zúčastněného pozorování doučovacích lekcí v matematice, rumunštině, francouzštině, dějepisu a zeměpisu vedly s doučujícími i individuální hloubkové rozhovory. Využití zúčastněného pozorování popisují tyto výzkumnice jako přínosné, neboť jim poskytlo množství skrytých informací a náznaků o vztazích mezi doučovanými žáky, učiteli a rodiči.²⁰ Didaktické aspekty doučování ale ve své výzkumné zprávě blíže nekomentují.

4.5 Obsahová analýza

Obsahová analýza je v pedagogice již dlouho etablovanou metodou zaměřenou na hodnocení a interpretaci textů (Gavora, 2015). V oblasti výzkumu spojeného s tématem soukromého doučování je využívána zejména pro studium nabídky poskytovatelů soukromého doučování za účelem její deskripce a typologizace (např. studie Tanner et al., 2009; Kozar, 2013) či zkoumání percepce doučování jednotlivými účastníky na základě analýzy jejich příspěvků v diskusních fórech zaměřených na soukromé doučování (Faganel & Trnavčević, 2013). Mezi materiály vhodné pro

²⁰ Případy doučovaných žáků přitom popisují Popová a Acedová (2006) jako pozoruhodně podobné. Spíše než nezaujatými posluchačkami se snažily dávat najevo svoji účast a empatii s osudy učitelů, kteří vyprávěli o své chudobě a fyzické i psychické vyčerpanosti. Díky navázání důvěrného vztahu s učiteli mělo v několika případech interview charakter vyprávění životního příběhu.

50 obsahovou analýzu lze podle Babbieho (2004, s. 314) zařadit knihy, časopisy, webové stránky,²¹ noviny nebo množství jiných zdrojů. Ve výzkumu soukromého doučování jsou využitím obsahové analýzy běžně zkoumány internetové portály obsahující inzerci služeb soukromých doučujících. Kozarová (2013) tímto způsobem řešila, jaké jsou pro doučování nejčastěji nabízené školní předměty a jaký je profesní profil nejžádanějších doučujících. Identifikovala dva největší ruské webové portály specializované na inzerci doučování žáků základních a středních škol. K zjištění profesního profilu těch nejžádanějších doučujících využila na zkoumaných stránkách dostupný žebříček hodnocení a informace z jejich osobních profilů podrobila kvalitativní obsahové analýze v programu NVivo9. Vedle specializovaných portálů jsou ve výzkumu soukromého doučování jako zdroj informací využívány webové stránky institucí (agentur) nabízejících přípravné kurzy nebo jiné formy vzdělávání (např. Tanner et al., 2009; Kozar, 2015). Kupříkladu již zmiňovaným výzkumníkům v Anglii (Tanner et al., 2009) se podařilo tímto způsobem vytvořit typologii agentur poskytujících doučování, identifikovat průměrnou velikost poskytovatelů doučování, jejich geografickou polohu v rámci Velké Británie, z webových stránek získali rovněž informace o kvalifikaci agenturami zaměstnaných doučujících a vnitřních regulacích týkajících se například bezpečnosti (zda je po soukromých doučujících požadován výpis z trestního rejstříku atd.), nabídky doučovaných předmětů, průměrné délce, místě a ceně jedné doučovací lekce i nabízeném kurikulu a jeho organizaci.

K největším přednostem této metody patří její úspornost a nenáročnost na zdroje, jak časové, tak finanční (Babbie, 2004, s. 338). Její využití pro zkoumání internetové inzerce jako zdroje dat o nabídce soukromého doučování má ale i nevýhody a limity, neboť internetové weby zdaleka nemohou poskytnout informace o kompletní nabídce doučování. Existuje totiž blíže nezjistitelné množství neregistrovaných doučujících, kteří nenabízejí své služby přes internet a žáky získávají spíše na doporučení nebo prostřednictvím neinternetové inzerce na nástěnkách škol, čehož si při svém výzkumu byli vědomi i Faganel a Trnavčevičová (2013). Kvalitu a úplnost získaných informací rovněž ovlivňuje konkrétní zkoumaný webový portál, neboť pravidla pro registraci a hodnocení doučujících mohou být rozdílná stejně jako rozsah jimi povinně uváděných údajů. Kozarová (2013) pak upozorňuje, že data získaná na internetu mohou mít nižší validitu, není totiž jisté, do jaké míry jsou informace, které o sobě doučující poskytují, věrným odrazem skutečnosti, místo toho je potřeba je vnímat spíše jako marketingovou sebe prezentaci.

Kvalitativní obsahová analýza se využívá také v historickém výzkumu (např. v pracích Nawrot-Borowské, 2009; nebo Campaniové, 2013), kdy jsou kritické analýze podrobovány historické sekundární i primární prameny, nejčastěji dobové noviny, články, kroniky, osobní deníky, dochované dopisy a další zdroje (blíže viz Štastný, 2015).

²¹ S výzkumem internetových prezentací škol jako způsobem komunikace s veřejností se můžeme setkat i v českém pedagogickém výzkumu například v pracích Mareše a Lukase (2007, 2009).

5 Diskuse

Analýza vybraného vzorku prací (n = 50) potvrzuje konstatování předních odborníků na stínové vzdělávání, podle nichž je výzkum tohoto tématu v Evropě v porovnání s jinými částmi světa spíše záležitostí poslední dekády. Většina prací (celkem 38) zahrnutých do vzorku byla vydána po roce 2005, téměř polovina (24) v roce 2012 nebo později. Zvyšující se zájem je jistě dobrou zprávou, stále však některá výzkumná témata a z nich plynoucí implikace pro jednotlivé aktéry, veřejný vzdělávací systém i společnost zůstávají neprobádány. Jako zcela nedostatečně prozkoumaná se na základě analýzy prací jeví oblast didaktických aspektů soukromého doučování (ve vzorku se jí nezabývala žádná studie) a jejich případné srovnání s výukou ve veřejných školách. Vzhledem k důležitosti otázky efektivity soukromého doučování a jeho dopadu na školní úspěšnost žáka se studie zabývající se tímto tématem jeví jako málo zastoupené (pouze pět studií). Podobně málo pozornosti je věnováno i hlubší analýze poskytovatelů této formy vzdělávání (na ně bylo zaměřeno rovněž jen pět studií). Naopak mezi nejčastější zaměření studií patřilo zkoumání rozšíření, forem, intenzity, způsobu poskytování či ceny soukromého doučování, vedle těchto deskriptivních studií se pak nejčastěji objevují i korelační studie zkoumající charakteristiky žáků nebo jejich rodin a jejich souvislost s využíváním soukromého doučování (19 studií).

Předkládaná studie a analýza do ní zahrnutých prací rovněž potvrdily slova Jokiće (2013) o převaze kvantitativně orientovaného výzkumu nad výzkumem kvalitativním v této oblasti. Zdá se, že tato převaha souvisí s hojným využitím sekundárních analýz již dříve sebraných kvantitativních dat z národních i mezinárodních šetření, která jsou dnes díky digitalizaci a otevírání přístupu k těmto databázím stále dostupnější (Krejčí & Leontiyeva, 2012). V těchto široce zaměřených studiích jsou analyzovaná data zpravidla získávána podle přísných metodologických standardů, což může zvyšovat jejich věrohodnost, navíc využití již sebraných dat je rozhodně levnější než získávání dat vlastními silami (Reichel, 2009, s. 168). Potenciální analytici těchto dat by však měli mít na paměti úskalí, která v souvislosti se stínovým vzděláváním sekundární analýza dat obnáší, časté chyby poměrně zdařile popsali Bray s Kobakhidzeovou (2014b). Na zdroje náročnější, avšak z hlediska poznání fenoménu soukromého doučování informačně bohatší mohou být vlastní dotazníková šetření přizpůsobená specifickému výzkumnému problému. Dosud málo využívaná jsou pro srovnávání v čase, výjimku představuje studie Długosze (2012a), který je realizoval opakovaně v letech 2008, 2009 a 2011, a mohl tak vysledovat i určité trendy v rozsahu či intenzitě doučování. Poměrně unikátní je i rakouský projekt financovaný z veřejných prostředků, který od roku 2010 víceméně pravidelně zjišťuje rozsah, poskytovatele, náklady či důvody soukromého doučování (Feistritzer, 2010, 2012, 2013, 2014 a 2015). Metafora soukromého doučování jako stínového vzdělávacího systému, jak ji popisuje Bray (1999), odkazuje na úzkou propojenost systému veřejného vzdělávání se soukromým doučováním, které reaguje na jeho změny (tamtéž, s. 17). Takovým typem změn, které by potenciálně mohly mít vliv i na soukromé doučování, může být například zavedení státní maturity, jednotných přijímacích zkoušek nebo strukturál-

52 ní změny vzdělávací soustavy. Navzdory faktu, že prokázání kauzality by v takovém typu výzkumu bylo obtížné, se jako zajímavý výzkumný problém může jevit například otázka hodnocení dopadu těchto změn na rozsah nabídky placeného doučování mimo školu a poptávku po ní prostřednictvím mapování situace před a po uskutečnění plánovaných změn ve veřejném vzdělávání.

Důležitým poznatkem, na který bylo v průběhu textu již několikrát upozorněno, se jeví (ne)korektnost popisu použité metodologie. Zejména v kvantitativních studiích mnohdy chyběla definice populace, způsob redukce populace na vzorek, informace o návratnosti, absentovala reflexe limitů prezentovaného výzkumu. Recenzní řízení, které bylo na začátku definováno jako kritérium pro zařazení práce do zkoumaného vzorku prací, bylo implicitně vnímáno jako předpoklad kvality studie. Ukázalo se však, že nebylo vždy zárukou toho, aby si čtenář utvořil zcela jasnou a konkrétní představu o tom, jakým způsobem se autoři dopracovali k prezentovaným výsledkům.

Nedostatečně je v oblasti soukromého doučování rozvíjen kvalitativní výzkum, v analyzovaných studiích výzkumníci zpravidla nevyužívali zavedené a prověřené kvalitativní výzkumné designy, jakými jsou například etnografie či případová studie (Švaříček & Šed'ová, 2007). Právě (více)případové studie jako „empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ (tamtéž, s. 97) by mohly přinést o fenoménu soukromého doučování mnoho zajímavých a užitečných informací a lépe objasnit mechanismy jeho fungování. Potenciální výzkum, který by po delší dobu komplexně mapoval několik konkrétních případů individuálního či skupinového doučování žáka, ve zkoumaném vzorku prací zcela chyběl. V rámci případové studie by bylo různými způsoby možné a jistě i zajímavé zjišťovat, jak soukromé doučování prožívá konkrétní žák, jaká je jeho motivace a postoje ke škole, k učení a doučování, jaké pohnutky vedly jeho rodiče k rozhodnutí toto doučování zajistit, jak rodiče vyhodnocují pokrok dítěte a průběžnou relevanci potřeby doučování, jak k doučování přistupuje soukromý doučující, jakou roli hrají učitelé ve škole a mnoho dalších a na první pohled skrytých skutečností, které by dlouhodobé působení v terénu pomohlo odhalit. Přínosné by bylo srovnání několika kontrastních případů, například doučování žáka, který ve škole neprospívá a hlavním důvodem doučování je snaha nepropadnout, s doučováním žáka-jedničkáře, jehož primární motivací (či motivací jeho rodičů) je příprava na přijímací zkoušky. V případě kvalitativních výzkumů se proto jeví jako vhodnější hledat metodologickou inspiraci spíše mimo Evropu.²²

²² Potenciálním výzkumníkům, jimž by se pro řešení jimi stanoveného výzkumného problému zdál vhodný etnografický design, může jako dobrá inspirace sloužit studie Hartmannové (2013) z Egypta. Tato výzkumnice strávila půl roku v „terénu“, tedy v káhirských doučovacích centrech, kde byla jako zúčastněná pozorovatelka přítomna na doučovacích lekcích, navázala důvěrné kontakty s doučujícími učiteli i se žáky navštěvujícími jejich kurzy, navštívila rodiny žáků a opakovaně vedla hloubkové rozhovory s rodiči nebo učiteli či řediteli ve veřejných školách. Navázané kontakty jí pomohly získat přístup k dalším doučujícím i rodinám, které ve svém výzkumu popsala. Díky dlouhodobému působení v terénu a důvěrným kontaktům se jí podařilo proniknout za prvoplánové výpovědi jednotlivých aktérů, odhalit jejich motivaci a pochopit, jaký význam pro ně soukromé doučování má a jakou roli mu ve svém životě přikládají.

Z hlediska zaměření výzkumů na určitý vzdělávací stupeň může být zajímavým zjištěním dominance dosavadního zkoumání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, kterému se v analyzovaném vzorku věnovala více než polovina prací, většinou ve spojitosti s přechodem do terciárního vzdělávání, který je stále v mnoha evropských zemích spojen s náročnými zkouškami na (prestižní) univerzity, jejichž absolvování poskytuje absolventům větší výhody na trhu práce. Tyto zkoušky kladoucí na žáky zvýšené nároky a vyžadující specifickou přípravu se jeví jako jedna z důležitých příčin značného rozšíření tohoto fenoménu mezi studenty v Řecku (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005), Turecku (Berberoğlu & Tansel, 2014) nebo Irsku (Smyth, 2009) a k podobným závěrům došli i mnozí autoři zapojení do mezinárodního srovnávacího výzkumu *Education in a Hidden Marketplace* (Silova, Būdiene, & Bray, 2006) na Slovensku (Kubánová, 2006), v Polsku (Murawska & Putkiewicz, 2006), v Litvě (Būdiene & Zabulionis, 2006) a v dalších zemích. Fenoménu doučování na nižších stupních vzdělávací soustavy je věnována nepoměrně menší výzkumná pozornost. To může v případě evropských zemí se vzdělávacími systémy s nízkou či nulovou mírou selektivity na nižších stupních vzdělávací soustavy²³ pramenit z výzkumně nepodložených předpokladů menšího rozšíření soukromého doučování, a tedy i výzkumníky vnímané menší naléhavosti tomuto tématu se věnovat. Luplowová se Schneiderem (2014, s. 46) upozorňují i na větší možnosti a schopnosti rodičů efektivně pomoci svým dětem se zvládnutím kurikula na nižších spíše než na vyšších stupních vzdělávací soustavy, a tedy i menší míru využívání externích doučujících.

Při hodnocení výzkumu soukromého doučování nelze opomenout ani skutečnost, kdo je jeho zadavatelem a jaký je účel daného výzkumného snažení. Některé výzkumy spíše menšího rozsahu byly motivovány snahou pomoci konkrétní škole. Například Maszlová (2004) prováděla šetření ve škole, jejíž ředitelka daný výzkum dokonce sama iniciovala, aby zjistila, proč je mezi jejími žáky doučování natolik rozšířené a do jaké míry je za to zodpovědná sama škola. Diagnóza rozsahu a příčin doučování tak může v tomto případě sloužit i jako nepřímý indikátor kvality školy. Některé větší studie pak neskrývaly své intervenční ambice a explicitně formulovaly snahu poskytovat doporučení tvůrcům vzdělávací politiky (typicky např. Silova, Būdiene, & Bray, 2006). U takto ambiciózních projektů většího, ba mezinárodního rozsahu, jejichž výsledky mají sloužit jako podklad pro rozhodování tvůrců vzdělávací politiky, by měly být dodržovány o to přísnější metodologické standardy, což, jak jsem ukázal i na několika místech textu studie, není dosud zcela běžné.

²³ V Evropě lze nalézt relativně málo vzdělávacích systémů, v nichž jsou nižší sekundární školy selektivní, institucionálně diferencované, a paralelně existují akademické, všeobecně vzdělávací i profesně-prakticky orientované instituce (např. v Německu, Lichtenštejnsku, Lucembursku, Maltě, Nizozemsku, Rakousku nebo částečně Belgii), v ostatních zemích jsou nižší sekundární školy sjednocené a neselektivní, zvláštní případy pak představují země s víceletými gymnázii (Walterová & Greger, 2011). V případě České republiky již některé dosavadní výzkumné výstupy (Straková & Greger, 2013) naznačují, že placená mimoškolní příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia není ničím výjimečným. Pro přípravu na přijímací zkoušky využilo doučování jiným dospělým než rodinnými příslušníky minimálně jednou měsíčně 54% žáků zkoumaného souboru (n = 3681), kteří se dostali na víceleté gymnázium. Přípravný kurz z matematiky využilo 34,7% a téměř stejný podíl žáků (34,3%) přípravný kurz z českého jazyka.

- *Acarlı, D. S., Altundağ, C., & Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: The case of Turkey. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(3), 44–49.
- *Altinyelken, H. K. (2013). The demand for private tutoring in Turkey. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 187–204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Anýžová, P. (2013). Ekvivalence položek v mezinárodních datech: základní vymezení a možnosti analýzy. *Data a výzkum – SDA Info*, 7(1), 29–56.
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- *Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- *Bento, A., & Ribeiro, M. I. (2013). The phenomenon of private tutoring: Implications for public education. *Global Education Review*, (1)5, 70–74.
- *Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). *Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey*. IZA Discussion Papers, No. 8343.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, T. M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bray, M. (2010a). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.
- Bray, M. (2010b). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis scholae*, 4(2), 61–73.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brusel: NESSE.
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381–389.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014a). The global spread of shadow education. In D. B. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalised world* (s. 185–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014b). Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4), 590–620.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Bray, M., & Suso, E. (2008). *The challenges of private supplementary tutoring: Global patterns and their implications for Africa*. Paper presented at the Biennale of the Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Maputo, Mozambique, May 5–9. Dostupné z <http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf>
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Education Review*, 65(3), 472–490.
- Brehm, W. C., & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 94–116.

- *Būdiene, V., & Zabulionis, A. (2006). Lithuania. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 211–236). New York: Open Society Institute.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010a). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–461.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010b). Shadow education: Theory, analysis and future directions: A rejoinder. *Social Forces*, 89(2), 483–490.
- *Caille, J. P. (2010). Les cours particuliers en première année de collège: un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant. *Éducation & Formations*, 79, 59–80.
- *Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 115–128). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- *Collas, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé. *Revue française de sociologie*, 54(3), 465–506.
- Coniam, D. (2013). Private tutorial schools in Hong Kong: An examination of the perceptions of public examination re-takers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 379–388.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education Inc.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- *Długosz, P. (2012a). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 88–106.
- *Długosz, P. (2012b). Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej. *Więś i Rolnictwo*, 1(154), 132–145.
- Foondun, A. R. (2002). The issue of private tuition: An analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries. *International Review of Education*, 48(6), 485–515.
- *Faganel, A., & Trnavčević, A. (2013). Constructions of private tutoring in Slovenian online chatrooms. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 167–176). Rotterdam: Sense Publishers.
- *Feistritzer, G. (Ed.). (2010). *AK-Studie: Nachhilfe: bundesweite Elternbefragung. Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- *Feistritzer, G. (Ed.). (2012). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2012 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- *Feistritzer, G. (Ed.). (2013). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2013 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- *Feistritzer, G. (Ed.). (2014). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2014 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- *Feistritzer, G. (Ed.). (2015). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2015 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Grodsky, E. (2010). Learning in the shadows and in the light of day: A commentary on shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 475–481.
- *Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34–67.
- Guill, K., & Spinath, B. (Eds.). (2014). Effects of private tutoring [Special Issue]. *Journal for Educational Research Online*, 6(1). Dostupné z <http://www.j-f-b.de/index.php/jero/issue/view/26>

- 56 Harkness, J. (2003). Questionnaire translation. In J. Harkness, B. E. Pennell, & A. Schoua-Glusberg, *Cross-cultural survey methods* (s. 35–56). Hoboken: Wiley-Interscience.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 3(1), 87–127.
- Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J., & Mohler, P. P. (2003). *Cross-cultural survey methods* (Vol. 325). Hoboken: Wiley-Interscience.
- Hartmann, S. (2013). Education „home delivery“ in Egypt. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 57–75). Rotterdam: Sense Publishers.
- *Hof, S., & Wolter, S. (2012). Nachhilfe Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. *SKBF Staff Paper*, 8. Aarau: SKBF.
- Höschlová, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/?lang=cs>
- *Hrynevych, L., Toropova, A., Pyllyk, T., Sereda, L., & Gerasevich, U. (2006). Ukraine. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–304). New York: Open Society Institute.
- *Husemović, D., & Trbić, D. (2006). Bosnia and Herzegovina. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 143–168). New York: Open Society Institute.
- *Ireson, J., & Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, 26(1), 1–19.
- *Ireson, J., & Rushforth, K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 12–33.
- *Jokić, B. (Ed.). (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC.
- *Jokić, B., Soldo, A., & Ristić Dedić, Z. (2013). Private tutoring and social equity in Croatia and Bosnia & Herzegovina. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 11–27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Koh, A. (2014). The „magic“ of tutorial centres in Hong Kong: An analysis of media marketing and pedagogy in a tutorial centre. *International Review of Education*, 60(6), 803–819. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2F978-94-9460-y>
- Korpasová, P. (2009). *Private supplementary tutoring in English language* (Bakalářská práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/215712/ff_b/
- *Kozar, O. (2013). The face of private tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 74–86.
- *Kozar, O. (2015). Discursive practices of private online tutoring websites in Russia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 1–15.
- Krejčí, J., & Leontiyeva, Y. (2012). *Cesty k datům: zdroje a management sociálněvědních dat v České republice*. Praha: Slon.
- *Kubánová, M. (2006). Slovakia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–304). New York: Open Society Institute.
- *Lambert, K., & Spinath, B. (2014). Do we need a special intervention program for children with mathematical learning disabilities or is private tutoring sufficient? *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 68–93.
- *Lamprianou, I., & Lamprianou, T. A. (2013). Charting private tutoring in Cyprus: A Sociodemographic Perspective. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 29–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. L. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (s. 901–919). New York: Routledge.
- *Luplow, N., & Schneider, T. (2014). Nutzung und Effektivität von privat bezahlter Nachhilfe im Primärbereich. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 31–49.

- Manzon, M., & Arepattamannil, S. (2014). Shadow educations: Mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389–402.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57(1), 4–20.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2009). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis scholae*, 3(1), 63–78.
- *Maszl, G. (2004). Nachhilfe und Angst in der Schule. *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 9(10), 825–831.
- *Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263–273.
- *Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Poland. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 257–277). New York: Open Society Institute.
- *Nawrot-Borowska, M. (2009). Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 83–101.
- *Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., Azevedo, S., & Gouveia, A. (2013). Private tutoring in Portugal: Patterns and impact. In M. Bray, E. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 151–165). Rotterdam: Sense Publishers.
- *Nowacka, A., & Szewczyk-Jarocka, M. (2012). Korepetycje jako problem systemu edukacji w Polsce. *Zarządzanie i Edukacja*, 82, 135–148.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- *Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- *Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- *Rega, A. (2012). An exploratory qualitative study of Italian high school students who receive private tutoring in mathematics. *Journal of Scholarship & Practice*, 9(1), 48–56.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- *Ristić Dedić, Z., Jokić, B., & Jurko, L. (2006). Croatia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 169–190). New York: Open Society Institute.
- *Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic determinants of demand for private tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154.
- *Schneider, T. (2004). *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Silova, I., Būdiene, V., & Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- *Smyth, E. (2008). The more, the better? Intensity of involvement in private tuition and examination performance. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 465–476.
- *Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- *Szewczyk-Jarocka, M., & Nowacka, A. (2013). Praca „na czarno” w szkolnictwie średnim – badania własne. In J. Grzywacz & S. Kowalski (Eds.), *Nauki ekonomiczne: tom XVIII*. (s. 70–80). Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Šťastný, V. (2013). Metodologické výzvy komparativního výzkumu stínového vzdělávání v ČR. In V. Laufková, H. Moraová, & T. Medřická (Eds.), *Metodologické přístupy v pedagogických*

a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze (s. 205–212). Praha: PedF UK.

- Štastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.
- Štastný, V. (2015). Soukromé doučování pohledem společenskovedních disciplín a teorií. *Studia Paedagogica*, 20(1), 45–66.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- *Tanner, E., Ireson, J. M., Rushforth, K., Smith, K., Day, N., Tennant, R., & Turczuk, O. (2009). *Private tuition in England*. Research report DCSF-RR081. London: Department for Schools and Families. Dostupné z <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf>
- *Tansel, A., & Bircan, F. (2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*. Bonn: Institute for the Study of Labour (IZA) Discussion Paper No. 1609. Dostupné z <http://ssrn.com/abstract=721925>
- *Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- *Tok, T. N. (2013). The shadow education system: Private courses. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 619–634.
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59–68.
- Vlčková, K. (2009). Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková, K. Vlčková, P. Doulik, M. Chvát, T. Janík, P. Jelemenská, ... J. Škoda, *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*, 1, 97–116.
- Walterová, E. (2010). M. Bray: Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring? [Recenze knihy]. *Orbis scholae*, 4(3), 132–134.
- Walterová, E., & Greger, D. (2011). Škola 1. a 2. stupně v České republice a v zahraničí a přechody mezi oběma stupni. In E. Walterová, et al., *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 51–66). Praha: Karolinum.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1), 83–106.

Mgr. Bc. Vít Štastný, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
vit.stastny@pdf.cuni.cz

Příloha

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Acarlı, Altundağ, & Alkan (2015)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Turecko
Altinyelken (2013)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor)	angličtina	Turecko
Baker, Akiba, LeTendre, & Wiseman (2001)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	mezinárodní srovnávací studie
Bento & Ribeiro (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Portugalsko
Berberoğlu & Tansel (2014)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Būdiene & Zabulionis (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Litva
Caille (2010)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	francouzština	Francie
Campani (2013)	není explicitně stanovena	historická studie	angličtina	Itálie
Collas (2013)	sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	francouzština	Francie
Długosz (2012a)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Długosz (2012b)	nižší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Faganel & Trnavčević (2013)	není explicitně stanovena	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Slovinsko
Feistritzer (2010, 2012, 2013, 2014, 2015)	sekundární	kvantitativní (dotazník)	němčina	Rakousko
Guill & Bos (2014)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Německo
Hof & Wolter (2012)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Švýcarsko

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Hrynevych et al. (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Ukrajina
Husremović & Trbić (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, ohniskové skupiny a hloubkové rozhovory)	angličtina	Bosna a Hercegovina
Ireson & Rushforth (2011)	primární, sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Velká Británie
Ireson & Rushforth (2014)	primární, sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor)	angličtina	Velká Británie
Jokić (2013)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny)	angličtina	Chorvatsko, Bosna a Hercegovina, Estonsko
Jokić, Soldo, & Ristić Dedić (2013)	primární, sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny)	angličtina	Chorvatsko, Bosna a Hercegovina
Kozar (2013)	primární, sekundární	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Rusko
Kozar (2015)	primární, sekundární	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Rusko
Kubánová (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor)	angličtina	Slovensko
Lambert & Spinath (2014)	nižší sekundární	kvantitativní (experiment)	angličtina	Německo
Lamprianou & Lamprianou (2013)	primární, sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Kypr
Luplow & Schneider (2014)	primární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Německo

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Maszl (2004)	nižší sekundární	kvantitativní (dotazník)	němčina	Rakousko
Mischo & Haag (2002)	sekundární	kvantitativní (experiment)	angličtina	Německo
Murawska & Putkiewicz (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, ohniskové skupiny)	angličtina	Polsko
Nawrot-Borowska (2009)	není explicitně stanovena	historická studie	polština	Polsko
Neto-Mendes et al. (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Portugalsko
Nowacka & Szewczyk-Jarocka (2012)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Popa & Acedo (2006)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování)	angličtina	Rumunsko
Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Řecko
Rega (2012)	vyšší sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor)	angličtina	Itálie
Ristić Dedić, Jokić, & Jurko (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, polostrukturovaný rozhovor)	angličtina	Chorvatsko
Safarzyńska (2013)	sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Polsko
Schneider (2004)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Německo
Smyth (2008)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Irsko
Smyth (2009)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Irsko

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Szewczyk-Jarocka & Nowacka (2012)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Tanner et al. (2009)	primární, nižší sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor, obsahová analýza)	angličtina	Velká Británie
Tansel & Bircan (2005)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Tansel & Bircan (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Tok (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Turecko

Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat¹

Jan Vyhnálek

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Přehledová studie si klade za cíl zmapovat hlavní témata výzkumu meziškolní mobility, jevu, který je možné definovat jako přestupy (transfery) žáků z jedné školy na jinou z důvodů odlišných než normativní postup na vyšší úroveň vzdělávání. Zároveň přináší přehled anglické a návrh české terminologie tohoto jevu. Studie zpracovává 85 výzkumných statí, převážně publikovaných v recenzovaných časopisech v období let 1991–2015. Nejčastěji studovaným tématem s dlouhodobou tradicí výzkumu je dopad meziškolní mobility na školní výsledky žáka. Dalšími tématy jsou popisná statistika četnosti jevu v populaci, vliv na sociální začlenění žáka a na další vývojové významné aspekty, dopad na jeho rodinu, na školu a učitele, souvislost s tržně pojatými modely zvyšování kvality edukace a s hodnocením kvality školy. Napříč většinou výzkumů prochází snaha odlišit vliv samotného přestupu žáka od dalších souvisejících proměnných, zejména charakteristik rodin dětí, které často mění školu. Významným zjištěním je také naprostá převaha kvantitativních a nedostatek kvalitativních nebo etnografických výzkumů.

Klíčová slova: meziškolní mobilita, žákovská mobilita, přehledová studie, školní výsledky, kvalita školy, sociální začlenění, spravedlivost vzdělávání, stěhování rodiny

School Mobility: A Review of Research Topics

Abstract: The review explore main topics of the research of the school mobility defined as transfers of pupils to other school in the situations different from normal transition to higher level of education. The overview of the English terminology and a proposal of a Czech one is reported as well. There are included 85 research studies in the review (the major part of them published in peer reviewed journals) from 1991 to 2015. The most frequent topic, with an established research tradition, was the effect of the school mobility on the academic outcomes of the pupils, followed by descriptive surveys of prevalence, social engagement of children and adolescents and their families, impact on other relevant developmental issues, effect on schools and teachers, relation with quasi-market models of education quality improvement, and school quality evaluation. A transversal issue is the differentiation of the effect of the school transfer itself from the other variables, mainly the characteristics of the families of the children that often change schools. The dominance of quantitative surveys and the lack of qualitative or ethnographic studies is an important characteristic of the sample of the research studies.

Keywords: school mobility, pupil mobility, review, academic achievement, school effectiveness, social engagement, equity of education, families that move

DOI: 10.14712/23363177.2016.14

¹ Článek je výstupem grantu GA UK 1110416 *Školní mobilita. Víceřipadová studie transferů žáků základních a středních škol.*

64 Meziškolní mobilita (MM) je jev, který můžeme definovat jako procesy související se situací, kdy dítě „vstupuje do školy nebo ji opouští ve chvíli, která je odlišná od věku [a času], kdy normálně děti v daném typu školy začínají nebo končí studium, bez ohledu na to, zda je tento jev spojen se změnou bydliště“ (Demie, Lewis, & Taplin, 2005; Dobson, 2008) nebo jako změnu školy z jiného důvodu než postup na další úroveň vzdělávání (Rumberger, 2003). Jde o jev nenormativní, chápaný často pouze jako výjimka nebo narušení běžného edukačního postupu, „odchylka“ či „kolize“ (Doubek, 2005). Jak výstižně poznamenávají Lashová a Kirkpatricková (1994), v konvenční představě škola slouží stabilní skupině žáků, kteří nastoupí v září, studují se svými spolužáky až do června a po letních prázdninách se beze změny vrátí zpět do stejné skupiny. Změny oproti tomuto obrazu do nastavení práce školy většinou nezapadají, přestože skupina žáků ve skutečnosti zdaleka není tak stabilní. MM tak zůstává na okraji pozornosti, i když je úzce spjata s tématy, která jsou v popředí zájmu pedagogů, sociálních pracovníků a veřejnosti, jako jsou inkluzivní systém vzdělávání, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, problémové chování žáků, šikana, předčasné odchody ze vzdělávání, porozvodová péče rodičů o dítě, náhradní rodičovská péče nebo migrace.

Přestupy žáků jsou v zahraničí, zejména v USA, již od třicátých let 20. století předmětem výzkumů a tento jev je označován jako rizikový faktor vývoje a edukace jak pro dítě, které mění školu, tak pro ostatní žáky i školu samou. Jak ukazují epizodické informace z praxe, jev je závažný i v českém kontextu, ale doposud u nás nebyl studován ani jeho kvantitativní rozsah, ani jeho kvalitativní charakteristiky. K výjimkám patří analýza vzdělávacích drah Romů, která sleduje i srovnávací skupinu neromských žáků (Gabal Analysis & Consulting, 2009, autoři mluví o *fluktuaci* žáků). Ze souvisejících témat se v poslední době u nás věnovala předčasným odchodům ze vzdělávání Hloušková (2014). Rodičovskou volbu školy studovaly Simonová (2015) a Straková a Simonová (2015), v kontextu vzdělávací geografie také Kučerová, Bláha a Pavlasová (2015), její vliv na etnické složení školy Kašparová a Souralová (2014) a vztah k výsledkům žáků Dvořák a Straková (2016). Několik případů meziškolní mobility popisují kazuistiky Pražské skupiny školní etnografie (Štech & Viktorová, 1995) a studie Dvořáka, Vyhňálka a Starého (v tisku).

Odrazovým můstkem pro výzkum MM v českém prostředí by mohla být následující přehledová studie, jež identifikuje hlavní témata studovaná v souvislosti s MM ve světě. Zatímco přehledovou studii starších výzkumů zpracoval ve své disertační práci Jones (1990), obdobnou studii pokrývající novější práce se nepodařilo nalézt. Snažím se tedy rovněž zaplnit mezeru představovanou absencí přehledu o výzkumu meziškolní mobility v posledních 25 letech. Vzhledem k tomu, že (jak se ukazuje) je výzkum této oblasti soustředěn především do dvou vědeckých komunit (USA a VB), které mezi sebou velmi málo komunikují, nabízím také pokus o propojení obou výzkumných linií do jednotného přehledu.

1 Metoda

Nastavení postupu vyhledávání textů bylo zaměřeno na vytvoření mapujícího přehledu, tedy studie „opírající se o rozsáhlejší soubor prací na dané téma za zvolené časové období“, který by mohl sloužit „jako podklad pro (...) orientaci dalšího výzkumu v dané oblasti“ (Mareš, 2013). Cílem přehledové studie je získat časově i tematicky ohraničený, ale pestrý a relativně úplný obraz o výzkumu meziškolní mobility za období let 1991–2015. Hlavní cíl je možné artikulovat do dílčích cílů: 1) zmapovat hlavní témata výzkumu MM; 2) vytvořit přehled anglické a návrh české terminologie tohoto jevu. Pravidla rešerše byla proto záměrně široká, aby umožnila zahrnout různá témata a souvislosti zkoumaného jevu. Východiskem pro vymezení rozsahu rešerše byl samotný jev MM, jak je definován výše, a zahrnuty byly studie, které se tímto jevem přímo zabývají jako předmětem výzkumu, bez ohledu na cíl, kontext nebo teoretická východiska studie. Rizikem takového přístupu je „rozpad“ přehledu do nesourodých a vzájemně obtížně srovnatelných kategorií, ziskem je ale relativní úplnost přehledu. Pro zařazení textů byla zvolena kritéria:

- studie se primárně zabývá meziškolní mobilitou žáků, jak je definována výše;
- kvalita textu je garantována recenzním řízením (peer reviewed) nebo opakovanou citací v recenzovaných statích;²
- text je dostupný v elektronických databázích UK v Praze, Národní knihovny v Praze, popř. v Google Scholar nebo ResearchGate;
- text je vydán v letech 1991–2015.

Byly zařazeny empirické i teoretické studie bez jazykových omezení. Nebyly zařazeny disertační práce.

Základem pro rešerši bylo vyhledávání na webovém portálu *Web of Science* (WoS), zadáním spojení *school mobility*, *pupil mobility* a *school transfer*, která postupně vyplynula jako klíčové termíny pro výzkum MM, s časovým omezením od roku 1991. Vyhledáváno bylo ve všech položkách včetně abstraktů. Výsledkem bylo 112 článků. Byly vyřazeny ty, které se zabývaly jiným tématem nebo pojednávaly téma meziškolní mobility jen jako jednu z nezávislých proměnných, ale sám výzkum byl zaměřen na jiný jev, a současně nebyly v ostatních výzkumných pracích opakovaně citovány jako významné pro téma MM. Výběr tak byl zúžen na 56 článků, dva texty byly následně vyřazeny pro nedostupnost. V takto získaných textech se pravidelně objevovaly odkazy na další výzkumy, které nevyplynuly z předchozího vyhledávání, protože se jedná o články o výzkumech publikované v časopisech nezařazených v databázích WoS nebo šlo o výzkumné zprávy či záznamy z významných setkání odborníků na téma MM. Vyhledávání prací bylo proto rozšířeno o metodu sněhové koule a byly zařazeny významné publikace opakovaně citované v dosud vytvořeném souboru při zachování ostatních výše uvedených kritérií pro zařazení článků (12 textů). V třetím

² Jedná se o statě, na něž autoři analyzovaných článků opakovaně odkazovali jako na významné a autoritativní texty a které by v přehledové studii citelně chyběly. Začlenění tohoto diskutabilního kritéria bylo vedenou snahou nevyřadit tyto texty z mapujícího přehledu a zároveň nesnížit kritérium kvality textů postavené na peer review.

66 kroku byla prohledána databáze *Scopus* zadáním stejných kritérií jako u *WoS*, což přineslo dalších 26 nových textů, z nichž po vyřazení 7 nerelevantních bylo zařazeno do přehledové studie 19 textů. Výsledkem všech těchto kroků je celkem 85 textů, které jsou prezentovány v tabulce 1.

Témata byla vyhledávána induktivně v celém textu článků pomocí formuláře (kódovací tabulky) s následujícími položkami: 1) název; 2) hlavní témata; 3) cíle výzkumu; 4) teoretická východiska; 5) metoda výzkumu; 6) zdroj dat a velikost vzorku; 7) věková skupina vzorku výzkumu; 8) země, kde byl výzkum prováděn; 9) hlavní výsledky; 10) terminologie MM; 11) významné momenty v závěrech a diskusi; 12) doporučení pro praxi. V kategorii 2 – hlavní témata – se postupně vytvořil soubor témat vyžadující další kategorizaci. Při hledání vhodné struktury jejich uspořádání se ukázal jako vhodný procesuální model, který navrhli Burkam, Leová a Dwyerová (2009). Usiluje o celkové uchopení jevu MM a osvědčil se i jako heuristické vodítko. Toto základní schéma bylo postupně doplněno o další témata vyplývající z analýzy textů. Tabulka témat tak byla dále diferencována do podoby odpovídající současnému členění přehledové studie (obrázek 1). Spolu s tématy byla analyzována i související terminologie, shromažďovaná v průběhu analýzy v příslušné kolonce kódovacího formuláře. V tabulce 1 je zařazena i kategorie „typ výzkumu“, která byla také v průběhu analýzy kódována a v mapujícím přehledu je užitečnou informací.

Téměř všechny texty přinášejí výsledky původních empirických výzkumů, i když stanovená kritéria předem nevyklučovala ani čistě teoretické statě. Většina textů (81) je v angličtině a zemí jejich původu jsou Spojené státy americké nebo Velká Británie. Je zajímavé, že i když se texty z těchto dvou zemí zabývají stejným tématem, vytvářejí navzájem téměř uzavřené komunity, které se navzájem až na výjimky necitují. Text z Jihoafrické republiky se přidružuje spíše k výzkumům v USA. Dva španělsky psané texty z Chile se naopak řadí k evropské, respektive britské výzkumné komunitě, stejně jako dva francouzsky publikované texty z Francie. Až na následující dvě výjimky jsou země původu textů zároveň místem publikace i sídlem zkoumané populace. Jeden z výzkumů v USA se uskutečnil zčásti v Kanadě (Dupere et al., 2015), která je místem původu dalšího textu (Aman, 2008). Jeden z britských výzkumů zkoumá populaci v Indii, Peru, Etiopii a Vietnamu (Boyden, 2013). Jeden anglický text je z Keni (Oketch et al., 2010). Jeden text pochází z Izraele, ale zabývá se situací ve Velké Británii (Hacohen, 2012). Texty v jiných jazycích a z jiných zemí se v rešerši neobjevily. Texty ve všech jmenovaných jazycích byly analyzovány v celém rozsahu (fulltext).

Tabulka 1 Články zařazené do přehledové studie

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Alexander, Entwisle a Dauber	1996	vztah MM a charakteristik dětí a rodin	US	1	L	x				x	x			
Aman	2008	MM většinové a autochtonní populace	CA	0-3	L	x			x	x				
Been et al.	2011	dopad hromadných vystěhování na MM	US	1-2	T	x			x					
Booker et al.	2007	strategická MM (alternativní školy) a výsledky žáků	US	1-2	L		x	x		x				
Boyden	2013	migrace za lepší školou	různé	1-2	L	x						x		
Brown	2012	přátelské vztahy v nové škole	GB	1	QUAL							x		
Burkam, Lee a Dwyer	2009	popis a dopad MM od předškolního věku	US	0-1	L	x	x		x	x				
Carson, Esbensen a Taylor	2013	školní viktimizace a MM	US	2-3	L		x					x		
Conger, Schwartz a Stiefel	2007	speciálně pedagogické programy u rodilých žáků a imigrantů	US	1-2	T	x					x			
Demie	2002	dopad MM na výsledky vzdělávání ve školách	GB	1-2	T	x	x			x				
Demie, Lewis a Taplin	2005	ředitelé škol o příčinách a prevenci MM	GB	1-3	J							x		x

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
DeVylder et al.	2015	vliv MM na riziko psychóz	US	4	T	x						x		
Dobson	2008	vliv kvazitru škol na jejich kvalitu	GB	2-3	J			x					x	
Dupere et al.	2015	MM a sociální začlenění žáka	US, CA	1	L	x						x		
Eckenrode et al.	1995	MM zprostředkující vliv týrání dětí	US	0-2	T					x		x		
Eodanable a Lauchlan	2012	preventivní program pro děti vojáků	GB	1-2	MIX							x		x
Fantuzzo et al.	2012	dopad bezdomovectví a MM na školní výsledky	US	1	T					x		x		
Fiel, Haskins a Turley	2013	testování preventivního programu zapojení rodin	US	1	L									x
Fleming et al.	2001	hodnocení vlivu preventivního programu	US	1-2	L									x
Fomby a Sennott	2013	MM mediace rozpadu rodiny na chování žáka	US	2-3	L	x						x		
François a Poupeau	2008	jak se rodiče vyhýbají spádovosti škol	FR	2	T			x						
Friedman-Krauss a Raver	2015	dopad MM na výsledky vzdělávání	US	1	L	x				x		x		
Fries, Klein a Ballantyne	2014	pěstounská péče a kvalita školy	US	1	T		x							

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Gasper, DeLuca a Estacion	2012	MM a předčasný odchod ze vzdělávání	US	2-3	L	x						x		
Gasper, DeLuca a Estacion	2010	vliv MM na delikvenci dospívajících	US	3	L						x	x		
Gibbons a Telhaj	2011	vliv MM na stabilní žáky	GB	1	T								x	
Ginsburg et al.	2011	dopad prostorové a MM na školní výsledky	ZA	0-3	L	x				x				
Goldstein, Burgess a McConnell	2007	vliv MM na hodnocení škol	GB	1	L			x					x	
Grigg	2012	vliv MM na školní výsledky, model 4 typů MM	US	1-2	L					x		x		
Gruman et al.	2008	vliv MM na školní odcizení dítěte	US	2-3	L	x				x		x		
Hacohen	2012	zkušenost učitelů s MM	GB	učit.	QUAL								x	x
Han	2014	dopad MM na pohodu dětí	US	1	L	x				x		x		
Hanushek, Kain a Rivkin	2004	dopad MM na školu a výsledky studentů	US	1-2	T			x		x				x
Haynie, South a Bose	2006	MM a začlenění do skupiny vrstevníků	US	3	L	x						x		
Heinlein a Shinn	2000	dopad MM na školní výsledky	US	0-1	L	x				x				

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Herbers, Reynolds a Chen	2013	vliv MM v dospělosti	US	0–4	L				x			x		
Hong a Choi	2015	trh škol, ekvita a školní výsledky	US	1–2	L			x		x				
Hutchings et al.	2013	MM, stěhování a školní výsledky	GB	1	T				x	x				
Jason et al.	1992	vliv MM na děti v riziku	US	1–2	T	x				x		x		
Jason, Danner et al.	1993	ověření prevence dopadu MM	US	1	EXP									x
Jason, Weine et al.	1993	follow-up preventivního programu	US	1	L									x
Kerbow	1996	MM a její vzorce v části města	US	0–2	J	x	x		x	x			x	
Kerbow, Azcoitia a Buell	2003	oblasti s vysokou MM a prevence	US	1–2	J	x	x		x					x
Kramarz, Machin a Ouazad	2015	MM, kvalita školy a vrstevníci	GB	1	T			x				x	x	
Langenkamp	2011	dopad MM na školní výsledky v perspektivě životního běhu	US	3	L				x	x	x	x		
Lash a Kirkpatrick	1994	MM v pohledu učitelů	US	1–2	T									x
Leckie	2009	začlenění MM do modelu hodnocení škol	GB	2–3	T	x			x	x			x	

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Lee a Burkam	1992	transfer jako projev školního odcizení	US	3	L	x	x		x	x		x		
Machin, Telhaj a Wilson	2006	rozsah a vzorce MM	GB	1-2	L	x	x	x	x	x				
Malmgren a Gagnon	2005	MM a děti s psychologickými problémy	US	3	MIX	x				x		x		
Mantzicopoulos a Knutson	2000	dopad MM na školní výsledky	US	1	T	x				x		x		
McLeer a DeHart	2013	dopad MM na delikvenci	US	3	MIX									x
Mehana a Reynolds	2004	metaanalýza: dopad MM na školní výsledky 1975-1994	US	-	M					x				
Messiou a Jones	2015	MM očima studentů SŠ	GB	3	QUAL				x					
National Research Council...	2010	shrnutí workshopu o MM	US	-	-	x	x			x		x	x	x
Nelson, Simoni a Adelman	1996	dopad MM na školní výsledky	US	0-1	L	x								
Oketch et al.	2010	výběr školy	KE	1-2	T		x	x						
Ou a Reynolds	2008	prediktory školní úspěšnosti	US	0-4	L					x	x			
Pears et al.	2015	MM a děti v pěstounské péči	US	1	L	x			x	x		x		
Perez a Romo	2011	zkušenost dětí v pěstounské péči	US	4	QUAL				x			x		

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Porter a Edwards	2014	faktory ovlivňující MM	US	1	L	x								
Pribesh a Downey	1999	dopad MM na školní výsledky, explanace	US	2	L	x				x				
Primont a Domazlicky	2006	MM jako sankce pro špatné školy, matematický model	US	1–2	T		x						x	
Ream	2005	vliv MM na sociální kapitál a školní výsledky imigrantů	US	2	L	x				x		x		
Reynolds et al.	1996	faktory úspěšnosti předškolních programů	US	0	L	x				x		x		x
Reynolds, Chen a Herbers	2009	metaanalýza dopadu MM na školní výsledky 1990–2008	US	–	M					x	x			
Rhodes	2008	transfery očima žáků	US	3	QUAL				x					
Rich a Jennings	2015	vliv informací na volbu školy	US	–	T		x	x						
Rouault	2005	jak se rodiny vyhýbají spádovosti škol	FR	–	T		x	x						
Rumberger	2003	přehled info o MM a doporučení pro praxi	US	–	J	x	x			x			x	x
Rumberger a Larson	1998	MM a předčasný odchod ze vzdělávání	US	2–3	L						x	x		

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Singh et al.	2014	vliv MM na riziko psychóz	GB	2	L							x		
South a Haynie	2004	začlenění mobilních studentů mezi vrstevníky	US	2-3	L							x		
South, Haynie a Bose	2007	MM a předčasný odchod ze vzdělávání	US	3	L	x					x	x		
Strand	2002	dopad MM na školní výsledky	GB	0-1	T	x				x			x	
Strand a Demie	2007	dopad MM na školní výsledky	GB	2-3	T	x				x				
Strand a Demie	2006	dopad MM na školní výsledky	GB	1	T	x				x				
Sullivan, Jones a Mathiesen	2010	dopad MM u dětí v pěstounské péči	US	-	T	x				x		x		
Sutton, Muller a Langenkamp	2013	načasování přestupů na SŠ a přijetí na VŠ	US	3	L				x			x		
Swanson a Schneider	1999	dopad stěhování a MM na školní výsledky a sociální začlenění	US	3	L	x			x	x				
Temple a Reynolds	1999	dopad MM na školní výsledky	US	0-1	L	x	x			x				x
Thompson, Meyers a Oshima	2011	dopad míry MM na hodnocení školy	US	1-2	T		x			x				

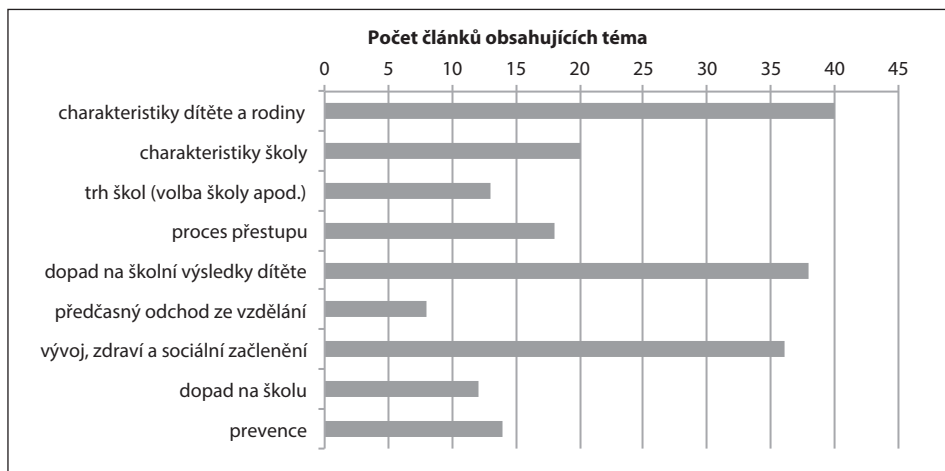
Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a rodiny	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze vzdělávání	Vývoj, zdraví a sociální začlenění	Dopad na školu	Prevence
Warren-Sohlberg et al.	1998	preventivní opatření u přestupujících žáků	US	0-3	J							x		x
Welsch, Statz a Skidmore	2010	výběr školy	US	-	L	x	x							
Zamora	2011	dopad MM na kvalitu a spravedlivost vzdělávání	CL	2	T	x	x	x						
Zamora a Moforte	2013	racionální a neracionální výběr školy	CL	2	T		x	x		x				

Pozn.: Země realizace výzkumu: CA = Kanada, CL = Chile, FR = Francie, GB = Velká Británie, KE = Keňa, US = USA, ZA = Jihoafrická republika. Věkové kategorie (v závorce věk v letech): 0 = předškolní (0-5), 1 = mladší školní věk (6-11), 2 = starší školní věk (12-15), 3 = střední a pozdní adolescence (16-19), 4 = dospělost (>20). Typ studie (u L, M a T se jedná o kvantitativní výzkumy): L = longitudinální; M = meta-analýza; T = transversální (cross-sectional); J = jiné; QUAL = kvalitativní výzkum; MIX = smíšený design; EXP = experiment.

2 Témata meziškolní mobility

Při hledání modelu, který by pomohl členit pestré pole témat meziškolní mobility, je vhodné vyjít z povahy samotného jevu a jeho procesuální povahy. Inspirací byl již zmíněný model (Burkam et al., 2009) rozdělující proces do tří fází. 1) Fáze příčin nebo prekurzorů MM, kam můžeme zařadit charakteristiky rodiny nebo přestupujícího žáka, charakteristiky školy, které jsou faktorem přestupu, a politické nebo systémové příčiny vyplývající z podpory MM jako nástroje zvyšování kvality škol. 2) Fáze vlastního přestupu, která zahrnuje jeho charakteristiky jako načasování nebo frekvence přestupů. 3) Fáze dopadů MM, rozdělená do několika oblastí: dopad na školní výsledky dítěte, souvislost s předčasným odchodem ze vzdělávání, dopad na různé další oblasti vývoje a života žáka (životní pohoda, zdraví nebo sociální začlenění), dopad MM na školu. K těmto třem fázím je třeba připojit oblast prevence, která je významným tématem, jež není možné zahrnout do logiky procesně nastaveného modelu.

Tento model se stal i nástrojem kódování a vytvoření mapy rozložení jednotlivých témat, která je analyticky obsažena v tabulce 1 a přehledně shrnuta v obrázku 1 (kategorie nejsou exkluzivní, proto jsou některé články započteny vícekrát). Členění zbytku této kapitoly odpovídá kódovacímu schématu.



Obrázek 1 Frekvence témat meziškolní mobility

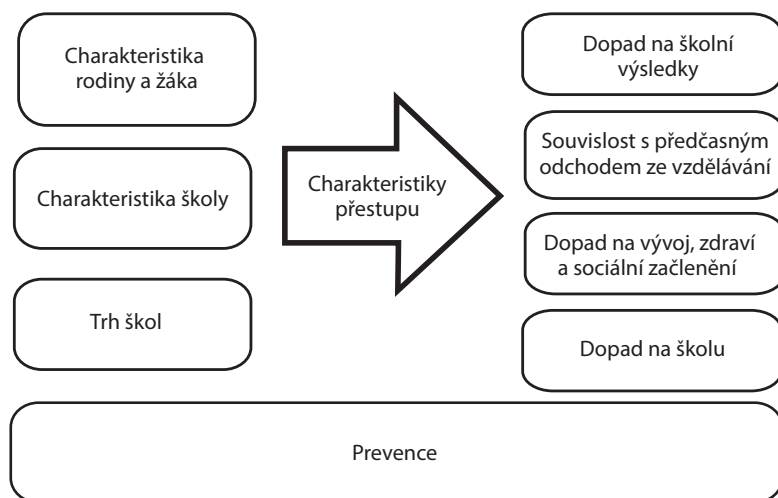
2.1 Potenciální příčiny a důvody meziškolní mobility

Skutečnosti předcházející MM je možné rozdělit do několika oblastí (obrázek 2): (a) charakteristiky rodiny nebo dítěte, které korelují s MM a které mohou být jejich vzdálenými příčinami; (b) faktory vázané na situace ve škole, které bývají uváděny jako bezprostřední důvody rozhodnutí nebo nezbytnosti změnit školu; (c) vliv politik podporujících volbu a změnu školy („trh škol“). Jak ukazuje obrázek 1, výzkumy se v této oblasti nejvíce zabývají charakteristikami rodiny nebo dítěte (40 textů). Obvykle ale není jejich zkoumání primárním cílem studie, ale výsledkem popisu vzorku populace, zatímco výzkum se zaměřuje na dopady MM. Potenciálním vzdáleným příčinám se tak texty věnují zejména jako intervenujícím proměnným dopadu MM na školní výsledky žáků, a to od konce devadesátých let minulého století (Swanson & Schneider, 1999). Dokladem prohlubujícího se zájmu o tyto proměnné a zpřesňující se modely zkoumání MM může být text Gaspera, DeLucové a Estacionové (2012), který již kontroluje 177 různých charakteristik ve vztahu k MM a předčasnému ukončení školy s cílem odlišit samostatný vliv přestupů. Téma trhu škol je obvykle spojeno s cílem posoudit neoliberální modely, kde je MM nástrojem zvyšování kvality vzdělávání, přičemž jde o tematicky ohraničenou skupinu výzkumů zaměřených na svobodnou volbu školy a strategie rodičů vyvolané povinnou spádovostí.

Charakteristiky a situace rodiny se stávají příčinou meziškolní mobility zejména tím, že vedou k stěhování rodiny (Rumberger & Larson, 1998) čili prostorové mobilitě, která má pak obvykle změnu školy jako vedlejší a nechtěný důsledek. Rozlišení,

76 zda MM je, nebo není důsledkem stěhování, tedy rozlišení mezi *leavers* a *changers* (viz kapitolu 3), jež do výzkumu zavádějí Swanson a Schneider (1999), je významné také z hlediska dopadů na žáka. Při současném stěhování rodiny se k vlivu samé změny školy přidružuje ztráta sociálních vazeb dítěte v místě bydliště a narušení rodinné pohody stěhováním.

Obrázek 2 Témata meziškolní mobility. Upraveno podle Burkam et al. (2009)



Výzkumy se snaží identifikovat determinanty stěhování rodiny, které mohou ukázat na další faktory ovlivňující meziškolní mobilitu a její dopad (Haynie, South, & Bose, 2006). Může jít o rodiny imigrantů, kteří nejen často vstupují do školy mimo obvyklý nástup žáka, ale také častěji mění školu (Conger, Schwartz, & Stiefel, 2007), a rodiny žadatelů o azyl (Demie, 2002; a obecně britští autoři). Častou charakteristikou je nízký socioekonomický status (SES), s nímž souvisejí další rizikové faktory: příčinou pohybu rodin může být nucené vystěhování (Been et al., 2011), ztráta zaměstnání (Pribeš & Downey, 1999; Swanson & Schneider, 1999; Mantzicopoulos & Knutson, 2000; Demie et al., 2005), případně jde o rodiny s migrujícím způsobem života, bez domova (Fantuzzo et al., 2012) nebo žijící v sociálně oslabené či vyčleněné lokalitě (Kerbow, 1996; Reynolds et al., 1996); časté je také nižší vzdělání rodičů (Reynolds et al., 1996; Temple & Reynolds, 1999; Mehana & Reynolds, 2004) a etnický minoritní původ (Ream, 2005; Aman, 2008; Han, 2014). Meziškolní mobilita je vázána i na typ zaměstnání spojený s migrací, jako jsou sezonní pracovníci v zemědělství (Lash & Kirkpatrick, 1994) nebo vojáci z povolání (Mehana & Reynolds, 2004). Příčinou změny školy může být také změna struktury rodiny v důsledku rozvodu rodičů, rekonstrukce rodiny nebo úmrtí rodiče, meziškolní mobilita často koreluje s monoparentálními rodinami (Lee & Burkam, 1992; Rumberger & Larson, 1998) a je ovlivněna spíše způsobem života rodiny než její ekonomickou situací (Porter & Edwards,

2014). MM je často vázána i na rizikové faktory týkající se samých dětí, jako je umístění do speciálně pedagogického programu nebo psychické problémy dítěte (Malmgren & Gagnon, 2005).

Další významná skupina faktorů je vázána na situace ve škole. Výzkumy přispívající k jejich poznání obvykle překračují rámec korelačních studií a umožňují hlubší sondu do procesu přestupu. Jak ukazuje Kerbow (1996), který zkoumá mobilitu žáků mezi několika školami ve vyloučené oblasti Chicaga, podíl dětí měnících školu z důvodů souvisejících se školou může být vysoký. Upozorňuje také na zakořeněnou představu, která může být mylná a zavádějící, že příčiny MM jsou jen těžko ovlivnitelné ze strany vzdělávacího systému. Také Leová a Burkam (1992) poukazují na to, že výzkum se velmi věnuje vlastnostem přestupujících žáků a má tendenci je přeceňovat, ale málo charakteristikám škol, které mohou být příčinou toho, že žák školu mění. Rumberger (2003) podtrhuje fakt, že jsou to nejen rodiče, ale často sami žáci, kteří iniciují změnu školy, obvykle aby se vyhnuli problematické situaci v původní škole.

Přestupy z důvodů souvisejících se školou lze dělit na reaktivní a strategické. Je-li důvodem přestupu tlak negativních situací ve stávající škole, kvůli které děti ze školy utíkají, potom mluvíme o *reaktivní* změně školy. Těmito situacemi mohou být násilí ze strany spolužáků a šikana (Carson, Esbensen, & Taylor, 2013), nekvalitní výuka, ekonomická náročnost školy, negativní vnímání spolužáků dítěte, špatné zacházení ze strany učitelů, nedostatečná pozornost učitelů edukačním specifikům dítěte, špatné vybavení nebo výuka ve škole, nespokojenost se vzdělávacími přístupy dané školy, jak vyplývá z dotazníku rodičům žáků zaměřeného cíleně na důvody změny školy ve výzkumu chilských autorů Zamora a Mofortové (2013). Pokud je přestup vyvolaný rozhodnutím školy, jeho příčinou jsou obvykle kázeňské důvody (včetně poškození majetku školy) nebo špatný prospěch žáka (Zamora & Moforte, 2013). Jak ukazuje Grigg (2012), je takto vynucený přestup z hlediska dalšího vývoje a prospěchu žáka odlišnou kategorií.

Pokud rodina není ničím nucena, ale z vlastního popudu hledá pro dítě typ vzdělání splňující její představy, pak jde o *strategickou* změnu školy. Booker et al. (2007) zkoumají rozdíl mezi meziškolní mobilitou v rámci běžných veřejných škol a mobilitou směřující do alternativních (charter) škol, a odlišují krátkodobý negativní a dlouhodobý pozitivní dopad strategické mobility, podobně jako například Kerbow (1996) ukazuje pozitivní dopad přestupů do alternativních (charter/magnet) škol. Hledáním kvalitnějších škol rodinami dětí v primárním vzdělávání v Keni se zabývá Oketch et al. (2010). Předpokládaným pozitivním dopadem změny školy se z jiného pohledu zabývají Friesová, Kleinová a Ballantynová (2014), kteří ukazují, že snaha zachovat kontinuitu školy při umístění dítěte do pěstounské péče vede k tomu, že dítě zůstává obvykle ve škole horší kvality, než kdyby bylo umístěno do spádové školy pěstounské rodiny.

Jiný pohled na charakteristiky vzdělávacího systému je zaměřen na vztah MM se vzdělávací politikou. Výzkumy se zaměřují na posouzení účinnosti neoliberálních modelů podporujících svobodnou volbu školy jako nástroje zvyšování kvality vzdělá-

78 vání (často se mluví o Tieboutově mobilitě³). Strategická mobilita je obvykle vázána na to, že rodiče nebo žáci mají ze zákona možnost rozhodnout se, jakou školu budou děti navštěvovat. Typickou lokalitou takových výzkumů jsou oblasti USA, kde je volba školy nejen možná, ale dokonce podporovaná jako nástroj zvyšování kvality škol (Primont & Domazlicky, 2006; Hong & Choi, 2015). Cílem těchto výzkumů je hodnocení reformy podporujících Tieboutovu mobilitu a vznik alternativních typů škol (charter/magnet school; Booker et al., 2007), obvykle s cílem posoudit její dopad na žáky (Hanushek, Kain, & Rivkin 2004). Tyto výzkumy někdy využívají situace související s probíhající reformou jako přirozené experimenty (Grigg, 2012). V prostředí Chile, Velké Británie a Francie jsou tyto výzkumy pojaty více politicky a zaměřeny na spojení tohoto pohledu na meziškolní mobilitu s tématy spravedlivosti ve vzdělávání i s ověřením reálných efektů neoliberálního modelu vzdělávání. Dobson (2008) porovnává ve Velké Británii vztah tržních principů jako nástroje zvyšování kvality vzdělávání s reálnými efekty jejich aplikace, podobně jako v Chile Zamora (2011) a Zamora a Mofortová (2013).

Souvisejícím tématem je *volba školy ze strany rodin* a jejich skutečná informovanost o výsledcích jednotlivých škol. Autoři ukazují, že MM je fenomén vázaný zejména na stěhování rodin a změnu struktury rodiny (Machin, Telhaj, & Wilson, 2006), nikoli na cílený výběr školy rodiči, jak předvídají neoliberální modely. I reálná možnost výběru je ve skutečnosti velmi omezená, daná například počtem volných míst pro dítě daného věku a postupy škol při výběru dětí znevýhodňující například děti vyloučené z jiné školy pro problémy chování. Tomuto omezení čelí rodiče hledáním strategií, jak získat místo v preferované škole, například hledáním bydliště v její blízkosti (Dobson, 2008). Podobným způsobem v zemích, kde je uzákoněna spádovost, se rodiny snaží ji obejít a docílit toho, aby jejich děti navštěvovaly školu odpovídající jejich představám (Rouault, 2005; François & Poupeau, 2008). Volba školy (Hong & Choi, 2015) je možná ve školských systémech, které podporují právo rodiny na výběr školy a zároveň vidí ve svobodné volbě zdroj zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím tržních mechanismů.

Usnadnění přestupu dětí na jinou školu může být také přímým a předvídaným důsledkem politiky zvyšování kvality škol. V USA zákon No Child Left Behind předvídal nutnost platit žákům dopravu do školy vzdálenější od místa bydliště jako sankci v případě nezlepšení kvality vzdělávání – efektem tohoto opatření se zabývá studie Primonta a Domazlického (2006). Rich a Jenningsová (2015) sledovali dopad lepší dostupnosti informací o kvalitě školy na rozhodnutí rodičů změnit školu z hlediska spravedlivosti přístupu ke vzdělávání. Mnohé státy USA nezůstávají pouze u možnosti změny školy, ale aktivně podporují tržní prostředí například podporou alternativních škol (Booker et al., 2007). Tyto programy mohou zvyšovat meziškolní mobilitu i s jejími negativními dopady na transferující žáky a jejich stabilní spolužáky (Hanushek et al., 2004), ale také mají opačné efekty, protože umožňují dopravu do původní školy žákům, kteří se po přestěhování do nového bydliště škole vzdáli (Kerbow, 1996),

³ Nazvaná podle amerického ekonoma Charlese Millse Tiebouta (1924–1968).

a tím MM naopak snižují. Welsch, Statzová a Skidmore (2010) zkoumají, jaké jsou charakteristiky školních obvodů, jež nejvíce lákají rodiče při výběru školy, podobně jako Oketch et al. (2010) v Keni. V rozvojových zemích má strategická meziškolní mobilita někdy podobu migrace dětí za lepším vzděláním a možností sociální mobility (school-related migration): Boyden (2013) zkoumají v Indii, Peru, Etiopii a Vietnamu migraci dětí, které se oddělují od rodin, aby získaly lepší vzdělání, nebo jak rodiče hledají pro dítě novou školu v průběhu vzdělávání. Tématem volby školy jako nástroje zvyšování kvality edukace se zabývají i výzkumy vlivu MM na stabilní žáky (externí dopad). Jak argumentují Gibbons a Telhaj (2011), je-li dopad strategické mobility na edukaci ve škole negativní, je těžké ji považovat za nástroj zvyšování kvality edukace.

2.2 Načasování a frekvence změny školy

Samotnému procesu přestupu se věnuje relativně malá část studií (18 textů). Podobně jako je tomu u charakteristik rodiny, žáka a škol, i zde jde nejčastěji o výzkumy zaměřené na dopad MM na vzdělávání nebo vývoj dítěte, kde jsou charakteristiky procesu přestupu zkoumány jako intervenující proměnné. Jen málo výzkumů se snaží postihnout proces změny školy jako celek, příkladem jsou Rhodes (2008) a Messiou a Jones (2015), kteří v kvalitativních studiích předkládají průběh transferů očima mobilních žáků a studentů. Gibbons a Telhaj (2011) pracují se čtyřmi charakteristikami mobility žáků: důvod, vzdálenost, načasování přestupu a SES přestupujícího žáka, z nichž první tři je možné považovat za charakteristiky samotného přestupu. Heinlein a Shinn (2000) uvádějí ještě čas uplynulý od změny školy (recency) a umístění přestupu v rámci školského obvodu nebo mimo něj (location). Nejvýznamnější a nejvíce zkoumané charakteristiky jsou různě pojímaná načasování změny (timing) a její frekvence, tedy celkový počet přestupů dítěte za určité období.

Načasování změny školy se týká zejména toho, zda dítě mění školu v průběhu školního roku, anebo o letních prázdninách (Hanushek et al., 2004). Sutton, Muller a Langenkamp (2013) se věnují dopadu přestupu mezi středními školami o prázdninách nebo v průběhu školního roku na výsledky přijetí na vysokou školu. Gibbons a Telhaj (2011) se zabývají dopadem přestupu na stabilní žáky a předpokládají, že jiný dopad má příchod nového žáka na konci letních prázdnin než v průběhu školního roku. Nižší popsaný model čtyř typů meziškolní mobility zahrnuje načasování změny ve vztahu ke školnímu roku (between/during school year) jako jeden ze dvou hlavních faktorů (Grigg, 2012).

Jiným časovým faktorem je věk, ročník nebo stupeň vzdělávání, kdy k transferům dochází. Swanson a Schneider (1999) se zaměřují na to, zda dítě mění školu v mateřské škole, na prvním, druhém stupni, nebo na střední škole. Některé studie zkoumají, zda je větší dopad meziškolní mobility v mladším věku, anebo ve starším (Rumberger & Larson, 1998; Pribesh & Downey, 1999; Swanson & Schneider, 1999; Heinlein & Shinn, 2000; Mehana & Reynolds, 2004). Reynolds et al. (1996) se zaměřují na vliv změny školy v nižším věku. Vliv přestupů ve vyšším věku může být spojen

80 s větším dopadem narušení vrstevnických vztahů v období adolescence (Rumberger, 2003; South, Haynie, & Bose, 2007).

Langenkamp (2011) chápe načasování jako jednu z hlavních charakteristik změny v perspektivě životního běhu (life course perspective): to, zda proběhne ve vztahu k obvyklé životní tranzici ve vhodném čase, ovlivní její dopad na vývojovou trajektorii dítěte. Herbers, Reynolds a Chen (2013) zkoumají vliv MM na různé charakteristiky úspěšnosti, pohody a zdraví v dospělosti, a zaměřují se přitom na rozdílný vliv přestupů na počátku, nebo naopak v pozdějších letech školní docházky. Pears et al. (2015) se věnují přestupům v rámci pěstounské péče a zkoumají vztah změny umístění dítěte a s tím spojené MM, jehož poznání může vést ke snaze načasovat změny umístění tak, aby dítě neměnilo školu během školního roku.

Frekvence změn je nejčastěji sledovanou charakteristikou meziškolní mobility; oproti načasování je jednoznačnější a snáze měřitelná. Přesto je proměnlivou kategorií: jako vysoká frekvence může být označen více než jeden, ale také více než šest přestupů (Heinlein & Shinn, 2000). V řadě výzkumů je množství přestupů pouze jednou z proměnných, které jsou sledovány při výzkumu dopadu přestupů na školní výsledky (Temple & Reynolds, 1999; Goldstein, Burgess, & McConnell, 2007; Leckie, 2009; Ginsburg et al., 2011; Fantuzzo et al., 2012; Pears et al., 2015). Výzkumy se zaměřují na kumulativní i prahový efekt frekvence změny škol a někteří autoři se snaží o vlastní typologii nízké a vysoké frekvence. Některé výzkumy se zaměřují cíleně na dopad frekvence přestupů (Herbers et al., 2013; Hutchings et al., 2013). Temple a Reynolds (1999) a Mehana a Reynolds (2004) zkoumají vliv vyšší kumulace přestupů ve vyšším věku, tedy kombinace načasování a frekvence přestupů. Je možné také zkoumat, v kterém věku dochází k většímu množství přestupů. Nelson, Simoni a Adelman (1996) zkoumají, nakolik výsledky dětí v MŠ a 1. ročníku předpokládají frekvenci přestupů ve vyšších třídách.

Důležitou charakteristikou, zejména ve vztahu k dopadu přestupů, je čas, který od změny školy uplynul (recency). Je rozdíl mezi krátkodobým dopadem, který je vyvolaný stresem spojeným se samotnou změnou a případnými souvisejícími situacemi v životě dítěte a jeho rodiny, s nutností adaptace na nové prostředí, s vyrovnáním rozdílů v kurikulu a pedagogickém nastavení výuky v nové škole či vytvořením nových vztahů, a dlouhodobým dopadem (Swanson & Schneider, 1999). Krátko- a dlouhodobý dopad mohou být opačné (Booker et al., 2007).

2.3 Dopady meziškolní mobility

Převážná většina textů prezentuje výsledky empirických výzkumů zkoumajících dopad MM na různé oblasti. Nejsilnější a vzájemně dobře provázaná skupina výzkumů se zabývá dopadem na školní výsledky žáků (38 textů), k níž můžeme přiřadit texty, které se věnují vztahu MM a předčasněmu odchodu ze vzdělávání (8 textů). Další, již méně kompaktní skupina textů se zabývá dopadem MM na různé oblasti života, vývoje a zdraví žáků (36 textů). Poslední, také spíše nesourodou, i když tematicky jasněji ohraničenou skupinou jsou výzkumy věnující se dopadu MM na školy (12 textů).

Dopad meziškolní mobility na školní výsledky dětí. Nejčastěji studovaným aspektem meziškolní mobility je její dopad na školní výsledky dětí. Velkou pomocí v orientaci v této oblasti je několik textů shrnujících výsledky mnoha předchozích studií: dvě metaanalýzy (Mehana & Reynolds, 2004; Reynolds, Chen, & Herbers, 2009), jedna přehledová studie (Rumberger, 2003) a zpráva z workshopu předních odborníků v oblasti meziškolní mobility (National Research Council and Institute of Medicine, 2010). Jako závislá proměnná charakterizující výsledky dětí se obvykle používá školní hodnocení v matematice (vyžaduje větší návaznost látky, a tedy větší konzistenci kurikula – vertical teaming) a čtení, průměrný prospěch (grade point average – GPA) nebo výsledky plošných testů. Mantzicopoulos a Knutson (2000) vycházejí v posouzení dopadu na dítě z vnímání rodičů. Odlišnost ve výsledcích stabilních a mobilních žáků může být vyjádřena v pomyslném čase vzdělávání, o který jsou mobilní žáci pozadu oproti stabilním (Mehana & Reynolds, 2004). Protože výsledky předchozích výzkumů jsou ve vztahu k dopadu MM na výsledky dětí rozporuplné, zaměřují se výzkumy na odlišení vlivu samotné změny školy (new-to-school effect) a vlivu zprostředkujících nebo moderujících proměnných. Snaží se zjistit, zda horší výsledky dětí, které mění školu, nejsou výsledkem charakteristik a situací, které předcházely samotné změně školy (Pribesh & Downey, 1999), a odlišit dlouhodobý efekt daný volbou školy od krátkodobého dopadu vyvolaného samotným přestupem (Hanushek et al., 2004). Meziškolní mobilita a nižší výsledky by tak byly jen dva různé dopady společných předcházejících příčin. To vede ke snaze o zpřesňování analytických postupů a zaměření výzkumů na společné charakteristiky dětí a rodin, které mění školu (Gasper et al., 2012). Otázka je: Jaký typ dítěte a rodiny často mění školu? Je negativní dopad meziškolní mobility spíše důsledkem toho, že změna školy je obvyklá u typů rodin, které jsou zatíženy zároveň mnoha dalšími faktory negativně ovlivňujícími výsledky dítěte?

Charakteristiky dítěte a rodiny vztahující se k MM jsou proto oblastí, na niž se výzkum cíleně zaměřuje ve snaze odlišit příspěvek jednotlivých proměnných k variabilitě celkového efektu. Nejvýznamnější z nich jsou předchozí školní výsledky dítěte (Pribesh & Downey 1999; Temple & Reynolds, 1999; Heinlein & Shinn, 2000; Mantzicopoulos & Knutson, 2000; Machin et al., 2006; Goldstein et al., 2007; Leckie, 2009; Fantuzzo et al., 2012; Gasper et al., 2012; Herbers et al., 2013). Korelace mezi MM a nižšími výsledky dítěte má pochopitelně jiný význam, pokud mělo dítě slabé výsledky již před změnou školy. Výzkumy se snaží kontrolovat i další proměnné, zejména nízký SES rodiny dítěte, etnický původ, bydliště v rizikových nebo vyloučených lokalitách, monoparentální rodiny, děti migrantů a děti bez domova, děti, pro něž angličtina není rodným jazykem (Han, 2014), stresující životní události v rodině, specifické vzdělávací potřeby, problémové chování dítěte, časté absence ve škole (Fantuzzo et al., 2012). Dítě přitom může zažívat více souběžných narušení životní kontinuity, jako vedle změny školy jsou opakované změny bydliště nebo bezdomovectví, změny skupiny vrstevníků, rozpad rodiny nebo úplná změna rodiny v případě změny umístění dítěte v pěstounské péči (Pears et al., 2015; Sullivan, Jones, & Mathiesen, 2010). Již samotný pohled na tyto charakteristiky napovídá, že

82 budou mít pravděpodobně samostatný, na změně školy nezávislý vliv na horší školní výsledky dítěte. Jak říkají lapidárně Pribesh a Downey (1999): „Mobilní děti mají horší výsledky než stabilní z velké části proto, že *typ rodin*, které tihnou ke změnám, má vyšší pravděpodobnost výskytu dalších problematických situací.“ (s. 531)⁴ Jinými slovy, děti z tohoto prostředí by měly stejné nebo velmi podobné výsledky, i kdyby školu neměnily. Problematické situace, které dopadají na výsledky dětí a jsou spojené s častějšími změnami školy, jako je například rozvod, ztráta nebo změna zaměstnání rodičů, mohou ovlivnit vztahy rodičů a dětí, jejich duševní pohodu nebo zdraví a schopnost rodiny spravovat životní zdroje. Jejich důsledky pak mohou být mylně přisuzovány samotné mobilitě, jak prostorové, tak školní (Gasper, DeLuca, & Estacion 2010). Friedman-Krauss a Raver (2015) se snaží ověřit mechanismus dopadu MM na školní výsledky prostřednictvím kognitivní dysregulace v raných fázích vzdělávání. Některé studie zkoumají hypotézu, že meziškolní mobilita je *zprostředkující* proměnnou dopadu jiných situací na školní výsledky dětí: změny struktury rodiny, kdy důsledkem rozpadu rodiny je stěhování dítěte za jedním z rodičů spolu se změnou školy (Fomby & Sennott, 2013) nebo týrání dítěte, které vede k odebrání z rodiny a následnému umístění dítěte, jež často souvisí i se změnou školy (Eckenrode et al., 1995).

Důležitým školním výsledkem, který je zkoumán v souvislosti s meziškolní mobilitou, je *předčasný odchod ze vzdělávání* (dropout). Výzkumy se zabývají zejména otázkou, zda je nedokončení vzdělávání skutečně důsledkem meziškolní mobility, anebo spíše projevem postupného odcizování žáka vzdělávacímu systému (Lee & Burkam, 1992; Rumberger & Larson, 1998; Temple & Reynolds, 1999; Gasper et al., 2012). Někdy se hovoří o teorii kontinuity transferu a dropoutu (Lee & Burkam, 1992). Podobně jako u výzkumů dopadu přestupů na školní výsledky je tedy hlavním tématem odlišení kauzality od pouhého souběhu projevů.

Dopad na sociální začlenění, vývoj a zdraví dítěte. Meziškolní mobilita významně ovlivňuje také síť vztahů transferujícího žáka. Naprostá většina textů v přehledové studii sice jmenuje ztrátu sociálních vazeb jako jeden z faktorů zahrnutých do celkového popisu MM, obvykle ve vztahu k teorii sociálního kapitálu, ale cíleně se mu nevěnují. Několik výjimek představují texty Perezové a Romové (2011) a Brownové (2012). Texty pojednávající cíleně sociální vazby žáka je možné rozdělit do čtyř skupin: (a) Zkoumání sociálních vazeb dítěte i rodiny jako součást ověřování programů podporujících zapojení rodičů do života školy (Reynolds et al., 1996; Temple & Reynolds, 1999; Ou & Reynolds, 2008; Fiel, Haskins, & Turley 2013). (b) Zaměření na způsob, jakým se nově příchozí adolescenti začleňují do sítě vrstevnických vztahů, na typy skupin, jež vytvářejí, jak se navzájem znají jejich rodiče a jak se v tom odlišují od stabilních vrstevníků (South & Haynie, 2004; Haynie et al., 2006), na převažující formy maladaptace školních dětí po přestupu na novou školu (izolace/odcizení nebo začlenění k maladaptovaným vrstevníkům) ve vztahu ke kul-

⁴ Kurziva v originále.

turně odlišným prostředím Kanady a USA (Dupere et al., 2015) nebo na menší sociální kapitál žáků mexického původu jako důsledek vyšší meziškolní mobility k jejich školním výsledkům (Ream, 2005). (c) Carson et al. (2013) se zabývají vztahem mezi viktimizací žáků a přestupy, a odhalují přestup jako způsob řešení šikany a jiného ohrožení ve škole, podobně jako Gasper et al. (2012). (d) Odlišně zaměřený výzkum zkoumá, jak může členění žáků do skupin ovlivňovat měření kvality školy (Kramarz, Machin, & Ouazad, 2015).

Zejména díky datové základně longitudinálních sledování se některé výzkumy mohou zaměřit nejen na relativně bezprostřední dopady MM, ale i na její vliv na *různé oblasti dalšího života* žáka. Výzkum Herberse et al. (2013) se zaměřuje na několik typů důsledků v dospělosti: nejvyšší dosažené vzdělání, absolvování školy v normální době, prestiž zaměstnání, uvěznění, depresivní symptomy. Langenkamp (2011) zkoumá vliv MM na rozvoj rizikových faktorů, nebo naopak resilience, ve vztahu ke vstupu na vysokou školu, podobně jako Jason et al. (1992) se ve svém výzkumu věnují tomu, nakolik meziškolní mobilita ovlivňuje míru rizikových faktorů dětí v základním vzdělávání. Gruman et al. (2008) šetří vztah MM a rizikových nebo podpůrných faktorů: dopad na školní výsledky, problémové chování, sociální začlenění a vztah ke škole, podpora učitelů. Singh et al. (2014) a DeVlyder et al. (2015) se zabývají vztahem MM a rizika rozvoje psychotických onemocnění. Gasper et al. (2010) se věnují vztahu MM, delikvence a zneužívání návykových látek. Vycházejí přitom z předpokladu zmíněného v souvislosti s dopadem na výsledky vzdělávání, že vztah mezi MM a jejími dopady je spojen s mnoha dalšími faktory a může být klamný. Například různé projevy delikvence mohou být se změnami školy spjaty prostřednictvím skrytých charakteristik, jako jsou osobnostní nestabilita či narušení rodinných vazeb, nebo mohou být dokonce příčinou spíše než důsledkem změny školy, například když způsobí vyloučení ze školy. Pokud se rodina stěhuje do příznivější lokality nebo dítě přechází do kvalitnější školy, může být vliv změny na delikventní chování žáka naopak pozitivní. McLeer a DeHart (2013) studují vztah mezi různými typy nestability prostředí v dětství, včetně MM, užívání návykových látek a útěky u dívek v ústavním výchovném zařízení. Gasper et al. (2010) shrnují výsledky dalších studií, jež spojují zvýšenou MM s vyšším rizikem násilného chování a časného zahájení sexuálního života. Komplexní provázanost s MM může mít také násilí spojené se šikanou, které může mít dopad jak na duševní zdraví a pohodu, tak na budoucí delikvenci a závislosti.

Dopad meziškolní mobility na školy. Meziškolní mobilita nemá vliv pouze na přestupující žáky, ovlivňuje i jejich spolužáky a školu jako takovou (externality). Je-li zkoumána *na úrovni školy*, mluví se o *school-level mobility*, při které se výzkum zaměřuje na externí vliv přestupujícího žáka (Hanushek et al., 2004). Gibbons a Telhaj (2011) ukazují tři cesty, jimiž MM ovlivňuje výsledky školy: prostřednictvím změny složení žáků (výsledky přicházejících a odcházejících žáků), vlivem přestupu na výsledky samotných mobilních žáků a externím vlivem příchodu a odchodu žáků na stabilní spolužáky. Míra mobility (*mobility rate*), tedy podíl přicházejících a odcházejících žáků, může být různá: Dobson (2008) na vzorku 27 londýnských škol

84 udává nejnížší míru mobility 2,7% a nejvyšší 32,5%. Vysoká míra mobility narušuje edukaci a zatěžuje jak žáky, tak zejména učitele nadměrným stresem, a vede k horším průměrným výsledkům všech žáků. Výzkumy se zabývají dopadem na výsledky stabilních spolužáků (Gibbons & Telhaj, 2011), vnímáním meziškolní mobility ze strany učitelů (Lash & Kirkpatrick, 1994; Hacoheh, 2012) a ředitelů škol (Demie et al., 2005), dopadem na plánování kurikula, hospodaření a přijímání personálu (Demie, 2002; Strand, 2002). Přicházející žáci bývají traumatizováni, mají horší prospěch než odcházející žáci a vyžadují více pozornosti a celkově zdrojů, které se potom nedostávají stabilním žákům, zejména těm se speciálními vzdělávacími potřebami (Demie et al., 2005). Protože je vyšší mobilita žáků spjata s dalšími rizikovými charakteristikami jejich rodin, které jsou spojené se slabšími školními výsledky těchto žáků, jsou školy s vysokou mírou mobility zároveň školami s vysokým počtem žáků s horším prospěchem (Gibbons & Telhaj, 2011). Vysoká míra meziškolní mobility je také jedním z nejsilnějších indikátorů nízké kvality školního klimatu (Bradshaw et al. 2009, podle Carson et al., 2013).

Meziškolní mobilita ovlivňuje *hodnocení kvality škol*. Pokud bychom hodnotili školy jen podle výsledků jejich žáků, může být hodnocení ovlivněno selekcí, kdy se v některých školách shromažďují žáci s lepšími studijními předpoklady. Postupy hodnocení škol se proto snaží odlišit podíl žáků a podíl školy na kvalitě výsledků žáků. Na přidané hodnotě založené modely určování efektivity škol srovnávají výsledky testování žáků ve dvou časových momentech a z rozdílu ve výkonu usuzují na příspěvek školy k posunu ve výsledcích žáků. Pokud ale do školy přicházejí žáci, kteří se předtím vzdělávali v jiné škole, jsou jejich výsledky závislé také na efektivitě předchozí školy. U mobilních žáků ovlivňuje výsledky i vliv MM, změny bydliště i podnětnost lokality, v níž žák bydlí. Goldstein et al. (2007) proto vytvářejí model hodnocení zahrnující také vliv předchozích škol a na něj navazující Leckie (2009) zkoumá rovněž vliv typu a načasování přestupu a bydliště žáků. Vysoká míra mobility ve škole zároveň zhoršuje výsledky mobilních žáků i podmínky vzdělávání ve škole a v důsledku toho výsledky všech žáků a celé školy. Může tak negativně ovlivnit hodnocení školy (Thompson, Meyers, & Oshima, 2011). Booker et al. (2007) ukazují na zkrácení hodnocení alternativních (charter) škol, které se zdají mít horší výsledky, pokud nejsou zahrnuty odlišnosti v žakovské populaci těchto škol a krátkodobý (1–2 roky) vliv přestupů do škol tohoto typu.

Při hodnocení vlivu školy na výsledky žáků může být MM nejen překážkou, ale také zdrojem neovlivněného poznání školy: Kramarz et al. (2015) ukazují, že je zdrojem informací umožňujícím přesnější měření kvality školy, pokud se využijí data o *compulsory movers*, tedy žáků postupujících na vyšší stupeň vzdělávání do jiné školy.

Prevence meziškolní mobility. Výzkumu *prevence* meziškolní mobility byla zatím věnována malá pozornost (Fiel et al., 2013), čemuž odpovídá i relativně nízký počet studií (14), jež se na prevenci cíleně zaměřují. Některé výzkumy se věnují způsobům, jak zmírnit dopad MM na žáky (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1996; Nelson et al., 1996; Kerbow, Azcoitia, & Buell, 2003; Eodanable & Lauchlan, 2012), nebo

jak snížit četnost MM jako takové (Fleming et al., 2001; Fiel et al., 2013). Rozsáhlý seznam doporučení pro prevenci přináší Rumberger (2003) a účastníci workshopu o MM (National Research Council, 2010). Jason et al. (1993; 1993b) zjišťují experimentálně účinnost preventivních opatření pro podporu transferujících žáků. Kerbow et al. (2003) představují preventivní program *Staying Put* a vliv nediferencovaných komunitních škol na snížení MM. Fleming et al. (2001) hodnotí efekt programu *Raising Healthy Children*. Různé programy se zaměřují na prevenci posílením sociálního kapitálu rodin a žáků. Fiel et al. (2013) testují program na snížení MM podporou vztahu rodiny a školy *FAST* (Families and Schools Together), Reynolds et al. (1996) se zaměřují na vztah programů rané podpory a školních výsledků dětí, kde je MM zprostředkující proměnnou. Demie, Lewis a Taplin (2005) se dotazují ředitelů škol a Hacohe (2012) učitelů, jaká preventivní opatření přijímají na podporu mobilních žáků. Tématem souvisejícím s prevencí jsou také postoje učitelů a odpovědnost, kterou na sebe berou ve vztahu k podpoře přestupujících žáků (Lash & Kirkpatrick, 1994).

3 Terminologie

Jedním z výsledků přehledové studie je také přehled terminologie. Zahraniční, zejména anglická, terminologie meziškolní mobility je i po desítkách let výzkumu nejednotná, a pokud pomíneme jednotlivé texty přinášející vlastní teoretické modely a vytvářející k nim i vlastní terminologii, postrádá systematické zakotvení v teorii. V následujících odstavcích přináším přehled těchto pojmů spolu s pokusem o jejich hrubé uspořádání; z důvodů přehlednějšího zmapování spíše než hledání systému. V hrubém členění je možné rozdělit výrazy do dvou skupin: na termíny označující jev jako takový, plnící zároveň funkci klíčových slov, a dále na výrazy používané v textech jako synonyma těchto základních termínů nebo označující dílčí kategorie MM.

Ani v první skupině klíčových spojení není možné vysledovat systematický a cílený trend v užívání termínů. V textech významně převažuje termín *school mobility*, kterému odpovídá ve španělštině *movilidad escolar* (Zamora, 2011; Zamora & Moforte, 2013) a ve francouzštině *mobilité scolaire* (François & Poupeau, 2008). V angličtině se vedle tohoto termínu používá také spojení *pupil mobility* (téměř výhradně v oblasti vědecké komunity Velké Británie), který by byl možná vhodnější pro jasnější zdůraznění toho, že jev MM je definovaný z perspektivy žáka, který přestupuje z jedné školy na druhou. Tomuto termínu odpovídá francouzský termín *mobilité des élèves* (François & Poupeau, 2008). Analogický a méně často používaný termín *student mobility* je v některých textech užíván jako termín zastřešující jak školní (*school mobility*), tak prostorovou mobilitu žáků (National Research Council, 2010). V evropském kontextu je ale nejednoznačný, protože totožné spojení označuje zahraniční studijní pobyty vysokoškolských studentů. Termín *school transfer* obvykle vyjadřuje jednotlivé případy změny školy v textech, kde se pro jev jako takový užívá některého z výše uvedených termínů, ale v některých studiích vystupuje i jako ter-

86 mín označující obecně jev meziškolní mobility (např. Jason et al., 1992). Ukázalo se nezbytné zařadit ho mezi klíčová slova pro rešerši.

Široká skupina dalších spojení je představena v následujícím textu a v tabulce 2. Uspořádání tabulky sleduje nejčastější rozlišení, které je v terminologii MM zahrnuje, a tím je vymezení nenormativní MM oproti normativním změnám školy. Častými termíny tohoto rozlišení jsou transfer a tranzice: jednotlivý případ meziškolní mobility je obvykle označován jako *přestup* (transfer), na rozdíl od *postupu* (tranzice) žáka z nižšího ročníku do vyššího, nebo z jednoho stupně školy do následujícího po úspěšném zakončení nižší školy. Někteří autoři ale takto nerozlišují a používají termín tranzice pro všechny změny školy, nebo naopak pouze pro postup z jednoho ročníku do druhého bez změny školy (Galton, Morrison, & Pell, 2000). Různá spojení užívaná pro označení MM vyzdvihují různé aspekty, jako je přítomnost postupu žáka na vyšší úroveň vzdělávání, normativnost změny (Warren-Sohlberg et al., 1998; Fleming et al., 2001), moment načasování změny, jak ukazuje tabulka. Někteří autoři užívali nebo zavádějí v rámci svého výzkumu specifickou terminologii. Langenkamp (2011) podtrhuje termínem *solitary transitions* fakt, že žák mění školu bez svých spolužáků. V kontrastu k neukončení studia (dropping out) se transfer někdy označuje *dropping down* (Lee & Burkam, 1992). Přestupy žáků v již rozběhlém školním roce se označují také jako *intra-year transiency* nebo *mid-year nonpromotional student mobility* (Grigg, 2012). Pokud změna školy zahrnuje více než 30% kohorty v dané škole, označuje se jako *structural move*; často jde o tranzice, tedy postup z nižší školy na vyšší, kde velká část skupiny zůstává zachována (Booker et al., 2007), u nás by tomu odpovídal odchod více žáků ze třídy na víceletá gymnázia nebo přechod třídy po 5. ročníku z neúplně do plně organizované základní školy. V britské terminologii Dobson (2008) rozlišuje mezi *institutional movement* (přestup, který není vázaný na změnu bydliště, na rozdíl od *international* nebo *internal migration*; může být i skrytou formou vyloučení žáka) a *individual movement* (např. při změně umístění dítěte v pěstounské péči). Vedle *pupil mobility* se v britské terminologii užívá také *pupil turnover*, *transience*, *turbulence*, spolu s *transient* nebo *turbulent pupil* (Demie, 2002). *Student-level mobility* je chápána z perspektivy žáka měnícího školu, zatímco *school-level mobility* je pojímána jako kumulativní charakteristika celé školy jako organizace z hlediska celkového počtu žáků přicházejících nebo odcházejících na jiné školy (např. Reynolds, Chen, & Herbers, 2009).

Meziškolní mobilita se často vyskytuje v souvislosti se změnou bydliště a rozlišuje se od prostorové mobility (residential mobility). Někdy se označuje jen samotná změna, bez ohledu na to, zda jde o změnu školy, nebo bydliště – *move*, spolu s termíny *stabilita* versus *mobilita*. Swanson a Schneider (1999) upozorňují na důležitost tohoto rozlišení a dělí mobilní žáky do čtyř kategorií: na ty, kteří nemění školu ani bydliště (stayers), kteří mění pouze bydliště (movers), kteří mění pouze školu (changers) a kombinaci obou změn (leavers). Žáci nucenými systémovými příčinami změnit školu, například při postupu na druhý stupeň ze školy, která má pouze první stupeň, jsou *compulsory movers* versus *non-compulsory movers* (Kramarz et al., 2015). Tuto terminologii přebírá také Grigg (2012), který vytváří model kategorizující MM

Tabulka 2 Anglická terminologie meziškolní mobility

Hledisko	Normativní změna	Nenormativní změna
Jednotlivý případ obecně	transition (tranzice, postup)	transfer (přestup)
MM obecně	stability	mobility move, move to another school school change switching school pupil turnover transience turbulence, turbulent pupil dropping down
Příliv a odliv žáků ze školy		outward mobility, inward mobility
Změna stupně vzdělávání	promotional school change vertical transition upward transfer, downward transfer	nonpromotional school change horizontal transition horizontal transfer, lateral transfer
Normativnost změny	normative transition scheduled transfer	non-normative transition unscheduled transfer
Načasování změny	on-time educational transition between compulsory movement	off-time educational transition during compulsory movement between, during non-compulsory movement
Souvislost s kohortou		solitary transition
Souvislost se systémem		non-structural exit
Souvislost se změnou bydliště	institutional movement	international migration, internal migration individual movement
Žáci	stable student stayers	mobile student student that exchange switchers movers changers leavers
Přestupy během školního roku		intra-year transiency mid-year nonpromotional student mobility

88 na základě dvou charakteristik změny školy: načasování, tedy zda probíhají v průběhu školního roku, nebo o velkých prázdninách (during / between academic years), a jestli jsou dobrovolné, nebo povinné (non-compulsory / compulsory). Vznikají tak čtyři kategorie změn školy: *between compulsory* (v podstatě normativní tranzice), *during compulsory* (vyločení žáka z kázeňských důvodů), *between non-compulsory* a *during non-compulsory* (např. kvůli stěhování rodiny, strategické změny školy, přeřazení do speciálního vzdělávání).

Zatímco zahraniční terminologie ještě není stabilizovaná, jednotná ani systematická, česká terminologie v podstatě není vytvořena. Při hledání vhodného českého termínu vycházím z faktu, že převažujícím a jednoznačným termínem v zahraničním výzkumu je spojení *school mobility*, kterému by odpovídalo české spojení *meziškolní mobilita*⁵ jako alternativa k *fluktuaci* (Gabal Analysis & Consulting, 2009). Přesnějším a úplnějším výrazem, který by zahrnoval sémantiku spojení *pupil/student mobility* je spojení *meziškolní mobilita žáků*. Jeho nevýhodou v běžném užívání je délka. Pro jednotlivý *přestup* se objevuje i v české literatuře synonymum *transfer* pro odlišení od normativních změn školy – *postupů* čili *tranzicí* (Dvořák & et al. v tisku).

4 Diskuse

Záměr zmapovat výzkum MM v poměrně dlouhém období 25 let narazil na řadu úskalí.

Vyhledávání textů ukázalo již od počátku úzké geografické ohraničení situujících téměř všechny studie do výzkumných komunit USA a Velké Británie. Jediné dva nalezené kontinentální evropské (francouzské) texty se sice jevem MM zabývají, ale jejich těžištěm je spíše politika svobodné volby školy. Jejich ponechání v přehledové studii bylo tedy vedeno i snahou o reprezentaci evropských textů. Otázka byla, zda evropské texty mimo Velkou Británii skutečně chybí, nebo je jen těžké je nalézt. Snaha o nalezení nových textů mimo rámec daný kritérii přehledové studie přinesla spíše potvrzení toho, že výzkum meziškolní mobility chybí nejen v Česku, ale i v kontinentální Evropě. Pro oblast německy psané literatury byl nalezen pouze švýcarský text Stammové (2009), v němž se konstatuje, že v německém prostředí studie k transferům (außerplanmäßiger Schulwechsel) chybí.⁶ Ani tato autorka k této problematice další práce nepublikovala. Nejnovější německá statistická zpráva (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 73) přináší informaci, že o přestupech mezi školami stejného typu v Německu chybějí i popisná data. Statistiky publikované v poslední době naznačily převažující „sestupný“ charakter přestupů v nižší sekundární škole, kdy 60% přestupů směřuje do jiného typu školy vnímaného jako méně prestižní a jen 20% je hodnoceno jako vzestup, přičemž mezi žáky „odpadajícími“ z akademičtější orientovaných typů škol jsou disproporčně více zastoupeny

⁵ Nevýhodou je snad jen existence podobně znějícího a hojně užívaného termínu vzdělanostní mobilita se zcela odlišným významem.

⁶ Text není indexován v zahrnutých databázích a neplní kritéria pro zařazení do přehledu v tabulce 1.

děti z rodin migrantů (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Ve vlámském prostředí se v podobném smyslu mluví o efektu vodopádu, kdy v průběhu nižší sekundární školy žáci z akademicky orientovaných tříd jednosměrně „přepadávají“ do technicky nebo profesně orientovaných tříd (Starý et al., 2012). Hledání italských textů mimo velké databáze (WoS a Scopus) nepřineslo žádné výsledky, *mobilità scolastica* se týká přestupů učitelů. Podobně neúspěšné bylo hledání ve španělských textech. K českým textům jsem se vyjádřil v úvodu. Nešlo ale o systematický postup.

Vytváření přehledové studie naráželo od počátku na různorodost témat a postupně také na vysoký počet textů: obojí je překážkou systematického posouzení a představení výzkumu MM. Rozšiřování korpusu studií bylo způsobeno zejména nejednotností terminologie (k původnímu termínu *school mobility* bylo nutné přidat také *pupil mobility* a *school transfer*, které přinesly nové texty týkající se téhož jevu). Další příčinou rozšiřování byl různý záběr vyhledávacích databází: po zařazení databáze *Scopus* se objevily nové texty (příjemným překvapením bylo, že i kvalitativní výzkumy), které rešerše ve *WoS* neukázala.

Nedostatek kvalitativních textů ovlivňuje povahu výzkumu MM. Přes stálé snahy o zdokonalování metod kvantitativní výzkumy narážejí na limity možnosti porozumění zkoumaným jevům, což připouštějí i mnozí autoři těchto studií, jako například Gasper et al. (2012) zdůrazňující „potřebnost kvalitativních a etnografických výzkumů, které by pomohly sledovat více zblízka trajektorie stabilních a přestupujících studentů a jejich rodin“ (s. 514). Z hlediska typu výzkumu je pět studií kvalitativních a tři smíšené, oproti 77 kvantitativním. Tento nepoměr se ještě zvýrazní, pokud se zaměříme pouze na texty v databázi *WoS*, kde se neobjevil žádný kvalitativní výzkum. Může to ukazovat na propojení nároků na kvalitu výzkumu s typem jeho designu, což ale v důsledku může vést k nevyváženosti celkového poznání fenoménu. V našem případě se například poznáním samotného procesu přestupu cíleně zabývají pouze dvě kvalitativní studie (Rhodes, 2008; Messiou a Jones, 2015).

Nevyváženost výzkumu z hlediska pokrytí jednotlivých momentů jevu MM je v přehledové studii zakryta metodou kódování témat, čímž jsou zachycena i témata z hlediska dané práce vedlejší. Pokud by se mapování zaměřilo pouze na hlavní cíle výzkumů, obraz by vypadal odlišně. Zcela by převážily výzkumy dopadu MM na vzdělávání, ale téměř by vymizely výzkumy zabývající se charakteristikami dítěte, rodiny nebo školy a popisu samotného procesu, jeho frekvence nebo načasování. V procesním schématu je tak pokryta téměř jen třetí fáze, ve které by zcela převažoval dopad přestupů na prospěch a dokončování školy: díky dlouhé tradici je možné vidět tento výzkum v jeho vývoji, vedeném snahou o hledání stále přesnějších nástrojů rozlišení vlivu různých faktorů a postaveném na silné a stále dlouhodobější datové základně rozsáhlých kvantitativních longitudinálních programů. Toto zaměření výzkumu je provázáno s tématem sociálního začlenění přestupujícího dítěte a jeho rodiny, které však jako samostatný předmět tvoří o poznání tenčí větev výzkumu. Další silnou oblastí výzkumu je více politicky zaměřené téma vztahu MM a podpory volby školy včetně dopadu na kvalitu vzdělávání a na výsledky žáků.

90 Ostatní témata jsou spíše ojedinělá, i když obvykle napojená na oporu silných větví zmíněných směrů výzkumu.

Uspořádání množství různorodých textů vyžadovalo nalezení klíče k jejich rozčlenění. Volba procesního modelu prezentovaného ve studii Burkama, Leové a Dwyerové (2009) se ukazuje jako optimální, protože vychází ze struktury zkoumaného jevu MM, který je pojítkem všech textů i témat. Nevýhodou tohoto uspořádání je, že neodpovídá členění studií z hlediska jejich hlavních cílů, ale je výsledkem kódování, které proběhlo v tématech, jimiž se výzkumy zabývají s různou mírou priority. Tento postup rozšiřuje pole témat a lépe mapuje výzkumy z hlediska jejich příspěvku k poznání MM. Pokud bych postupoval pouze podle hlavních cílů výzkumů, mnoho témat by zůstalo skryto. Při sdružování takto získaných výsledků se ale mohou vedle sebe ocitat texty svým hlavním tématem vzdálené. Velká „košatost“ výsledného přehledu je na překážku jednotlicímu systematickému posouzení, ale dobře ilustruje povahu korpusu studií. Jedním z možných vysvětlení této situace je, že výzkumu MM chybí silné teoretické zázemí, které by napomohlo i větší systematickosti v uspořádání výsledků výzkumů, jak se ukazuje při bližším pohledu na soubor textů, který ale není v této přehledové studii analyzován, a bude předmětem jiného textu. I když jsou některé teorie (zejména psychologické, sociologické a ekonomické) opakovaně jmenovány, nebývají až na výjimky explicitním východiskem výzkumů.

Nedostatek systematického teoretického zázemí zkomplikoval také začlenění kapitoly o terminologii. Nebylo možné ji uvést jako součást úvodního konceptuálního a terminologického vymezení tématu, protože je výsledkem analýzy textů a znovu ilustruje poměrně malou systematickosti výzkumů. Proto je zařazena až na konec přehledu témat.

5 Závěr

Mapující přehledová studie zahraničních výzkumů meziškolní mobility pokrývající roky 1991–2015 si kladla dva hlavní cíle. Poskytnout českému čtenáři vodítko pro orientaci ve výzkumu tohoto významného fenoménu školní edukace, a tím i odrazový můstek pro další výzkum, a zároveň navrhnout českou terminologii.

Přehledová studie se opírá o 85 statí. Výzkum MM je přehledně představen ve čtyřech hlavních oddílech druhé kapitoly. Její struktura se opírá o procesní model, inspirovaný autory Burkama et al. (2009), který ilustruje povahu fenoménu MM a ukázal se být dobrým vodítkem pro vytváření mapy výzkumu. Nejvíce zastoupeným tématem byl dopad MM na tři oblasti: (a) Vůbec nejčastějším tématem je dopad na školní výsledky žáků. Do této skupiny zahrnují i práce o vztahu MM a předčasného odchodu ze vzdělávání. (b) Dopad na sociální začlenění, další vývoj a pohodu dítěte. (c) Dopad na školu, ze které žáci odcházejí nebo do ní přicházejí. Uvedené výzkumy přinášejí z velké části i poznání přestupujícího dítěte a jeho rodiny i dotčených škol, jejichž charakteristiky jsou chápány jako možné faktory MM. Předmětem se stává i vlastní proces zejména z hlediska jeho frekvence a načasování. Relativně samostatnou ob-

lastí je výzkum MM ve vztahu ke kvazi-trhu škol. Prevence MM je důležitou oblastí, jíž se texty věnují v rámci hlavních cílů výzkumů i aplikací výsledků formou doporučení pro praxi.

Přehled terminologie vázané na MM je představen v kapitole 3 a ukazuje nejednotnost anglické terminologie, v níž přesto za převažující termín lze jasně označit *school mobility*. Pro českou vytvářející se terminologii navrhuji užívat odpovídající termín *meziškolní mobilita*.

Dosavadní výzkum ukazuje, že MM je fenomén zasahující různé aktéry a zahrnující mnoho témat, která dosud v mnoha zemích včetně České republiky nebyla dostatečně zkoumána. Mapováním prostoru výzkumu a naznačuje tematické oblasti i metodologické přístupy, jimiž by se takové zkoumání mohlo ubírat. V neposlední řadě se ukazuje nutnost hlubších analýz dosavadního výzkumu zaměřených na dílčí aspekty MM a teorie užívané k jejich explanaci.

Literatura

- *Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1996). Children in motion: School transfers and elementary school performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 3–12.
- *Aman, C. (2008). Aboriginal students and school mobility in British Columbia public schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 365–377.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- *Been, V., Ellen, I. G., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Weinstein, M. (2011). Does losing your home mean losing your school? Effects of foreclosures on the school mobility of children. *Regional Science and Urban Economics*, 41(4), 407–414.
- *Booker, K., Gilpatric, S. M., Gronberg, T., & Jansen, D. (2007). The impact of charter school attendance on student performance. *Journal of Public Economics*, 91(5–6), 849–876.
- *Boyden, J. (2013). “We’re not going to suffer like this in the mud”: educational aspirations, social mobility and independent child migration among populations living in poverty. *Compare*, 43(5), 580–600.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3–4), 204–220.
- *Brown, C. (2012). Exploring how social capital works for children who have experienced school turbulence: what is the role of friendship and trust for children in poverty? *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 213–236.
- *Burkam, D. T., Lee, V. E., & Dwyer, J. (2009, June). *School mobility in the early elementary grades: Frequency and impact from nationally-representative data*. Paper presented at the Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, Washington.
- *Carson, D. C., Esbensen, F.-A., & Taylor, T. J. (2013). A longitudinal analysis of the relationship between school victimization and student mobility. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11(4), 275–295.
- *Conger, D., Schwartz, A. E., & Stiefel, L. (2007). Immigrant and native-born differences in school stability and special education: Evidence from New York City. *International Migration Review*, 41(2), 403–432.
- *Demie, F. (2002). Pupil mobility and educational achievement in schools: an empirical analysis. *Educational Research*, 44(2), 197–215.

- 92 *Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131–147.
- *DeVylder, J. E., Oh, H. Y., Pitts, S., & Schiffman, J. (2015). Young for one's grade: A risk factor for psychotic experiences among adults in the National Comorbidity Survey-Replication. *Psychiatry Research*, 226(1), 352–356.
- *Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299–314.
- Doubek, D. (2005). Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky. In Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (s. 505–516). Praha: UK – Karolinum.
- *Dupere, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., & Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 51(2), 197–210.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
- Dvořák, D., Vyhnaněk, J., Starý, K. (v tisku). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka. *Studia pedagogica*, 21.
- *Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance. *Child Development*, 66(4), 1130–1142.
- *Eodanable, M., & Lauchlan, F. (2012). Promoting positive emotional health of children of transient armed forces families. *School Psychology International*, 33(1), 22–38.
- *Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C.-C., Rouse, H. L., & Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41(9), 393–402.
- *Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188–1218.
- *Fleming, C. B., Harachi, T. W., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2001). Assessing the effects of a school-based intervention on unscheduled school transfers during elementary school. *Evaluation Review*, 25(6), 655–679.
- *Fomby, P., & Sennott, C. A. (2013). Family structure instability and mobility: The consequences for adolescents' problem behavior. *Social Science Research*, 42(1), 186–201.
- *François, J.-C., & Poupeau, F. (2008). Social-spatial determinants of school enrolment: an attempt at statistical modeling applied to Paris middle schools. *Revue Française de Sociologie*, 49(1), 93–126.
- *Friedman-Krauss, A. H., & Raver, C. C. (2015). Does school mobility place elementary school children at risk for lower math achievement? The mediating role of cognitive dysregulation. *Developmental Psychology*, 51(12), 1725–1739.
- *Fries, L., Klein, S., & Ballantyne, M. (2014). Are foster children's schools of origin always best? School quality in birth vs. foster parent neighbourhoods. *Child & Family Social Work*. doi: 10.1111/cfs.12145
- Gabal Analysis & Consulting. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR*. Dostupné z <http://www.msmt.cz>
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341–363.
- *Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2010). Coming and going: Explaining the effects of residential and school mobility on adolescent delinquency. *Social Science Research*, 39(3), 459–476.
- *Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519.
- *Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9–10), 1156–1167.

- *Ginsburg, C., Richter, L. M., Fleisch, B., & Norris, S. A. (2011). An analysis of associations between residential and school mobility and educational outcomes in South African urban children: The birth to twenty cohort. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 213–222.
- *Goldstein, H., Burgess, S., & McConnell, B. (2007). Modelling the effect of pupil mobility on school differences in educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society Series A*, 170, 941–954.
- *Grigg, J. (2012). School enrollment changes and student achievement growth: A case study in educational disruption and continuity. *Sociology of Education*, 85(4), 388–404.
- *Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833–1852.
- *Hacohen, C. (2012). “The norm is a flux of change”: Teachers’ experiences in international schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 113–126.
- *Han, W.-J. (2014). The role of family SES and language background in shaping the well-being of children of Asian origin in the context of school mobility. *Race and Social Problems*, 6(1), 85–101.
- *Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1721–1746.
- *Haynie, D. L., South, S. J., & Bose, S. (2006). The company you keep: Adolescent mobility and peer behavior. *Sociological Inquiry*, 76(3), 397–426.
- *Heinlein, L. M., & Shinn, M. (2000). School mobility and student achievement in an urban setting. *Psychology in the Schools*, 37(4), 349–357.
- *Herbers, J. E., Reynolds, A. J., & Chen, C.-C. (2013). School mobility and developmental outcomes in young adulthood. *Development and Psychopathology*, 25(2), 501–515.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- *Hong, S., & Choi, W. (2015). A longitudinal analysis of the effects of open enrollment on equity and academic achievement: Evidence from Minneapolis, Minnesota. *Children and Youth Services Review*, 49, 62–70.
- *Hutchings, H. A., Evans, A., Barnes, P., Demmler, J., Heaven, M., Hyatt, M. A., & Dunstan, F. (2013). Do children who move home and school frequently have poorer educational outcomes in their early years at school? An anonymised cohort study. *PLoS One*, 8(8). Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0070601>
- *Jason, L. A., Danner, K. E., Kurasaki, K. S., Halpert, J., Weine, A. M., Sohlberg, L. W., & Johnson, J. H. (1993). A 1-year follow-up of a preventive program for high-risk transfer children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(4), 215–221.
- *Jason, L. A., Filippelli, L., Danner, K., & Bennett, P. (1992). Identifying high-risk children transferring into elementary-schools. *Education*, 113(2), 325–330.
- *Jason, L. A., Weine, A. M., Johnson, J. H., Danner, K. E., Kurasaki, K. S., & Warren-Sohlberg, L. (1993b). The school transitions project: A comprehensive preventive intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 65–70.
- Jones, R. A. (1990). The relationship of student achievement to mobility in the elementary school. (Doctoral dissertation, Georgia State University, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 51(01), 77A.
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a mění se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79–96.
- *Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.
- *Kerbow, D., Azcoitia, C., & Buell, B. (2003). Student mobility and local school improvement in Chicago. *Journal of Negro Education*, 72(1), 158–164.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- *Kramarz, F., Machin, S., & Ouazad, A. (2015). Using compulsory mobility to identify school quality and peer effects. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 77(4), 566–587.
- Kučerová, S. R., Bláha, J. D., & Pavlasová, Z. (2015). Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním: Jejich působnost a marketing na příkladu Turnovska. *Sociologický časopis*, 51(4), 607–636.
- *Langenkamp, A. G. (2011). Effects of educational transitions on students' academic trajectory: A life course perspective. *Sociological Perspectives*, 54(4), 497–520.
- *Lash, A. A., & Kirkpatrick, S. L. (1994). Interrupted lessons: Teacher views of transfer student education. *American Educational Research Journal*, 31(4), 813–843.
- *Leckie, G. (2009). The complexity of school and neighbourhood effects and movements of pupils on school differences in models of educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society Series A*, 172(3), 537–554.
- *Lee, V. E., & Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100, 420–453.
- *Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253–280.
- *Malmgren, K. W., & Gagnon, J. C. (2005). School mobility and students with emotional disturbance. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 299–312.
- *Mantzicopoulos, P., & Knutson, D. J. (2000). Head start children: School mobility and achievement in the early grades. *Journal of Educational Research*, 93(5), 305–311.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- *McLeer, J., & DeHart, D. (2013). Childhood instability and girls' delinquency: Role of changes in schools, homes, and caregivers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 6(1), 74–89.
- *Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119.
- *Messiou, K., & Jones, L. (2015). Pupil mobility: Using students' voices to explore their experiences of changing schools. *Children & Society*, 29(4), 255–265.
- *National Research Council and Institute of Medicine. (2010). *Student mobility: Exploring the impact of frequent moves on achievement: Summary of a workshop*. A. Beatty, Rapporteur. Committee on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- *Nelson, P. S., Simoni, J. M., & Adelman, H. S. (1996). Mobility and school functioning in the early grades. *Journal of Educational Research*, 89(6), 365–369.
- *Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., Ezeh, A. C., & Epari, C. (2010). Free primary education policy and pupil school mobility in urban Kenya. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 173–183.
- *Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199–229.
- *Pears, K. C., Kim, H. K., Buchanan, R., & Fisher, P. A. (2015). Adverse consequences of school mobility for children in foster care: A prospective longitudinal study. *Child Development*, 86(4), 1210–1226.
- *Perez, B. F., & Romo, H. D. (2011). „Couch surfing“ of Latino foster care alumni: Reliance on peers as social capital. *Journal of Adolescence*, 34(2), 239–248.
- *Porter, S., & Edwards, M. (2014). Household and economic factors associated with geographic and school mobility among low-income children. *Journal of Children and Poverty*, 20(2), 111–130.
- *Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–534.
- *Primont, D. F., & Domazlicky, B. (2006). Student achievement and efficiency in Missouri schools and the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review*, 25(1), 77–90.
- *Ream, R. K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84(1), 201–224.

- *Reynolds, A. J., Chen, C.-C., & Herbers, J. E. (2009, June). *School mobility and educational success: A research synthesis and evidence on prevention*. Paper presented at the Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, Board on Children, Youth and Families, National Research Council, Washington, D. C.
- Reynolds, A. J., Magnuson, K. A., & Ou, S.-R. (2010). Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1121–1131.
- *Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67(3), 1119–1140.
- *Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. *Learning Inquiry*, 2(2), 113–125.
- *Rich, P. M., & Jennings, J. L. (2015). Choice, information, and constrained options school transfers in a stratified educational system. *American Sociological Review*, 80(5), 1069–1098.
- *Rouault, R. (2005). Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis. *Espace Populations Sociétés*, (3), 355–366.
- *Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21.
- *Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88.
- *Singh, S. P., Winsper, C., Wolke, D., & Bryson, A. (2014). School mobility and prospective pathways to psychotic-like symptoms in early adolescence: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 518–527.
- *South, S. J., & Haynie, D. L. (2004). Friendship networks of mobile adolescents. *Social Forces*, 83(1), 315–350.
- *South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68–94.
- Stamm, M. (2009). Mobile Kinder: empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(3), 397–412.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.
- *Strand, S. (2002). Pupil mobility, attainment and progress during Key stage 1: A study in cautious interpretation. *British Educational Research Journal*, 28(1), 63–78.
- *Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551–568.
- *Strand, S., & Demie, F. (2007). Pupil mobility, attainment and progress in secondary school. *Educational Studies*, 33(3), 313–331.
- *Sullivan, M. J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 164–170.
- *Sutton, A., Muller, C., & Langenkamp, A. G. (2013). High school transfer students and the transition to college: Timing and the structure of the school year. *Sociology of Education*, 86(1), 63–82.
- *Swanson, C. B., & Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54–67.
- Štech, S., & Viktorová, I. (1995). Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie (Ed.), *Typy žáků* (s. 53–107). Praha: PedF UK.
- *Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*, 37(4), 355–377.
- *Thompson, S. M., Meyers, J., & Oshima, T. C. (2011). Student mobility and its implications for schools' adequate yearly progress. *The Journal of Negro Education*, 80(1), 12–21.

- 96 *Warren-Sohlberg, L., Jason, L. A., Orosan-Weine, A. M., Lantz, G. D., & Reyes, O. (1998). Implementing and evaluating preventive programs for high-risk transfer students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(4), 309–324.
- *Welsch, D. M., Statz, B., & Skidmore, M. (2010). An examination of inter-district public school transfers in Wisconsin. *Economics of Education Review*, 29(1), 126–137.
- *Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile: Análisis de las implicancias para la calidad y equidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 53–69.
- *Zamora, P. G., & Moforte M. C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35(140), 48–62.

PsLic. Jan Vyhnálek, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
vyhnalekj@gmail.com

Možnosti praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií: problémy a jejich praktická řešení^{1,2}

Petr Soukup

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Česká republika se již od poloviny devadesátých let minulého století účastní několika mezinárodních vzdělávacích studií, zejména TIMSS, PIRLS, PISA, ICCS, PIAAC a ICILS. Po ukončení jednotlivých cyklů studie jsou vždy datové soubory za všechny účastnické země dostupné všem (Soukup, 2012). Nicméně čeští pedagogičtí výzkumníci dosud tato data používají velice zřídka (spíše přejímají výsledky), ačkoli jsou velice bohatá a umožňují používání složitých statistických přístupů. Komplikace při práci s nimi vyplývají zejména z těchto skutečností:

(a) data obsahují váhy, které zohledňují nestejně pravděpodobnosti vybírání jednotlivých respondentů, a tyto váhy je nutné užívat pro korektní odhady populačních parametrů; (b) data pocházejí z vícestupňových náhodných výběrů a je nutné upravovat standardní chyby odhadů pro výpočty statistických testů nebo intervalů spolehlivosti (využívají se replikační přístupy, nejčastěji jackknife); (c) mnohost dat na národní a mezinárodní úrovni (tj. reálně existují desítky datových souborů a jejich spojování není zcela triviální); (d) některé proměnné neměříme přímo (typicky výsledky v kognitivních testech) je třeba zohlednit chybu měření těchto latentních proměnných (využívá se IRT metodologie a tzv. plausible values).

Cílem textu bude na několika příkladech analytických procedur ukázat správné postupy práce s daty z mezinárodních vzdělávacích šetření a zároveň podat přehled dostupného softwaru pro zpracování těchto dat, aby je mohli čeští pedagogičtí výzkumníci zcela běžně využívat.

Klíčová slova: mezinárodní vzdělávací studie, spojování dat, výběrové váhy, replikační váhy, jackknife, latentní proměnná, vícenásobné odhady

Possibilities of Practical Work with Data from International Large Scale Educational Assessments: Problems and Practical Solutions

Abstract: The Czech Republic participated in the last 20 years in several international large scale educational assessment, especially TIMSS, PIRLS, PISA, ICCS, PIAAC and ICILS. Data for all these surveys are always publicly available after completion of each cycle (Soukup, 2012). However, Czech educational researchers used data very rarely (mostly only commented published results), although this data is very rich, and allow the use of complex statistical approaches. Problems when working with these data arise mainly from the following factors:

(a) The data include weights, which take into account unequal probabilities of selection for individual respondents, and these weights should be used to correct estimates of population parameters; (b) the data come from a multistage sampling, and it is necessary to modify the standard error estimates for the calculation of statistical tests or confidence intervals (the use replication approaches, e.g. Jackknife); (c) the multiple data files at national and international level (i.e. there are actually dozens of datasets and their merge are not entirely trivial); (d) some variables not measured directly (typically results in cognitive tests) and should be considered a measurement error of these latent variables (IRT methodology and plausible values can be used).

¹ Výzkum je výstupem projektu GA ČR *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (P402/12/G130).

² Doprovodné video k článku s postupy práce v IDB Analyzer bude dostupné na Youtube kanálu Institutu sociologických studií (<https://www.youtube.com/user/ISSfsvUK>).

98 The aim of the text will be to serve several examples of analytical procedures to demonstrate the proper procedures for working with data from an international large scale educational assessment and also to provide an overview of available software for processing such data so that Czech educational researchers can routinely use.

Keywords: international large scale assessment, data merge, sampling weights, replication weights, jackknife, latent variable, plausible value

DOI: 10.14712/23363177.2016.15

Cílem tohoto textu je navázat na dosud česky publikované práce, které podávají přehled mezinárodních vzdělávacích studií (Soukup, 2012; Basl, 2014), a ukázat reálné možnosti práce s daty z těchto studií. Článek se zaměřuje na jednodušší statistické techniky (výpočty průměrů a statistické testování odlišnosti pro jednotlivé skupiny, tvorbu kontingenčních tabulek, korelační analýzu a regresní analýzu), konkrétně je využíván software IDB Analyzer, který spolupracuje se statistickým programem SPSS. Práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií může být samozřejmě mnohem bohatší, nicméně v jednom článku nelze tuto tematiku úplně popsat. Proto je text jen úvodem do této problematiky a v závěru obsahuje podrobnější přehled možností jednotlivých statistických softwarů pro složitější statistické analýzy dat z mezinárodních vzdělávacích studií. Praktické zaměření textu vyústí v přípravu videoukázky z reálné práce s daty s jedním šetřením, konkrétně TIMSS 2011, nicméně s ohledem na analogičnost zpracování dat z jiných mezinárodních šetření není toto na překážku obecnosti použití textu. S ohledem na již publikované texty (Soukup, 2012; Basl, 2014) není opakována materie v těchto textech obsažená, tj. není rozebíráno zaměření jednotlivých vzdělávacích studií, jejich opakování apod. Obdobně není cílem textu získávat zajímavé věcné výsledky, které jsou pravidelně publikovány v mezinárodních a národních zprávách z mezinárodních vzdělávacích šetření (odkazy na aktuální lze nalézt zejména v Soukup, 2012; Basl, 2014). Ukázky mají demonstrovat problémy při zpracování dat z mezinárodních vzdělávacích studií a jejich řešení. Čtenář, který se zajímá o detailní návody na zpracování dat z mezinárodních vzdělávacích studií softwarem IDB Analyzer, může využít anglicky psaných technických manuálů publikovaných k jednotlivým vlnám těchto studií (např. Foy, Arora, & Stanco, 2013, s. 5–38). Problém, na který je nutno v této souvislosti upozornit, je skutečnost, že tyto manuály bývají publikovány výrazně později, než je výzkumníkům umožněn přístup k datům z jednotlivých studií, a kvůli tomu se může stát následná analýza neaktuální. Čtenářům lze též doporučit semináře k práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií (mezinárodně organizuje pravidelně IEA DPC v Hamburku, u nás pak Česká školní inspekce, naposledy k šetření ICILS 2013).

Nelze než vyslovit přání, aby v budoucnu vzniklo mnoho originálních českých textů založených na analýzách mezinárodních vzdělávacích studií. Díky tomu se využije bohatství, které data skrývají. Nadto nelze pominout ani skutečnost, že při zpracování těchto dat a pronikání do jejich metodologických detailů se český výzkumník může mnohému přiučit a vylepší se standard tuzemských kvantitativně

laděných vzdělávacích studií a obecně vzroste kvantitativní gramotnost českých výzkumníků.

1 Proč nelze využívat běžné statistické nástroje?

Na počátku je nutné dát jasnou odpověď na otázku, která se nabízí. Proč nemohu vzít data z mezinárodních vzdělávacích studií a použít běžné softwarové vybavení, tj. v pedagogickém výzkumu nejčastěji MS Excel či SPSS?

Odpověď je poměrně komplexní, obecně lze ale říci, že při využití těchto prostředků bez dalšího (tj. jejich základních procedur) bychom získali nesprávné výsledky v dvojím slova smyslu:

1. Výsledky ve formě průměrů a procent by byly nesprávné, protože data mezinárodních vzdělávacích studií nepocházejí z prostého náhodného výběru (srov. dále popis vážení) a nadto se studie nezúčastní všichni původně vybraní jedinci.³

2. Výsledky statistických testů (pro srovnávání průměrů ve skupinách, souvislosti proměnných apod.) by byly nesprávné (častěji bychom nesprávně našli průkazný rozdíl či souvislost), protože data jsou běžně získávána vícestupňovým vybíráním a vzorce pro výpočty standardních chyb, které se používají pro výpočty statistických testů, musí být modifikovány.

Nutno poznamenat, že někdy by byl dopad použití nesprávných postupů minimální, ale jindy může jít o velice odlišné výsledky. Připomeňme, že cílem vědeckého snažení je podávat objektivní informace a používat nejnovější vědecké postupy, proto je namístě zohlednit je i při analýze dat, pokud jsou známy a lze je bez větších obtíží využít v dostupných programech.

K výše popsaným problémům přistupují ještě dva poměrně speciální (tj. neplatí nezbytně pro všechny analýzy). Konkrétně se jedná o přítomnost více datových souborů, které jsou výstupem výzkumu v jednotlivé zemi (např. existuje jeden národní datový soubor pro výsledky žáků v testech, jiný pro jejich odpovědi v dotaznících, další pro odpovědi rodičů žáků a ještě jiný pro odpovědi ředitelů škol, které žáci navštěvují). Reálně pak může být výstupem jedné vzdělávací studie několik stovek datových souborů a jen samotné propojení jednotlivých souborů, se kterými by výzkumník rád pracoval (z různých zemí a od rozličných skupin), může být poměrně komplikovanou záležitostí. Proto ještě před demonstrací jednotlivých analýz bude v článku ukázána elegantní možnost spojování dat s využitím programu IDB Analyzer. Samozřejmě, pokud chce výzkumník pracovat jen s jedním konkrétním datovým souborem z jedné konkrétní země (nebývá to příliš časté), výše popsaný problém odpadá.

³ Zde bychom *stricto sensu* (jak správně upozornil jeden z anonymních recenzentů) s běžným softwarem většinou vystačili, jen by musel umožňovat vážení, což běžný software na požádání umí. Nicméně, jak bude ukázáno dále, váhové struktury v datech z mezinárodních vzdělávacích studií jsou poměrně komplikované, a tak je užívání speciálních prostředků více než žádoucí.

Poslední obtíží⁴, na kterou narážíme, je skutečnost, že zejména znalosti či gramotnosti⁵ (např. čtenářská, matematická) jsou měřeny nepřímou (skrže tzv. latentní proměnné), a ty bývají reprezentovány v datech několika (nejčastěji pěti) hodnotami, které dále nazýváme *vícenásobné odhady hodnot latentních proměnných* (anglicky *plausible values*⁶). Pro správné výpočty je nutno zohlednit všech těchto pět hodnot a to opět běžné statistické vybavení (Excel, SPSS) neumí. Shrňeme-li výše popsané obtíže, jde o následující čtyři oblasti:

1. data obsahují váhy, které zohledňují nestejné pravděpodobnosti vybírání jednotlivých respondentů, případně jejich neúčast ve studii;
2. data pocházejí z víceúrovňových náhodných výběrů;
3. mnohost dat na národní a mezinárodní úrovni (tj. reálně existují desítky datových souborů a jejich spojování není zcela triviální);
4. některé proměnné neměříme přímo (typicky výsledky v kognitivních testech) a je třeba zohlednit chybu měření těchto latentních proměnných.

Stručně popíšeme detailněji jednotlivé problémy a postup, jak se s nimi lze vyrovnat. V dále uvedených příkladech analýz je pak ukázáno použití správných postupů, které tyto problémy řeší.

1.1 Výběrové váhy

V mezinárodních vzdělávacích šetřeních zpravidla nejsou stejné pravděpodobnosti výběru jednotlivců, v případě škol bývá nejčastější vybírání s pravděpodobnostmi úměrnými velikosti příslušné školy (typicky měřené počtem žáků). Důvodem je požadavek na dostatečné zastoupení určitých skupin (např. v Česku by to mohly být děti na víceletých gymnáziích). Můžeme například jako výzkumníci rozhodnout, že zatímco v celém ročníku v ČR je jen desetina gymnazistů, uděláme výběr škol tak, aby gymnazistů bylo cca 40%. Pokud chceme výsledky zobecňovat na populaci, musíme tuto disproporci v našem výběrovém souboru zohlednit skrze využití vah (tj. v našem případě budou muset váhy snížit vliv gymnazistů a naopak navýšit vliv dětí ze základních škol). Konkrétní technický postup tvorby vah a jejich implementaci ve statistických výpočtech může čtenář nalézt například v učebnici Mareš, Rabušic a Soukup (2015, s. 197–201). I pokud by výzkumník nezanášel do svých dat tyto disproporce designem svého výzkumu, tj. měl například ve výběru stejně zastoupené děti ze základních škol i víceletých gymnázií, běžně nastane situace, že osoby z jedné skupiny se častěji nezúčastní výzkumu než osoby z jiné skupiny (např. děti z víceletých gymnázií přijde do školy v den testování 90%, ale u dětí ze základních

⁴ Problémů je jistě mnohem více, zde popisujeme ty nejběžněji řešené, se kterými si lze analyticky poradit.

⁵ V šetření TIMSS, které je použito pro ilustrace v tomto článku, se mluví o *znalostech* (jejich prokazování a využívání, dále o uvažování), v nejznámějším šetření PISA se užívá označení *gramotnosti*. Děkuji za upozornění na tyto odlišnosti Dominiku Dvořákoví.

⁶ Autorovi textu není znám český překlad tohoto pojmu (jediný, na který narazil, zněl „možné hodnoty“ a to není vůbec výstižné), proto užívá vlastní překlad, který se snaží vyjádřit podstatu, tj. skutečnost, že pro zachycení chyby měření generujeme (nejčastěji metodou maximální věrohodnosti) několik odhadů a s nimi pracujeme najednou.

škol činí tento podíl jen 70 %). I v tomto případě vznikne disproporce mezi složením výběrového souboru v našich datech a celé populace, a je opět zapotřebí napravit to vážením.

Jak plyne z výše uvedených příkladů, ve vzdělávacích studiích může být potřeba vážení vyvolána nejrůznějšími situacemi, a tak i váhy obsažené v datových souborech z těchto studií jsou mnohé⁷ (kromě výše popsaných situací můžeme ještě zmínit specifické váhy pro jednotlivé školy pro data získaná od ředitelů, váhy učitelské pro data získaná od učitelů). V datech tak máme často několik vah (a nadto v rozličných souborech z jedné studie ještě váhy různé). Pro analytika je pak poměrně komplikované rozhodování, kterou váhu (či jejich kombinaci) má pro konkrétní analýzu použít. Zde výrazně pomůže užití programu IDB Analyzer, který užije správnou váhu s ohledem na to, jaká data využíváme.⁸ Pokud používáme jiný software, nezbyvá než si důkladně přečíst technickou zprávu k příslušné studii a správné váhy vybrat a použít. S ohledem na skutečnost, že o vahách se hovoří i v další části, dodejme, že váhy výše popsané budeme dále označovat též jako *výběrové váhy*, protože napravují nestejně pravděpodobnosti vybírání jednotek.

1.2 Vícetupňové výběry

Data z mezinárodních vzdělávacích studií (ale platí to i např. pro mezinárodní sociologické či politologické studie) jsou zpravidla sbírána skrze postupy náhodných (pravděpodobnostních) výběrů. Nicméně s ohledem na skutečnost, že výzkumníci běžně nemají dostupné seznamy vybíraných jednotek (typicky žáků), nejde v praxi o prostý náhodný výběr jednotek, ale běžně se používá vícetupňový náhodný výběr, případně kombinace vícetupňového vybírání a skupinkového (cluster) vybírání. Typicky jsou v prvním stupni vybírány náhodně školy ze seznamu všech škol a poté v druhém kroku žáci ve vybraných školách (alternativně jsou náhodně voleny celé třídy ve vybrané škole). Protože neužíváme prostý náhodný výběr, ale vícetupňový, není korektní používat standardní procedury pro výpočty statistických testů či intervalů spolehlivosti (tj. běžných nástrojů pro zobecňování z výběru na populaci). Konkrétně dochází k tomu, že kvůli nesprávným výpočtům budou testy vést častěji k zamítání nulových hypotéz (častěji prokážeme, byť nesprávně, odlišnosti či souvislosti) a budeme docházet k užším intervalům spolehlivosti. V datech z mezinárodních vzdělávacích studií jsou pro tuto situaci připraveny *replikační váhy* (neplést s výše popsanými vahami, které se používají pro zajištění reprezentativity našich výsledků). Těchto vah bývá několik desítek (nejčastěji 75 či 80)⁹ a skrze replikační postupy (srov. dále) se zajistí korektní výpočet statistických testů či interval spolehlivosti.

⁷ Reálně jsou v těchto datech kromě vah ještě korekční váhové koeficienty, detaily čtenář nalezne v technických zprávách k jednotlivým studiím, pro pochopení dalšího textu a analytické používání popsaných postupů není výklad tohoto fenoménu zde nezbytný.

⁸ Nicméně pro některé úlohy musíme automatický výběr váhy zprostředkovaný IDB Analyzerem změnit, vše odvisí od naší výzkumné úlohy, tj. na jakou populaci chceme výsledky zobecnit.

⁹ Alternativně je v datovém souboru dvojice proměnných, které popisují replikační zóny a v rámci nich rozdělují jednotky na dvě poloviny (srov. dále popsaný příklad v obr. 1).

Jak tedy konkrétně replikace probíhá? Náš datový soubor (např. data o žácích ze 160 škol) je rozdělen do tzv. replikačních zón. Při počtu 160 škol je praktické vždy dvě podobné školy sloučit do jedné replikační zóny. V těchto zónách jsou pak žáci navíc rozděleni na dvě poloviny (např. na žáky z první a druhé školy v rámci zóny). A poté je nejběžnější postup (Jackknife Repeated Replication) následovný: Analýza je spočítána poprvé tak, že v rámci první replikační zóny je vynechána druhá škola a vliv žáků z první školy je zdvojnásoben, u žáků ze škol z ostatních replikačních zón se nic zvláštního neděje a tito jsou využiti ve výpočtu všichni. Analogicky je podruhé analýza počítána s vynecháním jedné ze škol z druhé replikační zóny atd. (viz ukázkou a popis dále uvedený). Výpočet je takto 75krát opakován, respektive replikován¹⁰ (odtud plyne název replikace) a poté je z něj vypočtena standardní chyba odhadu, která bude korektní v rámci testování statistických hypotéz či výpočtů intervalu spolehlivosti.

Tabulka 1 naznačuje technické provádění výpočtu.¹¹ V prvním sloupci je identifikace 4 různých škol (SCHOOL), dále je uveden identifikátor 8 žáků¹² (STUDENT) a poté jsou uvedeny výsledky kognitivního testu (TEST). Dále následují dvě proměnné charakterizující replikační zónu (JKZONE) a postup replikací (JKREP). Ve sloupcích REPL 1–4 je následně uveden výsledek jednotlivých replikací výsledku testů jednotlivých žáků. Konkrétně v první replikaci (sloupec REPLIKACE 1 ve schématu 1) se z první replikační zóny (hodnotu „1“ v JKZONE mají školy 101 a 102) vezme dvojnásobek výsledku žáků v testu ze školy 101 (je u nich hodnota JKREP „1“) a žáci ze školy 102 se vynechají (hodnota jejich výsledku je nulová, neboť je u nich hodnota JKREP „0“). Výsledky žáků z ostatních škol se zkopírují. Analogicky pro druhou replikaci (sloupec REPL 2 v tab. 1) se provede operace pro školy 103 a 104 (pro žáky ze školy 103 bude výsledek v replikaci nulový a pro žáky ze školy 104 dvojnásobný).

Snadno můžeme nahlédnout, že výsledné průměry jednotlivých replikací (viz předposlední řádek schématu 1) jsou navzájem odlišné a pro tyto jednotlivé průměry bude vypočtena směrodatná odchylka, která bude rovna standardní chybě odhadu využívané pro statistické testy. Konkrétně je výpočet proveden tak, že se napočítají rozdíly druhých mocnin průměrů z jednotlivých replikací a skutečného průměru (tyto hodnoty jsou v posledním řádku s pomocnými výpočty) a tento součet se dělí počtem replikací, v našem případě dvěma. Výsledek je rozptyl a pro získání standardní chyby odhadu je třeba jej odmocnit. V našem příkladu bude výsledná hodnota standardní chyby odhadu pro testové výsledky vypočtená skrze replikace 17,9. Pokud bychom počítali klasicky¹³, tj. předstírali, že naše data tvoří prostý náhodný výběr, byl by vý-

¹⁰ Studie administrované IEA (TIMSS, PIRLS, ICILS, ICCS) využívají 75 zón, studie PISA užívá 80 zón. Počet replikací obecně může být i jiný. Z počtu 75, respektive 80, zón plyne i požadavek mít ve výběru cca 150, respektive 160, škol, tj. dvakrát více, než je replikačních zón.

¹¹ Na tomto místě je nutné upozornit, že použití dvou replikací a osmi studentů je pro reálné výpočty zcela nevhodné, jde jen o ukázkou logiky výpočtu na velice omezeném prostoru.

¹² Pro zjednodušení ilustrace jsou v každé škole jen dva žáci (srov. sloupec student), výsledek kognitivního testu je ve sloupci TEST.

¹³ Formálně jej spočítáme jako odmocninu z výběrového rozptylu poděleného počtem pozorování, tento vzorec uvádí každá běžná učebnice základů statistiky.

sledek 14,5, tj. nesprávně o čtvrtinu nižší.¹⁴ Dodejme, že v praxi mohou být hodnoty i výrazněji odlišné (srov. například výsledek prezentovaný v tabulce 2 a obrázku 5 a komentář tam uvedený). Situace je nadto v reálných šetřeních ještě komplikována použitím výběrových vah (těmi bychom museli výsledky testů pronásobit), pro jednoduchost schématu však tuto komplikaci zde nezobrazujeme. Obecně ovšem platí, že výsledek skrze replikace správně zohledňuje design studie (typicky vícestupňový náhodný výběr) a umožňuje korektní odhad standardních chyb, které jsou užívány pro konstrukce intervalů spolehlivosti a testy statistické významnosti.¹⁵

Tabulka 1 Grafické zobrazení replikačního postupu pro 8 škol a 4 replikační zóny

SCHOOL	STUDENT	TEST	JKZONE	JKREP	REPL 1	REPL 2	
101	10101	510	1	1	1020	510	
101	10102	515	1	1	1030	515	
102	10201	503	1	0	0	503	
102	10202	511	1	0	0	511	
103	10301	540	2	0	540	0	
103	10302	592	2	0	592	0	
104	10401	460	2	1	460	920	
104	10402	470	2	1	470	940	
Průměr:					Průměr:	Průměr:	
512,625					514,000	487,375	
					Pomocné výpočty:	1,890	637,563

Zdroj: vlastní výpočty

Opět platí, že využití replikací nebývá v běžných softwarech (např. Excel či SPSS) dostupné, a tak je nutné používat speciální software (viz přehled na konci článku) nebo již zmíněný IDB Analyzer, který ve spolupráci s SPSS umí tyto replikační postupy využívat a je přímo připraven pro mezinárodní vzdělávací studie (analytikovi tedy odpadá potřeba zjišťovat, která proměnná udává replikační zóny a replikace, případně kde jsou replikační váhy umístěny v datech¹⁶).

¹⁴ Podíl správně spočtené standardní chyby odhadu a charakteristiky spočtené za předpokladu prostého náhodného výběru se nazývá efekt designu (v našem případě je cca 1,25) a udává, kolikrát větší výběr bychom potřebovali provést skrze vícestupňový náhodný výběr, pokud bychom chtěli v našich datech zachovat přesnost stejnou jako v datech z prostého náhodného výběru.

¹⁵ On-line verze článku publikovaná na stránkách časopisu obsahuje barevné verze tabulek a obrázků uváděných níže.

¹⁶ Na rozdíl od TIMSS (a ostatních studií administrovaných IEA) se v šetření PISA přímo v datovém souboru setkáme s 80 sloupci, které obsahují replikační váhy. Postup jejich využití je podobný výše představenému schématu, jen s tím rozdílem, že jednotlivé replikace jsou výsledkem pronásobení jednotlivých replikačních vah a příslušné charakteristiky, pro kterou chceme počítat standardní chybu odhadu.

1.3 Spojování souborů

Problémy při zpracování dat z mezinárodních studií působí i skutečnost, že výzkumník má k dispozici stovky jednotlivých datových souborů, protože výsledkem šetření na národní úrovni je několik datových souborů a celosvětově se účastní desítky zemí. Pro analýzu je proto často potřeba pracovat s několika soubory najednou.

V úvahu přichází dvě základní situace. Pro komplexnější národní analýzy spojujeme několik souborů či všechny národní soubory. Pro vysvětlení žákovských kompetencí skrze charakteristiky učitelů žáků, školní prostředí či rodinné zázemí pak připojujeme k žákovským datům data za učitele, ředitele či rodiče. Nadto někdy můžeme chtít provádět mezinárodní komparaci společně s vysvětlením skrze kontextové informace o škole či rodině žáka a problém a vše je ještě složitější. Při spojování je nutné zvolit správný identifikátor, dle kterého provedeme spojení (typicky identifikaci třídy, školy či žáka), ale musíme si též rozmyslet, které váhy napravující nerovné pravděpodobnosti jednotek ve výběru (viz bod 1 výše) máme do spojeného začlenit a také jaké replikační váhy (viz bod 2 výše) budeme potřebovat.¹⁷ Opět je nutné buď detailně nastudovat technickou dokumentaci k příslušné studii, nebo se spolehnout na IDB Analyzer, který správně rozpoznává, co spojit lze, a v případě spojení skrze SPSS správně uloží do spojeného datového souboru výběrové i replikační váhy (případně proměnnou s replikačními zónami a skupinami žáků uvnitř těchto zón).

1.4 Práce s vícenásobnými odhady latentních proměnných

Posledním speciálním postupem, který se využívá při analýze dat z mezinárodních vzdělávacích studií, je využití latentních proměnných¹⁸, které jsou typicky v datech reprezentovány pěti hodnotami ve formě vícenásobných odhadů (plausible values)¹⁹. Běžně se tento postup používá pro jednotlivé výsledky kognitivních testů, které jsou nepřímo měřeny skrze teorii odpovědi na položku (IRT, Urbánek & Šimeček, 2001) mnoha testovými položkami. Aby bylo možné při výpočtech s těmito proměnnými zohlednit chybu jejich měření (tj. skutečnost, že každý test má chybu měření), není příslušný výsledek kognitivního testu v datech zastoupen jedinou hodnotou, ale běžně pěti hodnotami, které reprezentují rozdělení vlastnosti měřené u příslušného jedince.

Jak analyzovat data, když nemám fenomén v jediné proměnné, ale v pěti proměnných? Správný postup vypadá tak, že výpočet se provede pětkrát, kdy pokaždé se použije jedna ze sady pěti vícenásobných odhadů latentní proměnné a výsledky se poté průměrují (u standardních chyb odhadu je výpočet složitější a autor jej zde

¹⁷ Spojování některých souborů nadto není někdy s ohledem na design studie možné (např. není zachycena vazba učitele a žáka).

¹⁸ Tedy nepřímo měřených veličin.

¹⁹ Teoreticky by mohlo být těchto hodnot více (např. 10) i méně (např. 3). Datovými simulacemi se došlo k zjištění, že pět hodnot latentních proměnných je pro vyčíslení chyby měření ve výpočtech dostačující.

neuvádí, protože pro pochopení textu není nezbytný²⁰). Pokud vezmeme v potaz, že pro každou hodnotu vícenásobného odhadu máme provádět opakovaně výpočet (např. regresní analýzu), a víme nadto, že pro zohlednění designu studií (viz odstavce 1.2 výše) se má výpočet provádět 75krát pro jednotlivé replikační zóny, musíme tak analýzu počítat 375krát! Opět to umí snadno provést SPSS pomocí IDB Analyzery (viz poslední ukázkový příklad), nebo lze využít jiný speciální software (viz přehled na konci článku), ten ale již vyžaduje, aby uživatel přesně specifikoval názvy proměnných, které tvoří jednotlivé vícenásobné odhady pro latentní proměnnou.

1.5 Shrnutí

Shrneme-li předchozí výklad, lze jej uzavřít následovně. Pro korektní výpočty s daty z mezinárodních studií musíme zohlednit nestejně pravděpodobnosti vybírání jednotek (skrze výběrové váhy), složitější výběrové designy (skrze replikační váhy), někdy správně spojit jednotlivé datové soubory k analýze a jindy též opakovaně počítat s vícenásobnými odhady pro nepřímo měřené fenomény (typicky různé znalosti či gramotnosti). Běžné procedury ve statistickém softwaru (např. SPSS) to přímo neumožňují, a proto je potřebné užívat speciální programy. Pro počítání jednodušších analýz (výpočty průměrů a statistické testování odlišnosti pro jednotlivé skupiny, tvorbu kontingenčních tabulek, korelační analýzu a regresní analýzu) a spojování dat lze využít IDB Analyzer, který spolupracuje s SPSS a je uživatelsky velmi jednoduchý. Pro složitější analýzy je třeba využít specializovaný software, jehož přehled nalezne čtenář na konci tohoto článku.

2 Ukázky praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií v IDB Analyzery

Po přehledu metodologických problémů, které se týkají dat z mezinárodních vzdělávacích studií, budou představeny praktické postupy, jak se s těmito problémy vyrovnat. S ohledem na charakter textu (vedení do problematiky) i jeho možný rozsah jsou představeny jen základní analytické techniky (výpočty průměrů a statistické testování odlišnosti pro jednotlivé skupiny, tvorbu kontingenčních tabulek, korelační analýzu a regresní analýzu). Před jednotlivými technikami je nadto ještě uvedena možnost spojování dat. Pro ilustraci je zvolena studie TIMSS 2011 (zaměřená na znalosti z matematiky a přírodních věd ve 4. ročníku²¹), nicméně dále uvedené postupy jsou univerzální a uplatnitelné pro všechny mezinárodní vzdělávací studie, které zaštiťuje OECD nebo IEA.

²⁰ Potřebné vzorce lze nalézt například v knize Petruška (2015, s. 73–74). Petrušek sice využívá vzorce pro vícenásobné imputace chybějících hodnot, nicméně postup v případě vícenásobných odhadů v IRT modelech je stejný.

²¹ V rámci studie mohla příslušná země zkoumat též 8. ročníky, nicméně v ČR nebyla tato opce využita, proto v ilustracích využíváme 4. ročník.

2.1 Základní informace o šetření TIMSS 2011

Pro snazší pochopení dále popsaných úloh zde uvedeme několik informací o datech ze šetření TIMSS 2011. Zaměříme se pouze na data ze šetření žáků ve 4. ročníku, protože v ČR jiné neprobíhalo.²² V rámci šetření TIMSS vznikly v každé zemi tyto datové soubory (v závorce jsou vždy uvedeny obecné názvy těchto souborů):

- soubor s odpověďmi ředitelů (ACG●●●B1²³);
- soubor s výsledky testů žáka v oblasti matematiky a přírodních věd (ASA●●●B1);
- soubor s odpověďmi žáků na dotazník o sobě a vztahu k přírodním vědám²⁴ (ASG●●●B1);
- soubor s odpověďmi žáků na dotazník škoře a rodině (ASH●●●B1);
- soubor pro možnost propojení dat žáků a učitelů (AST●●●B1);
- soubor s odpověďmi učitelů (ATG●●●B1).

Jen pro ČR (4. ročník) máme tedy k dispozici 6 datových souborů, které můžeme získat (viz dále) v různých datových formátech (pro SPSS, SAS a volném textovém formátu). Jednotlivé datové soubory obsahují kromě meritorních proměnných též identifikační proměnné (identifikátory země, školy, učitele, žáka), příslušné výběrové váhy a proměnnou obsahující replikační zónu a podskupinu žáků sloužící k replikaci. Detailní popis jednotlivých proměnných a jejich logiku může čtenář vyhledat v publikaci IEA (Foy et al., 2013, s. 82–98).

2.2 Spojování dat

Po stručném úvodu do datové struktury šetření TIMSS ukažme, jak prakticky spojit různé datové soubory, které chceme analyzovat.²⁵ Pokud se rozhodneme provádět spojování bez využití IDB Analyzery (viz dále), musíme minimálně vědět:

1. jaká je konvence pojmenovávání jednotlivých souborů, tj. která část názvu charakterizuje zemi, která charakterizuje cílový ročník, žáka, učitele či ředitele apod.;
2. jaká je konvence pojmenovávání klíčových proměnných pro spojování, tj. identifikátoru školy, třídy, učitele, žáka;
3. jak se jmenují jednotlivé proměnné s výběrovými vahami a které z nich máme do spojeného datového souboru uložit;
4. jak se jmenují jednotlivé proměnné s replikačními vahami, které máme do spojeného datového souboru uložit.

²² V některých zemích proběhlo šetření též v 8. a 12. ročníku školní docházky.

²³ Tři volné pozice v názvu souboru jsou vyhrazeny pro ISO kód země, data od ředitelů v ČR mají tedy název ACGCZEB1), druhé a třetí písmeno vždy označuje příslušný typ dat, tj. pro ředitele, učitele atd.

²⁴ Soubor nadto obsahuje i vícenásobné odhady latentních proměnných pro oblast matematiky a přírodních věd.

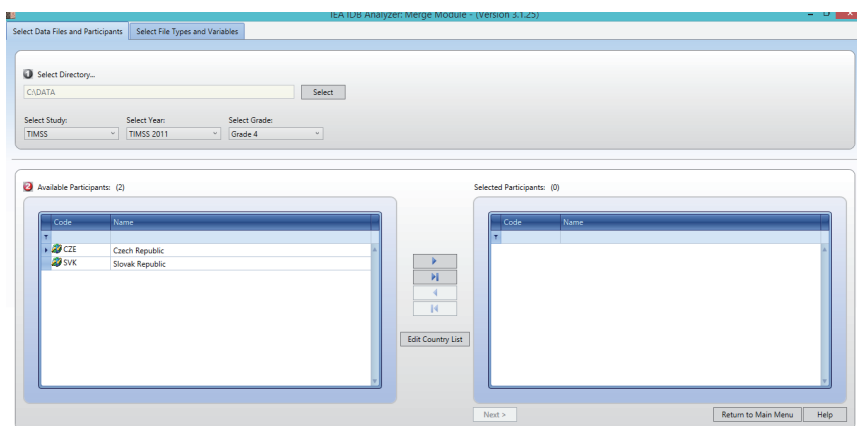
²⁵ Běžně si při získávání dat z mezinárodních vzdělávacích studií z webových stránek stáhneme mnoho jednotlivých souborů, které poté spojujeme.

Všechny výše uvedené informace lze nalézt v technické dokumentaci k jednotlivým šetřením. Pokud je výzkumník nechce nastudovat, musí využít některé připravené pomůcky, z nichž uživatelsky nejpřívětivější je IDB Analyzer, který spolupracuje s SPSS.²⁶

Poté co výzkumník nainstaluje IDB Analyzer²⁷ a má ve svém počítači též SPSS (verze 15 a vyšší) a data z některé mezinárodní vzdělávací studie, může začít se spojováním těchto dat. Po spuštění IDB Analyzera je nutno vybrat první volbu „Merge Module“. Pak na základní obrazovce (obr. 1) musíme vybrat:

1. adresář, kde jsou data určena ke spojování;
2. studii, s níž chceme pracovat (v našem případě TIMSS 2011);
3. rok, kdy byla studie provedena;
4. ročník, na který se chceme v analýze zaměřit.

IDB Analyzer nám dle našeho zadání automaticky určí seznam zemí, pro které máme v námi vybraném adresáři dostupná data (levá strana dolní části obrazovky na obr. 1). Pokud chceme spojovat jen některé země, učiníme tak přesunem doprava za použití symbolu jednoduché šipky. Chceme-li spojovat data pro všechny nabízené země, přesuneme je doprava jedním stiskem dvojité šipky. Ve spojeném souboru pak budou jen ty země, které vidíme na pravé straně v dolní části obrazovky.



Obrázek 1 Spojování dat – výběr studie, ročníku a spojovaných zemí

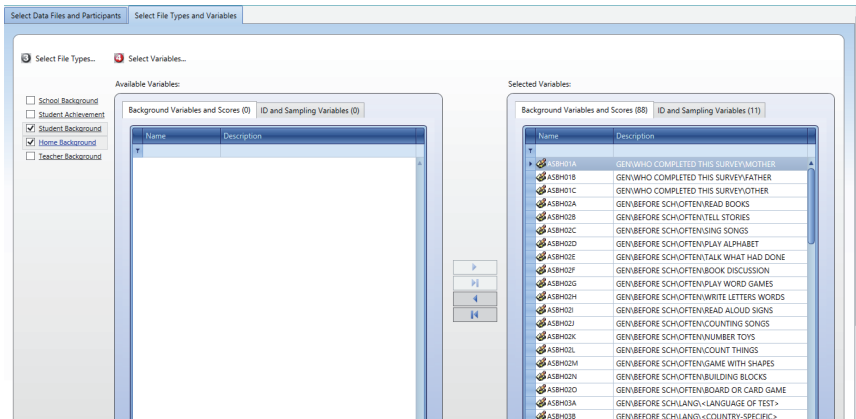
Tento obrázek i všechny i následující obrázky v článku jsou screenshoty z IDB Analyzer. resp. z SPSS a Excelu.

V dalším kroku je nezbytné zvolit, jaké instrumenty (typicky dotazníky či testy) a jejich jednotlivé proměnné zahrne spojený datový soubor. To určíme poté, co nahore přejdeme na záložku „Select File Types and Variables“. Zcela vlevo (obr. 2) máme seznam dostupných instrumentů a můžeme vybrat jeden nebo více. IDB Ana-

²⁶ IDB Analyzer je zdarma dostupný doplněk, který spolupracuje s SPSS (plným názvem IBM SPSS Statistics). SPSS je placený software, který umožňuje širokou škálu statistických operací.

²⁷ Aktuální verzi najde on-line například na webové adrese <http://www.iea.nl/eula0.html>.

108 lyzer dle našeho výběru automaticky aktualizuje seznam proměnných určených ke spojení. Poté obdobně jako při výběru zemí lze pro spojení vybírat jednotlivé proměnné (přesunem doprava jednoduchou šipkou), nebo všechny najednou (přesunem doprava dvojitou šipkou). Kromě proměnných, které vidíme, IDB Analyzer přidává automaticky i identifikační proměnné a váhové proměnné (replikační i výběrové).



Obrázek 2 Spojování dat – výběr instrumentů a proměnných

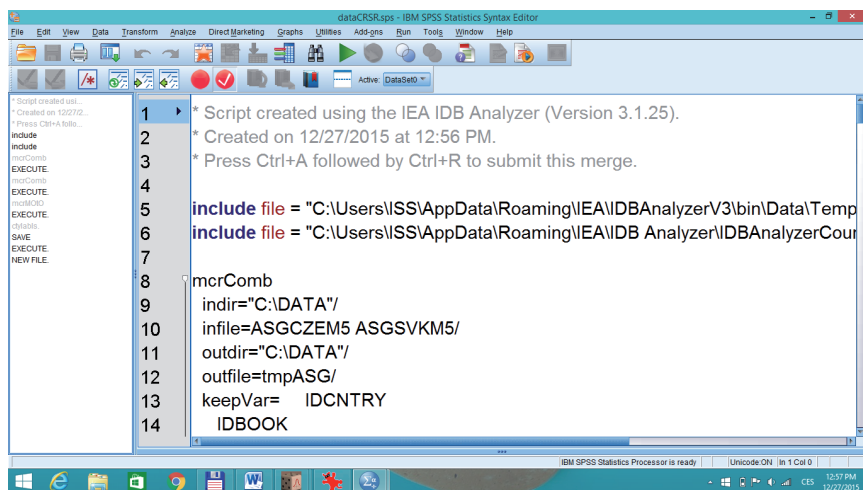
V našem ilustračním případě (obr. 1) spojujeme data z ČR a SR (ta jsme předtím uložili společně do jednoho adresáře²⁸). V dalším kroku (obr. 2) došlo ke spojení dat z žákovského dotazníku (Student Background) a dotazníku pro rodiče (Home Background). Bude tak možné získat výsledky za Českou i Slovenskou republiku a provázat data získaná od žáků s odpověďmi jejich rodičů. Výsledný soubor je nutné pojmenovat (nabídka zcela dole, není na obr. 2, náš název je např. DATA CSR.sav). Potom stiskneme tlačítko „Start SPSS“ a otevře se SPSS a v něm skript²⁹ připravený v IDB Analyzeru (obr. 3). Pro spuštění skriptu v SPSS je nejnásazší provést po sobě tyto dvojkombinace kláves: Ctrl+A (vybere celý skript) a Ctrl+R (spustí skript).

Po chvíli čekání se vše provede a do námi zvoleného adresáře se uloží soubor DATA CSR.sav.

Ke spojování jen dodejme, že šetření PISA je na rozdíl od studií administrovaných IEA datově orientováno jinak. U šetření PISA je výzkumníkům k dispozici vždy jeden soubor pro každý výzkumný instrument, ve kterém jsou spojena data za všechny

²⁸ Nejnásazší možnost získání dat je přes rozhraní IEA: <http://rms.iea-dpc.org/#>. Zde jsme vybrali šetření TIMSS 2011, 4. ročník a dále pro Českou a Slovenskou republiku všechny dostupné soubory (stačí pouze kliknout na příslušné země a výběr se automaticky provede) a zvolili formát pro SPSS. Uložení do „nákupního košíku“ (Basket) pak stáhneme všechny soubory v jednom zip archivu a umístíme do námi vybraného adresáře. Poté již můžeme s daty pracovat (nutností je pouze extrakce souborů ze zip archivu).

²⁹ Jde o soubor příkazů, který využívá předpřipravené programy, které se instalují společně s IDB Analyzerem. Jde o příkazy, které po spuštění v SPSS spojí požadovaná data, a tato data následně (skrže dále uváděné postupy) lze využít pro korektní výpočty v duchu předchozího výkladu.



Obrázek 3 Ukázka skriptu v SPSS pro spojování dat

zúčastněné země. Pokud výzkumník chce využívat jen data pro některé země, musí z této (obrovské) databáze udělat podvýběr.

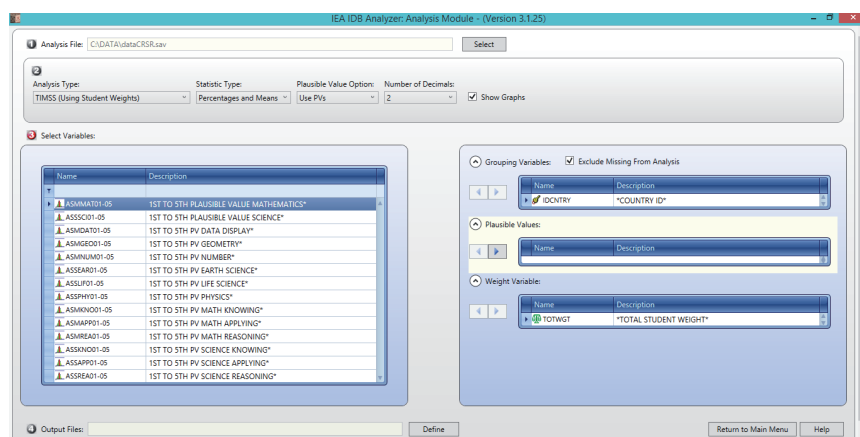
2.3 Výpočty průměrů a intervalů spolehlivosti

Analogicky ke spojování dat lze IDB užít, opět ve spojení s SPSS, i pro výpočty, tj. prostřednictvím IDB Analyzeru definujeme proměnné a parametry výpočtu a poté IDB Analyzer otevře SPSS a v něm spustíme připravený skript. Při generování analytických výsledků máme nadto ještě na výběr, zda chceme výsledky zobrazit přímo ve výstupním okně SPSS nebo zda kromě něj chceme výsledky zobrazovat v souboru typu MS Excel.³⁰

Pro jednoduchou ilustraci vypočteme průměr znalostí z matematiky českých a slovenských žáků. V IDB Analyzeru se vrátíme do hlavní nabídky (dole vpravo volba „Return to Main Menu“) a vybereme „Analysis Module“. Poté najdeme námi vytvořený soubor dataCRSR.sav a v rámci nabídky analýz zvolíme „TIMSS (Using Student Weights)“, protože chceme provést analýzy na úrovni jednotlivých žáků (viz obr. 4). Dále zvolíme v nabídce „Statistic Type“ volbu „Percentages and Means“. S ohledem

³⁰ Bohužel IDB Analyzer pracuje tak, že pro každou jednotlivou analytickou proceduru (tj. jeden výpočet) vytvoří samostatný soubor pro Excel, případně výstup v SPSS (konkrétně uloží výstup pro Excel – *.xls, data ve formátu SPSS – *.sav, výstup z SPSS – *.spv a skript pro SPSS – *.sps). Toto je pro analytickou praxi mírně nepraktické, analytik pak pracuje s mnoha soubory a musí si výsledky přenést do jednoho souboru (typicky do textového dokumentu nebo do prezentace). Z vlastní analytické zkušenosti lze doporučit užívání výstupu pro MS Excel, protože tento formát je na rozdíl od výstupu v SPSS zobrazitelný téměř ve všech počítačích bez ohledu na verzi Excelu či obdobného freeware (např. Open Office Calc). Výhodou práce s IDB Analyzerem je možnost připravit si několik analýz, poté IDB Analyzer vypnout a postupně analýzy spouštět v SPSS. Zkušený výzkumník navíc může modifikovat skripty pro SPSS připravené v IDB Analyzeru přímo v SPSS (typicky tím, že změní proměnné pro příslušnou analýzu).

110 na skutečnost, že znalosti z matematiky jsou v datech zaznamenány ve formě pěti odhadů, zaškrtneme dále v „Plausible Value Option“ variantu „Use PVs“. SPSS skrze skript připravený v IDB Analyzeru bude automaticky počítat výsledky odděleně pro jednotlivé země³¹ (srov. vpravo proměnná IDCNTY zařazená jako „Grouping Variable“ dále níže vpravo určí správné výběrové váhy (proměnnou TOTWGT). Na nás je již jen definice proměnné, pro niž chceme počítat průměry, tj. nalezení matematických znalostí. Poté co vpravo klikneme na okénko u „Plausible Values“, dojde vlevo k aktualizaci seznamu proměnných jen na ty, které mají vícenásobný odhad pro latentní proměnné. Hned první položka seznamu je pro matematické znalosti (srov. označení „1ST to 5TH PLAUSIBLE VALUE MATEMATICS“). Právě tuto proměnnou přeneseme šipkou u „Plausible Values“ doprava.



Obrázek 4 Ukázka zadání výpočtu průměru znalostí z matematiky žáků 4. ročníku (ČR a SR)

Posledním krokem je poté zadání názvu a formátu výstupu (dole „Output Files“). V souladu s výše uvedenou poznámkou vybereme formát v Excelu a název bude například PRUMER. Pak stiskneme „Start SPSS“ a analogicky k operaci v rámci spojování dat vybereme celý skript a spustíme jej. Po chvíli výpočtů³² se zobrazí výsledek, my jej ukážeme v Excelu, tj. v našem adresáři najdeme soubor PRUMER.XLS (obr. 5).

Průměr matematických znalostí najdeme ve sloupci „mnpv“, tj. průměr (mean) z pěti vícenásobných odhadů hodnot příslušné latentní proměnné. V našem případě činí průměr pro ČR 510,85 bodu, pro Slovensko pak 506,77 bodu. Pokud bychom

³¹ SPSS skrze skripty z IDB Analyzeru počítá analýzy vždy automaticky pro jednotlivé země, které jsou v našem datovém souboru, a tuto volbu nelze nijak změnit. Přes možnost „Grouping Variables“ lze zadat další třídící proměnné a počítat v rámci jednotlivých zemí pro námi zvolené podskupiny, například pro chlapce a dívky nebo pro děti z různých typů škol.

³² Připomeňme, že SPSS musí počítat 75krát s různými replikačními vahami a poté ještě pětkrát pro 5 různých odhadů latentní proměnné, tj. výpočet se provádí 375krát.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	IDCOUNTRY		n	TOTWGT	sumw_se	pct	pct_se	mnpv	mnpv_se	sdpv	isdpv_se	weight	reps	method	shortcut	date
2	Czech Republic	ASMMATO	4.578.00	87.193.80	2.517.23	65.10	0.82	510.85	2.42	70.30	1.69	TOTWGT	75.00	JRR	Y	27-DEC-15
3	Slovak Republic	ASMMATO	5.616.00	46.706.13	1.147.96	34.90	0.82	506.77	3.75	79.62	2.56	TOTWGT	75.00	JRR	Y	27-DEC-15
4	x International Average	ASMMATO	#NULL!	#NULL!	#NULL!	50.00	0.58	508.81	2.23	75.00	1.53	TOTWGT	75.00	JRR	Y	27-DEC-15

Obrázek 5 Ukázka výsledku výpočtu průměru matematické znalosti žáků

chtěli konstruovat 95% interval spolehlivosti,³³ musíme využít standardní chyby odhadu v dalším sloupci „mnpv_se“ a k průměru přičíst, respektive od něj odečíst, 1,96násobek této standardní chyby, tj. pro ČR, respektive SR, získáme tyto výsledky: <506,1; 515,6> a <499,4; 514,2>.

Kromě výsledků pro ČR a SR získáme ještě výsledek označený „x.International Average“. Název je ale matoucí, nejde totiž obecně o mezinárodní průměr ze šetření TIMSS 2011, ale jen o průměr z výsledků zemí, které jsou v našem datovém souboru, v našem případě tedy průměr českých a slovenských žáků dohromady. Z dalších údajů ve výstupu je již zajímavý jen počet žáků, na nichž je výsledek založen (srov. sloupec „n“), ostatní údaje jsou pro běžného uživatele zbytečné.³⁴ Pro úplnost dodejme, že pokud porovnáme naše výsledky s oficiálními výsledky z mezinárodní zprávy z TIMSS 2011 (např. pro ČR činí průměr 511 bodů a standardní chyba odhadu 2,4 bodu), zjistíme, že náš výpočet je korektní.

Pokud bychom nerespektovali výše uvedené postupy a počítali průměr v SPSS (typicky přes proceduru MEANS bez vážení) z našich dat, získali bychom tyto výsledky:

³³ Připomeňme, že standardní chybu odhadu lze využít i například pro jednovýběrový t -test. Pokud bychom například chtěli otestovat nulovou hypotézu, že průměr českých žáků ve 4. ročníku dosahuje hodnoty 500 bodů ($\mu_0 = 500$), dosadili bychom do vzorce $t = (\bar{x} - \mu_0) / se$, kde \bar{x} je námi vypočtený průměr a se námi vypočtená standardní chyba odhadu. V našem případě by hodnota t činila 4,48 a na 5% hladině statistické významnosti bychom zamítli nulovou hypotézu, tj. prokázali, že průměr matematických znalostí měřených TIMSS testem českých čtvrtáků je odlišný od hodnoty 500.

³⁴ Nelze ale nijak nastavit, aby se nezobrazovaly.

112 Tabulka 2 Průměry proměnných charakterizujících matematické znalosti v ČR a SR

Země		N	Průměr	
			hodnota	standardní chyba
Česká republika	*1ST PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS*	4578	514,8005	1,04103
	2ND PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	4578	515,3556	1,02885
	3RD PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	4578	515,4251	1,02867
	4TH PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	4578	514,9547	1,03550
	5TH PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	4578	514,7762	1,04049
	Valid N (listwise)	4578		
Slovenská republika	*1ST PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS*	5616	505,9169	1,06897
	2ND PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	5616	505,0494	1,06877
	3RD PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	5616	505,9885	1,07430
	4TH PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	5616	505,7910	1,07570
	5TH PLAUSIBLE VALUE MATHEMATICS	5616	504,8844	1,07369
	Valid N (listwise)	5616		

Zdroj: Vlastní výpočty

Pro Českou i Slovenskou republiku máme 5 hodnot průměrů (pro jednotlivé vícenásobné odhady). Pro ČR oscilují okolo hodnoty 515 (tj. cca o 4 body vyšší, než je správná hodnota), pro SR oscilují okolo hodnoty 505 (tj. o 2 body nižší, než je správná hodnota). Vidíme tedy, že dopad nesprávného výpočtu (nepoužití vah) posunuje nepředvídatelně výsledky (jednou hodnotu průměru navyšuje, v druhém případě snižuje). Dramatičtější jsou ovšem dopady na standardní chybu odhadu. Pro Česko osciluje hodnota kolem 1,0, z předchozích správných výpočtů ale víme, že hodnota je cca 2,4 (tj. téměř 2,5násobně vyšší³⁵). Díky tomu bychom konstruovali výrazně užší interval spolehlivosti (tj. předstírali větší přesnost měření), případně bychom častěji (nesprávně) zamítali nulové hypotézy o určité velikosti námi měřeného fenoménu. V dalších ukázkách už tato srovnání neprovádíme, ale závěry by byly obdobné.

³⁵ Pro úplnost doplníme, že pro Slovensko je poměr ještě větší, nesprávně spočtená standardní chyba je cca 1,1 a správně spočtená 3,75 (viz tab. 2, resp. obr. 5).

2.4 Výpočty procent (podílů) a intervalů spolehlivosti

Po detailnějším rozboru výpočtu průměrů již stručně představíme další analytické možnosti práce prostřednictvím IDB Analyzeru. Pro výpočet procent (výskytu jednotlivých odpovědí) a jejich intervalu spolehlivosti užíváme druhou analytickou proceduru („Statistic Type“) nazvanou „Percentages Only“. Pro jednoduchost ukážeme výsledky pro první proměnnou v našem spojeném souboru, která zjišťuje, zda rodičovský dotazník vyplňovala matka (proměnná ASBH01A). Proměnné, pro něž chceme počítat podíly (procenta), přesouváme doprava do okna „Grouping Variable“.³⁶

Výsledek, tj. procenta odpovědí, najdeme ve sloupci „pct“ (obr. 6), jejich standardní chyby pak ve sloupci označeném „pct_se“. V ČR byla tedy odpověď *ano* (dotazník vyplňovala matka) v 89,4% případů, odpověď *ne* ve zbývajících 10,6% případů. Pro případný výpočet intervalu spolehlivosti či testování hypotéz je opět možné využít vypočtené standardní chyby odhadu.³⁷

IDCOUNTRY	ASBH01A	n	TOTWGT	sumw_se	pct	pct_se	weight	method	date	time		
2	Czech Republic	YES	3 861	74 041 42	2 275 78	89 40	0 62	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m
3	Czech Republic	NO	494	8 780 09	603 06	10 60	0 62	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m
4	Slovak Republic	YES	4 752	38 841 26	1 089 58	89 14	0 55	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m
5	Slovak Republic	NO	615	4 852 07	237 62	10 86	0 55	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m
6	x International Average	YES	#NULL!	#NULL!	#NULL!	89 27	0 42	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m
7	x International Average	NO	#NULL!	#NULL!	#NULL!	10 73	0 42	TOTWGT	75 00	JRR	27-DEC-15	14h 0m

Obrázek 6 Ukázka výsledku výpočtu procentního podílu

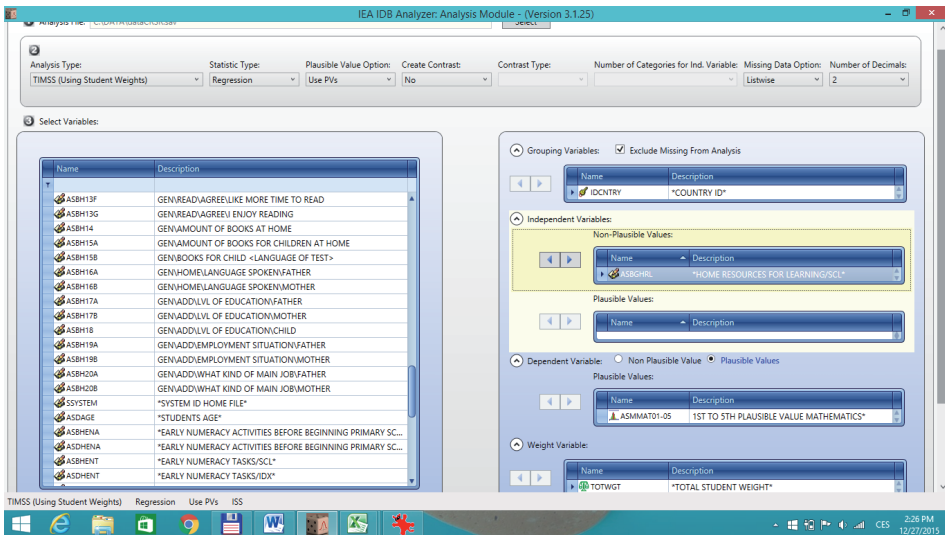
2.5 Regresní analýza

Další procedurou nabízenou v prostředí IDB Analyzer je regrese, konkrétně jde o běžnou lineární regresní analýzu počítanou metodou nejmenších čtverců (srov. Hendl,

³⁶ S ohledem na analogičnost dříve popsaného postupu u obrázku 4 zde již tento neopakujeme a obrázek neuvádíme.

³⁷ Meritorně to však pro námi vybranou proměnnou nemá valného smyslu, proto od tohoto kroku upustíme. Vzorce pro výpočet intervalu spolehlivosti či pro testování jsou totožné s výše uvedenými vzorci pro průměr, není je tedy nutné opakovat. Výsledky budou pouze vypovídat o procentním podílu, nikoli o průměru.

114 2012). V této proceduře je nutné odlišit závisle („Dependent Variable“) a nezávisle proměnné („Independent Variables“), tj. zvláště musíme přesouvat tyto typy proměnných. V případě užití latentních proměnných s vícenásobnými odhady je pak třeba ještě odlišit tyto proměnné a zadávací dialog má pak více nabídek (srov. pravou stranu obr. 7). Nadto je ještě možné použít jako jednu nezávisle proměnnou nominální či ordinální proměnnou (volby „Create Contrast“, „Contrast Type“ a „Number of Categories for Ind. Variable“ v obr. 7 nahoře).³⁸



Obrázek 7 Ukázka zadávacího dialogu regresní analýzy (včetně vícenásobných odhadů latentních proměnných)

Výstupy z regresní procedury jsou poměrně nepřehledné, proto opět uvedeme jednoduchou ukázkou. Konkrétně zvolíme matematické znalosti jako závisle proměnnou a pro vysvětlení jejich úrovně vybereme stupnici měřící vybavenost domácnosti pro učení (proměnná ASBGHRL, viz opět obr. 7). Výstupy se nyní nabízí v jednotlivých tabulkách, které najdeme v jednotlivých souborech v Excelu, případně přímo ve výstupním okně SPSS. Ve výstupu s názvem „Model“ najdeme hodnotu indexu determinace (R^2), která v našem případě pro ČR i SR shodně činí 0,17. Skrze vybavenost domácnosti se nám tedy daří vysvětlit cca 17% rozdílů naměřených žákovských znalostí z matematiky. Další výstup (viz obr. 8) nese název „Coefficients“. V jednotlivých řádcích jsou hodnoty jednotlivých regresních koeficientů („b“) včetně konstanty, společně s hodnotami standardních chyb odhadu („b.se“) a hodnotami testových kri-

³⁸ S ohledem na nutnost obšířnějšího výkladu v této problematice odkazujeme zde čtenáře na detailní návod k programu IDB Analyzer. Zároveň upozorňujeme na radikální omezení této možnosti práce s ordinálními či nominálními nezávisle proměnnými, které spočívají v tom, že lze využít toliko jedinou nezávisle proměnnou, která nesmí mít více než devět kategorií. Běžnější tedy bude postup, kdy si analytik připraví data (typicky skrze tzv. dummy coding) přímo v datovém souboru v SPSS a poté použije IDB Analyzer pro takto připravená data.

térií pro dílčí t -testy (b.t). Dále nalezneme hodnoty β -koeficientů („beta“) a jejich standardních chyb („beta.se“).³⁹

S ohledem na to, že nabízených výsledků je mnoho a orientace v nich není zcela snadná, ukažme na našem příkladu (obr. 8), jak výsledky korektně vyhodnotit. Zaměříme se jen na Českou republiku. Vliv vybavení domácnosti na matematické znalosti najdeme ve třetím řádku tabulky, hodnota regresního koeficientu činí 19,61 bodu, tj. s nárůstem vybavenosti o jednotku se zvyšují znalosti z matematiky žáka průměrně cca o 20 jednotek.⁴⁰ Otázka řešitelná skrze naše výsledky může znít následovně: Lze v ČR prokázat (tj. u žáků 4. ročníku) vliv vybavení domácnosti na matematické znalosti? Lze vyjít z výsledku dílčího t -testu (srov. hodnotu „b.t“ ve třetím řádku tabulky na obr. 8, tj. hodnotu 16,46). Platí, že pokud absolutní hodnota testového kritéria přesáhne cca hodnotu 2⁴¹, můžeme vliv nezávisle proměnné na závisle proměnnou brát za statisticky průkazný na 5% hladině statistické významnosti (formálně statisticky tedy zamítáme nulovou hypotézu o neexistenci vlivu, respektive o nulové hodnotě příslušného regresního koeficientu v populaci). Pokud tomu tak není, vliv nebyl statisticky prokázán.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	IDCOUNTRY	EqVar	beta	b.se	beta.se	b.t	beta.t	xvar	dvar	weight	method	shortcut	pairwise	date	time	reps	
2	Czech Republic	(CONSTANT)	306.68	#NULL!	12.97	#NULL!	23.64	#NULL!	ASBGHRL	ASMMATO	TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h27m	75
3	Czech Republic	ASBGHRL	19.61	0.41	1.19	0.02	16.46	17.30	ASBGHRL	ASMMATO	TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h27m	75
4	Slovak Republic	(CONSTANT)	326.38	#NULL!	20.57	#NULL!	15.87	#NULL!	ASBGHRL	ASMMATO	TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h27m	75
5	Slovak Republic	ASBGHRL	18.45	0.41	1.94	0.03	9.52	13.19	ASBGHRL	ASMMATO	TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h27m	75

Obrázek 8 Ukázka výsledku regresní analýzy žakovské znalosti z matematiky v závislosti na vybavení domácnosti

2.6 Korelační analýza

Poslední ukázkou je výpočet korelačního koeficientu. Jde o Pearsonův korelační koeficient, který je vhodný jen pro kardinální proměnné, uživatel tedy na to musí při výpočtech pamatovat (software to nijak automaticky nekontroluje). Podobně jako v regresní analýze či proceduře pro výpočet průměrů (srov. výše) je i zde možné pracovat s proměnnými, které jsou vícenásobnými odhady latentních proměnných (opět je nutno v zadání nastavit). Pro jednoduchost spočteme korelační koeficient mezi výsledkem matematických znalostí a znalostmi v oblasti přírodních věd (ASCI01-05).

³⁹ Připomeňme, že β -koeficienty či standardizované koeficienty slouží pro srovnání vlivu jednotlivých nezávisle proměnných, protože všechny proměnné převedou na stejné měřítko skrze standardizaci (tj. odečtou od hodnot jednotlivých proměnných jejich průměr a poté podělí jejich směrodatnou odchylkou).

⁴⁰ Obě škály jsou umělé a nemají žádnou přirozenou interpretaci, proto je hodnota koeficientu v našem případě spíše iluzorní. Nicméně například srovnání se Slovenskem (či jinou zemí) již může přinést meritorně zajímavé výsledky.

⁴¹ Přesněji pro 5% hladinu významnosti již uvedenou hodnotu 1,96.

116 Výsledkem bude tabulka s korelačními koeficienty a jejich standardními chybami (obr. 9). Příslušný korelační koeficient najdeme tam, kde se kříží sloupec a řádek s označením příslušných proměnných (v obr. 9 je to buňka v Excelu s označením D2 pro ČR a D4 pro SR). Korelace tedy činí 0,82 pro Česko a 0,88 pro Slovensko. Věcně lze konstatovat, že tyto dvě dimenze (matematická a přírodovědná) souvisí tedy velice úzce, na Slovensku je souvislost ještě těsnější než u nás. Pro konstrukci intervalu spolehlivosti korelačního koeficientu by opět šlo užít standardních chyb (buňky F2, resp. F4 v obr. 9) a postupů uvedených výše u výpočtu průměrů.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	IDCNTRY	variable	ASMMAT0	ASSSCIO	ASMMAT0	ASSSCIO_s_xvar	weight	method	shortcut	pairwise	date	time	reps	
2	Czech Republic	ASMMAT0	1.00	0.82	0.00	0.01	ASMMAT0_ASSSCIO_TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h51m	75.00	
3	Czech Republic	ASSSCIO	0.82	1.00	0.01	0.00	ASMMAT0_ASSSCIO_TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h51m	75.00	
4	Slovak Republic	ASMMAT0	1.00	0.88	0.00	0.01	ASMMAT0_ASSSCIO_TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h51m	75.00	
5	Slovak Republic	ASSSCIO	0.88	1.00	0.01	0.00	ASMMAT0_ASSSCIO_TOTWGT	JRR	Y	N	27-DEC-15	14h51m	75.00	

Obrázek 9 Ukázka výsledku korelační analýzy znalostí z matematiky přírodních věd

2.7 Slabiny IDB Analyzery

Po několika ukázkách v prostředí IDB Analyzer je namístě se zmínit o slabinách tohoto prostředku. Jako slabiny lze jmenovat následující:

1. vazba na jediný komerční software, tj. na SPSS;
2. neobratnost některých zadání (srov. zejména výpočty v regresní analýze);
3. neobratnost výstupů (srov. všechny předchozí ukázky);
4. omezenost na nejjednodušší analytické procedury (tj. umí jen lineární a binární logistickou regresi, neumí jiné než Pearsonovy korelace, nesvede dvouvýběrové t -testy, analýzu rozptylu⁴² a nedokáže nic ze složitějších postupů, např. víceúrovňové či strukturní modely).

Na druhou stranu nutno konstatovat, že IDB Analyzer se ovládá velice jednoduše a pro základní analytické postupy jej lze použít bez větších problémů.

3 Přehled speciálního softwaru pro práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií

S ohledem na výše uvedené výhody a pro větší obecnost textu se na závěr zaměříme na přehled dalších softwarových produktů, které umožňují korektní práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií. Cílem této části je opravdu podat přehled,

⁴² Tato výtku není technicky zcela korektní, skrze regresní analýzu s nominální či ordinální nezávisle proměnnou lze i skrze IDB Analyzer spočítat dvouvýběrový t -test (máme-li proměnnou s dvěma kategoriemi), respektive analýzu rozptylu (máme-li nezávisle proměnnou s více kategoriemi).

konkrétní postup pak musí čtenář vyhledat v návodech k těmto produktům. Přehled nadto zcela jistě není úplný, ale uvádí software, který je v současnosti nejčastěji pro tyto účely používán.

3.1 Mplus

V současnosti zřejmě nejsnazším komerčním softwarem, který je vhodný pro analýzu dat z mezinárodních vzdělávacích studií, je Mplus (Muthen & Muthen, 2010)⁴³. Tento software sice není na první pohled uživatelsky zcela přátelský (ovládá se skrze speciální příkazový jazyk), ale umožňuje snadnou práci s vahami (výběrovými i replikačními) a umí zcela snadno počítat s latentními proměnnými s vícenásobnými odhady. Nadto tento software dovede téměř všechny postupy pokročilé statistické analýzy, mj. víceúrovňové modely, strukturní modely, nelineární regresní modely, které jsou pro data z mezinárodních vzdělávacích studií vhodné. Na stránkách softwaru je dostupné velice bohaté fórum, kde může uživatel načerpat mnoho zkušeností, případně dotazem získat řešení svého problému od tvůrců softwaru. Slabinou Mplus je nemožnost přípravy dat (tj. spojování dat a případné úpravy proměnných je nutno provést jinde). Nadto v českém prostředí je nevýhodou, že Mplus využívá jen několik málo výzkumníků a neexistuje žádná oficiální podpora.

3.2 R

V rámci programovacího prostředí R (Venables, Smith, & R Development Core Team, 2013) lze mj. provádět statistickou analýzu dat. Výhodou R je skutečnost, že je zdarma jak základní prostředí, tak i všechny doplňkové balíčky, protože je vyvíjejí jednotliví statistici a matematici z celého světa a předávají je bezplatně ostatním. Pro práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií existuje speciální balíček s názvem „intsvy“⁴⁴. Autorem je Daniel Caro, působící v Oxfordu v týmu zaměřeném právě na zpracování dat z mezinárodních vzdělávacích studií. Obdobně jako IDB Analyzer umí tento balíček spojovat a analyzovat data. Obdobně jako IDB Analyzer je i balíček intsvy omezen na základní procedury, tj. počítá průměry, procenta, regrese a korelace. Při výpočtech přitom korektně zohledňuje váhy (výběrové i replikační) a umí správně pracovat s případnými vícenásobnými odhady hodnot latentních proměnných.

3.3 Další software

Kromě výše uvedených produktů je možné využívat i některé další statistické programy. Pro akademiky se konkrétně nabízí hojně na západních univerzitách užívaná Stata či SAS, který je díky štědrému univerzitnímu programu dostupný také na mno-

⁴³ Software (demo zdarma) i veškeré informace jsou dostupné on-line na adrese <http://www.statmodel.com>.

⁴⁴ Jde o zkratku International Assessment Data Manager, základní popis je dostupný on-line na adrese <http://CRAN.R-project.org/package=intsvy>.

118 ha vysokých školách (včetně ČR). Oba produkty jsou obecné statistické programy analogické například k SPSS, nicméně na rozdíl od SPSS umí snáze pracovat s replikačními vahami či latentními proměnnými s vícenásobnými odhady jejich hodnot. Nadto oba produkty dokážou pracovat s pokročilejšími statistickými technikami (mj. víceúrovňovými⁴⁵ či strukturními modely). Výhodou SAS oproti Stata je skutečnost, že data z mezinárodních vzdělávacích studií jsou kromě formátu SPSS nabízena běžně též ve formátu SAS. Stata i SAS mají velice bohatou podporu ve formě literatury i uživatelských fór, v případě Stata je nadto možné stávající procedury dotvářet, respektive přidávat vlastní nové procedury. I při práci se Stata či SAS lze doporučit nejdříve spojit data skrze IDB Analyzer, a teprve poté provádět vlastní analýzy, aby nedošlo k chybám již při přípravě dat.

4 Doporučení pro práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií

Cílem tohoto článku je upozornit na úskalí při práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií a podat přehled možností korektní práce s těmito daty. Z detailních ukázek prostředí IDB Analyzer i předchozího přehledu plyne ne zcela lichotivé vyznění: *korektní práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií není zcela snadná*. Vždy je nutné vybrat některý softwarový prostředek, a ten se naučit a pochopit jeho případné slabiny. Nadto je nutné mít poměrně slušný přehled o designu příslušné mezinárodní vzdělávací studie. Menší přehled je potřebný při užívání IDB Analyzera nebo balíčku intsvy v prostředí R. Pro složitější analýzy je pak nutná detailnější znalost designu i znalost z oblasti pokročilých statistických metod, aby nedošlo ke zneužití statistiky, ale jejímu korektnímu užívání. Obecně lze doporučit, aby si uživatel vybral jedno prostředí, které mu vyhovuje nebo které už zná, a to užíval, práce s několika programy najednou spíše analytickou činnost komplikuje. V nesnázích lze využít rad statistiků, zejména těch, kteří data z mezinárodních vzdělávacích šetření znají.

5 Omezení při práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií a praktická doporučení

Kromě výše uvedených problémů na nás číhají ještě další v článku nezmíněné komplikace, které přináší analytická práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií. Tyto problémy by jistě vydaly na samostatné texty (snad v budoucnu vzniknou), nicméně zde zmiňme dva jako ukázkou:

1. problematičnost mezinárodních srovnání, odlišnost kurikula v jednotlivých systémech, případně jejich neznalost;
2. víceúrovňovost dat a jejich korektní analýza.

⁴⁵ Ve Stata jde o sadu programů s názvem GLAMM, v SAS o proceduru MIXED nebo NLMIXED, respektive o proceduru CALIS.

Ad 1. Při práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií je velikým pokusem pro analytika, aby činil mezinárodní srovnání, protože má zpravidla k dispozici data z mnoha desítek zemí (a často ještě více vzdělávacích systémů⁴⁶). Musíme si uvědomit, že kurikula v jednotlivých vzdělávacích systémech mohou být velice odlišná, a v extrémní situaci tak může dojít k tomu, že znalost testovaná v některém mezinárodním vzdělávacím šetření není v testovaném ročníku (ani dříve) ještě rozvíjena. Bez zohlednění této skutečnosti může být interpretace mezinárodního srovnání zcela nesprávná. Problémem ale je, že zřejmě žádný výzkumník nezná do detailu kurikula všech vzdělávacích systémů a tato skutečnost znamená, že mezinárodní srovnání je téměř nemožné. Není tedy zcela od věci vzít v potaz doporučení traktovaná na schůzkách mezinárodních vzdělávacích studií, tj. že *se má přednostně provádět národní analýza těchto dat a srovnání mají být prováděna jen s obdobnými vzdělávacími systémy, které nadto výzkumník zná.*

Ad 2. Kromě všech komplikací při práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií popsaných na počátku článku je nutno upozornit na víceúrovňový charakter dat ze vzdělávacích studií (srov. Soukup, 2006, a literatura tam uvedená). V případě, že je studie zaměřená na žáky z jedné školy, respektive třídy, platí, že tito žáci jsou si vzájemně podobnější než žáci z různých škol či tříd. Korektní práce s těmito daty pak vyžaduje používání víceúrovňových modelů, které jsou rozšířením běžné regresní analýzy či dalších statistických postupů. Kromě výše popsaných modifikací je tak nutné ještě využít víceúrovňové výpočty, a tím se situace ještě komplikuje (z popsaných produktů jsou na tyto výpočty připravené Mplus, SAS a Stata⁴⁷). Do budoucna lze očekávat další rozšiřování všech popsaných produktů a díky tomu bude korektní práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií snazší a dostupnější.

Poděkování

Autor touto cestou děkuje oběma anonymním recenzentům a dále pak Dominiku Dvořákovi, který autora upozornil na mnohé nedostatky v textu. Samozřejmě, že za případné chyby textu je plně odpovědný autor textu.

Literatura

- Basl, J. (2014). Statistika ve školství: Eurostat, OECD, PISA, IEA. In J. Hendl et al., *Statistika v aplikacích* (s. 287–304). Praha: Portál.
- Foy, P., Arora, A., & Stanco, G. M. (Eds.). (2013). *TIMSS 2011 user guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Mareš, P., Rabušic, L., & Soukup, P. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova universita.

⁴⁶ Vycházíme zde ze skutečnosti, že v rámci některých zemí existuje paralelně více vzdělávacích systémů.

⁴⁷ Více se lze o těchto problémech dočíst například v Rutkowski et al. (2010).

- 120 Muthen, L. K., & Muthen, B. (2010; 6th Ed.). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Petrůšek, I. (2015). *Analýza chybějících hodnot*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & Davier, M. von. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142–151.
- Soukup, P. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 42(5), 987–1012.
- Soukup, P. (2012). Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání. In J. Krejčí & J. Leontiyeva (Eds.), *Cesty k datům: zdroje a management sociálněvědních dat v České republice* (s. 287–304). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) a Sociologický ústav AV ČR.
- Urbánek, T., & Šimeček, M. (2001). Teorie odpovědí na položku. *Československá psychologie* 45(5), 428–440.
- Venables, W. N., Smith, D. M., & R Development Core Team (2013). *An introduction to R*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.

PhDr. Ing. Petr Soukup
Fakulta sociálních věd UK
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice
soukup@fsv.cuni.cz

Výukové případové studie a jejich využití

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Abstrakt: Příspěvek shrnuje současné poznatky o případových studiích, které se používají pro pedagogické, nikoli výzkumné účely. Konstatuje, že se v České republice případové studie využívají na vysokých školách při výuce řady studijních oborů, ale jen minimálně při přípravě budoucích učitelů. Výklad nejprve definuje pojem výuková případová studie a poté charakterizuje její funkce a možné typy. Podrobněji rozebírá strukturální složky výukové případové studie a ilustruje je konkrétním příkladem. Obecný výklad je doplněn o příklady případových studií, které se užívají (především v USA) pro výuku psychologie u budoucích učitelů a budoucích psychologů. Nedílnou součástí kvalitní výukové případové studie je didaktický manuál pro učitele. Výklad proto přibližuje i jeho strukturu. Zahraniční zkušenosti ukazují, že výukové případové studie nemusejí vytvářet pouze učitelé, ale také (pod jejich vedením) studenti. Kromě výčtu výhod případových studií jsou v závěru shrnuty i jejich slabé stránky. Podstatné je, že výukové případové studie posluchačům vysokých škol konkretizují obecné pojmy a obecné zákonitosti, přibližují jim typy problémů, které je v praxi čekají, učí je profesionálnímu uvažování a kvalifikovanému rozhodování.

Klíčová slova: výukové případové studie, typy případových studií, struktura případové studie, didaktický manuál, využití případových studií ve výuce

Instructional Case Studies and Their Use

Abstract: This paper summarizes the current knowledge of case studies, which are used for teaching, not for research purposes. The author states that in the Czech Republic, case studies are used by universities for teaching in a number of fields of study but only minimally in education of future teachers. At first the concept of the instructional case study is defined, then its function and possible types of them are characterized. Then, in greater detail, the structural components of the instructional case study are analyzed and illustrated with a concrete examples. The general explanation is supplemented by examples of case studies that are used (especially in the US) for teaching psychology for future teachers and psychologists. An integral part of a good instructional case study is a didactic manual for teachers (teaching note). Therefore the explanation gets closer to its structure as well. Experience from abroad shows that instructional case studies may not be created by teachers only, but (under teacher's supervision) by students as well. In the conclusion of the study both the advantages and disadvantages of the case studies are summarized as well. It is essential that general concepts and general regularities of the instructional case studies are put in concrete terms, and students of universities may learn about various problems that await them in practice and also acquire professional way of thinking leading to informed decisions.

Keywords: teaching case studies, instructional case studies, types of case studies, structure of case study, teaching note, application of case studies in instruction

DOI: 10.14712/23363177.2016.16

122 Každý zkušený vysokoškolský učitel zařazuje do své výuky reálné problémy i kratší příběhy z reálné praxe, aby obecný výklad doložil příklady z běžného života. Kromě toho se ve výuce využívají speciálně zpracované rozsáhlejší případy z praxe – *výukové případové studie*. Studenti jsou těmito případovými studii vedeni k tomu, aby se naučili profesně uvažovat a kvalifikovaně se rozhodovat.

Případové studie určené pro výukové účely na vysokých školách nejsou novinkou posledních let. Americké prameny uvádějí, že případové studie jako vyučovací metody začaly být systematicky používány při výuce studentů na Právnické fakultě Harvardovy univerzity v USA v roce 1870, a to z iniciativy tehdejšího děkana Ch. C. Langdella. O rok později vyšla v této škole učebnice s vybranými případovými studii (Sperle, 1933). Pokud jde o *přípravu učitelů*, využití případových studií ve vysokoškolské výuce se *výzkumně* ověřovalo (u učitelů pravděpodobně poprvé na světě) na Graduate School of Education Harvardovy univerzity od jejího založení v roce 1920. Využití však nebylo úspěšné minimálně ze tří důvodů: 1. finančních (fakulta nebyla tak štědře podporována ze soukromé průmyslové sféry jako jiné fakulty Harvardovy univerzity); 2. nebylo jasné, jak vhodně koncipovat pedagogický výzkum účinnosti této formy výuky; a 3. fakulta si neujasnila účel použití výukových případových studií. Teprve v osmdesátých letech 20. století se fakulty v USA připravující učitele znovu vrátily k nápadu používání případových studií a tentokrát už myšlenka uspěla (Merseeth, 1991).

Evropské zkušenosti s touto formou pedagogické pomůcky jsou dosti staré.¹ S příklady ze života – kazuistikami – pracoval ve starém Řecku Aristotelés. Za římského císaře Oktaviána Augusta je používali na císařském dvoře právníci; školili tak své následovníky. Největší rozkvět zažila kazuistická metoda mezi lety 1550–1650 u příslušníků jezuitského řádu při výuce teologie (heslo Casuistry, 2016). Noví adepti se prostřednictvím kazuistik učili, jak správně uvažovat o řešení morálních problémů. Na konkrétních příkladech jim zkušení učitelé předváděli, jak z teoretických pravidel vybírat ta vhodná, jak je prakticky aplikovat, eventuálně jak je používat při rozhodování o případech úplně nových.

Věnujme krátce pozornost naší současnosti. V České republice je velmi rozšířené používání případových studií v pregraduální výuce lékařství (Vyšohlíd, Guilbert, & Kotásek, 1978; Tachecí, 2013), v ošetrovatelství (Jarošová & Vrublová, 2011), v ekonomických oborech (Štrach, 2007), v manažerských oborech (Kirovová & Papalová, 2007; Urban, 2014), v právnických oborech (Pichrt & Drápal, 2015), v environmentálních oborech (Šauer & Lisa, 2007; Dlouhá, 2013) aj. Uplatňuje se také v postgraduální výuce. Například lékaři se učí analyzovat a řešit složitější medicínské případy pomocí skupinové diskuse a organizováním tzv. balintovských skupin (Pačesová, 2004).

Na rozdíl od situace v zahraničí (např. Lane, 2007; Case writing request form, 2011; Yue, 2012a) není u nás mnoho prací, které by se hlouběji zabývaly samotnými principy, jak vytvářet a korektně používat výukové případové studie. Náš příspěvek si proto stanovil tyto cíle: 1) definovat pojem výuková případová studie, uvést její

¹ Za upozornění na evropské kořeny výukových případových studií děkuji Dominiku Dvořákovi.

funkce a možné typy; 2) charakterizovat její základní podobu a strukturní složky; 3) přiblížit způsob jejího vytváření, ať už učiteli, nebo studenty; 4. upozornit na podmínky použití a slabé stránky metody.

Ponecháváme stranou další zajímavé problémy, jako je vytváření celých sekvencí případových studií, v nichž dané téma graduje, analýzu diskuse při řešení problémů výukovými kazuistikami (Artan, 2007), hodnocení pedagogické efektivity těchto nástrojů (např. Gallucci, 2007; Bonney, 2015; Escartin et al., 2015) či řešení případových studií v rámci e-learningu (kupř. Brooke, 2006). Pokusíme se tyto otázky zpracovat odděleně v jiných člancích.

Obecný výklad budeme místy ilustrovat využíváním případových studií při výuce psychologických disciplín – ať už v přípravě psychologů, nebo učitelů. Systematické využívání těchto studií započalo v zahraniční psychologii již před 35 lety (Kemp, 1980; McManus, 1986a, 1986b; Hartley & McKeachie, 1990).

V odborné literatuře lze rozlišit dvě základní podoby případových studií: jedna je určena pro výzkumné, druhá pro pedagogické účely.

1 Výzkumná případová studie

Mareš (2015) konstatuje, že pojem *výzkumná případová studie*² není snadné definovat. Zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci zkoumání určitého případu (či několika případů) sledují. Vymezení případové studie jako výzkumného *přístupu* (nikoli výzkumné metody) má své opodstatnění, protože taková studie se může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením atd.). Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky zkoumaného případu (či několika případů), zachytit jej v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.

Výzkumná případová studie je přístup, který bývá kvalitativní, deskriptivní, exploratorní (průzkumný), explanační (vysvětlující); pracuje s rozličnými typy dat. V kontextu reálného života se primárně zaměřuje na současnost. Zajímá se především o hledání odpovědi na otázky typu „jak“ a „proč“ se něco děje. Výzkumník sleduje vybraný případ, ale jeho průběh neovlivňuje. Případová studie dovoluje zachytit unikátní konfiguraci lidského bytí. Rozvíjí teorii a může být základem pro budoucí systematický výzkum. (Christie, Rowe, & Perry, 2000, s. 14)

2 Výuková případová studie, její funkce a typy

V zásadě je třeba rozlišovat mezi výukovou případovou studií na jedné straně a vyučovací metodou, která staví na systematickém využívání celého souboru přípa-

² V medicíně, ošetrovatelství, klinické psychologii se používá termín *kazuistika*.

124 dových studií pro vzdělávací a výchovné účely na straně druhé. Nám půjde o první případ.

Případovou studii vytvářenou *pro pedagogické účely* je obtížné jednoznačně vymezit, protože existuje v mnoha podobách. Už jen její označení není jednotné: buď se zdůrazňuje pouze činnost učitele a pak se mluví o vyučovací případové studii (*teaching case study*), anebo se bere v úvahu jak činnost učitele, tak studentů a poté se hovoří o výukové případové studii (*instructional case study*) či edukační případové studii (*educational case study*). V české literatuře se setkáváme s obecným označením *případové studie*, i když jde o studie určené jen pro výuku (Urban, 2014; Pichrt & Drápal, 2015), anebo s označením *výukové případové studie* (např. Šauer & Lisa, 2007; Štrach, 2007; Jarošová & Vrublová, 2011; Švec, 2012; Dlouhá, 2013).

V odborné literatuře nalézáme mnoho vymezení pojmu výuková případové studie – za rozdílnými účely a s různou mírou obecnosti. My jsme se inspirovali pracemi několika autorů (Davis, 1993; Duch, Groh, & Allen, 2001; Torp & Sage, 2002; Razzouk, 2011) a pokusili jsme se o následující souhrnné vymezení.

Výukovou případovou studii definujeme jako specifický prostředek, nástroj pro učitelovo vyučování a studentovo učení. Jde o komplexní učební úlohu³, která studentům prezentuje dobře strukturovaný problém. Předkládá jim reálný příběh či příběh převzatý z reality, ale poněkud zjednodušený, včetně podmínek, v nichž se odehrává. Tento problém mají studenti vyřešit, přičemž bývá koncipován tak, aby neměl jednoduché, obvyklé řešení. Případová studie bývá často základem skupinového řešení problému; předpokládá dělbu rolí ve skupině studentů, skupinovou diskusi a výstup v podobě konsenzuálního řešení.

Formálně se jedná o popis určité události a jejího kontextu; může také obsahovat vyprávění aktérů o určité události (tedy subjektivní pohledy na konkrétní událost). Součástí případové studie může být i dokumentace o daném případě. Případová studie od studentů vyžaduje, aby analyzovali předložené materiály (případně se doptávali učitele na další důležité údaje anebo potřebné chybějící informace samostatně vyhledali).

Výukové případové studie plní několik užitečných funkcí. Graham a Cline (1980) konstatují, že řešení výukových případových studií rozvíjí dovednost studentů rozhodovat se. Tím, že problém řeší, začnou lépe chápat odborné pojmy; vidí zřetelněji vztahy mezi nimi a obohacují si osobní síť pojmů o konkrétní obsahy. Uvědomují si rozdílné pohledy na způsoby, jak by se daly řešit problémy, jež jim případová studie prezentuje. Musejí si ověřovat alternativní hypotézy, testovat jejich platnost a možné důsledky, musejí se zamýšlet nad výjimkami z populační normy, čímž si jasněji uvědomí, co to jsou individuální rozdíly. Studenti získávají nepřímou, tj. zástupnou zkušenost, která je přibližuje reálnému životu.

³ Učební úlohou rozumíme promyšleně připravenou práci pro žáka či skupinu žáků, která se zadává proto, aby zajistila dosažení stanoveného učebního cíle. Je zaměřena na pět parametrů učení: obsahový, stimulační/motivační, operační, formativní a regulativní. Úloha má rozvíjet znalosti a dovednosti žáků; při jejím řešení je důležitý jak postup, tak i výsledek (Mareš, 2013, s. 365).

Výukové případové studie můžeme klasifikovat podle různých hledisek. S oporou o dostupnou literaturu navrhuje vlastní souhrnnou typologii. Případové studie lze třídit podle:

- autora/autorů případové studie – studie vytvořené: (a) učiteli (většina autorů, kteří publikují práce o výukových případových studiích); (b) studenty (McManus, 1986 a,b);
- řešitelů případové studie – studenti: (a) prezenční formy studia, kteří obvykle nemají zkušenosti z praxe (Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Razvi & Allen, 2005); (b) kombinované či distanční formy studia, kteří mají větší zkušenosti z praxe (Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Yue, 2012a);
- rolí, které studenti zastávají – student: (a) zůstává v roli studenta-řešitele případu (většina autorů, kteří publikují práce o výukových případových studiích); (b) zastává sociální role aktivních aktérů případu a zkouší si různé pohledy na tentýž případ (Činčera, 2003); (c) je tvůrcem výukové případové studie a zastává mnoho rolí počínaje výzkumníkem, sepisovatelem případu až po editora textu a řešitele (McManus, 1986 b; Swiercz, 2000);
- typu činnosti, který případová studie od studentů předpokládá či přímo vyžaduje, například podle starší Bloomovy taxonomie: aplikaci, analýzu, syntézu, hodnocení (Herreid, 1994; Bonney, 2015);
- technického způsobu prezentování případové studie studentům: (a) pouze tištěný text (Gonzalez-DeHass & Willems, 2005); (b) kombinace tištěného textu a dalších dokumentů, například posudků, statistických údajů, výsledků vyšetření (National Center, 2015); (c) kombinace textu a audiovizuální složky příběhu (Inoue, 2009; Yue, 2012a; National Center, 2015); (d) e-learningová verze případové studie (Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Brooke, 2006; Paulus & Roberts, 2006);
- sociálních aspektů řešení případu – studie pro: (a) individuální řešení (Razzouk, 2011); (b) skupinové řešení (Paulus & Roberts, 2006; Artan, 2007; Razzouk, 2011; National Center, 2015);
- zahrnutí či nezahrnutí morálního aspektu do rozhodování – studie: (a) s běžným typem rozhodování, při němž se lze opřít o běžné postupy, případně o standardy či normy (většina autorů, kteří publikují práce o výukových případových studiích); (b) předkládající morální dilemata, přičemž ani jedno z řešení není bez negativních dopadů (Allen, 1995; Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Lane, 2007; National Center, 2015);
- četnosti výskytu zvoleného případu v reálném životě – případy: (a) běžné, nejčastější (většina autorů, kteří publikují práce o výukových případových studiích); (b) vzácné, jedinečné, unikátní (Balakrishnan, 2010);
- podobnosti případové studie reálnému případu: (a) případ vzatý z reálného života s minimálními úpravami (Cappel & Schwager, 2002; Millott, 2003; Walsh, 2006; Štrach, 2007); (b) příklad zjednodušený pro výukové účely, ale zachycující podstatu reálného problému (Cappel & Schwager, 2002; Šauer & Lisa, 2007; Štrach, 2007); (c) fiktivní, hypotetický případ (Mayo, 2002; Walsh, 2006; Mesny & Mandron, 2014);

- časové situovanosti zvoleného případu – případ se: (a) odehrál v minulosti (Šauer & Lisa, 2007; Štrach, 2007); (b) odehrává v současnosti (tamtéž); (c) má odehrát v budoucnosti, neboť jde o nácvik prognostického rozhodování (používá se vzácně);
- časového způsobu prezentování případové studie studentům – potřebné údaje jsou studentům prezentovány: (a) všechny najednou (nejběžnější podoba případové studie); (b) postupně, podle toho, na co se ptají a které údaje si vyžádají (Millott, 2003; National Center, 2015);
- zakončení studie – studie s: (a) popisem reálného konečného rozhodnutí a jeho dopadů (Walsh, 2006; National Center, 2015); (b) otevřeným koncem (Walsh, 2006; Šauer & Lisa, 2007);
- místa, kde studenti případovou studii řeší – studie určené pro: (a) řešení ve škole (většina autorů, kteří publikují práce o výukových případových studiích); (b) domácí přípravu (Lane, 2007; Šauer & Lisa, 2007);
- způsobu zařazení do výuky a funkce v ní – studie sloužící k: (a) zvýšení zájmu o dané téma, určené k motivování studentů dozvědět se o tématu více (Gallucci, 2007); (b) podrobnějšímu vysvětlení probíraného tématu (Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Lane, 2007); (c) zkoušení a hodnocení studentů (vyskytují se vzácně);
- vztahu případové studie k ostatním studijním materiálům – studie: (a) povinná, tj. integrovaná součást běžné výuky, která obohacuje přednášky i učebnicové texty (Walsh, 2006; Lane, 2007); (b) izolovaná, volitelná, jdoucí nad běžnou výuku (Walsh, 2006).

Zatím šlo o *obecnou* rovinu výkladu o definování a typy výukové případové studie. Nyní obrátíme pozornost k jejímu konstruování. Kvalitní výuková případová studie sestává ze dvou základních částí: 1. vlastní případové studie, kterou studenti pod vedením učitele řeší; 2. didaktického manuálu, který je určen pouze učiteli; obsahuje odborné informace o výukové případové studii spolu s doporučeními, jak s ní ve výuce pracovat.

3 Podoba výukové případové studie

V zahraniční literatuře existuje řada příruček, jak správně postupovat při vytváření případových studií určených pro výukové účely. Zmíňme například práce Millotta (2003), Laneové (2007), *Case writing request form* (2011) či Yuea (2012a). Vesměs zdůrazňují, že dříve, než učitel začne vytvářet novou případovou studii, by měl být schopen zodpovědět několik základních otázek shrnutých v tabulce 1.

Tabulka 1 Základní otázky pro tvůrce výukové případové studie

Tematické okruhy	Příklady otázek
Uvažované využití	Jak zapadá uvažovaná případová studie do výuky mého předmětu? Proč ji vlastně vytvářím?
Originalita	Je můj případ skutečně nový? Není někde na internetu podobná případová studie už dávno k dispozici?
Adresáti	Kterým studentům je případová studie primárně adresována? Jak obtížná tedy může být?
Prerekvizity	Který předmět/teré předměty by měl mít student absolvovány, než mu můžeme případovou studii zadat? Které předchozí znalosti jsou potřebné k úspěšnému řešení případové studie?
Plánované cíle	Kterých kognitivních a afektivních <i>cílů</i> by měl student řešením případové studie dosáhnout? Které <i>teoretické poznatky</i> má studie konkretizovat? Aplikaci kterých základních <i>pojmu</i> má tato studie procvičit? Které <i>typy činností</i> má případová studie u studentů nacvičit? (Týmovou spolupráci; prezentování svého názoru; korektní reagování na názory dalších členů týmu; zvažování různých pohledů na daný problém; dovednost referovat o řešení případu před širším fórem; aplikování dosavadních znalostí a dovedností studentů atp.)
Typ případové studie	Který typ případové studie chcete zvolit? Bude to autentický případ ze života? Bude to případ vybraný z novin, časopisů, z výzkumné zprávy? Bude to fiktivní případ, který zobecní zkušenosti z řady reálných případů, aby vynikly typické charakteristiky dané skupiny problémů?
Předpokládaná podoba případové studie	Jak byste pojmenovali hlavní téma případové studie? Do jak velkých detailů chcete toto téma rozvést? Jak rozsáhlá by měla být tato případová studie?
Předpokládaný způsob administrování studie	Bude případ zadáván každému studentovi k <i>individuálnímu</i> řešení v rámci e-learningu či průběžné domácí přípravy? Bude zadáván ke <i>skupinové</i> práci? Pokud ano: Chcete rozdělit celý případ tak, aby jednotliví členové řešitelského týmu mohli řešit samostatně dílčí problémy a teprve pak je spojit do většího celku? Anebo bude vhodnější, aby všichni členové skupiny řešili tentýž problém společně?
Předpokládaný způsob prezentování informací, které jsou pro řešení klíčové	Chce zadat studentům všechny důležité informace, které jsou nutné pro řešení případu, hned na začátku, tedy najednou? Chcete učit studenty analyzovat zadání a hledat informace, které ještě musejí získat, aby se mohli kvalifikovaně rozhodnout? Pak musíte zadávání odstupňovat, dávkovat. Které informace zadat hned a které si připravit až na vyžádání studentů?
Tvůrci	Kdo všechno by se (ideálně) měl podílet na tvorbě případové studie?
Termíny	Jaká je vaše představa o časových etapách vytváření případové studie?
Další zdroje	Které učebnice, učební texty (a kapitoly v nich) se týkají případové studie? Které přednášky se týkají této případové studie?
Pilotní ověření	Jaká je vaše představa o pilotním ověření případové studie dříve, než bude zařazena do běžné výuky?

Výuková případová studie má řadu podob, ale její *formální struktura* není složitá. S oporou o práce Millotta (2003), Yuea (2012a), Siddiquiho (2013) můžeme rozlišit tyto části:

Název. Měl by být jednoduchý, stručný. Siddiqui (2013) doporučuje, aby nepřesáhl deset slov. Název případové studie má jednu ze tří podob: (a) jméno hlavního aktéra/aktérky popisovaného příběhu, například Jim Colbert – učitel (Sanrock, 1990, s. 77) nebo Perfekcionista (Engle & Faux, 2006); (b) označení místa či instituce, kde se příběh odehrává; (c) název charakterizující podstatu problému, jenž se má vyřešit, kupříkladu Který přístup je vhodnější (Greenwood, Fillmer, & Parkway, 2002).

Autor/autoři. Obvykle se setkáváme s dvěma možnostmi: (a) autor výukové případové studie je současně autorem textu, kterým ji dává k dispozici dalším zájemcům (na internetu, v časopiseckém článku); (b) v rámci celého knižního souboru tvoří jednotlivé případové studie různých autorů samostatné kapitoly.

Úvod. Představuje hlavní aktéry příběhu a jejich zvláštnosti. Rámcově charakterizuje problém, před kterým aktéři stojí, a situaci, v níž se událost odehrává. Může přiblížit i širší společenský či věcný a časový kontext dané události.

Popis vývoje a stavu. Tato část případové studie obvykle řešitelům přibližuje historii problému – jak vznikl a jak se zatím vyvíjel. Podrobněji řešitelům popisuje momentální situaci, do níž událost dospěla, tedy aktuální stav, který je třeba vyřešit.

Jádro problému. Zde se věnuje pozornost detailní charakteristice problému, jeho souvislostem a možným důsledkům. Řešitelům se poskytují údaje, které potřebují vědět, aby mohli hledat východisko problému. Mohou je získat všechny najednou, anebo postupně. V druhém případě se učí uvažovat o tom, která data jsou pro řešení patrně potřebná, a dostanou je jen na požádání. Mohou dostávat pouze relevantní informace, nebo navíc i irelevantní, či dokonce zkreslené, matoucí (jak to někdy v reálném životě bývá). Jsou vedeni k tomu, aby se učili získávat data z více zdrojů, aby si ověřovali jejich spolehlivost. Yue (2012a) shrnuje obsah této části případové studie do zkratky vyjádřené šesticí otázek: Kdo to dělá (kdo je aktérem)? Kdy (v které době) něco dělá? Kde to dělá? Co by měl udělat? Proč to má udělat? Jak to má udělat?

Otázky a úlohy. Prezentování problému zpravidla nekončí prozrazením výsledku – jednoho či několika řešení. Běžné je, že v případové studii zůstává problém otevřený a je na řešitelích, aby nad možnými variantami začali přemýšlet. Aby sháněli další informace, aby zvažovali výhody a nevýhody jednotlivých alternativ (včetně dlouhodobějších důsledků). K tomu slouží soubor promyšlených otázek a dílčích úloh k řešení. Ty mají řídit, usměrňovat studentské uvažování a trénovat studenty v tom, jak uvažuje profesionál.

Přílohy. Mohou jimi být dokumenty, na nichž se studenti učí čerpat potřebné údaje z písemných materiálů. Může jít například o organizační schéma dané instituce, rozhodovací pravomoci hlavních aktérů, graf zachycující vývoj určitých jevů až do současnosti, přehled práv a povinností hlavních aktérů, zápisy a protokoly z jednání, kopie autentických nebo zjednodušených úředních dokumentů.

Učitelé se někdy ptají, jaký rozsah má mít případová studie, aby plnila vše, co se od ní očekává. Cappel a Schwager (2002) upozorňují, že neexistuje žádná „kouzelná

formulka“ pro optimální rozsah výukové případové studie. Rozsah totiž závisí nejen na cílech a tématu studie, ale i na tom, zda zařadíme pouze detaily potřebné pro řešení, či další podrobnosti, nadbytečné, matoucí atp. Existují však autoři, kteří nabízejí alespoň orientační ukazatele. Například Yue (2012a) pokládá za krátký rozsah 2–5 stran, za dlouhý 8–30 stran, ale nejvhodnější je podle jeho názoru rozsah 8–10 stran.

Zatím jsme se o výukových případových studiích zmínili jen v obecné rovině. Podívejme se na konkrétní příklad z publikace Santrocka (1990, s. 3, 100–105).

Ukázka 1

Název: Učitelka Diana Nová
Synopse dané výukové případové studie: V jednom regionu se otevírá speciální program pro nadané a talentované žáky. Učitelka 4. postupného ročníku má za úkol vybrat ze své třídy čtyři žáky, kteří by se mohli tohoto programu zúčastnit. Zjistí však, že v její třídě jich připadá v úvahu pět. Tato možnost se rozkřikla, včetně toho, že míst je málo. Otec jedné dívky si došel do školy a vyvíjí na vyučující nátlak; vyhrožuje jí, co všechno udělá, pokud jeho dítě mezi čtyřmi vybranými nebude.
Klíčová slova: začínající učitel, program pro nadané a talentované, sociální kontext rozhodování
Popis případu vynecháme ze dvou důvodů: má rozsah téměř pěti tištěných stran a staví na amerických realitách.
Otázky a úkoly pro studenty řešící daný případ:
1. Učitelka Diana stojí před problémem. Podle čeho by měla žáky pro avizovaný program vybírat? Pokuste se nalézt odpovědi na tyto otázky: 1.1 Má volit mezi Marií a Zdeňkem? 1.2 Co všechno se zatím ví o Marii? A co o Zdeňkovi? 1.3 Od koho tyto informace pocházejí? 1.4 Je učitelka Diana vůbec oprávněna vybírat nadané a talentované děti, když je začínající učitelkou?
2. Co si myslíte o kritériích, která regionální úředníci pro výběr žáků vyhlásili? Pokuste se nalézt odpovědi na tyto otázky: 2.1 Jak validní jsou tzv. objektivní psychodiagnostické testy? 2.2 Jak validní jsou školní známky? 2.3 Jak validní je učitelovo (slovní) hodnocení žáků?
3. Co si myslíte o kritériích, která zvolila učitelka Diana? Pokuste se nalézt odpovědi na tyto otázky: 3.1 Co si představit pod označením „žák, který je na úrovni konkrétních myšlenkových operací“? 3.2 Proč je „žák s tvořivým myšlením“ lepší než „žák, který je na úrovni konkrétních myšlenkových operací“? 3.3 Jsou kritéria, která učitelka Diana zvolila, lepší než skóre ve standardizovaném psychodiagnostickém testu? Čím byste své stanovisko zdůvodnili?
4. Co si myslíte o programech podobných tomu, který pro nadané a talentované děti vyhlásil tento region? Pokuste se nalézt odpovědi na tyto otázky: 4.1 Co je cílem takových programů? Odpovídá jejich výsledek vynaloženým finančním nákladům? 4.2 Jsou programy určeny dětem nebo spíše jejich rodičům a učitelům? 4.3 Je v demokratické společnosti správné oddělovat děti „mimořádně nadané“ od dětí „pouze normálních“, tedy „nikoli mimořádných“? 4.4 Co je lepší pro děti? Co je lepší pro společnost? Použít finance tak, aby z nich mělo užitek jen pár dětí, nebo dát finance spíše pro výuku většiny dětí?

Pokračování Ukázky 1 na další stránce.

5. Měla by učitelka Diana vzít v úvahu přání regionu, tj. aby v programu pro nadané a talentované děti byly zastoupeny především děti menšin a dívky?
6. Co si myslíte o velmi emotivním chování otce, který prosazoval, aby se jeho dcera dostala mezi čtyři vybrané žáky?
 Pokuste se nalézt odpovědi na tyto otázky: 6.1 Měly jeho hrozby nějaký věcný základ?
 6.2 Hodnotí učitelka Diana jeho dceru spravedlivě, korektně?

Ukázka 1 představila případovou studii pro výuku budoucích učitelů, jejíž téma leží na rozhraní pedagogiky a psychologie. Existují však případové studie věnované cíleně výuce psychologie.

4 Případové studie ve výuce psychologie

Výuku psychologie zde chápeme širěji: zahrnuje nejen profesionální přípravu budoucích psychologů, ale také výuku psychologie v nep psychologických studijních oborech, zejména ve studiu učitelství (např. Santrock, 1990; Allen, 1995; Sudzina, 1997; Herreid, 2001; Gonzalez-DeHass & Willems, 2005; Engle & Faux, 2006; Ormrod & McGuire, 2006; Paulus & Roberts, 2006; Artan, 2007; Nirula & Peskin, 2008).

Už v polovině devadesátých let S. Štech (1995) upozorňoval, že je velký rozdíl mezi výukovou praxí „zavedených oborů“ typu trestní právo či příprava lékařů na jedné straně a pregraduální výukou budoucích učitelů v České republice na straně druhé. Tehdy konstatoval, že systematické rozvíjení profesního rozhodování a jednání v přípravě učitelů pomocí případových studií chybí (tamtéž, s. 38). Bohužel, zatím se uvedený stav příliš nezlepšil.

Ve vyspělých zemích přibývá výukových případových studií, které jsou určeny pro výuku psychologických disciplín. Přehled o nich nabízejí jednak odborné časopisy, jednak učebnice didaktiky psychologie pro vysokoškolské učitele (např. Miller et al., 2011a, 2011b). Tabulka 2 obsahuje vybrané výukové případové studie a rovněž zkušenosti s nimi. Jde o studie, které jsou k dispozici ve Spojených státech amerických. Jsou uspořádány podle jednotlivých psychologických disciplín. V naší domácí psychologické literatuře jsou zatím k dispozici pouze *Případové studie z klinické neuropsychologie* (Kulišťák, 2012).

Tabulka 2 Výukové případové studie z psychologie, používané v USA (příklady)

Psychologická disciplína	Publikace o užití výukových případových studií
Neuropsychologie	Meil (2007): Případová studie se týkala pacienta, u něhož byly epileptické záchvaty řešeny chirurgicky.
Psychopatologie	Chrisler (2000): případová studia navozovala porozumění mentálně postižené osobě

Pokračování Tabulky 2 na další stránce.

Psychologická disciplína	Publikace o užití výukových případových studií
Pedagogická psychologie	<p>Články: Allen (1995): případová studie se týkala rolí učitele a jeho morálního usuzování;</p> <p>Blocková (1996): přehled výukových případových studií, které autoři zařazují do amerických učebnic pedagogické psychologie, včetně posouzení jejich silných a slabých stránek;</p> <p>Sudzina (1997): zamyšlení nad tím, jak v předmětu pedagogická psychologie vytvářet a ve výuce účelně používat případové studie;</p> <p>Gonzalezová-DeHassová a Willemsová (2005): doporučení, jak pracovat s výukovými případovými studiemi při přípravě budoucích učitelů;</p> <p>Zambo a Hansen (2005): příklady toho, jak při výuce dětské psychologie u jednotlivých probíraných témat využít obrázkové knihy určené dětem příslušného věku;</p> <p>Engle a Faux (2006): Autoři porovnávali účinnost obsahově stejného kursu pedagogické psychologie, když je vyučován dvěma postupy; jeden předpokládá malé teoretické základy, předkládá aplikace a rozvíjí diskusi, zatím co druhý staví na důkladných základech a hledá možné aplikace.</p> <p>Paulusová a Robertsová (2006): Výzkum diskuse budoucích učitelů při řešení případové studie a to v situaci on-line kooperativního učení.</p> <p>Nirula a Peskin (2008): případová studie učená budoucím učitelům nemusí mít jen tištěnou podobu; může využívat videozáznamy vybraných částí hodiny buď komentované zkušeným učitelem anebo zprostředkující způsob jeho uvažování při řešení určité situace.</p> <p>kníže vydané sbírky různých případů: Santrock (1990), McGuire a Ormrodová (1998), Greenwood et al. (2002), Ormrodová (2005)</p>
Psychologie osobnosti	Miserandino (2007): Případová studie se vztahovala k aplikaci teorie Big Five.
Úvod do psychologie	<p>Ford, Grossman a Jordon (1997): Případové studie se týkaly rasismu, který si lidé neuvědomují, romantické lásky apod.</p> <p>Mayo (2002): Porovnání tradiční výuky a výuky pomocí případových studií ukázalo, že studenti řešící případy ze života pak uvažují realističtěji, jsou zvědavější, tvořivější, mají z učení radost.</p>
Vývojová psychologie	McManus (1986a, 1986b): Případové studie se věnovaly problémům, s nimiž zápasí dospívající jedinci.

Promyšlené případové studie se ke studentům učitelství a studentům psychologie dostávají (kromě uváděných samostatných případových studií či sbírek kazuistik) ještě třetí cestou: případové studie jsou organickou součástí pregraduálních *učebnic psychologie* (zamyšlení nad touto cestou viz např. Block, 1996). V českých učebnicích lze pozorovat zatím spíše náběhy k tomuto použití případových studií; zatím nejde o systematické využívání.

Po ilustrativních příkladech výukových případových studií se vrátíme k systematickému výkladu, jak takové studie správně vytvářet.

5 Podoba didaktického manuálu

Didaktický manuál (angl. *teaching note*) je nepostradatelným vodítkem učitele, pokud chce používat případovou studii ve své výuce korektně. Manuál shrnuje nejdůležitější údaje o dané studii, o způsobu jejího zadávání, řízení průběhu jejího řešení a o předpokládaných efektech. Existuje mnoho doporučení věnovaných tomu, jak správně takový manuál psát (např. Sjoblom, 2010; Yue, 2012b; Mesny & Mandron, 2014; Ghazali & Abba, 2015). V tabulce 3 jsme zpracovali přehled základních složek manuálu pro výukovou případovou studii.

Tabulka 3 Základní složky didaktického manuálu k výukové případové studii

Jednotlivé kapitoly manuálu	Konkretizace obsahu
Synopse daného případu	Stručný popis daného případu, jeho okolností a klíčových pojmů, které konkretizuje.
Vazba na další výukové případové studie	Zařazení daného případu v posloupnosti více případových studií na dané téma (např. daná studie jen uvádí celou sekvenci témat, ale může také navazovat na určitý, už probraný případ, anebo je předpokladem pro řešení jiného případu).
Cílová skupina studentů	Definování těch studentů, jimž je studie určena: studijní obor; stupeň studia (Bc., NMgr., Mgr., Ph.D.), forma studia (prezenční, kombinovaná); předmět/předměty, v němž/nichž lze studii využít; typ předmětu (úvodní, pro pokročilé, specializační); předpokládané vstupní znalosti studentů.
Učební cíle, které daná studie plní	Definování 3–5 učebních cílů, k jejichž splnění má případová studie studenty dovést. Cíle lze vymezit s využitím některé z taxonomií učebních cílů (kognitivních, afektivních apod.).
Předpokládané zařazení studie do výuky daného předmětu	Může jít o studii, která má podobu domácí přípravy na výuku. Nebo o studii určenou pro řešení ve škole, anebo o studii, jejíž pomocí učitel studenty zkouší a zjišťuje, nakolik dokážou získané znalosti a dovednosti aplikovat.
Učitelova strategie výuky	Tato část manuálu obsahuje plán potřebných činností učitele a studentů, včetně hlavních etap řešení případu a jejich optimální délky. Doporučuje vhodnou organizaci aktivit (tématu věnovat jeden nebo více seminářů), optimální velikost skupiny a způsob jejího sestavování. Pokud jde o etapy řešení, může jít o úvodní seznámení s případem, o analýzu zadání, diskusi o identifikovaných problémech, o návrhy možných řešení, o hledání konsenzu až po prezentaci řešení.
Původ případové studie a potřebná data o ní	Odkud byl případ vzat, nakolik byl upraven a jak byl anonymizován.
Doplňující materiály, z nichž mohou studenti čerpat	V této kapitole autor manuálu uvede, z kterých studijních materiálů (skript, učebnic) by se měli studenti na probíraný případ připravit. Může učiteli poskytnout i slovníček termínů pro jeho studenty. Autor manuálu by měl učiteli doporučit, na které dostupné e-learningové programy a videoprogramy může studenty upozornit.

Pokračování Tabulky 3 na další stránce.

Dosavadní zkušenosti s používáním dané studie	Autor studie by měl v této části informovat o pilotním ověření studie a shrnout dosavadní zkušenosti s jejím používáním. Měl by doložit, že studenti jsou schopni rozpoznat, že některé informace chybějí, a jak jim je postupně dodávat. Měl by vysvětlit, jak nejlépe sumarizovat průběh diskuse, které typické názory studentů lze očekávat, které miskoncepce učiva se mohou objevit. Měl by učitele upozornit na možná úskalí, na problémy, které se při řešení vyskytují, a poradit učitele, jak jim předejít nebo jak řešit jejich dopady.
Epilog k dané studii	Jde-li o studii, která vypráví o řešení skutečného případu, autor textu učitele informuje, které řešení bylo nakonec přijato a jaké dopady to mělo.
Obdobná literatura pro učitele týkající se dané studie	Jde o krátký seznam nejdůležitějších publikací k řešenému tématu.

Tvorba manuálu není jednoduchou záležitostí. Je zapotřebí například rozhodnout, jak podrobně budou jednotlivé oddíly manuálu zpracovány. Z toho logicky vyplyne i celkový rozsah manuálu.

Dodejme s určitou nadsázkou: výuková případová studie by měla být podána zajímavě, jako jakýsi detektivní příběh v malém, a měla by motivovat studenty k jeho řešení.

Začátečníci se při psaní manuálu obvykle dopouštějí určitých chyb (např. Yue, 2012b; Ghazali & Abba, 2015). Shrňme ty nejčastější.

Nezkušení autoři připraví relativně stručný text manuálu, v němž chybí řada údajů, které učitel-uživatel nutně potřebuje znát, aby mohl s výukovou případovou studií dobře pracovat. Učební cíle jsou pak formulovány příliš obecně, mlhavě a nelze zkontrolovat, zda jich bylo dosaženo. Autor manuálu uvádí buď příliš mnoho cílů, anebo naopak příliš málo. Otázky adresované studentům nejsou logicky uspořádané, netvoří promyšlený systém. Chybí vhodně volené otevřené či kontroverzní otázky, jež stimulují diskusi. Nejsou uvedeny ani důležité informace, zda byla případová studie ověřena ve výuce, jaké jsou s ní zkušenosti, jaká je její pedagogická efektivita.

Dosavadní výklad se týkal převážně případových studií, které vytvářejí učitelé. Podívejme se nyní na další možnost.

6 Výukové případové studie vytvářené studenty

Ve výuce se dají využívat i případové studie, jejichž autory jsou *studenti* (viz např. McManus, 1986a,b; Swiercz, 2000). Student nejprve uskuteční dílčí výzkum, shrne své výsledky do výzkumné případové studie a poté ze získaných dat vytvoří výukovou případovou studii. Podle Swiercze se tím obohacují role, které může vysokoškolák zastávat: při řešení případových studií vytvořených učiteli je student osobou, která jen analyzuje „cizí“ případ a řeší ho. Pokud je student tvůrcem výukové případové studie, pak není pouhým řešitelem. Jeho role se zmnožují: je výzkumníkem, navr-

134 hovatelem, tazatelem, vyjednavatelem, sepisovatelem, editorem, členem tvůrčího týmu (Swiercz, 2000).

Příkladem takového postupu jsou tzv. živé případové studie (McManus, 1986a). Protože jde o méně známou podobu případové studie, popíšeme ji podrobněji. Byla použita u posluchačů v rámci předmětu vývojová psychologie, a to v tématu „psychologie dospívání“. Studenti si mohli vybrat ze dvou témat, přičemž jedno se týkalo běžného života konkrétního adolescenta. Studenti, kteří si toto téma zvolili, museli nejprve získat souhlas jednoho adolescenta a jeho rodičů s tím, že ho mohou sledovat v průběhu jednoho semestru. Student se musel se svým „svěřencem“ setkávat nejméně jednou týdně. Používanými metodami byly pozorování, rozhovor, aktivní interakce. Nejméně dvakrát za semestr se student musel přímo zúčastnit některé aktivity adolescenta (např. sportovní, školní, rekreační). Měl rovněž za úkol si celý semestr vést deník a do něho zaznamenávat své postřehy a dojmy. Deník předkládal několikrát za semestr vyučujícímu; ten text pročítal a poskytoval studentovi zpětnou vazbu (přičemž počet studujících ve skupině se v jednom semestru obvykle pohyboval mezi 10 a 20).

Studentovo psaní případové studie bylo na vysoké škole doplněno přednáškami z psychologie dospívání, diskusí v seminářích i hraním rolí. Každý student musel svým spolužákům při výuce referovat o poznatcích, které získával o „svém“ adolescentovi, což vyvolávalo zajímavé diskuse. Tyto „živé“ případové studie pomáhaly studentům propojovat učebnicové poznatky se životem současných teenagerů. Na konci semestru každý student shrnul zkušenosti, které vytěžil, do případové studie a vyplnil hodnoticí dotazník o přínosu celého postupu. Hodnoticí dotazník vyplnili také sledovaní adolescenti a posoudili spolupráci se „svým“ studentem (McManus, 1986a).

Čím se tento přístup liší od přístupu, který se na většině českých fakult připravujících učitele zatím používá? Čas od času dostávají studenti učitelství v rámci pedagogické praxe nebo v rámci praktické výuky předmětu věnovaného výzkumné metodologii za úkol „jít do terénu“, tedy do škol. Tam mají pozorovat učitele, žáky či jejich interakci, případně s nimi vést rozhovor; na základě toho zpracovat písemnou práci o zajímavém případě. Písemnou práci odevzdávají učitelé na fakultě jako doklad, že svůj úkol v terénu splnili. V takové případě jde spíše o první (často neumělé) přiblížení se k podobě *výzkumné* případové studie.

Má-li jít o *výukovou* případovou studii, bude postup jiný. Musejí být splněny nejméně čtyři podmínky: 1. autorem studie je student; 2. student si musí vybrat takovou událost nebo takovou osobu, která nastoluje pedagogický či etický problém, jež je třeba vyřešit; 3. předkládaný text má po věcné i formální stránce podobu výukové případové studie (student má jasno v odpovědích na otázky v tabulce 3) a součástí studie je – byť stručný – didaktický manuál (viz hlediska obsažená v tabulce 2); 4. výsledná případová studie je adresována studentovým spolužákům, neboť slouží pro výukové účely, nikoli jako doklad, že posluchač zvládl základy výzkumné činnosti.

7 Slabiny výukových případových studií

Dosavadní výklad zdůraznil výhody, které přináší zařazování vhodně formulovaných případových studií do výuky, a to jak pro studenty, tak pro učitele.

Začínající autoři případových studií se dopouštějí věcných chyb. Mezi nejčastější patří: případ je koncipován velmi povrchně; jedná se o umělý příběh, který vyvolává u studentů pochybnosti, zda se v popsané podobě mohl vůbec odehrát; chybí mu přesvědčivé zakotvení v realitě a věrohodný kontext. Od studentů, kteří případ řeší, jsou požadovány specifické znalosti a bohaté životní zkušenosti, jimiž nemohou zatím disponovat. Případ je napsán neosobně, nezáživně, jako zpráva o výzkumu určitého problému. Chybí promyšlené charakteristiky jednotlivých aktérů případu, jejich chování a postoje.

I když jsou případové studie napsány dobře, mají svá omezení, své nevýhody. Výukové případové studie:

- jsou velmi pracné na přípravu (nápad, podklady, konstruování, pilotní ověřování atd.);
- pokud jsou zařazeny do výuky, vyžadují, aby na jejich řešení vyčlenil učitel mnohem více času, než je ho třeba při tradiční výuce daného tématu;
- nevyhovují všem studentům; vždy se najdou jednotlivci, kterým učení pomocí případových studií vadí;
- jsou-li řešeny skupinově, ne všichni studenti pracují naplno, někteří se jen „vezou“;
- studie bývají často řešeny týmově, ale při skupinové diskusi mohou v některých týmech být jednotlivci, kteří vyvolávají destruktivní konflikty a komplikují nebo úplně blokují skupinovou práci;
- příliš zjednodušené případy nemohou studentům představit složitost reálného života; mohou dokonce u studentů navodit mylné přesvědčení, že rozhodování v takové situaci „není problém“;
- výukové případové studie jsou nástrojem vnější motivace k učení; sázejí na zajímavost a praktičnost případu, ale nemusejí vést studenty k hlubší, tj. vnitřní učební motivaci;
- pokud je autorem případové studie učitel, student zastává roli člověka analyzujícího zadání, promýšlejícího alternativy postupu a hledajícího řešení; pracuje s „cizími případy“; nejsou to jeho případy, nemá prostor pro tvůrčí práci; výjimkou jsou případové studie vytvářené studenty samotnými;
- základní přínos případových studií bývá spatřován v tom, že se student seznámí s případy, které se blíží reálným situacím, s kontextem, v němž se odehrávají, a s poučením, které si z jejich řešení student vyvodí; potíže je však ve dvou aspektech: (a) zda při setkání s reálným případem v praxi je schopen rozlišit, nakolik je či není obdobný tomu případu, který už zná; (b) zda při řešení reálného případu je či není možný transfer dříve naučeného řešení.

Případové studie se v tuzemských vysokých školách používají při výuce řady studijních oborů. Česká odborná veřejnost však není dostatečně informována o tom, jak mají správně vypadat a jak je korektně vytvářet. V tomto přehledu jsme blíže charakterizovali možné typy i hlavní funkce, které studie ve výuce plní. Popsali jsme základní strukturu výukové případové studie i manuálu pro učitele, který má každou studii doprovázet. Uvedli jsme typické začátečnické chyby, které provázejí snahu autorů-učitelů sepsat zajímavou studii.

Souhlasíme s názorem Mersethové (1991, s. 248), že tvorba výukových případových studií klade na autory značné požadavky a systematické používání takových studií ve výuce přináší mnohé komplikace: ve hře je totiž mnohaúrovňová interakce, zejména mezi učitelem a mezi studenty, mezi studenty a zadanou případovou studií i mezi studenty navzájem, když případ řeší společně.

V našem domácím kontextu je překvapivé, že (bez ohledu na stále častější používání výukových případových studií v různých studijních oborech českých vysokých škol) existuje jen málo prací, které se zabývají jejich pedagogickou efektivitou. Autoři zřejmě předpokládají, že použití případové studie automaticky aktivizuje studenty a zvyšuje kvalitu výuky jejich předmětu, což nemusí být pravda. Jednou z mála domácích výjimek je výzkum Švece (2012). Autor porovnával účinnost dvou způsobů učení – učení z tištěného textu případové studie a učení s využitím multi-mediální případové studie.

Byli bychom rádi, kdyby naše práce podnítila zájem vysokoškolských učitelů o tvorbu a využívání případových studií v pregraduální přípravě budoucích učitelů i budoucích psychologů.

Literatura

- Allen, J. D. (1995). *The use of case studies to teach educational psychology: A comparison with traditional instruction* (s. 1–19). Příspěvek prezentovaný na výročním zasedání American Educational Research Association, San Francisco. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387491.pdf>
- Artan, A. E. (2007). *Case-based discussions in an educational psychology course: Problem solving processes and interactions* (Disertační práce). Pittsburgh: University of Pittsburgh, School of Education.
- Balakrishnan, M. S. (2010). *Writing cases*. Bingley: Emerald Group Publishing. Dostupné z http://www.emeraldgroupublishing.com/products/new/pdf/teaching_cases.pdf
- Block, K. K. (1996). The „case“ method in modern educational psychology texts. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 483–500.
- Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 16(1), 21–28.
- Brooke, S. L. (2006). Using the case method to teach online classes: Promoting Socratic dialogue and critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 142–149.
- Cappel, J. J., & Schwager, P. H. (2002). Writing IS teaching cases: Guidelines for JISE submission. *Journal of Information Systems Education*, 13(4), 287–293.

- Case writing request form. (2011). Toronto: Humber College, Centre for Teaching and Learning. Dostupné z http://www.humber.ca/centreforteachingandlearning/assets/files/Teaching-%20Resources/Case_request%20form.pdf
- Činčera, J. (2003). Simulační hry a jejich využití ve výuce. *Pedagogika*, 53(4), 366–374.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dlouhá, J. (2013). *Tvorba regionálních případových studií*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy. Dostupné z www.veronica.cz/soubory/Biouhel%202013/2_Dlouha.ppt
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning; a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing.
- Engle, R. A., & Faux, R. B. (2006). Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology*, 1(2), 1–22.
- Escartin, J., Saldaña, O., & Martín-Peña, J., et al. (2015). The impact of writing case studies: Benefits for students' success and well-being. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 196(1), 47–51.
- Ford, T. E., Grossman, R. W., & Jordon, E. A. (1997). Teaching about unintentional racism in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, 24(3), 186–188.
- Gallucci, K. K. (2007). *Case method of instruction, conceptual change, and student attitude* (Disertační práce). Raleigh: University of North Carolina. Dostupné z <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4724/1/etd.pdf>
- Ghazali, I. E., & Abba, R. (2015). Writing a teaching note: how to make it less frightening? *Global Business School Network Blog*. Dostupné z <http://www.gbsnonline.org/blogpost/760188/207967/Writing-a-Teaching-Note-How-to-Make-it-Less-Frightening>
- Gonzalez-DeHass, A., & Willems, P. P. (2005). Case study instruction in educational psychology courses. *Journal of College Teaching and Learning*, 2(9), 1–4.
- Graham, P. T., & Cline, P. C. (1980). The case method: A basic teaching approach. *Theory Into Practice*, 9(2), 112–116.
- Greenwood, G. E., Fillmer, H. T., & Parkay, F. W. (2002). *Educational psychology cases*. Upper Saddle River, Merrill: Prentice Hall.
- Hartley, J., & McKeachie, W. J. (Eds.). (1990). *Teaching psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Herreid, C. F. (1994). Case studies in science – a novel method of science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(4), 221–229.
- Herreid, C. F. (2001). Don't! What no to do when teaching cases. *Journal of College Science Teaching*, 30(5), 292–294.
- Heslo *Casuistry*. (2016). Dostupné z <https://en.wikipedia.org/wiki/Casuistry>
- Chrisler, J. C. (2000). Novels as case-study materials for psychology students. In M. E. Ware & D. E. Johnson (Eds.), *Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology*, vol. 3 (s. 69–70). Mahwah: Erlbaum.
- Christie, M., Rowe, P., & Perry, C., et al. (2000, červen). *Implementation of realism in case study research methodology*. Příspěvek prezentovaný na výroční konferenci International Council for Small Business, Brisbane. Dostupné z http://ecsocman.hse.ru/data/588/656/1219/case_st.pdf
- Inoue, N. (2009, duben). *Teaching educational psychology with VITAL-based case studies: Going beyond psychological theories in context-specific case analyses* (s. 1–11). Příspěvek prezentovaný na konferenci Society for Research in Child Development, Denver. Dostupné z http://ccnmtl.columbia.edu/vital/nsf/VITAL_SRC_D_2009_INOUE.pdf
- Jarošová, D., & Vrublová, Y. (2011). *Případové studie pro výuku ošetrovatelství – metodika*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kemp, H. V. (1980). Teaching psychology through the case study methods. *Teaching Psychology*, 7(1), 38–41.
- Kirovová, I., & Papalová, M. (2007). Aplikace případových studií. In Š. Šaroch (Ed.), *Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření* (s. 65–73). Mladá Boleslav: Škoda Auto.
- Kulišťák, P. (Ed.). (2012). *Případové studie z klinické neuropsychologie*. Praha: Karolinum.

- 138 Lane, J. L. (2007). *Case writing guide*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, Schreyer Institute for Teaching Excellence. Dostupné z <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/casewritingguide.pdf>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné učely. *Pedagogika*, 65(1), 113–142.
- Mayo, J. A. (2002). Case-based instruction: A technique for increasing conceptual application in introductory psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 15(1), 65–74.
- Mayo, J. A. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(2), 137–146.
- McGuire, D. J., & Ormrod, J. E. (1998). *Case studies: Applying educational psychology*. Upper Saddle River: Merrill.
- McManus, J. L. (1986a). “Live” case study / Journal record in adolescent psychology. *Teaching Psychology*, 13(2), 70–74.
- McManus, J. L. (1986b). Student composed case study in adolescent psychology. *Teaching of Psychology*, 13(2), 92–93.
- Meil, W. M. (2007). The use of case studies in teaching undergraduate neuroscience. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 5(2), 53–62.
- Merseth, K. K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243–249.
- Mesny, A., & Mandron, A. (2014). *Guide to writing teaching notes*. Montréal: École des Hautes Études Commerciales.
- Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B. M., Beins, B. C., Keith, K. D., & Peden, B. F. (2011a). *Promoting engagement (Vol. 1): Programs, techniques and opportunities*. Wakefield: Society for the Teaching of Psychology (APA Division 2). Dostupné z <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
- Miller, R. L., Balcetis, E., Burns, S. R., Daniel, D. B., Saville, B. K., & Woody, W. D. (2011b). *Promoting student engagement (Vol. 2): Activities exercises and demonstrations for psychology courses*. Wakefield: Society for the Teaching of Psychology (APA Division 2). Dostupné z <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
- Millott, D. (2003). *Writing case studies: A manual*. Adapted for use by the Online learning centre. London: International Records Management Trust. Dostupné na: <http://www.slideshare.net/hudda2020/writing-case-studies-a-manual>
- Miserandino, M. (2007). Heeere’s Johnny: A case study in the five-factor model of personality. *Teaching of Psychology*, 34(1), 37–40.
- National Center. (2015). *Case types and teaching methods: A classification scheme*. Buffalo: University at Buffalo, National Center for Case Study Teaching in Science. Dostupné z <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/collection/method.asp>
- Nirula, L., & Peskin, J. (2008). Bringing expert teachers into the educational psychology classroom: Using video-captured insights in case study analysis. *Teaching Educational Psychology*, 3(1), 1–22.
- Ormrod, J. E. (2005). Using student and teacher artifacts as case studies in educational psychology. *The Clearing House*, 78(5), 213–217.
- Ormrod, J. E., & McGuire, D. (2006). *Case studies: Applying educational psychology*. New York: Pearson.
- Pačesová, M. (2004). *Lékař, pacient a Michael Balint. Balintovské skupiny v Česku*. Praha: Triton.
- Paulus, T., & Roberts, G. (2006). Learning through dialogue: Online case studies in educational psychology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 731–754.
- Pichrt, J., & Drápal, L. (2015). *Případové studie pracovní právní*. Praha: Beck.
- Razvi, S., & Allen, J. P. (2005, duben). *The meaningfulness of case studies in an educational psychology class: Students’ perspectives* (s. 1–33). Příspěvek prezentovaný na výročním zasedání American Educational Research Association, Montréal. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490432.pdf>
- Razzouk, R. (2011). *The effect of case studies on individual learning outcomes, attitudes toward instruction, and team shared mental models in a team-based learning environment in an undergraduate educational psychology course* (Disertační práce). Tallahassee: Florida State University.

- Razzouk, R., & Johnson, T. E. (2013). Case studies' effect on undergraduates' achievement, attitudes, and team shared mental models in educational psychology. *Educational Technology Research and Development*, 61(5), 751–766.
- Santrock, J. W. (1990). *Case study in educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Siddiqui, Z. (2013). *How to write a business case study* (s. 1–16). Ann Arbor: Michigan State University, Williams Davidson Institute. Dostupné z <http://wdi-publishing.com/DocFiles/PDF/cases/preview/GL1429140P.pdf>
- Sjoblom, L. (2010). *How to write a teaching note*. Bingley: Emerald Group Publishing. Dostupné z <http://www.emeraldgroupublishing.com/products/new/pdf/How-To-Write-A-Teaching-Note.pdf>
- Sperle, D. H. (1933). *The case method technique in professional training; a survey of the use of case studies as a method of instruction in selected fields and a study of its application in a teachers college*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Sudzina, M. R. (1997). Case study as a constructivist pedagogy for teaching educational psychology. *Educational Psychology Review*, 9(2), 199–218.
- Swiercz, P. M. (2000). *SWIF learning: A guide to student written-instructor facilitated case writing* (s. 1–17). Washington: University of George Washington. Dostupné z <http://college.cengage.com/business/resources/casestudies/students/swif.pdf>
- Šauer, P., & Lisa, A. (2007). Využívání výukových případových studií při výuce environmentální ekonomie a politiky. *Environigika*, 2(2), 1–8.
- Štech, S. (1995). Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví. In Pražská skupina školní etnografie, *Stát se učitelem* (s. 6–51). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z http://kps.pdf.cuni.cz/psse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf
- Štrach, P. (2007). Tvorba výukových a výzkumných případových studií. *Acta Oeconomica Pragensia*, 15(3), 22–36.
- Švec, V. (2012). *Evaluační výukových přínosů multimediální případové studie*. *Media4u Magazine*, 9(4), 99–104.
- Tacheci, I. (2013, listopad). *Virtuální kazuistiky ve výuce vnitřního lékařství*. Příspěvek prezentovaný na 7. konferenci lékařských fakult ČR a SR s mezinárodní účastí na téma E-learning a zdravotnická informatika ve výuce lékařských oborů, Brno.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Urban, J. (2014). *Případové studie z lidských zdrojů*. Praha: Ústav práva a právní vědy, European Business School.
- Vyšohlíd, J., Guilbert, J. J., & Kotásek, J. (1978). *Další vzdělávání zdravotnických pracovníků: projekce, proces a hodnocení postgraduálního a podiplomního studia*. Praha: Institut dalšího vzdělávání lékařů a farmaceutů.
- Walsh, R. W. (2006). *Exploring the case study method as a tool for teaching public administration in a cross-national context: Pedagogy in theory and practice* (s. 1–14). Milan: European Group of Public Administration. Dostupné z <http://www.ias-iisa.org/egpa/wp-content/uploads/Walsh.pdf>
- Yue, T. (2012a). *How to write a good teaching case?* Rotterdam: Erasmus University, Rotterdam School of Management. Dostupné z http://www.rsm.nl/fileadmin/Images_NEW/CDC/How_to_Write_a_Good_Teaching_Case.pdf
- Yue, T. (2012b). *How to write a good teaching note?* Rotterdam: Erasmus University, Rotterdam School of Management. Dostupné z http://www.erim.eur.nl/fileadmin/centre_content/case_development_centre/How_to_Write_a_Good_Teaching_Note.pdf
- Zambo, D., & Hansen, C. C. (2005). Once upon a theory: Using picture books to help students understand educational psychology. *Teaching Educational Psychology*, 1(1), 1–8.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Ústav sociálního lékařství
Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové
Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové
mares@lfhk.cuni.cz

„Neprohraje už na startovní čáře“ Aktuální pohledy na vzdělávání v Hongkongu

Hongkong se v mezinárodních srovnávacích testech žákovských kompetencí pravidelně umísťuje spolu s dalšími „asijskými tygry“ na předních příčkách žebříčku. Například podle posledních dosud zveřejněných výsledků PISA 2012 se Hongkong umístil po Šanghaji a Singapuru na třetím místě v testu matematické a po Šanghaji na druhém místě v testu čtenářské gramotnosti žáků (OECD, 2014, s. 5). Studijní pobyt v Centru komparativních výzkumů vzdělávání (*Comparative Education Research Centre*, zkráceně CERC) Pedagogické fakulty Univerzity Hongkong mi umožnil lépe poznat tento (z hlediska výsledků v mezinárodních testech) úspěšný vzdělávací systém a „nahlédnout pod pokličku“ toho, co se za jeho úspěchy skrývá. Během měsíční studijní stáže jsem hovořil s akademickými pracovníky, učiteli středních škol i soukromých doučovacích center, vládní úředníci zodpovědnou za oblast implementace kurikula i se studenty a rodiči, navštívil jsem *Hong Kong Institute of Education* zaměřený na přípravu budoucích učitelů a také soukromé doučovací centrum, které studenty připravuje na srovnávací zkoušky. Cílem této zprávy je představit hongkongský vzdělávací systém a zprostředkovat jak vybrané informace z odborné literatury, tak i názory a zkušenosti některých aktérů vzdělávacího systému, s nimiž jsem během svého pobytu mohl hovořit.

Kulturní a společenský kontext

Současný Hongkong představuje unikátní spojení východní i západní kultury, je multikulturním centrem světového obchodu a také jedním z nejhustěji zalidněných měst na světě. Britský vliv lze vystopovat do počátku 19. století, kdy byl Hongkong jednou z prosperujících britských kolonií a důležitou vstupní branou pro obchod s Čínou. Když mělo v roce 1997 dojít k ukončení smlouvy o pronájmu a území Hongkongu mělo být navráceno Číně, byly vyjednány zvláštní podmínky fungování a správy této oblasti. V současné době je Hongkong tzv. zvláštním administrativním regionem Čínské lidové republiky (Special Administrative Region, SAR) fungujícím na principu „jedna země, dva systémy“ s vysokou mírou autonomie. Ta se vztahuje víceméně na veškeré záležitosti (s výjimkou obranné politiky), tedy i na oblast vzdělávání. V asijských kulturách jsou obecně velmi ceněny vlastnosti jako snaha, úsilí, píle a vytrvalost, což se společně s některými čínskými tradicemi zachovalo i na tomto území. Zároveň však

142 více než 150 let pod britskou správou zanechalo v Hongkongu mnohé společenské a kulturní stopy a moderní společnost se neubránila importu některých západních tradic, konzumního způsobu života a materialistických hodnot.

Postavení angličtiny ve společnosti a vzdělávacím systému

V Hongkongu jsou v současnosti úředními jazyky pro písemný styk čínština a angličtina, v mluvené formě se hovoří kantonštinou (hongkongským dialektem čínštiny) a mandarínštinou (standardní čínštinou užívanou v pevninské Číně). Jazyková politika v historii oscilovala mezi snahou na jedné straně preferovat angličtinu, na straně druhé podporovat čínštinu. Angličtina si přitom ve společnosti zachovala vysokou prestiž a status. Je zajímavé, že po roce 1984 se vláda snažila prosadit užívání čínštiny a výuku v tomto jazyce namísto do té doby relativně dominantní angličtiny, avšak společnost (respektive rodiče žáků) upřednostňovala výuku v angličtině, protože ta slibovala větší úspěch na pracovním trhu (Bray & Koo, 2004, s. 145). Choi (2003) píše, že politika místní samosprávy po předání Hongkongu v roce 1997 prosazovala vzdělávání v mateřském jazyce, pouze asi stovka nejlepších škol s nejlepšími výsledky žáků měla dovoleno užívat ve výuce angličtinu. To ve skutečnosti vedlo k ještě větší elitizaci na základě úzké selekce nejlepších žáků do škol s angličtinou jako vyučovacím jazykem. Pod palbou kritiky veřejnosti se po roce 2010 přistoupilo k určitému „vyladování“ (*fine tuning*) a zmírňování této politiky restrikce užívání angličtiny jako vyučovacím jazyka. Jaké je postavení angličtiny v současné praxi, mi popsal K. Yung z University of Hong Kong, který se specializuje na výzkum výuky tohoto jazyka. Podle něj je angličtina sice deklarována jako druhý jazyk, avšak ve skutečnosti podle něj stojí někde mezi druhým a cizím jazykem. V dobrých školách totiž v angličtině sice běžně probíhá výuka, avšak studenti spolu anglicky běžně nehovoří (a to ani např. při diskusích nebo skupinové práci ve výuce), pro dorozumívání mezi sebou volí obvykle kantonštinu. Je podle něj sporné, zda je využívání angličtiny opravdu užitečné při získávání znalostí v určitém předmětu, navíc ani mnozí učitelé (např. dějepisu či zeměpisu) sami angličtinu dostatečně neovládají.

Vzdělávací systém v Hongkongu

Hongkongský vzdělávací systém prošel ve 20. století mnohými zásadními změnami: v oblasti financování se vymanil z naprosté závislosti na privátních zdrojích a rozvínil se veřejný vzdělávací systém, na úrovni primární a nižší sekundární školy zajistil univerzální všeobecné vzdělávání, široce zpřístupnil a diverzifikoval vyšší sekundární stupeň vzdělávání a vznikly různé formy financování veřejných i privátních škol (Law, 2007). V současnosti existuje v Hongkongu několik kategorií škol. První jsou školy vládní (*government schools*), respektive vládou zřizované a plně financované,

případně školy vládou subvencované (tzv. *aided schools*), ale zřizované jinými organizacemi (tyto školy jsou povinny vyučovat vládou předepsané kurikulum a poskytují bezplatné vzdělávání). Do druhé kategorie spadají školy soukromé (*private*), mající vyšší míru autonomie zejména v oblasti kurikula. Kromě toho pak existují ještě školy mezinárodní (např. zřizované organizací *English Schools Foundation*), které jsou určeny především cizincům a jejich kurikulum je zpravidla zcela odlišné od místního, přejaté ze vzdělávacího systému domovské země (Education Bureau, 2015). Na úrovni sekundárního vzdělávání došlo před několika lety ke změně původní struktury systému 6 + 3 + 2 + 2 + 3¹ inspirovaného britským modelem a nově byl zaveden systém 6 + 3 + 3 + 4, který je podobný tomu v pevninské Číně.

Formální vzdělání hraje v moderních společnostech zásadní roli pro budoucí profesní uplatnění a výslednou pozici ve společenském žebříčku (Shin, 2015, s. 2) a tato teze jistě platí i v případě Hongkongu. Společenská atmosféra je zde extrémně kompetitivní a snaha získat co nejlepší, nejkvalitnější a nejprestižnější vzdělání se projevuje již od útlého věku.

Všechno to v podstatě pramení z konceptu „Neprohraješ už na startovní čáře“. (...) Vlastně už poté, co se dítě začne trochu vyvíjet, řekněme ve dvou letech, tak už začíná být připravované na tenhle agresivní systém. Dr. A. Tse (Hong Kong Institute of Education)

Výše uvedené tvrzení mi pak nepřímo potvrdili i rodiče tříletého chlapce, se kterými jsem během stáže hovořil. Dle jejich slov museli svému synovi ve chvíli, kdy začal chodit, zajistit drahé zájmové vzdělávání, kroužek fotbalu a další aktivity, aby tak zvýšili jeho šance na přijetí do dobré mateřské školy, neboť ta je nezbytným předpokladem pro přijetí na dobrou primární školu. Zároveň si posteskli, že spolu s nájmem za malý byt tvoří výdaje na vzdělávání jednu z největších položek rodinného rozpočtu.

Vzdělávací reformy na začátku milénia

Připravit občany Hongkongu na výzvy globálního světa 21. století, tedy vštípit jim hodnoty celoživotního učení, zvýšit kvalitu vzdělávání, vytvořit rozmanitý vzdělávací systém poskytující inspirativní prostředí pro vzdělávání, to měly být ideové motivy vedoucí k realizaci vzdělávací reformy hongkongského systému na začátku milénia (Education Commission, 2000, s. 5). Ta zahrnovala nejen podstatné změny v kurikulu, ale dotkla se také celé struktury vzdělávacího systému či přípravy učitelů (blíže viz Cheng, 2009; Chan & Bray, 2014; a další). Místní výzkumníci, se kterými jsem měl možnost o reformách hovořit, zpravidla vnímali podstatu implementovaných změn a jejich směřování pozitivně, upozorňovali však i na některé problémy či překážky, na které implementace narazila.²

¹ To znamená šest let primární školy, tři roky nižší sekundární, tři vyšší sekundární, dva roky tzv. matrikulačního vzdělávání a tři roky nižšího stupně terciárního vzdělávání.

² Reforma byla novou zkušeností i pro samotnou hongkongskou vládu, která, jak se vyjádřil prof. Law, zavedla „*drastické změny a (...) učí se společně s učiteli*“.

Mechanismy sociální alokace byly v tradičních asijských společnostech založeny na systému zkoušek, jejichž výsledky byly v konfuciánské tradici vnímány jako spravedlivý a dobrý indikátor osobních zásluh a schopností (Shin, 2015, s. 3). Jednou z deklarovaných reformních snah bylo úsilí toto historické dědictví upozadit, odklonit se od přílišné orientace vzdělávacích procesů na testy, biflování a dril, naopak nově měl být důraz kladen na porozumění a schopnost učit se v kontextu (Education Commission, 2000, s. 4). Prostřednictvím kurikulární reformy se měl změnit celkový styl výuky, která se měla orientovat na rozvoj kritického myšlení, učení v kontextu, aplikaci poznatků do praxe a získávání kompetencí.

... Takže jsem dostal nějakou zpětnou vazbu na konci roku a obecná shoda byla v tom, že bych měl více připravovat na testy. (...) Měli nějaké stížnosti na můj vyučovací styl... Měl bych prý pracovat s učebnicí. Měl bych pracovat hlavně s učebnicí a tam je více lekcí a... První část každé lekce je příprava na testy, konkrétní. A pro mě, já prostě nemůžu celou hodinu dělat jen přípravu na testy, myslím z učebnice. Sam (učitel)

Autor výše zmíněného výroku je učitelem anglického jazyka na místní střední škole. Tento Australan působící v Hongkongu již déle než deset let se dle svých slov ve výuce snažil uplatňovat komunikační přístup běžný v zemi jeho původu, což se však nesetkalo s přílišným pochopením ze strany ředitele ani kolegů angličtinářů (místních učitelů). Jeho zkušenosti spíše naznačují, že, podobně jako v kontextu naší kurikulární reformy, se postoje a přístupy konečných realizátorů zamýšlené reformy (tedy místních ředitelů a učitelů) mění spíše pozvolna. Dlouhodobá orientace celého systému na testy se totiž ukazuje jako hluboce zakořeněná.

Změna struktury vzdělávacího systému, o které jsem se zmiňoval výše, s sebou přinesla i redukci počtu závěrečných zkoušek z původních dvou (v 5. a 7. ročníku sekundární školy) na jednu (na konci sekundární školy v 6. ročníku). Profesor Bray mě v rozhovoru upozornil, že sice došlo k redukci počtu zkoušek, avšak nová závěrečná zkouška na konci střední školy Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE), která studenty opravňuje ucházet se o místo na univerzitě, je proti těm původním ještě důležitější (*high-stake*), takže v některých ohledech se tlak na studenty a jejich výkon u jediné zkoušky paradoxně mohl spíše zvýšit.

Do závěrečného hodnocení sice nově vstupuje i hodnocení ze školy (*school-based assessment*), které provádějí učitelé na základě znalosti osobnosti žáka a jeho dlouhodobých výkonů. Ve skutečnosti však například v předmětu „liberal studies“ (povinném a společném pro všechny) tvoří výsledky testů stále 80% celkového skóre (Chan & Bray, 2014, s. 368–369), které se posléze promítá do pořadí žáka v žebříčku úspěšnosti, a tedy i jeho šancí pro přijetí na univerzitu.

Vnitřní a vnější diferenciaci

V Hongkongu je sekundární škola jednotná, *branching* (tedy vnější diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému) formálně neexistuje. K diferenciaci dochází v rámci

kurikula, povinně studenti absolvují čtyři základní předměty (matematiku, čínštinu, angličtinu a tzv. liberal studies), ke specializaci pak dochází prostřednictvím povinně volitelných předmětů (*electives*) různého zaměření. Odborné vzdělávání orientované na přímý vstup na pracovní trh ale v Hongkongu zpravidla nebývá první vzdělávací volbou žáků, neboť, jak píše Chan (2015), „... ve školách a rodinách je jasná preference ve prospěch určitých akademických (...) kvalifikací. (...) Média, rodiče i celá společnost se stali natolik zaměřeni na úzce vymezenou formu úspěchu, že cokoliv jiného [než studium na vysoké škole] je považováno za selhání.“ Problém nedostatku řemeslníků a kvalifikovaných manuálních pracovníků řeší hongkongská vláda snahou změnit negativní postoje žáků i jejich rodičů k odbornému vzdělávání, v roce 2014 ustanovila i speciální tým, který má za úkol zlepšit obraz odborného vzdělávání v očích veřejnosti.

V Hongkongu funguje neformální systém klasifikace veřejných sekundárních škol (tzv. *banding*), v jehož rámci jsou školy neoficiálně rozdělovány do jednotlivých kategorií podle skladby přijímaných žáků a jejich výsledků ve srovnávacích zkouškách na konci primární školy. Školy první kategorie (Band 1) mají žáky s nejlepšími výsledky, do škol třetí kategorie se pak zpravidla dostávají žáci s nejhorsími výsledky (Bray et al., 2014, s. 26). Jedním z cílů reformy byla snaha snížit efekt stigmatizace žáků pramenící z navštěvování školy určitého pásma. Pětistupňová klasifikace škol byla redukována na tři pásma, došlo k diverzifikaci kritérií pro přijímání žáků do sekundárních škol, což mělo zvýšit heterogenitu žakovské populace v jednotlivých školách (Li, 2006, s. 22–27). Přestože tato klasifikace škol není veřejná a ministerstvo ani školy nesmí informaci o svém zařazení do konkrétního pásma zveřejňovat, lze zařazení školy nepřímo odvodit z informací o míře úspěšnosti žáků při přihlašování se na vysoké školy. Rodiče tím získávají představu o tom, které školy spadají do které kategorie, a přirozeně mají snahu své dítě dostat do některé ze škol první, tedy nejlepší kategorie, jejíž navštěvování zajišťuje největší šance na úspěch u závěrečných zkoušek.

Diferenciace probíhá také v rámci jedné školy mezi žáky výkonově různých úrovní. Své zkušenosti s touto praxí se mnou sdílel Josef, učitel v nižší sekundární škole. Na konci každého ročníku podle něj dochází ke změnám ve složení tříd, přičemž kritériem při vytváření nových skupin je školní výkon jednotlivých žáků. Zároveň se vyjádřil v tom smyslu, že seskupování žáků do tříd podle výkonnosti je obecně přijímáno a rodiči i žáky vyžadováno. V našem kontextu je upozorňováno spíše na negativní efekty *ability groupingu* a dopady na spravedlivost ve vzdělávání, a to často na základě výsledků výzkumů ze západních zemí. Jak ale upozorňují Cheung a Rudowicz (2003, s. 242), „... výzkumné nálezy ze Západu (např. Spojených států, Spojeného království a Austrálie), přestože přesvědčivé a jednoznačné, nejsou jednoduše zobecnitelné na Východ kvůli rozdílům v kulturních a vzdělávacích kontextech“. Ve vlastní empirické studii tito autoři na vzorku 2720 hongkongských žáků 8. a 9. ročníku zkoumali efekty *ability groupingu* na akademický výkon (*academic performance*), sebevědomí (*self-esteem*), vnímanou osobní zdatnost (*self-efficacy*) a úzkostnost při testech (*test anxiety*). Jejich výsledky naznačují, že současná hong-

146 kongská praxe rozřazování studentů do výkonově podobných skupin nemá významně negativní vliv na jimi sledované závislé proměnné. To tito autoři přičítají zejména kulturním specifikům, tedy velkému významu, který je v čínské kultuře přikládán vzdělání, takže všichni studenti, ať segregovaní či ne, podléhají stejnému kulturnímu imperativu a snaží se dosáhnout co nejlepších výkonů. Lee a Manzon (2014, s. 831) pak doplňují, že navzdory nerovnému vlastnictví ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu mají i hongkongští rodiče s nižším socioekonomickým statutem vysoké nároky a vysoká očekávání od svých dětí.

Profese učitele

Učitelé v Hongkongu patří v současnosti k těm nejlépe placeným v rámci zemí OECD (průměrná mzda středoškolského učitele s patnáctiletou praxí je na úrovni 223 % HDP na hlavu, u nás je to cca 92 %, viz OECD, 2013, s. 96). Na druhou stranu je však vysoký plat vykoupen velkým pracovním vyčerpáním, vysokými nároky rodičů, velkým očekáváním ředitelů i žáků a z nich pramenícím stresem, napětím a vyčerpáním:

Na mě to bylo docela hodně, řekla bych. (...) Začínala jsem pracovat o půl osmé a školu jsem pak opouštěla v půl sedmé večer. (...) A pak jsem doma ještě musela opravovat písemky, řekla bych tak přinejmenším ještě dvě hodiny. Barbara (bývalá učitelka na střední škole)

Její slova o časové náročnosti profese učitele pak potvrzují i některé dosud provedené studie. Například podle zprávy *Komise pro práci učitelů* pracovali dotázaní pedagogičtí pracovníci v průměru 2607 hodin ročně, tedy při zohlednění svátků i školních prázdnin průměrně 50 hodin týdně. Téměř tři čtvrtiny tohoto času pak věnovali práci přímo související s výukou, zbylou čtvrtinu administrativním povinnostem, profesnímu rozvoji a komunikaci s rodiči (Committee on Teachers' Work, 2006, s. 16). Náročnost profese učitele je také nepřímo ovlivňována externími vlivy, například demografickým vývojem v Hongkongu, který je do značné míry podobný tomu ve vyspělých západních zemích. Podle Světové banky (World Bank, 2015) byla porodnost v Hongkongu (spolu s Makaem) nejnižší ze všech do analýzy zahrnutých států a dosahovala úrovně 1,1 dítěte na jednu ženu (versus 1,5 v ČR). Jako logický důsledek do škol nastupuje stále méně a méně žáků, což nepřímo působí na učitele a pracovní atmosféru ve školách:

Hodně škol je teď vystaveno tlaku, že je zavřou. (...) No, a to rozhodnutí, jestli tuhle zavřít, tamsu nechat otevřenou, to záleží na jejich výsledcích. (...) Aby se [školy] vyhnuly zavření, tak ředitel a taky učitelé musí tlačit své studenty až na hranici jejich možností – tím, že jim dávají více domácích úkolů, dávají více testů, dávají více zkoušek. Dr. A. Tse (Hong Kong Institute of Education)

Tlak na výkon se projevuje nejen ve školách neoficiálně zařazených ve třetím pásmu (tedy s „nejhoršími“ žáky), ale i v rámci pásma prvního, kdy školy navzá-

jem soupeří, aby jejich žáci dosahovali co nejlepších výsledků. Školy mohou díky obecně vysoké míře autonomie, které se v Hongkongu těší, například přizpůsobovat kurikulum a jeho náročnost. Josef, učitel jedné elitní školy, mi v rozhovoru popsal, jak vyučuje již dvanáctileté žáky v rámci předmětu „liberal studies“ složité pojmy typu „socializace“ či „sociální stratifikace“, aby jeho žáci byli již o „něco napřed“:

Hádám, že tomu stejně nerozumí, ale musí se to naučit nazpaměť. (...) Učím „liberal studies“, což je předmět až pro žáky na střední škole. (...) Ale [moje] škola je chce už připravit na střední, takže už na 2. stupni vytvořili předmět nazvaný „liberal studies“, takže šestáky učím nějakou zjednodušenou verzi materiálů z 1. ročníku střední. Josef (učitel na 2. stupni ZŠ)

Přechod do terciárního vzdělávání

Přestože se vysoká míra soutěživosti projevuje již na nižších úrovních vzdělávacího systému, nejostřejší a z hlediska studentů i jejich rodičů nejdůležitější „bitva“ se odehrává na přechodu mezi střední a vysokou školou. Na rozdíl od České republiky existuje v Hongkongu centralizovaný systém přijímání na vysoké školy, který je založen na výsledcích žáka v závěrečných „high-stakes“ zkouškách na konci střední školy (úspěšní absolventi získávají diplom HKDSE). Lepší výsledek pak znamená lepší pořadí žáka na listině uchazečů. Globálním trendem ve vyspělých společnostech se stala v posledních několika desetiletích masifikace terciárního vzdělávání, čemuž se nevyhnul ani Hongkong. Jung a Postiglione (2015) dokládají na statistických údajích Světové banky růst míry účasti na terciárním vzdělávání, který je v porovnání se západními společnostmi, kde masifikace probíhala pozvolněji, mnohem dynamičtější (v roce 2004 se jednalo o 31 % věkové kohorty 17–20letých, v roce 2012 už o 60 %). Navzdory kvantitativnímu růstu vzdělávacích příležitostí se však konkurenční boj na vstupu do terciárního vzdělávání příliš nezmírnil. Jak je to možné? Podle Junga a Postiglioneho (2015, s. 128, 132–133) sice došlo k nárůstu vzdělávacích příležitostí v terciárním sektoru, tento růst se ale realizoval zejména v nebakalářských vzdělávacích programech (tzv. *sub-degrees*) financovaných převážně z privátních zdrojů, zatímco objem nabídky bakalářských programů na univerzitách sponzorovaných z veřejných prostředků zůstal víceméně stabilní. Na některou z těchto osmi veřejných univerzit se dostane pouze necelá pětina populačního ročníku (Law, 2007, s. 93):

Myslím si, že to souvisí i s efektem nálepkování – jsi z dobré univerzity, máš dobrou „nálepku“. (...) Takže lidi teď, kteří třeba absolvovali ne tak dobrou univerzitu [myšleno bakalářské studium], tak se budou ze všech sil snažit získat magistra na dobré univerzitě. (...) Každý se snaží dostat do těch tří nejlepších. (K. Yung, University of Hong Kong)

Z rozhovorů s místními vysokoškolskými studenty vyplynulo, že studium na některé z prestižních veřejných univerzit je vnímáno nejen jako záruka dobrého pracovního uplatnění, ale také jako levnější varianta v porovnání se studiem v nebakalářských programech, mezi zaměstnavateli stále vnímaných spíše jako méně hodnotné. A proč

148 vláda nesponzoruje více univerzit nebo studijních míst na veřejných univerzitách? Podle K. Yunga by to bylo problematické, protože hongkongská společnost je značně elitářská, a kdyby vláda poskytla více míst, došlo by k inflaci titulů a jejich znehodnocení. Profesor Bray pak v této otázce upozornil i na značné finanční náklady, které by otevření nových míst na univerzitách pro vládu představovalo.

Stínový vzdělávací systém

Kontext, ve kterém se rozhodování jednotlivých aktérů vzdělávacího systému odehrává, byl výše charakterizován jako značně kompetitivní. Mnozí studenti či jejich rodiče vnímají školní výuku a přípravu na závěrečné „high-stake“ zkoušky ve veřejných školách jako naprosto nedostatečné a ve snaze zvýšit své šance na úspěch na trhu poptávají různé typy a formy soukromého doučování, které má jejich potomky na zkoušky adekvátně připravit. Ve srovnání se západoevropskými zeměmi je rozsah „stínového vzdělávání“ (tedy různých typů a forem dodatečného soukromého doučování probíhajícího nad rámec výuky ve škole, viz Bray, 1999) obrovský. Například Bray et al. (2014, s. 29) zjistili, že téměř 72% hongkongských maturantů využilo v posledním roce studia nějakou formu soukromého doučování nad rámec školní výuky. Soukromý byznys s těmito službami pro studenty v Hongkongu prosperuje, a uspokojuje tak hladovou poptávku po vzdělání znamenajícím lepší budoucnost. Podle K. Yunga dochází i k situacím, kdy soukromí doučující říkají studentům: „Jestli chcete ušetřit peníze, že nebudete chodit na naše kurzy, tak stejně nakonec zaplatíte více, protože se dostanete jen do [placeného] nebakalářského programu.“

Někteří soukromí učitelé požívají v Hongkongu značné popularity srovnatelné u nás například se známými zpěváky či herci. Tito „tutor queens“ nebo „tutor kings“ jsou vyhledáváni nejen pro své znalosti a pedagogické dovednosti. Někteří se stylizují do role bohatých celebrit, jezdí v drahých autech a jsou idolem pro mnoho mladých hongkongských studentů, kteří touží po vzoru těchto učitelů vydělat mnoho peněz a mít závratnou kariéru. Ambiciózní rodiče přitom neváhají investovat značné sumy peněz do dodatečné placené přípravy svých dětí a zajistit jim tak místo na dobré univerzitě (Sharma, 2012; Yung, 2015, s. 98). Vysokou úspěšnost Hongkongu v rámci externích mezinárodních hodnocení kompetencí žáků tak nelze přisuzovat pouze formálnímu vzdělávacímu systému, neboť se na ní do značné míry podílí i vzdělávací systém stínový.

Závěrem

Jako externí pozorovatel si nekladu za cíl vyslovovat zobecňující arbitrární závěry, text je spíše stručným vhledem do některých problémů a témat souvisejících se vzděláváním v Hongkongu, který je pro výzkumníky z našeho civilizačního okruhu

z komparativního hlediska poměrně zajímavou oblastí s naprosto odlišným společenským a kulturním kontextem formujícím i podobu vzdělávacích fenoménů v něm se vyskytujících.

Mezi témata aktuální u nás, avšak v Hongkongu spíše na okraji odborného a výzkumného zájmu, patří otázka vnitřní a vnější diferenciaci. V kontextu silně stratifikované společnosti zaměřené na efektivitu vzdělávání prostě převážily argumenty pro diferenciaci, která je ve společnosti široce přijímána, a dle slov prof. Braye nejsou ani ve vědecké komunitě slyšet významné hlasy volající například po další redukci již zmíněného třípásmového systému hodnocení škol na jedno či dvě. Přechod do terciárního vzdělávání se od situace u nás v důsledku zcela odlišného nastavení obou systémů také značně liší. Zatímco v České republice dochází k expanzi terciárního vzdělávání spíše na úrovni ISCED 6, tedy bakalářského stupně (viz např. Koucký & Zelenka, 2013), v Hongkongu masifikaci terciárního vzdělávání sytí především expanze nebakalářských studijních programů úrovně ISCED 5 a zatím k devalvaci hodnoty bakalářského titulu, zejména z úzkého okruhu prestižních univerzit, spíše nedochází. Jako negativní důsledek tohoto nastavení lze však vnímat prosperující stínový vzdělávací systém. U nás se soukromá placená příprava na přijímací zkoušky zdá být využívána především při zájmu o studium některých žádaných oborů či univerzit, kdežto v Hongkongu je tato strategie mnohem rozšířenější a studenti, respektive jejich rodiče, neváhají investovat prostředky, aby si „koupili“ lepší výsledky, a tedy i lepší budoucnost (Bray et al., 2014, s. 35).

Vzdělávací politika v Hongkongu klade důraz hlavně na kvalitu a efektivitu vzdělávání, což koneckonců vystihuje i deklarovaná vize hongkongského Education Bureau: „Naším studentům poskytujeme kvalitní školní vzdělávání, abychom plně rozvinuli jejich potenciál a připravili je na životní výzvy.“³ (Visions and missions, 2010) Zdá se, že tato snaha se odráží i ve výsledcích externích mezinárodních testů PISA. Zároveň však, a to pro mne byl jeden z nejzajímavějších poznatků, tento systém formálně vykazuje také relativně nízkou míru závislosti těchto výsledků na socioekonomickém statusu (např. OECD, 2014, s. 13), a to navzdory vysokým příjmovým nerovnostem ve společnosti (měřeným prostřednictvím GINI koeficientu, bližze viz Lee & Manzon, 2014). Tento zdánlivý paradox vysvětlují někteří dříve zmínění autoři (Cheung & Rudowicz, 2003; Lee & Manzon, 2014) kulturními specifiky hongkongské, potažmo asijských společností. Znalost v komparativní pedagogice tolik zdůrazňovaného kontextu (Bray, Adamson, & Mason, 2007) vrhá na zjištěné statistické údaje o výsledcích v mezinárodních testech jiné světlo, neboť tyto výsledky se jeví být vykoupené vysokou mírou stresu, soutěživostí, společenským tlakem, obavami ze selhání či prakticky žádným volným časem hongkongských žáků.

³ Autorův překlad originálního znění: „We provide quality school education for our students, to develop their potential to the full and to prepare them for the challenges in life.“

150 Poděkování

Můj studijní pobyt v Centru komparativních výzkumů vzdělávání v Hongkongu byl umožněn díky finanční podpoře z Fondu mobility UK a projektu Specifický vysokoškolský výzkum č. 22015-260228. Za poskytnutou podporu děkuji.

Vít Štastný
vit.stastny@pedf.cuni.cz

Literatura

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & Koo, R. (2004). Language and education. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative perspectives on continuity and change* (s. 141–158). Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D., & Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38, 24–37.
- Committee on Teachers' Work. (2006). *Final report of the Committee on Teachers' Work*. Dostupné z <http://www.legco.gov.hk/yr06-07/english/panels/ed/papers/ed0212cb2-1041-6-e.pdf>
- Education Bureau. (2015). *Hong Kong: the facts. Education*. Hong Kong: Information Services Department, Education Bureau. Dostupné z <http://www.gov.hk/en/about/abouthk/fact sheets/docs/education.pdf>
- Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Education Commission. Dostupné z <http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/annex/Edu-reform-eng.pdf>
- Chan, B. (2015, 12. listopadu). You don't have to wear a suit and work in an office to make a good living, in Hong Kong or elsewhere. *South China Morning Post*. Dostupné z <http://www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1878125/you-dont-have-wear-suit-and-work-office-make-good-living>
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361–388.
- Cheng, Y. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65–86.
- Cheung, C. K., & Rudowicz, E. (2003). Academic outcomes of ability grouping among junior high school students in Hong Kong. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 241–254.
- Choi, P. K. (2003). "The best students will learn English": ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in education in post-1997 Hong Kong. *Journal Education Policy*, 18(6), 673–694.
- Jung, J., & Postiglione, G. A. (2015). From massification towards the post-massification of higher education in Hong Kong. In J. Ch. Shin, G. A. Postiglione, & F. Huang (Eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia* (s. 119–136). Cham: Springer International Publishing.
- Koucký, J., & Zelenka, M. (2013). Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Proměny českého školství, úrovně vzdělání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů. In J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 195–222). Praha: Dům zahraniční spolupráce.

- Law, W. (2007). Schooling in Hong Kong. In G. Postiglione & J. Tan (Eds.), *Going to school in East Asia* (s. 86–121). Westport: Greenwood Publishing.
- Lee, W. O., & Manzon, M. (2014). The issue of equity and quality of education in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 823–833.
- Li, A. (Ed.). (2006). *Progress report on the education reform (4)*. Hong Kong: Education commission. Dostupné z [http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/Progress%20Report%20\(Eng\)%202006.pdf](http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/Progress%20Report%20(Eng)%202006.pdf)
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful?* Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Sharma, Y. (2012, 27. listopadu). Meet the „tutor kings and queens“. *BBC*. Dostupné z <http://www.bbc.com/news/business-20085558>
- Shin, J. (2015). Mass higher education and its challenges for rapidly growing East Asian higher education. In J. Shin, G. Postiglione, & F. Huang (Eds.), *Mass higher education development in East Asia* (s. 1–23). Cham: Springer.
- Visions and missions. (2010, 7. prosince). *Education Bureau*. Dostupné z <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/vision/index.html>
- World Bank. (2015). *Fertility rate, total (births per woman)*. Dostupné z http://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?order=wbapi_data_value_2013+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=asc
- Yung, K. (2015). Ethical dilemmas in shadow education research: Lessons from a qualitative study of learners' experiences in lecture-type tutoring in Hong Kong. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (s. 97–115). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N., & KARGEROVÁ, J., ET AL.

Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů

Praha: Retida, 2015, 197 s.

Propojení přípravy učitelů se školní realitou je téma bazální, permanentně diskutované a rozvíjené. Koncepce praxe jako důležitého komponentu přípravy učitelů je frekventovaným předmětem kritických analýz studijních programů učitelství, hodnocení akreditační komise i diskusí studentů a akademiků, kteří se na vzdělávání budoucích učitelů podílejí. V zahraničí jsou vydávány četné systematické publikace, nezdědka z pera významných, mezinárodně uznávaných pedagogů, zabývajících se strategií, podmínkami a pojetím praxe v širším kontextu proměn učitelské profese. V českém prostředí máme dosud k dispozici spíše ojedinělé studie založené na reflexi modelů klinické praxe, které byly v poslední dekádě ověřovány a výzkumně sledovány. Vítaným titulem je proto nová kniha autorského kolektivu, který se podílel na řešení projektu *Koncepce a ověřování modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů učitelství*, vedeného Vladimírou Spilkovou. Cílem projektu bylo „navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit její vybrané znaky, zejména klinické pojetí pedagogických praxí“ (s. 4 recenzované publikace). Již samo složení týmu účastníků se řešení projektu vzbuzuje pozornost. Tvořili jej učitelé čtyř vybraných fakultních škol a čtyř kateder Pedagogické fakulty UK s jádrem na katedře primární pedagogiky. Projekt tedy využil spolupráci mezi vzdělavateli učitelů, učiteli a řediteli škol, zapojeni byli také studenti učitelství.

Knih je členěna do tří kapitol, v přílohách uvádí autentické materiály ze základních škol zapojených do projektu, hodnotící a sebehodnotící listy studentů, které byly použity v projektu v průběhu praxí.

V první kapitole *Pojetí klinické školy* je centrální téma zasazeno do teoretického kontextu reflektivního modelu učitelského vzdělávání a konceptu realistického přístupu k přípravě učitelů. Stručně jsou zde představeny inspirativní příklady zahraničních modelů klinické přípravy učitelů (z USA, západní Evropy, Skandinávie a Slovenska). Kapitola také odkazuje na pokusy v českém prostředí – ať už historické, či současné. Diskutovány jsou znaky klinické školy ve vizích zúčastněných fakultních škol.

Druhá, nejrozsáhlejší kapitola, nazvaná *Nové formy reflexe souvislé pedagogické praxe*, seznamuje s pojetím, cíli a organizací praxí v oborech učitelství 1. stupně a učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (zde českého jazyka a matematiky) pro 2. stupeň základní školy a pro školy střední. Zaměřuje se zejména na nové, pilotně ověřované kurzy *Rozvoj reflektivních dovedností* a *Asistentská praxe*. Pozornost je věnována koncepci kurzů a hodnocení jejich přínosu optikou vysokoškolských pedagogů, učitelů zúčastněných fakultních škol a studentů učitelství. Zmíněna je možnost využití inovací v nově akreditovaných studijních programech a aplikací přístupů ověřených ve výše uvedených kurzech a v organizaci praxí.

Třetí kapitola nazvaná *Další možnosti spolupráce fakulty a klinických škol* představuje další inovativní aktivity, které charakterizují klinickou školu na vyšší úrovni

154 spolupráce s fakultou připravující učitele. Jde zde o různorodou nabídku možností, které se opírají o zkušenosti z kvalitního fungování spolupráce, jako jsou *kurzy mentoringu, společné vzdělávání* vysokoškolských učitelů s učiteli fakultních škol a studenty učitelství či *párová a tandemová výuka* jako individualizovaná podoba praxí nebo zapojování učitelů z praxe do výuky na fakultě vzdělávající učitele. Kapitola zmiňuje také zkušenosti z klinického roku, specifického modelu celoroční praxe, který byl realizovaný na Univerzitě Pardubice jako součást jednooborového učitelského studia angličtiny v letech 2001–2010 (byl ukončen se zavedením strukturovaného studia).

Předností publikace je úsilí o důslednou aplikaci reflektivního modelu učitelského vzdělávání, kladení důrazu na reflexi činností všech zúčastněných a propojování zkušeností vysokoškolských učitelů, studentů a učitelů z praxe. Klinická škola nemá být pouze „cvičnou“ školou, kde se student učí vyučovat dle vzoru pod vedením „mistra“, zkušeného mentora či supervizora. (Takové kvalitní cvičné školy byly součástí přípravy učitelů v meziválečném Československu. Vedle nich existovaly také školy pokusné, které jsou pojetí klinické školy bližší svou orientací na změnu běžných praktik a aktivní účastí participantů na její realizaci.) Za kliniku „učení se být učitelem“ je v progresivním pojetí klinické školy považována žádoucí integrace teoretické a praktické složky učitelské přípravy, která představuje vyšší úroveň kvality této přípravy. Získávat klinické zkušenosti pod odborným vedením a rozvíjet schopnost reflexe v atmosféře partnerství a systematické spolupráce je podstatný rys klinické přípravy učitelů. Její organickou součástí musí být teoretická reflexe praktických zkušeností studentů a vnímání školy jako učící se organizace, která je terénem pro akční výzkumy, zavádění a ověřování inovací, školy schopné pohybu, dynamického rozvoje, schopné předávat zkušenosti a učit studenty, jak pracovat v týmu a být učitelem ve škole jako společenství.

Již v úvodu teoretické části knihy (s. 7) jsou zmíněna úskalí aplikace klinického modelu učitelské přípravy upozorněním na absenci aktuální učitelské praxe ve škole u současných vysokoškolských učitelů i na chybějící specifickou přípravu učitelů z praxe, v klinické škole působících, kteří uvádějí studenty do školní reality. Tím se liší příprava učitelů od klinické přípravy lékařů, jejichž učitelé jsou současně i zkušenými praktiky, kteří jsou v permanentním kontaktu s pacienty v reálných klinických podmínkách. Propojení teorie a praktické zkušenosti je charakteristickým rysem jejich profesního profilu, zatímco u připravě učitelů jsou role rozděleny.

Pro přístup řešitelů projektu klinické školy je charakteristický entuziasmus a akčnost, což jsou rysy příznačné i pro celou knihu. Současně se však publikace vyznačuje jistou dávkou nedočkavosti, či spíše grantové povinnosti prezentovat nové zkušenosti a výsledky začerstva, v čemž spatřuji spíše slabinu knihy. První a zásadní je terminologická nejednotnost, která působí čtenáři obtíže, občas se v textu ztrácí. I když jsou si autoři tohoto nedostatku vědomi (viz s. 5), bylo by záslužné v rámci teoretického konceptu klinické školy vyjasnit pojmy a termíny, zejména v odlišení klinické a fakultní školy, v definování a označení různých rolí vysokoškolských učitelů a učitelů fakultní školy, aby bylo zřejmé, kdy jde o roli mentora, tutora, supervizora, klinic-

kého učitele apod. Výklad pojmů a sjednocení terminologie jsou perspektivně důležité pro systematizaci poznatků a teoretickou reflexi zkušeností získaných v akčních výzkumech, na nichž byl projekt založen. Má zásadní význam pro konstrukci modelu klinické školy, která by měla finalizovat výsledky projektu založeného na takovém výzkumu. Druhou oblastí, která vzbuzuje jistou dávku ostražitosti, je nevyvážená metodologická transparentnost v kapitolách 2 a 3, kde jsou prezentovány dílčí akční výzkumy různého typu se zajímavými popisy zážitků a pozitivních přínosů pro účastníky v daných podmínkách. Obtížněji jsou však identifikovány v některých případech poznatky o metodách a technikách získávání a zpracování dat.

Pozitivním rysem knihy a celkového přístupu autorů je ovšem inspirativnost a otevřenost modelu klinické školy a zejména práce s jeho skrytým potenciálem. Autoři ukazují, co je možné, ačkoli přesahuje dosavadní zvyklosti. Zkoumají důsledky a přínos využití celé škály způsobů, jak model klinické školy aplikovat vzhledem k daným cílům a podmínkám. Lze si jen přát, aby toto téma s končícím projektem nebylo opuštěno, aby se stalo jedním z klíčových při nových akreditacích. V neposlední řadě, aby se autoři s odstupem vrátili k získaným poznatkům a v užší vazbě na teoretický rámec publikace se pokusili o systematickou reflexi a o formulaci podnětů transformovaných do doporučení pro vzdělávací politiku. Mám na mysli i legislativní zakotvení statutu klinických škol ve vysokoškolském zákoně a zohlednění kategorie učitelů v klinických školách v kariérním řádu a v zákonu o pedagogických pracovnících.

Cesta k vytvoření legislativních, organizačních a materiálních podmínek podporujících existenci klinických škol v českém prostředí nebude snadná. Avšak nelze ji odkládat, jsou-li vážně míněny zdůrazňované priority a podpora kvality učitelské profese ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Publikaci kolektivu autorů vedeného profesorkou Spilkovou lze tedy doporučit nejen pozornosti odborníků, angažovaných inovátorů z praxe a studentů učitelství, ale také tvůrcům zákonů a vzdělávací politiky.

Eliška Walterová
eliska.walterova@pdf.cuni.cz

156 KUCHARSKÁ, A., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SOTÁKOVÁ, H., ŠPAČKOVÁ, K., PRESSLE-ROVÁ, P., & RICHTEROVÁ, E.

Porozumění čtenému I. Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu

Praha: UK v Praze, 2014, 194 s.

KUCHARSKÁ, A., ET AL.

Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu

Praha: UK v Praze, 2015, 234 s.

Publikace *Porozumění čtenému I* a *Porozumění čtenému III* jsou výstupem dlouhodobého výzkumného projektu Grantové agentury ČR „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“¹ realizovaného na skupině žáků 1.–4. ročníku základní školy odborným týmem pod vedením hlavní řešitelky Anny Kucharské. Sledované téma je nahlíženo z pohledu vývojové, kognitivně a psycholingvisticky orientované psychologie, zohledňuje rovněž i další významné faktory při sledování porozumění čtenému, jako jsou například utváření čtenářských kompetencí, mezi něž „porozumění“ bezesporu patří a kde má své velmi významné místo. Dále zohledňuje oblast speciálně pedagogické diagnostiky, vlivy různých metodik prvopočátečního čtení i faktorů speciálně patologických, s jejichž působením se v současné edukaci setkáváme stále častěji.

Výzkumný projekt obsahoval dvě základní části, z nichž jedna sledovala oblast porozumění čtenému u typického čtenáře, druhá pak oblast porozumění čtenému u čtenářů s riziky (tj. u dětí se specifickými poruchami učení, včetně dyslexie; se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka; s poruchou autistického spektra, včetně dětí s Aspergerovým syndromem a tzv. slabých čtenářů). Výstupem každé části projektu jsou dvě publikace mapující vždy zázemí dané části projektu a výsledky výzkumného šetření. Druhá část projektu, týkající se rizikového čtenáře, ještě není dokončena, publikovány byly zatím jen díly I, II a III, přičemž předmětem zveřejněné recenze jsou publikované výstupy první části projektu (díl I a III). Druhá část projektu je pak zpracována v díle *Porozumění čtenému II* a v chystaném díle *Porozumění čtenému IV* (vývoj dané problematiky u dětí s rizikovým vývojem v oblasti čtení).

Pojetí výzkumného záměru autorského kolektivu originálním a zcela zásadním způsobem doplňuje domácí i zahraniční výzkumy zaměřené směrem ke sledování vývoje čtenářských dovedností u dětí (ať už obecně u dětí bez rizik či u dětí s riziky v oblasti čtení a v různých metodických podmínkách). Zcela ojedinělé je v českém odborném prostředí téma porozumění čtení u dětí s poruchami autistického spektra. Jednak kvůli obtížím v diagnostice čtenářských kompetencí jako takové a jednak kvůli obrazu dané poruchy. Četný zájem odborné veřejnosti nelze zaznamenat ani v oblasti hodnocení porozumění čtenému u dětí s vývojovými dysfázemi, kterým se autorský tým věnuje také.

¹ P407/13-206785

Cílem projektu bylo sledovat proces rozvoje porozumění čtenému, jehož kvalita má dopad na další dovednosti čtení a které ve svém důsledku ovlivňuje kvalitu funkční gramotnosti. V procesu rozvoje porozumění kladou autorky důraz na individualizaci a diferenciaci ve výuce čtení, proto zaměřují pozornost na výzkum variability průběhu rozvoje tohoto procesu (a to jak z hlediska psycholingvistických schopností dítěte, osobnostně motivačních prvků, tak i z pohledu kvality environmentálního prostředí – uvažují vliv čtenářského prostředí, výukových metod prvopočátečního čtení, působení školního vzdělávacího programu i přístup učitele, čímž navazují na řadu dílčích výzkumných šetření realizovaných především v posledních 15 letech (Wildová, 2002; Homolová, 2008; Najvarová, 2008; Švrčková, 2011; Šauerová, 2014).

Realizace výzkumného záměru byla postavena na velmi pečlivé a rozsáhlé rešerši zahraničních i domácích odborných zdrojů, které autorský tým zužitkoval v první publikaci *Porozumění čtenému I*. Obsah tohoto prvního dílu představuje výjimečný zdroj odborných informací, které v dané podobě v tuzemské i zahraniční literatuře najdeme stěží, a je výborným zdrojem inspirace pro další výzkumné práce.

Velmi pečlivá byla rovněž celková příprava designu výzkumu (precizní stanovení cíle, popis výběru vzorku i metod sběru dat, popis běžně dostupných i nově vytvořených diagnostických nástrojů pro jednotlivé etapy výzkumu i metod zpracování dat), a to jak pro část zaměřenou na sledování dětí s typickým vývojem, tak i pro úsek vymezení rizikových skupin v oblasti porozumění čtenému, a následného šetření v těchto vybraných skupinách. Stejná pečlivost byla věnována i šetření zaměřenému na další faktory, které porozumění čtenému mohou ovlivňovat (např. faktory environmentální povahy).

Na první díl, v němž je představeno zázemí projektu a organizace úvodní části projektu zaměřené na sledování porozumění čtenému u typických čtenářů, navazuje díl *Porozumění čtenému III*, v němž věnují autorky pozornost popisu metodologie výzkumu a prezentaci diagnostických nástrojů, které korespondují s východisky, na nichž je výzkumné šetření postavené – tj. na jednoduchém modelu čtení, v němž je sledována složka dekodování a porozumění. Jeho využití vytváří prostor pro efektivnější diagnostickou práci v praxi, která může vést nejen k přesnějším diagnostickým závěrům, ale může napomoci i efektivnější volbě reedukačních postupů a doporučení pro spolupráci s učiteli v edukační realitě.

Nesporný význam celého záměru tkví i v tvorbě nových textů pro diagnostiku porozumění a jejich ověření pro využití v praxi, a to s ohledem na dva základní přístupy k výuce prvopočátečního čtení – analyticko-syntetickou metodu i metodu genetickou.

I tento díl je precizně strukturován. Čtenář je seznámen se základní metodologií výzkumu, dále autorky logicky postupují od hodnocení metod výuky, jejichž použití může mít vliv jak na oblast dekodování, tak na kvalitu porozumění, přes hodnocení vývoje dynamiky elementárního čtení (dekodování) a zachycení předpokladů, které tuto dynamiku mohou ovlivňovat, respektive vliv kontextů, jak se v rozvoji čtenářských dovedností uplatňují. Kromě tvorby nových nástrojů – textů – k diagnostice

158 porozumění čtenému věnují autorky pozornost také strategii realizace diagnostického vyšetření, která by měla odpovídat volbě těchto nástrojů.

Cílem výzkumného šetření projektu bylo mimo jiné posouzení validity navržených nástrojů a určení konkrétních schopností, s nimiž porozumění čtenému může souviset. Autorský tým dospěl k významným poznatkům z této oblasti a lze konstatovat, že podle publikovaných zjištění je možné nově zkonstruované texty považovat za perspektivní pro diagnostickou práci v terénu (výsledky šetření např. ukazují, že výkon v nově použitých testech se postupně ve vyšších ročnících zvyšuje, což znamená, že testy diferencují výkon z hlediska ročníku výuky, zároveň nebyla zjištěna zvýšená chybovost, která by mohla zpochybnit využívání nových testů).

V samostatných kapitolách třetího dílu věnují autorky pozornost rovněž prekurzorům porozumění čtenému (rychlost čtení, fonematické povědomí, slovní zásoba a neverbální inteligence), jejichž vliv ověřily v samostatné dílčí studii. Nezapomínají ani na významné faktory stojící mimo osobnost dítěte, které přispívají k vývoji porozumění čtenému – působení vlivů rodiny a školního prostředí.

Zajímavé je v tomto směru zaměření pozornosti na používané materiály pro výuku čtení ve srovnání s cílovými kategoriemi rozvoje čtenářských strategií žáků.

Cennou součástí třetí kapitoly, která přináší řadu nových pohledů na hodnocení čtenářských kompetencí dítěte, je text věnovaný sebehodnocení čtenářů. Zde jsou výsledky šetření získány za pomoci nestandardizovaného dotazníku, v tomto případě inspirovaného dotazníkem sebehodnocení čtení (Matějček & Vágnerová, 2006), vhodně přizpůsobeného mladší skupině žáků (1. a 2. ročník) a starší skupině žáků (3. a 4. ročník). Získané výsledky přinášejí velmi cenný obraz o sebepojetí současného žáka a mapují kvalitu sebehodnocení, zvláště v souvislosti s vybranými metodami výuky čtení. V tomto dílčím šetření nebylo prokázáno, že se postoj dítěte k četbě s použitou metodikou výuky mění, výsledky jiných šetření však v tomto ohledu nejsou jednotné a lze uvažovat o dalších výzkumných šetřeních v dané oblasti.

Publikace *Porozumění čtenému I* a *Porozumění čtenému III*, věnované tématu porozumění čtenému u typického čtenáře, mají ucelenou koncepci, jsou vzájemně velmi dobře provázané, což svědčí nejen o kvalitním naplánování celého projektu, ale i o jeho vynikajícím způsobu zpracování. Téma je uchopené komplexně a čtenářům je postupnou a logickou formou předkládáno v textu terminologicky výborně zpracovaném, přitom však, s ohledem na množství dat, čtivě prezentovaném. Oba díly vycházejí z bohatých odborných zdrojů, obsahují souhrn v českém i anglickém jazyce, pro snazší přehled je uveden i jmenný rejstřík autorů. Publikáční řada je i designově zajímavě promyšlena – jednotlivé díly se liší jen barevným laděním, přitom vizuálně je patrné, že monografie tvoří jednotný celek.

Závěrem lze konstatovat, že výzkumný záměr a způsob jeho zpracování lze v dané oblasti považovat za ojedinělý. Svým zaměřením na sledování vývoje porozumění u různých skupin čtenářů, včetně rizikových skupin (díly *Porozumění čtenému II* a *IV*), přináší velmi cenné nové podněty jak pro aplikaci získaných poznatků do edukační praxe, tak pro další výzkumné záměry. Neopomijí ani sledování vybraných

faktorů ovlivňujících porozumění čtenému na úrovni edukačního prostředí rodiny i školy, včetně sledování faktorů sebehodnocení čtenáře.

doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.
svamberg.sauerova@palestra.cz

Literatura

- Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (Eds.). (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7–21.
- Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku – teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Praha: VŠTVS Palestra.
- Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Univerzita Ostrava.
- Wildová, R. (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK.

