



Evropská konference pedagogického výzkumu, 2.–6. září 2019, Hamburk

DOMINIK DVOŘÁK, JAN VYHNÁLEK

Každoroční konference Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA¹) jsou hojně navštěvované účastníky z Česka. Dokonce je to šance potkat kolegyně a kolegy, s nimiž se doma celý rok nevidíme – a v roce 2019 k tomu byla poprvé vytvořena i formální příležitost zastřešená Českou asociací pedagogického výzkumu. Přesto zde chceme informovat o vybraných momentech z konference už jen proto, že vystoupení v sekcích probíhala souběžně v režii 33 tematických sítí. Přes snahu organizovat mezioborová sympozia se i v rámci jedné sítě prezentace běžně dále dělí do paralelních bloků. Každý účastník tak nutně získává jen velmi dílčí obraz. Dovolujeme si tedy jeden takový obrázek předložit těm, kdo v Hamburku nebyli i byli.

Mottem konference bylo *vzdělávání v době rizik – role a odpovědnost pedagogického výzkumu vzhledem k budoucnosti*. Ve vystoupeních vážících se k hlavnímu tématu byla doba, v níž žijeme, charakterizována nejistotou a složitostí. Ohroženo je klima planety, biodiverzita, demokracie, pravda... i elementární důvěra

k (pedagogické) vědě a k vládám jako garantům veřejného vzdělávání. Objevují se apokalyptické obrazy budoucnosti, které vyvolávají strach nebo generalizovanou úzkost. Je ovšem potřeba přiznat, že mnohé klíčové pojmy, s nimiž predikce budoucnosti pracují, jsou široké až vágní, což lze považovat za problém – anebo za výhodu.

Vysoká propojenost světa umožňuje šíření virálních nesmyslů. Vědci sice rovněž produkují stále víc odborných sdělení, ta však, s trochou nadsázky, nikdo nečte. Dirk Van Damme z Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD²) se ve své kontroverzní plenární přednášce věnoval právě problémům přenosu výzkumných poznatků do vzdělávací politiky a praxe. Dostupnost kvalitních dat a výzkumů o vzdělávání sice roste, přesto se vzdělávací politika založená na dokladech (evidence based, EB) rozvíjí mnohem pomaleji, než se čekalo. Pro výzkumníky je frustrující i to, jaké informace politici chtějí a jak s nimi zacházejí, jak je politizují. Na druhou stranu podle Van Damma výzkumníci nechtějí vystoupit ze své bezpeč-

¹ European Educational Research Association.

² Organisation for Economic Co-operation and Development.



né zóny a převzít odpovědnost za rozhodování. Univerzitní obec si musí přiznat, že existují různé znalostní systémy – výzkum je jen jedním z nich a musí s jinými (sub)systémy bojovat. Zatímco zdravotnictví se zásadně posunulo k EB modelu, v oblasti vzdělávání to nenastalo – výzkum hraje marginální roli. Pedagogický výzkum stále bojuje s problémy kvality, chybí experimentální výzkumy a replikace (to ovšem platí také pro biomedicínu). I po desítkách let práce výzkumníci stále ještě nedokážou spolehlivě identifikovat faktory, které ovlivňují výsledky vzdělávacího systému na makroúrovni.

Učitelé sice reflektují, že nemají dostatek znalostí, ale současně pedagogický výzkum nepovažují za důležitý zdroj, spoléhají daleko více na své zkušenosti a kolegy než na výzkumníky. Značná je síla konformity a tradice, učitelé preferují takový výzkum, který potvrzuje jejich názory. Za další problém Van Damme považuje sílu dominantních paradigmat (jako je sociální konstruktivismus), mýtů (digital native, multitasker) a populárních idejí (pedocentrismus, Rousseau a jeho romantismus, reformní pedagogika, Deweyho progresivismus), protože za nimi stojí líbivá hodnotová, emočně obsazená přesvědčení, jejichž vliv trvá někdy navzdory výzkumu. Příkladem je představa aktivního zvědavého žáka toužícího po vzdělání. Za neškodlivější mýtus, který je sdělován učitelům, Van Damme označil tvrzení: „Učitel musí být

kouč, ne instruktor“, tedy absolutní nadřazenost aktivního učení.

Systémové výzvy pro vzdělávací systémy, jež zároveň představují rizika, jsou (1) kvalita, (2) produktivita, (3) spravedlivost a (4) inovace. Van Damme upozornil např. na charakteristický trend projevující se v šetření PISA³ – úbytek žáků na nejvyšších úrovních znalostí. Navzdory masifikaci vzdělávání se v mezinárodním výzkumu dospělých PIAAC⁴ neprojevuje nárůst úrovně dovedností v populaci. Přitom náklady na žáka v mnoha zemích prudce rostou. Nadále přetrvávají nerovnosti a nedokážeme s tím nic moc dělat. Krizi inovací charakterizují dvě úskalí – pokud se nedokážeme přizpůsobit společenské změně, může to vést k velké krizi, ale zároveň je potřeba být opatrný při velkých změnách např. v kurikulu. V některých sektorech přestává hrát roli formální kvalifikace, resp. tradiční role škol spočívající v hodnocení a certifikaci žáků se přesouvá k zaměstnavatelům, kteří si vytvářejí vlastní způsoby testování potenciálních zaměstnanců.

Děláme tedy nějakou fundamentální chybu ve způsobu, jak zkoumáme učení a školu? Co když nám tradiční pedagogika brání, abychom kladli správné otázky? Výzkum mozku, neurovědy, umělá inteligence apod. konkurují pedagogice, přinášejí nové rigorózní metodologie podobné biomedicíně (Kuhl et al., 2019). Obejde se v budoucnu výzkum vzděláva-

³ Programme for International Student Assessment.

⁴ Programme for the International Assessment of Adult Competencies.



ní bez pedagogické vědy? Na závěr Van Damme popsal, kde OECD vidí svou roli: Není akademickou institucí, ale má velké množství dat a snaží se dodržovat vysoké metodologické standardy při jejich analýze a tvořit most mezi světy politiky a výzkumu. Obsah ani forma plenární přednášky nebyly přijaty jednoznačně, ale za významný signál považujeme už to, že OECD dostalo na konferenci tak prestižní prostor (byť Van Damme je současně prominentní belgický akademik). Ostatně i některé příspěvky v sekcích ukázaly, že OECD – přes setrvalou kritiku z mnoha stran – je dnes takřka nepostradatelným zdrojem informací, jež zaplňují bílá místa nepokrytá tradičním výzkumem.

Mimo program hlavních přednášek jsme se zaměřili na vybrané oblasti spoje- ní s naším vlastním výzkumem.

KURIKULUM A KOMPETENCE

Dominik Dvořák připravil ve spolupráci s Majellou Dempseyovou (Irsko) před zahájením hlavního programu metodologický workshop *Metody výzkumu kurikula v jeho rozdílných formách a úrovních*, o který projevíli účastníci značný zájem (kapacita byla zcela naplněna). V něm byla diskutována mj. otázka „kvalitního kurikula“ (N. Nieveen). Kvalita je kompozitní, kontejnerový pojem a může znamenat, že kurikulum je relevantní (je založeno na vědeckých poznatcích, odpovídá „poptávce“); konzistentní (logicky navzájemné); praktické (použitelné v podmínkách, pro které bylo navrženo); efektivní (vede k žádoucím, zamýšleným efektům).

Dalším naším příspěvkem do práce tematické sítě byla organizace symposia *Kurikulum z hlediska předmětových tradic*, kde odezvěly příspěvky ze Švédska, Irska, Nizozemska a shrnující reflexe významného australského sociologa vzdělávání R. Lingarda. Reflexe zkušeností z kurikulární sekce naznačuje, že školní předměty jsou i nadále důležitým způsobem uvažování o obsahu kurikula a strukturování výuky, a právě tak zůstává analytickým rámcem národní stát. Na přetrvávající význam národního státu ve vzdělávací politice, popř. dokonce na nový vzestup nacionalismu, upozornilo více referátů na konferenci. V souvislosti s tím je vhodné reflektovat také vliv metodologického nacionalismu na výzkumníky, protože je činí slepými vůči jejich nevědomým předpokladům. To se na podobných mezinárodních fórech občas projevuje ve vystoupeních badatelů z anglofonních zemí, kteří si vzhledem ke své dominantní pozici v odborné literatuře neuvědomují, že jejich závěry nemusí být platné ani srozumitelné v odlišných kontextech. Prostor pro nacionalistické uvažování politiků a někdy i výzkumníků skýtají také žebříčky národů produkované mezinárodními šetřeními, jako je PISA. Určitou protiváhou proti této slepotě může být např. sledování regionální variability – uvědomit si, že národní stát není homogenní ani z hlediska edukačních jevů. Regionální nerovnosti se stávají významným tématem i u nás.

Velkým tématem zůstávají kompetence a otázka, nakolik je tento koncept výzkumně ukotven. Armend Tahirsylaj a Daniel Sundberg si položili otázku, jaký



výzkum v kompetenčním přístupu existuje, jak je rozrůzněno geograficky a metodologicky. Teoretickým rámcem při tom byl diskurzivní institucionalismus (Schmidt, 2015; Wahlström & Sundberg, 2018) a klasifikace kurikulárních perspektiv (Deng & Luke, 2008). Výsledkem byla narativní přehledová studie opřená o metodologii PRISMA.⁵ Nejvíce článků o kompetencích pochází z Evropy – kompetence jsou primárně evropská záležitost. Celkový obrat k zaměření na vzdělávací výstupy a současně směrem ke kompetencím jako cíli vzdělávání je charakteristický pro období od konce minulého tisíciletí. Důraz na dovednosti (skills) v polovině devadesátých let 20. století propagovalo UNESCO pod vedením Jacquese Delorse a OECD projektem DeSeCo. Tahirsylaj a Sundberg identifikovali čtyři zdroje definic kompetencí: nejčastěji to je OECD – v rámci materiálů této organizace však existují různá vymezení; dále EU (definice z roku 2006); potom národní kurikulární, legislativní a školskopolitické dokumenty; a konečně akademický výzkum. I tady platí, že řadu klíčových pojmů můžeme označit za široké až vágní, což lze považovat za zásadní problém nebo výhodu, protože jsou atraktivní. Chápání kompetencí není fixní, vyvíjí se a mění. V poslední době patří k nejnápadnějším dokumentům *A New Skills Agenda for Europe* (2016), tedy opět politický, nikoli výzkumný text. Dovednosti jsou definovány široce jako to, co člověk zná, čemu rozumí a co dokáže dělat. Většina článků byla obecná,

velmi málo článků analyzovalo z hlediska kompetencí určitý školní předmět. Dílčími důležitými tématy v současnosti jsou: pozice znalostí v kompetenčních kurikulech (učitelé se obávají, že zaměření na kompetence vytlačuje předmětové učivo) a problém hodnocení kompetencí.

Dokladem vůdčí role OECD je i probíhající studie *International Curriculum Analysis*, v jejímž rámci více než 35 zemí vyplnilo dotazník, kde uvedly své hlavní problémy v kurikulární politice. Joke Voogtová a Nienke Neiveenová představily rešerši znalostí o dvou z nejčastěji uváděných problémů, které jsou důležité z hlediska pedagogické praxe, ale byly dosud málo výzkumně studovány: zaměřily se na přetížení kurikula a na časovou prodlevu, jež uplyne mezi identifikací potřeby nového nebo revidovaného kurikula, jeho vytvořením a dobou, kdy se efekty nového kurikula projeví v praxi. Pokud jde o přetížení, badatelky identifikovaly následující dimenze problému: fyzické aspekty (rozsah a detailnost dokumentace, dnes často komplexní webové stránky); nárůst počtu témat (aditivní přístup k revizi v důsledku nových výzev); přehnané ambice pro didaktické přístupy; nevyváženost (redundance, fragmentace, hierarchie předmětů); neprovázanost mezi různými složkami kurikula (napříč stupni, mezi kurikulem a zkouškami apod.); nedostatečné zdroje a podpora učitelů a škol.

Zajímavým příspěvkem byla analýza amerického kurikula z hlediska kritické lingvistiky (Jeppe Bundsgaard) doklá-

⁵ Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses.

dající, že koncept připravenosti pro postsekundární vzdělávání (college readiness, viz Dvořák, 2015) znamená posun od zaměření na základní gramotnosti ke komplexnějším dovednostem, jako je např. komunikativní kompetence, na niž je zaměřen anglosaský kurikulární přístup. S uvedeným konceptem spojené tvrzení, že zaniká rozdíl mezi přípravou pro trh práce a pro navazující studium, má také své kritiky.

Tradičním tématem je i role učitelů při tvorbě kurikula. Zkušenosti z nizozemské reformy ukazují, že situace se může velmi lišit v různých předmětech: například při revizi kurikula učitelé informatiky velmi rychle předložili návrh, zatímco učitelům společenských věd / občanské výchovy trvalo mnohem déle, než došli ke konsenzu – pravděpodobně jsou mnohem více svázáni tradicí odpovídajících disciplín, historií předmětů apod.

ODBORNÉ ŠKOLSTVÍ A JEHO PROMĚNY

Evropská unie nadále klade velký důraz na VET⁶ a na formy učení na pracovišti (work-based learning), preferovaná podoba je duální vzdělávání, tedy učňovský model se zapojením firem (Cedefop, 2016; Evropská komise, 2015). V Evropě přitom existují různé modely tohoto vzdělávání (Busemeyer & Schlicht-Schmälzle, 2014; Pilz, 2016). V Německu, zemi s tradičně silnou pozicí učňovského školství, nastává přesun mladých lidí do akademicky

orientovaného vzdělávání. Referující dokonce mluvili o historickém momentu v historii německého vzdělávání – v roce 2014 byl poprvé počet žáků ve VET programech nižší než v sekundárních školách primárně připravujících pro vysokoškolské studium (viz též Průcha, 2019; navíc v Německu už dnes existují také cesty, jak se dostat na vysokou školu bez tradiční maturity). Mluví se o akademizaci, kdy roste podíl žáků mívajících k sociálně a profesionálně „vyšším“ programům. Přes kritiku akademizace trh práce zatím dokázal plně absorbovat rostoucí počty absolventů vysokých škol.

Pokles počtu žáků nastupujících do tradičních učňovských oborů je provázen také poklesem počtu firem zapojených do duálního systému. Důležitým závěrem je, že akademizace má odlišný dopad na různé sektory hospodářství, na různé obory i jednotlivé firmy, protože zastoupení pracovníků s různě prestižními kvalifikacemi v nich je odlišné. Na úbytek vyučených žáků, resp. na akademizaci, je snaha reagovat vytvořením postsekundárních hybridních programů – získání odborné kvalifikace se tak posouvá do prestižnějšího segmentu. Ovšem tradiční duální VET kontrolovali zaměstnavatelé, zatímco nové duální studium mají v rukou univerzity. Podobně ve Francii je zjevný nárůst duálně organizovaných studijních oborů na postsekundární úrovni, které jsou dostupné po ukončení učňovské školy.

Také ve Finsku se relativně velký podíl žáků (42 %) vzdělává v odborném škol-

⁶ Odborné vzdělávání a příprava (Vocational Education and Training).



ství, jež se jako součást severského sociálního státu silně orientuje na školský model. Za „učně“ v užším smyslu se považují jen ti, kdo mají (termínovanou) pracovní smlouvu se zaměstnavatelem a jsou jím placeni. Od devadesátých let minulého století se uplatňuje kompetenční, modularizovaný přístup. Reforma v roce 2018 se týká i odborné přípravy a snahy posílit „na odběratele“ zaměřený přístup. Podstatné je, že obě cesty vyššího sekundárního vzdělání (všeobecný i profesní) ve Finsku poskytují přístup k dalšímu studiu.

Jsou studovány i negativní jevy související se sekundární školou, jako např. předčasné odchody ze vzdělávání, přitom centrálním konceptem je angažovanost žáka (student engagement/disengagement; Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Časté jsou longitudinální designy (Scharenberg et al, 2016). Smíšený longitudinální výzkum představila Satu Niittylahtiová a kol. (Niittylahti, Annala & Mäkinen, 2019). Mezi cíle jejich výzkumu patří zjišťování, jak souvisí stabilita profesní volby, sociální prostředí a angažovanost žáků. Kromě kvantitativní studie autorky vedly kvalitativní rozhovor se 17 žáky prvního ročníku odborného programu, při němž zmapovaly škálu nejistot a obav (Zvládnu to? Co když se nehodím na tento obor?). Výzkum mj. poukázal na význam přátelství pro žáky a také na odlišné vnímání očekávání učitelů: na základní škole učitelé měli od všech stejná očekávání, že jsou nadaní, v odborném programu to učitelé nečekají – i žáci, kteří nejsou akademicky orientovaní, se cítí přijímání takoví, jací jsou. Pro

výzkum přestupů a předčasných odchodů si odnášíme několik doporučení: o příčinách se toho ví už hodně, ale málo o konkrétním průběhu rozhodovacích procesů. Je žádoucí nezaměřovat se jen na to, před čím žáci utíkají, ale co hledají, za čím jdou – tedy pozitivní volby.

KVALITA ŽIVOTA ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Společným tématem obou výše uvedených okruhů je zájem o kvalitu života mladých lidí, vnímaná potřeba dívat se také na širší cíle vzdělávání, sledovat osobnostní růst žáků (klíčové konstrukty: wellbeing, life satisfaction). Je důležité, aby škola pomohla žákům vidět význam učení a jeho vztah k širším otázkám společnosti, aby zapojovala žáky do rozhovorů o aspiracích a o vzdělávacích a profesních drahách. Tady je metodologicky i tematicky pro nás zajímavý způsob evaluace reformy nižší střední školy v Rakousku prostřednictvím longitudinální panelové studie (Projektteam NOESIS, 2019). Rakouští badatelé zjistili, že zkušenosti s nižší sekundární školou jsou celkově pozitivní a nezávislejší na typu absolvované školy (tracku), ale liší se podle konkrétní školy. Naproti tomu jiná rozsáhlá studie žáků vyšších středních škol v USA uvádí, že tři čtvrtiny z nich mají ve škole negativní pocity, prožívají především únavu, stres a nudu (Moeller, 2020).

Ve vazbě na motto konference se jako riziková oblast v mnoha sekcích objevilo téma emoční vulnerability a specifických vzdělávacích potřeb žáků. Porozumět si-



tuaci zranitelných žáků pomáhají teorie školního prostředí. Model časoprostorových cest (time-space pathways; Gordon, Holland & Lahelma, 2000) ukazuje „oficiální školu“ jako strukturu pevných mantinelů, v nichž se žáci musí držet. To je prvním předpokladem školního úspěchu a „profesionální žáci“ se umí v těchto limitech dobře pohybovat. Náročné situace v osobním životě některých však mohou snížit schopnost držet se těchto cest a mohou vést k poklesu školní angažovanosti (disengagement). Pro tuto populaci žáků se vytvářejí alternativní programy přizpůsobující školní vzdělávání jejich možnostem (výchozím přístupem je Trauma Informed Positive Education, TIPE; konkrétními programy např. program Flexible Learning Option v Austrálii nebo My Own Career ve Finsku).

Efektivnost různých programů zaměřených na socioemoční učení představila metaanalýza Anny K. Doringové a spolupracovníků. Propracovaná metodologie příspěvku by mohla dobře čelit kritice obsažené ve Van Dammově přednášce. Inspirovající bylo použití manuální rešerše doplňující vyhledávání ve velkých databázích s cílem řešit převahu a téměř výlučnost příspěvků z USA, kterou tento typ vyhledávání někdy produkuje. Povzbudivý výsledek analýzy zjednodušeně říká: „Kde se socioemoční učení zavádí, tam má výsledky.“ Řada dalších metaanalýz a přehledových studií ukázala potřebnost mapovat samotný stav výzkumu, někdy s překvapivými výsledky (např. ve výzkumu inkluze v Itálii zcela převažují spíše epizodicky pojaté kvalitativní

studie a chybí kvantitativní a evaluační studie).

K vytváření zdravého prostředí ve školách přispívají restorativní přístupy, podle kterých základem prevence problémového chování jsou kvalita vztahů a celkové klima školy. Pokud došlo ke konfliktu nebo škodě, je třeba obnovit dobré vztahy („Po vykonání fyzického trestu si podáme ruku,“ říká Igor Hnízdo). Tento přístup byl uplatněn například ve skotském výzkumu situací, které každodenně školy řeší – drobné, ale často se opakující kázeňské problémy. Při jejich zvládnutí do popředí vystupuje rozlišení mezi podpůrným a trestajícím přístupem. Praxí řešení problémového chování formou vyloučení z výuky a jejími odlišnostmi v Anglii a Skotsku se zabývala i studie G. McCluskeyové a A. Tawellové. Metodologicky brilantní příspěvek využil přístup C. Bacchiové (2009) zaměřený na porozumění reprezentacím problémů a analyzoval odlišnosti diskurzu dočasného vyloučení z výuky v oficiálních dokumentech, např. „žák, který má být potrestán“ (Anglie) vs. „žák, jenž potřebuje intervenci“ (Skotsko). Autoři hledají souvislosti s odlišnou statistikou použití těchto výchovných opatření. I tento příspěvek naznačil vztah mezi kvalitou metodiky výzkumu a přitažlivostí výsledků.

Mnoho příspěvků věnovaných vytváření zdravého/terapeutického prostředí pro zranitelné žáky se dotýkalo také tématu podmínek práce učitelů. Jiné se na téma stresu a ohrožení učitelů zaměřovaly přímo. Například výzkum R. Laur-sena vychází ze zjištění, že po dánské re-



formě školství v roce 2014 učitelé, kteří se cítí být nadměrně kontrolování, opouštějí hromadně svou profesi. A. Cohen představil výzkum postojů učitelů v Izraeli k diskusím ve třídách o kontroverzních politických tématech, jež považuje za klíčový nástroj edukace jako základu fungující demokracie. Klíčovým konstruktem velmi zajímavě pojatého a velmi strukturovaně a přesně představeného výzkumu byly „záchranné sítě“ učitelů: o co mohou opírat svůj pocit jistoty v otevřenosti takovým diskusím. Zajímavým zjištěním bylo např. to, že striktní disciplinární pravidla a školní výuka důsledně zaměřená na přípravu na národní maturitu nebyly v rozporu s prostorem pro žhavé diskuse ve výuce.

Na druhou stranu, někteří badatelé poukazují na to, že zaměření na kvalitu života dětí i dospělých může být chápáno pokřiveně, kdy spokojenost, pohoda (wellbeing) vlastně znamená něco, co vyžaduje trh – stav, kdy jedinec bude optimálně fungovat v pracovním procesu. Když chceme, aby se žáci a učitelé cítili šťastně, znamená to jen, aby byli dobře připraveni pro pracovní trh?

Následující konference ECER se konají v Glasgow a v Ženevě, na obzoru jsou možná i exotičtější destinace. Naše pedagogika se zatím na organizaci tak velké akce zjevně necítí. Díky brněnským kolegům a jimi organizovaným letním školám přesto Česko k práci jedné z obou hlavních evropských odborných společností ve vzdělávání aktivně a smysluplně přispívá.

LITERATURA

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson Australia.
- Busemeyer, M., & Schlicht-Schmälzle, R. (2014). Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe. *European Journal of Industrial Relations*, 20(1), 55–71.
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent.* Luxembourg: Publications Office.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement.* New York: Springer.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. F. He & J.-A. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 66–87). Los Angeles: Sage.
- Dvořák, D. (2015). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Praha: Karolinum.
- Evropská komise. (2015). *European alliance for apprenticeships: Good for youth, good for business.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools.* Basingstoke: MacMillan.



- Kuhl, P. K., Liang, S.-S., Guerriero, S., & Van Damme, D. (2019). *Developing minds in the digital age: Towards a science of learning for 21st century education. Educational research and innovation*. Paris: OECD.
- Moeller, J., Brackett, M. A., Ivcevic, Z., & White, A. E. (2020). High school students' feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction*. (Online). Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
- Niittylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21–42.
- Pilz, M. (2016). Typologies in comparative vocational education: Existing models and a new approach. *Vocations and Learning*, 9(3), 295–314.
- Projektteam NOESIS. (Ed.). (2019). *Gute Schule ist machbar: Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam.
- Průcha, J. (2019). Systémy odborného vzdělávání v zahraničí. *Pedagogika*, 69(2), 213–225.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Bergman, M. M. (Eds.). (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- Schmidt, V. A. (2015). Discursive institutionalism: Understanding policy in context. In F. Fischer, D. Torgerson, A. Durnová & M. Orsini (Eds.), *Handbook of critical policy studies* (s. 171–189). Cheltenham: Edward Elgar.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183.

Autoři děkují za podporu grantu GA ČR 18-19056S – Faktory ovlivňující kognitivní a nekognitivní výsledky žáků ve středním odborném vzdělávání: Úloha pocitu akademické marnosti a kultury školy.

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Jan Vyhnaněk, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: vyhnanekj@gmail.com