



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDĚM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

AKČNÍ VÝZKUM V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

SEBEROVÁ ALENA



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, LEDEN 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Akční výzkum v pregraduálním vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy
Autor: Seberová Alena

Studijní opora k inovovanému předmětu: Pedagogické problémy školní praxe 1 (KPA/55OB1)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Göbelová Taťána
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Obsah

Úvod	6
1 Akční výzkum v učitelství	10
1.1 Metodologická východiska a principy akčního výzkumu.....	11
1.2 Model učitele – výzkumníka – historické kořeny akčního výzkumu.....	14
1.3 Typy akčního výzkumu.....	17
Shrnutí kapitoly.....	20
2 Reflexe jako východisko akčního výzkumu.....	25
2.1 Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? – terminologické nejasnosti.....	31
Shrnutí kapitoly.....	34
3 Výzkumná kompetence učitele	38
3.1 Profesionální činnosti učitele – výzkumníka: od plánování přes realizaci až k vyhodnocení výzkumu.....	44
3.2 Možnosti rozvíjení výzkumné kompetence učitele.....	60
Shrnutí kapitoly.....	70
4 Model akčního výzkumu v pregraduálním vzdělávání učitelů	79
4.1 Fáze modelu akčního výzkumu – tvorba a řešení pedagogického problému.....	81
4.1.1 1. fáze projektivní teoretická	81
4.1.2 1. fáze projektivní metodologická	83
4.1.3 2. fáze realizační.....	84
4.1.4 3. fáze reflektivní (analýza, interpretace a vyhodnocení)	86
Shrnutí kapitoly.....	90

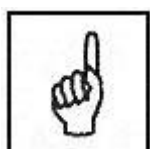
Vysvětlivky k používaným symbolům



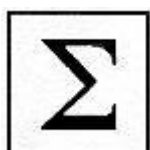
Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



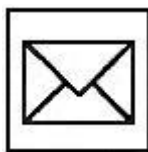
Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Má-li být učitel profesním expertem v edukační doméně výchovy a vzdělávání žáků, neobejde se bez permanentně se rozvíjejících znalostí odborně argumentovat postupy a výsledky výukových procesů, včetně významu navrhovaných a implementovaných změn. Předpokladem je k tomu teoretické i praktické porozumění opřené nejen o kritické teoretické studium a systematickou celistvou reflexi vlastní pedagogické praxe, ale také o objektivní výsledky vlastních učitelských výzkumů. Pojmy akční nebo učitelský výzkum si v české pedagogické terminologii hledají své místo. Užívány jsou spíše sporadicky, výjimečně se diskutuje problém spojený s jejich obsahovou a funkční spojitostí s více zavedenými pojmy evaluace a autoevaluace. Obsahem tohoto studijního textu jsou úvahy a vybrané koncepce teoretické, metodologické a prakticistní, kterými se pokoušíme hledat odpovědi na otázky, jaké místo má v profesních činnostech učitelů akční výzkum. Jakými profesními předpoklady v podobě teoretických znalostí a praktických dovedností by měl učitel výzkumník disponovat a jak je rozvíjet v prostředí pregraduálního učitelského vzdělávání.

První kapitola vychází ze základních charakteristik akčního výzkumu jako výzkumné strategie výzkumu aplikovaného, jehož podstatou je zabývat se problémy vzešlymi z reálné praxe daného oboru. Metodologická specifika akčního výzkumu jsou popsána v kontextu výzkumu pedagogického a se

zaměřením na jeho využití samotnými učiteli v reálné pedagogické praxi. V dílčích podkapitolách jsou dále diskutovány zahraniční přístupy a modely zohledňující akční výzkum jako nedílnou součást profesní praxe učitelů, které se v pedagogické terminologii zakotvily pod pojmem učitelství výzkumu a model učitele výzkumníka. Diskutovány jsou historické kořeny akčního výzkumu v sociálních vědách a klasifikovány jsou následně typy akčních výzkumů.

Druhá kapitola je svým obsahem zaměřena na specifika profesních činností, jež svým významem zásadně ovlivňují kvalitu výkonu učitelství profese, reflexi a sebereflexi. Pojmy jsou konceptualizovány a vysvětlovány na základě komparativní analýzy vybraných přístupů a pojetí, zejména v kontextu terminologických nejasností v pojmech reflektivní vyučování, akční a učitelství výzkum. Diskutován je význam reflektivního myšlení učitelů a jeho úloha v zabezpečování kvality profesního výkonu.

Třetí kapitola je zaměřena na obsahové vyjasnění výzkumné kompetence učitele a jeho místa v kompetenčním modelu učitelství profese. Popsány jsou české i zahraniční přístupy, které tuto výzkumnou dimenzi v učitelství profesi zohledňují a argumentují. Diskutovány jsou otázky spojené s profesními možnostmi a způsobilostmi učitelů realizovat ve vlastní pedagogické praxi akční výzkumy, včetně metodologických požadavků, které se k těmto profesním aktivitám váží. Detailně jsou popsány dílčí profesní znalosti a dovednosti učitele výzkumníka i konkrétní procesuální kroky k jejich rozvíjení v prostředí pregraduální přípravy učitelů.

Čtvrtá kapitola je svým obsahem zaměřena na proces tvorby, realizace a reflexe modelu akčního výzkumu, který studenti oboru Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě absolvují v rámci povinných předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2., a který obhajují u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie. Pozornost je zaměřena na podrobný popis významu tvorby námětu a řešení pedagogického problému, popis systému učebních úloh a očekávaných výstupů jako vědomostí a dovedností studentů učitelství, které se k jednotlivým fázím této tvorby váží.

Po prostudování textu budete znát:

- Metodologické zakotvení akčního výzkumu a jeho význam v učitelské profesi a v procesech rozvíjení kvality pedagogické praxe.
- Znaky akčního výzkumu a reálný dopad na průběh a výsledky pedagogické praxe.
- Historické kořeny akčního výzkumu a typy akčních výzkumů tak, jak jsou používány v sociálně vědním výzkumu.
- Obsahy a významy pojmů pedagogická diagnostika, reflexe, sebereflexe, reflexivita a reflektivní myšlení.
- Význam reflektivních profesních činností v rozvíjení kvality učitelství.
- Profesní specifika výzkumné kompetence učitele.
- Možnosti rozvíjení dílčích znalostí a dovedností výzkumné kompetence učitele.
- Dílčí profesní znalosti a dovednosti učitele připravit, realizovat a vyhodnotit výzkumné šetření vlastní pedagogické praxe.
- Význam modelu akčního výzkumu v pregraduálním vzdělávání učitelů 1. Stupně základní školy. Zařazení jednotlivých učebních úloh v systému předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1. a 2.
- Metodologický sled jednotlivých fází přípravy, realizace a reflexe modelu akčního výzkumu.
- Dílčí učební úlohy jednotlivých fází modelu akčního výzkumu v systémech předmětů pedagogické problémy školní praxe 1. a 2.
- Význam souvislé profesní praxe v systému učebních úloh povinných předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2. Význam pedagogického problému ve studijním oboru Učitelství 1 stupně základní školy. Fáze tvorby námětu a řešení pedagogického problému. Systém učebních úloh a očekávaných výstupů vážících se k jednotlivým fázím tvorby námětu a řešení pedagogického problému.

- Požadavky na státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie v oboru Učitelství 1. stupně základní školy

Získáte:

- Znalosti z oblasti metodologie pedagogiky a výzkumné strategie akčního výzkumu.
- Dovednosti kriticky argumentovat význam akčního učitelského výzkumu v reflexi a rozvoji kvality výkonu učitelské profese.
- Znalosti historických východisek akčního výzkumu v sociálně vědních disciplínách a typologii akčních výzkumů.
- Dovednosti srovnat české a zahraniční přístupy v definování výzkumné kompetence učitelů a jejího zakotvení v profesním kompetenčním modelu.
- Dovednosti argumentovat požadavky na realizaci akčních výzkumů v reálné pedagogické praxi.
- Znalosti teoretických východisek pro konceptualizaci pojmů pedagogická diagnostika, reflexe a sebereflexe učitele.
- Dovednosti popsat obsahové rozdíly v konceptech reflektivní vyučování, akční a učitelský výzkum.
- Znalosti a schopnosti vysvětlit význam souvislé profesní praxe v systému učebních úloh povinných předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2. Vyhodnotit význam pedagogického problému ve studijním oboru Učitelství 1 stupně základní školy. Popsat fáze tvorby námětu a řešení pedagogického problému. Charakterizovat a vysvětlit systém učebních úloh a očekávaných výstupů vážících se k jednotlivým fázím tvorby námětu a řešení pedagogického problému
- Dovednosti realizovat projektivní, realizační a reflektivní fázi modelu akčního výzkumu v požadavcích předmětů pedagogické problémy školní praxe 1., 2. Oboru Učitelství 1. Stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.
- Schopnost popsat a vyhodnotit požadavky na Státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie v oboru Učitelství 1. stupně

základní školy na PdF OU.

1 Akční výzkum v učitelské profesi

V této kapitole se dozvíte

- Základní charakteristiky akčního výzkumu jako výzkumné strategie výzkumu aplikovaného, jehož podstatou je zabývat se problémy vzešlými z reálné praxe daného oboru.
- Metodologická specifika akčního výzkumu.
- Zahraniční přístupy a modely zohledňující akční výzkum jako nedílnou součást profesní praxe učitelů, které se v pedagogické terminologii zakotvily pod pojmem učitelský výzkum a model učitele výzkumníka.
- Historické kořeny akčního výzkumu v sociálních vědách a klasifikované typy akčních výzkumů.

Po jejím prostudování byste měli být schopni

- Vysvětlit metodologické zakotvení akčního výzkumu a jeho význam v učitelské profesi a v procesech rozvíjení kvality pedagogické praxe.
- Objasnit znaky akčního výzkumu a reálný dopad na průběh a výsledky pedagogické praxe.
- Charakterizovat historické kořeny akčního výzkumu a typy akčních výzkumů tak, jak jsou používány v sociálně vědním výzkumu.

Klíčová slova kapitoly

Akční výzkum, učitelský výzkum, model učitele výzkumníka.



V této úvodní kapitole se dozvíte základní charakteristiky akčního výzkumu jako výzkumné strategie výzkumu aplikovaného, jehož podstatou je zabývat se problémy vzešlými z reálné praxe daného oboru. Metodologická specifika akčního výzkumu jsou popsána v kontextu výzkumu pedagogického a se zaměřením na jeho využití samotnými učiteli v reálné pedagogické praxi. V dílčích podkapitolách jsou diskutovány zahraniční přístupy a modely zohledňující akční výzkum jako nedílnou součást profesní praxe učitelů, které se v pedagogické terminologii zakotvily pod pojmem učitelský výzkum a model učitele výzkumníka. Diskutovány jsou historické kořeny akčního výzkumu v sociálních vědách a klasifikovány typy akčních výzkumů.

1.1 Metodologická východiska a principy akčního výzkumu

Termíny akční výzkum a učitelský výzkum nejsou v zahraniční odborné literatuře žádnou novinkou. V pojmovém systému pedagogického výzkumu a v oblasti teorie a praxe učitelské profese je akční výzkum zakotven bezmála 50 let, pojem učitelský výzkum se začal v zahraničí (zejména Velké Británii a USA) objevovat v 70 letech minulého století. Stále však nejsou považovány za zakotvené a živě jsou diskutovány definice jejich obsahů, typologie i problematická ekvivalentnost, avšak zejména jejich významy v péči o kvalitu školské praxe a možnosti plnohodnotného postavení v metodologii pedagogických věd. Mají své příznivce, mají své kritiky, mají také další ekvivalentní názvy, jež jsou nastíněny v názvu této kapitoly. Zaměřme se nejprve na historický kontext a vybrané přístupy.

Akční výzkum je překládán také jako výzkum chování či jednání. Má svou dlouhou historii. Definován byl v polovině minulého století sociálním psychologem Kurtem Lewinem, jež se snažil poukázat na praktický význam vědy a vědeckého výzkumu umožňujícího realizovat smysluplné změny v sociální realitě a dlouhodobě kontrolovat jejich působení. Podle K. Lewina je akční výzkum *srovnávacím výzkumem podmínek a účinků různých forem sociálního jednání a také výzkumem vedoucím k sociálnímu jednání. Výzkum,*

který nepřináší nic jiného než vědecké publikace, nestačí. To však v žádném případě neznamená, že výše požadovaný výzkum je v nějakém ohledu méně vědecký nebo „horší“ než výzkum pro čistou vědu v oblasti sociálních jevů. Naopak, přikláním se k opačnému pojetí (Seebauer 2003, s.88).

Ke klíčovým premisám akčního výzkumu patří jeho přímý podíl na řešení problémů vycházejících z pedagogické praxe. Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do reality dané profesní oblasti a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkompexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhnout širokou škálu inspirativních řešení. Akční výzkum v oblasti školské praxe je definován jako proces, v němž učitelé / praktici a další aktéři školního života pečlivě a systematicky a prověřují svou vlastní pedagogickou praxi, jevy a procesy vázané k vyučování a učení, a to prostřednictvím strategií, metod a technik pedagogického výzkumu. V zásadě by měly být respektovány tyto atributy.

Terčem výzkumu jsou problémy identifikované samotnými aktéry, reflektováno je reálného prostředí v celé své komplexnosti (komplexnost náhledů na působení podmínek a forem sociálního jednání); je zkoumáno vlastní učitelovo vyučování.

Je-li objektem výzkumu vlastní učitelovo vyučování, zvyšují se efekty v podobě zvnitřnění potřeb konkrétních intervencí, mohou se zavádět změny ve prospěch růstu kvality pedagogické praxe

Pokud učitelé spolupracují jako „výzkumný tým“, otevírá se tím prostor k přenosu „tacitních znalostí“, škola se tak stává místem „učící se organizace“, což následně umožňuje růst profesní sebedůvěry i prestiže učitelské profese.

Podle autora E. Ferrance (2000) akční výzkum není „řešení problémů ve smyslu hledání, co je špatné, raději však k odkrývání znalostí umožňující kvalitativní růst. Akční výzkum není pouze výzkum na jiných nebo o lidech, ale o hledání všech dostupných informací k nalézání odpovědí. Akční výzkum není o poznání, proč děláme určitá rozhodnutí, realizujeme tyto strategie, ale spíše o přemýšlení, jak dělat věci lépe – co můžeme změnit, abychom posilovali učení našich žáků“.

Metodologickým specifíkem akčního výzkumu je permanentně se opakující cyklický, spirálovitý proces fází: 1. reflexe – identifikace potíží, problémů, popř. hlavní a výchozí myšlenky nebo potřeby změny; 2. sběr dat a informací (studium literatury, rozhodování o metodách sběru a analýzy dat, plánování a realizace šetření); 3. analýza a interpretace zjištění, návrhy změn a korektivních opatření; 4. akce – implementace změn; 5. reflexe – vyhodnocení plánu změn a jeho modifikace. Cyklus se uzavírá a opět následuje fáze 1. sběr a analýza dat k vyhodnocení efektů zavedených změn, identifikace problémů (McNiff, Whitehead, 2009). K dalším charakteristickým znakům můžeme dále přiřadit následující.

- Intervenční strategie a metodologie výzkumu se rozvíjejí simultánně, výsledky do praxe přináší již během samotného výzkumu.
- Průběžně zjištěné údaje slouží k rozhodování o dalším průběhu výzkumu.
- Efekty navrhovaných změn a důsledky intervencí jsou permanentně zkoumány.
- Výsledky výzkumů jsou zveřejňovány pro potřeby zúčastněných skupin aktérů.
- Výzkum provádí tým profesionálních i neprofesionálních výzkumníků, čímž jsou zároveň subjektem i objektem výzkumu; účastníci mají rovnocenné postavení, spolupracují, spolupodílejí se rovněž na vyhodnocování a interpretaci výsledků.

Výzkum je procesem učení a změny. (Walterová 1995; Hendl 1999; McNiff 2002).

Akční výzkum je využíván (jako výzkumná strategie praktikující spíše kvalitativní či kombinaci kvalitativně-quantitativní metodologii) v mnoha oblastech profesní praxe - sociální práci, medicíně a zdravotnické péči, managementu – a není tedy výsadní doménou pedagogických věd a příslušných odvětví edukační reality (Kemmis 1993).

1.2 Model učitele – výzkumníka – historické kořeny akčního výzkumu

Jedním z prvních, kdo použil akční výzkum v oblasti vzdělávání byl Stephen Corey z Teachers College Columbia University v USA, a to již v r. 1953. S. Corey byl přesvědčen, že přímé využití výzkumných metod v edukaci může iniciovat změny, poněvadž umožňuje vtáhnout učitele jak do samotného výzkumu, tak do aplikací získaných informací, poznatků. Corey shromáždil mnoho poznatků a myšlenek o tomto novém, začínajícím odvětví výzkumného šetření. Předpokládal, že učitelova znalost výsledků a konsekvencí vlastního vyučování pramenící z akčního výzkumu umožňuje rozvíjet a měnit praxi více, než když se učitelé pouze pasivně dovídají, studují, čtou, že někdo jiný něco objevil o jejich vlastním vyučování. Corey věřil, že hodnota akčního výzkumu spočívá ve změně, která nastane při každodenní praxi, zpochybňoval praktický význam reprezentativních výzkumů, jež produkují generalizované názory a zkušenosti většiny učitelů, praktiků. Považoval za nutné, aby učitelé spolu s akademiky vytvářeli spolupracující týmy (Sandretto 2007).

50 léta přinesla v USA akčnímu výzkumu jistý útlum. Byl napadán a označován jako nevědecký, prováděný amatéry, čemuž se nevyhne ani dnes, a to i přes svou hlubší zakotvenost. Zájem o tento typ výzkumné strategie slábl, byl vnímán spíše jako metodologický experiment, jako norma byla posilována metodologie kvantitativní. V 70. letech zájem metodologů o tuto strategii opět sílí, hovoří se o znovuobjevení akčního výzkumu. Stranou nezůstali ani učitelé, kteří se ptali po aplikovatelnosti metodologie a strategiích vědeckých výzkumů a jejich možnostech v řešení problémů pedagogické praxe. Mnoho výsledků takovýchto výzkumů bylo hodnoceno jako pouze teoretické, bez možnosti vrůstat do praxe. A právě v těchto významech je patrná argumentační dikce významů a potenciálních hodnot akčního výzkumu v následujících letech, včetně současnosti. Časem nabral pojem akční výzkum

mnoho významů, stále je však spatřována jeho možnost stát se nástrojem profesního rozvoje, funkčních školských reforem i zvnitřněných potřeb umožňující učitelům kvalitativní změnu vlastního vyučování. *„Akční výzkum zdůrazňuje spoluzodpovědnost učitelů při řešení problémů v jejich vlastní pedagogické praxi a stává se tak klíčovým cílem pregraduálního učitelského vzdělávání a vývoje učitelské profese více, než samotný přínos obecných znalostí (general knowledge) široké edukační domény“* (Ferrance 2000, s.8).

Model učitele výzkumníka a badatele (teacher as researcher and scholar) byl intenzivně rozvíjen v oblasti učitelské profese a vzdělávání učitelů v posledních dvou desetiletích dvacátého století v USA. J. Spring (1994) ve své publikaci *American Education* věnuje bližší pozornost tomuto modelu a poukazuje shodně s již uvedenými odborníky na rizika, která v předešlých koncepcích považovala učitele za pouhé pasivní objekty, jimž mohou pouze univerzitní kolegové zprostředkovávat ty nejlepší návody na zkvalitňování jejich vlastního vyučování. S tímto přesvědčením šla ruku v ruce také tendence akademiků poskytovat učitelům konkrétní návody a doporučení v podobě výukových strategií a učebních materiálů. Ty však byly natolik složité zpracovány a strukturovány, že je někteří učitelé nebyli schopni vůbec použít. Navíc tento přístup přisuzoval učitelům funkci jakýchsi techniků, jejichž hlavním úkolem je implementovat do výuky výukové metody a materiály někoho jiného.

V kontrastu s tímto pojetím model učitele jako výzkumníka a badatele předpokládal, že právě třídní učitelé jsou těmi nejvhodnějšími odborníky k realizaci výzkumů v doménách vlastní výuky, výukových metod a učebních materiálů.

Dalším důležitým přesvědčením v této koncepci bylo, že budou-li se učitelé aktivně účastnit vývoje nových kurikulárních dokumentů, výukových strategií a učebních materiálů, posílí se tak jejich profesní satisfakce. Podle R. Springa se předpokládalo, že spolehlivými znalci vlastní pedagogické praxe jsou právě

učitelé aktivně se zúčastňující experimentování a evaluace implementovaných metod a postupů. Jsou navíc schopni působivě prezentovat výsledky své práce, spolupracovat s ostatními učiteli, univerzitními výzkumníky a akademickou obcí. Učitelé byli autory koncepce považováni přímo za „vědecké“ znalce svého vyučování, jež skrze své vlastní vědecké bádání mohou vyvíjet strategie svého vyučování a učební materiály lépe, než kdyby se spoléhali na intervenci a pomoc z venku. Učiteli vyvinuté a zkušeností a vlastním výzkumem prověřené metody tak mohou být efektivnější.

Shodně se Springem hovoří o učitelském výzkumu (*teacher research*) také další odborníci na tuto problematiku, která je v USA živě diskutovaná. (Parsons 1997).

Autorem koncepce *učitele výzkumníka* a prosazovatelem *akčních výzkumů* v edukační realitě byl v 70. letech ve Velké Británii Lawrence Stenhouse (Rudduck 2001. Ve svém článku komentuje toto období a jeho konsekvence v současných přístupech. „*Vláda se pokoušela změnit školství snahou vybudovat velkou stavebnici (big building blocks) – nové kurikulum, nové pojetí hodnocení - a využila k tomu velkolepé, významně financované projekty. Avšak v učitelském výzkumu usilujeme o něco odlišného - podstatného, co se vyvíjí pozvolna mnoho let, s postupně nabývajícím uznáním a národní legitimitou. Je to významný a pozoruhodný krok – tichá revoluce*“ (Rudduck 2001).

Na podporu učitelského výzkumu L Stenhouse argumentoval, že rozvoj a výzkum kurikula (curriculum research and development) by měl být především užitečný samotným učitelům, a že politická doporučení k řešení problémů praxe nemohou být shora diktována. Navrhovány by měly být takové změny, které by učitelé mohli sami testovat ve své vlastní pedagogické praxi. Tradiční výzkum má svůj význam, pokud je dostupný učitelům, má vliv na jejich vyučování a současně napomáhá kvalitě výchovy a vzdělávání. Pro realizaci takovéto vize viděl L Stenhouse časový horizont 25 let. Byl přesvědčen, že jsou to právě učitelé, kteří mohou změnit „život školní třídy“ pomocí

hlubokého porozumění, jež umožňuje právě učitelský výzkum. „*Ten dává praktikům nové, perspektivní náhledy na zaběhnuté aspekty každodenního světa, umožní vidět jiný úhel pohledu na běžné, důvěrně známé a na chvíli nahlédnout očima cizince*“ (s.60). J. Rudduck přidává ještě třetí zásadní důvod ve prospěch učitelského výzkumu. Vede učitele zpátky k věcem tvořícím podstatu jejich profesionality – žákům, učení a vyučování. Dobrá škola je nejen místem žákova učení, ale rovněž prostorem, v němž mohou učitelé smysluplně reflektovat vlastní práci. Výzkum dává možnost vrátit učitelům kontrolu do vlastních rukou, umožňuje jim rozpoznat kvalitu jejich profesionality, sdílet ji a prověřovat, a usilovat o její plnohodnotný rozvoj (Rudduck 2001; McIntyre 2004).

1.3 Typy akčního výzkumu

Na menší či hlubší nuance v definování akčního výzkumu poukazuje více odborníků (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004). Rozdíly v přístupech k podstatě a využitelnosti této výzkumné strategie popsal M.K. Smith (2001), když poukázal na dva odlišné tábory.

První přístup, Smithem je považován za spíše konzervativní, je patrný v oblasti sociální péče a v širším pojetí je zde akční výzkum vysvětlován jako systematický sběr informací, který je navržen tak, aby bylo dosaženo společenských změn, a to zejména ve prospěch sociální spravedlnosti. Tento směr představují v USA např. Carr a Kemmis (1986), Elliot (1991). Shodně upozorňují na úlohu expertů v dané profesní oblasti, jež mohou nacházet důkazy odhalující jisté nespravedlivé praktiky či postupy ohrožující životní prostor a mohou tak doporučit opatření ke změnám. Toto pojetí je blíže spojeno s tradicemi občanských aktivit a společenského významu komunitních organizací. Praktici jsou zde aktivně zapojeni v situacích a problémech, v nichž výzkum probíhá.

S ohledem na péči o sociální spravedlnost společně vyvinuli a definují také J. Elliot (1991), Carr a Kemmis (1986) jako jeden ze dvou druhů akčního

výzkumu tzv. kritický emancipační akční výzkum (critical emancipatory action research), vycházející z přístupu J.Habermase Akční výzkum je podle autorů „*forma kolektivního sebereflektivního zkoumání (enquiry) realizovaná aktéry, účastníky sociálních situací*“ (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004, s.7). Akcentován je zde zejména jeho charakter založený na spoluúčasti (participatory) a spolupráci (collaborative).

Druhým typem je tzv. participační akční výzkum (participatory action research), jehož cílem je produkovat znalosti a akci přímo uplatnitelné pro všechny aktéry, spoluúčastníky sociálních situací v daných oblastech praxe, a to prostřednictvím konstruování jejich vlastních znalostí. Klíčovým cílem je plnohodnotně zapojit účastníky do všech fází výzkumného procesu a zaměnit tradiční role a vazby mezi výzkumníky a zkoumanými. (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004).

Jiná kategorizace Carr a Kemmisa (1986) uvádí kromě typu emancipatory action research dále tzv. technical action research a practical action research.

U všech variant akčního výzkumu autoři poukazují na jeho charakter systematického zkoumání (investigation) dané sociální nebo edukační praxe, jehož metodologickým specifíkem je již výše popsáný princip sebereflektivní spirály jako série cyklů plánování (planning), akce (acting), pozorování (observing) a reflexe (reflecting).

Hlavním významem technického akčního výzkumu (technical action research) je rozvíjení účinné (efficient) a efektivní (effective) praxe. Jako technický může být rovněž označován akční výzkum, jehož výchozí otázky nebyly formulovány samotnými praktiky (practitioners), kritéria použitá pro posuzování kvality výsledků šetření nejsou předmětem kritiky a výsledky šetření jsou přednostně určeny k využití v odborné literatuře zabývající se výzkumem a nejsou tedy určeny k přímé aplikovatelnosti v dané oblasti praxe. Příměrem je tato varianta akčního výzkumu nazývána jako „*action research for research purposes*“ (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004, s. 307). Ani u tohoto typu akčního výzkumu se však nevylučuje, že by mohl produkovat

změny praxe a podpořit tím praktiky ve zdokonalování jejich odbornosti jako výzkumníků. Nesplňuje však jednu ze zásadních podmínek, elementů akčního výzkumu tak, jak je postulovali Carr a Kemmis, a to je spolupráce akademiků a praktiků. Na tomto fundamentu je postaven tzv. *praktický akční výzkum* (practical action research), v němž profesionální výzkumníci pomáhají aktérům formulovat jejich vlastní zájmy, plánují strategickou akci, monitorují problémy a efekty zaváděných změn a tyto podrobují reflexi ve vztahu k jejich hodnotám a konsekvencím, které přináší. Robertson (In Spring 1994)) pojmenovává tuto variantu příměrem „*action research for action purposes*“ (str.25). V praktickém akčním výzkumu sice dochází k vyrovnané spolupráci výzkumníků a praktiků / učitelů, avšak naplňovány jsou pouze jejich individuální potřeby, což neumožňuje vytvářet tzv. sebereflektivní společenství (self-reflective community), jako jeden z dalších důležitých elementů akčního výzkumu, na který poukázali Carr a Kemmis. Ta se podle autorů vytváří v okamžiku, kdy skupina aktérů společně reflektuje nejenom svou vlastní profesní praxi, ale šířeji pojatou a zobecnitelnou oblast edukační reality.

Již zmíněný emancipační akční výzkum (emancipatory action research) prosazuje Carr a Kemmis jako zásadní v jeho možnostech porozumění a péče o kvalitu edukační reality v celospolečenském kontextu. V tomto interaktivním, sociálně-konstruktivním a sebekritickým procesu dochází k vzniku již zmíněného sebereflektivního společenství (self-reflective community), která usiluje o emancipaci a zdokonalení praxe v širším kontextu životního prostoru, čímž je mimo jiné posilována také vlastní profesní identita učitelů a hodnota učitelské profese. Jako prostředek směřující k sociální spravedlnosti v edukaci je tento typ akčního výzkumu také nazýván jako socially critical action research (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004, s.3) a stojí tak mezi hranicemi technického a praktického akčního výzkumu.

Kontrolní otázky a úkoly

Popište základní charakteristiky akčního výzkumu.

Vyjmenujte tři typy akčního výzkumu. Popište jejich rysy a rozdílnosti.

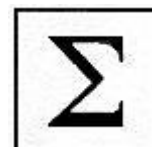
**Korespondenční úkol**

Argumentujte význam akčního a učitelského výzkumu pro vývoj kvality pedagogické praxe.

**Shrnutí kapitoly**

Akční výzkum je překládán také jako výzkum chování či jednání. Má svou dlouhou historii. Definován byl v polovině minulého století sociálním psychologem Kurtem Lewinem, jež se snažil poukázat na praktický význam vědy a vědeckého výzkumu umožňujícího realizovat smysluplné změny v sociální realitě a dlouhodobě kontrolovat jejich působení.

Ke klíčovým premisám akčního výzkumu patří jeho přímý podíl na řešení problémů vycházejících z pedagogické praxe. Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do reality dané profesní oblasti a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkomplexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhnout širokou škálu inspirativních řešení. Akční výzkum v oblasti školské praxe je definován jako proces, v němž učitelé, praktici a další aktéři školního života pečlivě a systematicky a prověřují svou vlastní pedagogickou praxi, jevy a procesy vázané k vyučování a učení, a to prostřednictvím strategií, metod a technik pedagogického výzkumu.



Metodologickým specifickým akčního výzkumu je permanentně se opakující cyklický, spirálovitý proces fází: 1. reflexe – identifikace potíží, problémů, popř. hlavní a výchozí myšlenky nebo potřeby změny; 2. sběr dat a informací (studium literatury, rozhodování o metodách sběru a analýzy dat, plánování a realizace šetření); 3. analýza a interpretace zjištění, návrhy změn a korektivních opatření; 4. akce – implementace změn; 5. reflexe – vyhodnocení plánu změn a jeho modifikace. Cyklus se uzavírá a opět následuje fáze 1. sběr a analýza dat k vyhodnocení efektů zavedených změn, identifikace.

Akční výzkum je využíván (jako výzkumná strategie praktikující spíše kvalitativní či kombinaci kvalitativně-quantitativní metodologii) v mnoha oblastech profesní praxe - sociální práci, medicíně a zdravotnické péči, managementu – a není tedy výsadní doménou pedagogických věd a příslušných odvětví edukační reality.

Jedním z prvních, kdo použil akční výzkum v oblasti vzdělávání byl Stephen Corey z Teachers College Columbia University v USA, a to již v r. 1953. S. Corey byl přesvědčen, že přímé využití výzkumných metod v edukaci může iniciovat změny, poněvadž umožňuje vtáhnout učitele jak do samotného výzkumu, tak do aplikací získaných informací, poznatků.

Model učitele výzkumníka a badatele byl intenzivně rozvíjen v oblasti učitelské profese a vzdělávání učitelů v posledních dvou desetiletích dvacátého století v USA. Model učitele jako výzkumníka a badatele předpokládal, že právě třídní učitelé jsou těmi nejvhodnějšími odborníky k realizaci výzkumů v doménách vlastní výuky, výukových metod a učebních materiálů.

Autorem koncepce *učitele výzkumníka* a prosazovatelem *akčních výzkumů* v edukační realitě byl v 70. letech ve Velké Británii Lawrence Stenhouse, který argumentoval, že rozvoj a výzkum kurikula (curriculum research and development) by měl být především užitečný samotným učitelům, a že politická doporučení k řešení problémů praxe nemohou být shora diktována.

Kritický emancipační akční výzkum je forma kolektivního sebereflektivního zkoumání realizovaná aktéry, účastníky sociálních situací. Akcentován je zde zejména jeho charakter založený na spoluúčasti a spolupráci.

Cílem participačního akčního výzkumu je produkovat znalosti a akci přímo uplatnitelné pro všechny aktéry, spoluúčastníky sociálních situací v daných oblastech praxe, a to prostřednictvím konstruování jejich vlastních znalostí. Klíčovým cílem je plnohodnotně zapojit účastníky do všech fází výzkumného procesu a zaměnit tradiční role a vazby mezi výzkumníky a zkoumanými.

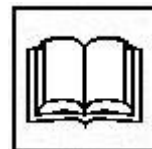
Hlavním významem technického akčního výzkumu je rozvíjení účinné a efektivní praxe. Jako technický může být rovněž označován akční výzkum, jehož výchozí otázky nebyly formulovány samotnými praktiky, kritéria použitá pro posuzování kvality výsledků šetření nejsou předmětem kritiky a výsledky šetření jsou přednostně určeny k využití v odborné literatuře zabývající se výzkumem a nejsou tedy určeny k přímé aplikovatelnosti v dané oblasti praxe.

Emancipační akční výzkum je definován jako zásadní v jeho možnostech porozumění a péče o kvalitu edukační reality v celospolečenském kontextu. V tomto interaktivním, sociálně-konstruktivním a sebekritickým procesu dochází k vzniku již zmíněného sebereflektivního společenství, která usiluje o emancipaci a zdokonalení praxe v širším kontextu životního prostoru, čímž je mimo jiné posilována také vlastní profesní identita učitelů a hodnota učitelské profese.

U všech variant akčního výzkumu autoři poukazují na jeho charakter systematického zkoumání dané sociální nebo edukační praxe, jehož metodologickým specifíkem je již výše popsany princip sebereflektivní spirály jako série cyklů plánování, akce, pozorování a reflexe.

Citovaná a doporučená literatura

1. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In: *Applied Linguistic*, V14. No 2. 1993.
2. EBBUTT, D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In Burgess, R.G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
3. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. *TIQL – Working Paper No.1*. Cambridge: Institute for Education, 1981.



4. FARRELL, T. Reflective Teaching. The principles and practices. In: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
5. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University 2000.
6. HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
7. JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
8. KASÁČOVÁ, B. Reflexívna výučba y reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
9. KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research. In: *Educational Policy Analysis Archives*. V.1, No 1. 1993 ISSN 1068-2341.
10. LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. TEACHER RESEARCH. From design to implementation. New York: Open University Press 2004. ISBN 0335210643.
11. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
12. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
13. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K.B., McINTYRE, D. Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
14. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, k.b., TOWNSEND, A. Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.
15. McMILLAN, J.H.; WERGIN, J.F. Understanding and Evaluating Educational Research. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
16. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. www.jeanmcniff.com

17. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In: *The Quarterly*, vol.3.No.1. 1980.
18. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241. ISSN 0031-3815.
19. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Olomouc : PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
20. O'BRIEN, R. An Overview of the Methodological Approach of Action research. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies 1998.
21. PARSONS, S. Teacher research. In: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/> 1997.
22. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 48, No. 1, s. 1-10, 2000. ISSN 0007-1005.
23. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In: DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre 2001.
24. SANDRETTO, S. Action Research for Social Justice. Crown: Teaching and Learning Research Initiative 2008.
25. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
26. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum? *In Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
27. SEEBAUER, R. Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
28. SMITH, M.K. Action research. 2001, 2007. www.infed.org/research/b-actres.htm.
29. SPRING, J. American education. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
30. WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. Praha: 1995.

2 Reflexe jako východisko akčního výzkumu

V této kapitole se dozvíte

- Specifika profesních činností, jež svým významem zásadně ovlivňují kvalitu výkonu učitelské profese – reflexi a sebereflexi.
- Komparativní analýzy různých přístupů a pojetí, zejména ve vazbě na terminologické nejasnosti konceptů reflektivní vyučování, akční a učitelský výzkum.
- Význam reflektivního myšlení učitelů a jeho úloha v zabezpečování kvality profesního výkonu.

Po jejím prostudování byste měli být schopni

- Charakterizovat pojmy pedagogická diagnostika, reflexe, sebereflexe, reflexivita a reflektivní myšlení.
- Argumentovat význam reflektivních profesních činností v rozvíjení kvality učitelství.

Klíčová slova kapitoly

Pedagogická diagnostika, reflexe, sebereflexe, reflexivita, reflektivní myšlení.

Průvodce studiem

Druhá kapitola je svým obsahem zaměřena na specifika profesních činností, jež svým významem zásadně ovlivňují kvalitu výkonu učitelské profese – reflexi a sebereflexi. Pojmy jsou operacionalizovány a vysvětlovány na základě komparativní analýzy různých přístupů a pojetí, zejména ve vazbě na terminologické nejasnosti konceptů reflektivní vyučování, akční a učitelský



výzkum. Diskutován je význam reflektivního myšlení učitelů a jeho úloha v zabezpečování kvality profesního výkonu.

Součástí profesních kompetencí učitelů jsou plnohodnotnou součástí rovněž dovednosti pedagogické diagnostiky, jejíž přímou součástí a současně podmínkou jsou procesy reflexe a sebereflexe. V pedeutologických teoriích jsou diskutovány obsahové a procesuální rozdíly mezi těmito dvěma procesy, které se pokusíme v následující části textu blíže objasnit.

Procesy pedagogické diagnostiky jsou charakterizovány následujícími těmito atributy. Jedná se o specifický druh poznávání, jehož výsledkem jsou odborně zjištěné údaje o sledovaném jevu. Jedná se o proces objektivního zjišťování, posuzování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledku daných jevů (stavů, projevů, výkonů, výsledků činností). Výsledkem je diagnóza obsahující deskripci, analýzu a explanaci symptomů sledovaného jevu, posouzení míry jeho vlivu (intenzity a závažnosti), pravděpodobných příčin. Následkem je prognóza včetně souboru intervenčních opatření (Kasáčová, 2005).

Pedagogická diagnostika není v definicích charakterizována jako jednorázový akt, nýbrž jako dlouhodobý proces mající svou strukturu v podobě systematicky upořádaného, plánovitého, intencionálního a řízeného souboru činností zahrnující několik fází: stanovení záměrů a cílů diagnostických činností; ujasnění problémového jevu, subjektů, kterých se týká; orientace v datech v minulosti bezpečně ověřených; volba diagnostických metod; vlastní systematický sběr dat, jejich analýza a interpretace; formulace diagnostických závěrů, prognózy a korektivních opatření.

Na rozdíl od diagnostiky je reflexe definována jako přemýšlení/uvažování, zahlobání/zamýšlení se, vzpomínání či rozjímání a je vztahována (občas zaměňována) k *sebereflexi*. Ta je specifikována jako „*uvažování o sobě, v návaznosti na reflexi. ... Znamená nejen obrácení se dovnitř sebe (není to pouhá introspekce), ale i obrácení se ven, k jiným subjektům, s nimiž je (byl)*

daný subjekt v interakci...a...nezaměřuje se jenom do minulosti, ale i do budoucnosti, má tedy také anticipační charakter“ (Keeves, 1997).

Sebereflexe učitele je podle V. Švece (2005) zamýšlení se nad vlastním jednáním, vlastními činy v situacích považovaných za problematické. Je procesem „*uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti a i výsledků jednání na pozadí konfrontovaných morálních norem nebo aspoň obrazů ideálního JÁ*“ (Smékal, 1995, s.57).

D. Nezvalová (2000) a J. Slavík a S. a S. Siňor (1993) objasňují pojem reflexe jako schopnost učitele podívat se zpět na proběhlou činnost, tu popsat, analyzovat, vysvětlit a vyhodnotit tak, aby umožnila pozitivní vlastní růst.

Srovnáme nyní základní fáze procesů sebereflexe, vymezené J. Smythem (1989 In Švec 1998), J. Slavíkem a S. Siňorem (1993) a dejme je do vztahu s již popsanými fázemi diagnostikování.

První fáze reflexe je podle J. Smytha *popisná* a obsahuje opětovné vybavení dané situace a ujasňování podstaty problému, osobních reakcí a i reakcí zainteresovaných subjektů. J. Slavík S. Siňor rozdělují tuto etapu na dvě dílčí – aktuální prezentace reflektovaného jevu a její popis.

Druhá informující fáze je zaměřena na bližší analýzu, přiblížení kontextu vzniku situace, impulsy, které ovlivnily vlastní jednání. Podle J. Slavíka a S. Siňora se jedná o vymezení klíčových prvků (podmiňující vývoj a změnu jevu).

Třetí fáze je konfrontační (interpretační) pomáhající učiteli poznávat příčiny vzniku reflektované situace a impulsy k volbě řešení. J. Slavík S. Siňor označují tuto část jako hodnocení a vysvětlení.

Rekonstrukce řešení situace je poslední čtvrtou fází a J. Smyth jí zdůrazňuje hledání účinnějších strategií, úspěšnějšího jednání. Učitel v této etapě reflexe verbalizuje své znalosti, které by mohly vést k dalším variantám řešení, zvažuje nutnost jejich aktualizace a rozvíjení včetně dalších zdrojů pomoci. J. Slavík a S. Siňor před tuto fázi, kterou nazývají preskripcí vedoucí

k rozhodování o dalších postupech v nápravě problémů, řadí fázi prognózy v níž učitel anticipuje vývoj daného jevu.

Procesy diagnostiky a reflexe v analyzovaných pojetích vykazují následující shody a rozdílnosti. V obou případech se jedná se o strukturované systémy profesních činností mající za cíl porozumět pedagogickým jevům a procesům, v případě autodiagnostiky a sebereflexe potom subjektivnímu pedagogickému myšlení, prožívání a rozhodování.

Shodná je rovněž snaha o detailní deskripci, analýzu, interpretaci a explanaci zaměřených předmětů. V centru zájmu je průběh, výsledek i kontext sledovaných situací. Výsledkem je u obou procesů diagnóza, prognóza i intervenční opatření.

Stěžejní rozdíl je, zdá se, v jistých vědeckých pravidlech a kritériích mající závaznější charakter pro diagnostikování a kladou na ně zvýšené nároky v objektivitě, kterou zajišťuje používání relevantních diagnostických metod respektujících nároky na validitu a reliabilitu. Reflexivita umožňuje lepší porozumění situaci prostřednictvím lepšího pochopení sebe samého. Jedná se o ryze subjektivní procesy, analýzy podle subjektivních kritérií (poněvadž vychází ze subjektivních teorií učitelů zahrnujících zkušenosti, interiorizované hodnoty, postoje, pocity), individuální interpretace. Diagnostika je procesem objektivního zjišťování, na metody jsou kladeny již zmíněné nároky validity a reliability. Ty v procesech sebereflexe zcela ztrácí význam, poněvadž je jejím ústředním cílem individuální porozumění sobě a všem ostatním partnerům, s nimiž jsme v interakci v profesních činnostech školního života. Pouze toto individuální porozumění je předpokladem (podle zastánců paradigmat subjektivních /implicitních / intuitivních teorií/pojetí) profesního růstu, zkvalitňování profesionálního jednání. Podle A. Amningové (In Stuchlíková, 2005) tvoří reflexe vyučování spolu s kumulováním zkušeností fundament konstruování i rekonstruování individuální teorie. Reflexe je rozvojetvorným elementem učitelovy implicitní teorie vyučování jako specifického druhu poznání, vědění a racionálního jednání.

Pro hlubší porozumění komplementaritě procesů (sebe)reflexe a (auto)diagnostiky se nyní podívejme, jak vysvětluje J.P. Keeves (In Kemmis 1993) místo sebereflexe v pedagogickém výzkumu. Má v něm podle autora širší uplatnění. Na jedné straně se „*může týkat výzkumné činnosti výzkumníka, ale i zkoumané činnosti respondenta. Sebereflexe je typická zejména pro kvalitativní výzkum a její uplatnění může být spojeno s vedením deníku*“. Z uvedené teze vyplývá, že reflexe je jednou z metod /strategií výzkumného šetření a v analogii s diagnostikou - je její součástí. Srovnajme tuto definici s pojetím autodiagnostiky V. Švece (1994). Podle něj vede cesta k profesnímu růstu přes sebepoznání – autodiagnostiku pedagogické činnosti. Je chápána jako cílesměrný a systematický proces získávání a zpracovávání zpětnovazebných informací tvořící základ k projektování postupu zkvalitňování pedagogické práce. Proto musí učitel vědomě reflektovat kvalitu této činnosti. Zpětnou vazbu potom učiteli zajišťuje jednak sebereflexe jako subjektivní obraz o proběhlých činnostech a jednak reflexe, kterou ve zpětnovazebných informacích poskytují učitelé ostatní partneři situací (žáci, kolegové, vedení školy). Náhled na sebe sama může mít, podle V. Švece, několik úrovní: elementární náhled je ovlivněn subjektivně zabarveným pohledem (tak, jak se učitel vidět chce); diagnostický náhled umožňující učitelé uvědomovat si možné souvislosti a náhled interpersonální zprostředkovávající reálnou zpětnou vazbu od ostatních účastníků. Z pojetí V. Švece rovněž vyplývá, že procesy (sebe)reflexe a (auto)diagnostiky nelze zaměňovat, ale že jejich vztah má graduální povahu.

Řešený problém se však znovu stane otevřeným, podíváme-li se na proces reflexe tak, jak jej popisuje J. Dewey (In Seebauer 2003). Jedinec v ní musí projít systematickou analýzou problémů, událostí, myšlenek a interpretací, a to ve třech krocích: definování problému, analýza a zobecnění. Když je problém definován „*jedinec předkládá různé návrhy jeho řešení. Důsledky každého předpokladu jsou vysvětlovány a zdůvodňovány. Dochází k selekci relevantních faktorů, k dokazování. Jsou aplikovány obecné principy na interpretaci analyzovaných dat. Když výsledky analýzy ukazují, že nosná myšlenka odpovídá daným podmínkám, zatímco ostatní ne, může být přijato řešení, odpovídající tomuto částečnému aktu reflexe*“. Záměrně jsou podtrženy pojmy

vyvracející tvrzení, že se u reflexe jedná o ryze subjektivní analýzu zjištěných údajů a jejich interpretace podle subjektivních kritérií. Zastánci subjektivních teorií kritizují na tomto modelu akcent přeceňující logické myšlení nezohledňující učitelovy procesy intuitivního nahlížení, porozumění a řešení. V reflexivním myšlení se, podle J. Goodmana (1991 In Švec 1998), integrují jak racionální tak intuitivní myšlenkové procesy (Nezvalová, 2000). Zahraníční odborníci J. Applegate a B. Shaklee (In Kasáčová 2005) a M. J. Ciriello, L. Valli, N. E. Taylor (In Kasáčová 2005) navrhují strategie umožňující vhodné podmínky pro vznik reflexe a řadí k nim interpersonální interakce se skupinou, individuální psaní deníků a výzkum orientovaný na praxi. Akční výzkum učitele umožňuje, podle autorů, reflexi každodenní práce, výzkumné metody rozvíjejí jeho pozorovací schopnosti, analytické myšlení a kritický náhled na pedagogické teorie. To vše je nezbytné, podle uvedených autorů, k rozvoji učitelova reflexivního myšlení. V tomto pojetí se zcela obrací pořadí v oné gradaci ve vztahu mezi reflexí, diagnostikou a výzkumem. Právě výzkumné a (auto)diagnostické činnosti učitele jsou součástí procesů (sebe)reflexe.

Stejně tak A. Pollard (1998), inspirovaný Deweyovým konceptem aplikace poznatků o reflexivní činnosti jedince do procesu vyučování, popsal šest fází edukačního procesu založeném na reflexivním myšlení. Pollardův koncept reflexivní výuky vyžaduje od učitelů aktivní zájem o cíle a důsledky vzdělávacího procesu a dosažení optimální účinnosti vyučování; postoje k profesi jako nezaujatost, zodpovědnost, nadšení a způsobilost využívat diagnostické metody k získávání informací o třídě. Reflexivní výuka probíhá podle Pollarda v cyklickém spirálovitém procesu, v němž učitel nepřetržitě monitoruje, hodnotí a upravuje své profesní jednání, které má možnost se rozvíjet pomocí sebereflexe, pedagogicko-psychologických poznatků a spolupráce s kolegy.

Pro hlubší porozumění je, zdá se, nezbytné, operacionalizovat pojmy reflexe, sebereflexe a reflektivní myšlení. Prozatím tak zůstává problém otevřený i přes to, že můžeme uvažovat o několika determinantách indikujících princip zařazení obou procesů do gradačního vztahu. Jedním z nich mohou být jisté typy jevů, procesů a situací, které jsou podrobovány šetření. Bude-li se jednat

například o diagnostiku specifických poruch učení, je zapotřebí, aby byl učitel schopen použít standardizované nástroje umožňující poměrně přesně vyhodnocovat indikátory těchto dysfunkcí. Jedná-li se o problémy, které má učitel v komunikaci s dětmi majícími tyto specifické potřeby, přičemž zná a využil odborníky doporučené postupy, je žádoucí použít prostředky reflexe a sebereflexe umožňující odkrýt vnitřní učitelovy příčiny (fragmenty subjektivní teorie) způsobujících tyto problémy.

Pro učitele je důležité porozumět všem jevům a procesům odehrávajícím se v průběhu školního života, vyvodit z tohoto porozumění důsledky pro zdokonalování a zkvalitňování vlastního pedagogického jednání a k tomu je zapotřebí použít všech možných dostupných prostředků - standardizovaných i nestandardizovaných, objektivních i subjektivních, kvantitativních i kvalitativních. (Sebe)reflexe v nich může být součástí (auto)diagnostiky a stejně tak může být (auto)diagnostika součástí (sebe)reflexe.

2.1 Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum? – terminologické nejasnosti

V autoevaluačním výzkumu zdůrazňovaný akcent na dodržování jistých metodologických zásad, řízené plánování, průběh šetření i kontrolu výstupů s dopadem na realizovatelnost a výsledné efekty implementovaných změn bezpochyby dodává procesům evaluace a autoevaluace charakter výzkumného šetření, byť realizovaného praktiky bez hlubších metodologických znalostí. S o to větším důrazem bychom měli řešit otázky dotýkající se kvality a rozvoje výzkumných kompetencí učitelů a podporovat tyto nové profesní požadavky jak formou zajištění jistého metodologického zázemí v oblasti pedagogického výzkumu, tak zejména participací a přímou pomocí při realizaci těchto prakticky orientovaných, akčních a evaluačních šetřeních.

V případě reflektivního vyučování je ústředním cílem individuální porozumění sobě a všem

ostatním partnerům, s nimiž je učitel v interakci při realizaci profesních činností. Spíše se jedná o ryze subjektivní procesy, analýzy podle subjektivních kritérií (poněvadž vychází ze subjektivních teorií učitelů zahrnujících zkušenosti, interiorizované hodnoty, postoje, pocity apod.) a individuální interpretace výsledných zjištění. Může probíhat nepravidelně a nesystematicky a pouhou možností je rovněž zavádění změn do reálné pedagogické praxe.

Podívejme se nyní na další dva přístupy k typologii učitelského výzkumu – akčního výzkumu realizovaného učiteli.

D. Ebbutt (1986) zcela explicitně vymezuje rozdíly v charakteristikách reflektivního vyučování (to nepovažuje za typ výzkumu) a učitelského výzkumu, který následně dělí na model autoevaluačního akčního výzkumu, klasického akčního výzkumu a tradičního výzkumu. Autoevaluační akční výzkum (self-evaluation action research) odpovídá modelu praktického akčního výzkumu Carr a Kemmisa, je realizován samotným učitelem s cílem porozumět a rozvíjet kvalitu vlastního vyučování, zavádí změny na elementární úrovni dané školní třídy. Klasický akční výzkum (classical action research) odpovídá variantě emancipačního akčního výzkumu, je realizován spolupracujícím týmem aktérů školního společenství a přináší změny na institucionální úrovni. Tradiční učitelský výzkum (traditional action research) D. Ebbutta odpovídá typu technického akčního výzkumu. Je sice realizován samotnými učiteli, reflektuje aspekty praxe, avšak selektuje hypotézy z formální teorie a doufá, že tím přispěje k její tvorbě a rozvoji.

Obdobně také E. Ferrance (2000) definuje tzv. individuální učitelký výzkum (individual teacher research) a kooperativní akční výzkum (collaborative action research). V tomto modelu mohou být řešeny problémy společné pro více tříd či celou instituci, nevylučuje se také spolupráce s externími odborníky a partnery. Sdílené problémy, cíle a vize jsou podle Ferrance řešeny pomocí tzv. school-wide research. Na výzkumu se podílí spolupracující tým aktérů školního společenství (vedení školy, učitelů, žáků, rodičů), s cílem řešit dané úkoly koncepčně, s konsekvencemi k principům fungování školy jako partnerské, učící se organizace. Tzv. district-wide research již přesahuje

hranice jedné školy a umožňuje změny na různých úrovních decizní sféry s možností reálně iniciovat např. školské reformy.

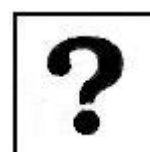
Jak bylo v textu již několikrát zdůrazněno, také v zahraniční odborné literatuře můžeme najít několik ekvivalentních výrazů k termínům akční a učitelský výzkum. Nejedná se pouze o vzájemné zaměňování. C. Mc Laughlin, K. B. Hawkins a A. Townsend (2005) z University of Cambridge uveřejnili v jedné ze svých výzkumných zpráv preference volby ekvivalentních výrazů k pojmu enquiry, jako výzkumného šetření prováděného učiteli (pracovali se vzorkem 564 učitelů). Shromáždili celkem 9 pojmů, které se rovněž vyskytují i v odborné literatuře: reflective practice; school based enquiry; classroom enquiry; educational research; practitioner research; evidence based practice; action research; investigation; action inquiry (nejvíce s pojmem výzkumné šetření-enquiry spojovali učitelé výraz reflektivní praxe, nejméně potom akční výzkumné šetření – action inquiry). Výčet však tímto nekončí. V literatuře se objevují rovněž další pojmy, jako např. participatory research, collaborative inquiry, emancipatory research, action learning nebo contextual action research apod. (R. O'Brien 1998).

V české pedagogické literatuře se můžeme prozatím setkat výhradně s pojmy akční výzkum (v oblasti školské praxe a učitelské profese), a to u autorů E. Walterová (1995); T. Janík (2005); V. Švec (2005), B. Kasáčová (2005) alternuje pojem učitelský výzkum s diagnostikou, výzkumnou kompetenci považuje za zaměnitelnou s více zakotveným termínem diagnostická kompetence. Osobně preferuji zavedení pojmu učitelský výzkum a v níže uvedených odkazech diskutuji otázky spojené s jeho ukotvením v terminologii pedagogických věd (spolu s jeho obsahovým vymezením k výzkumu akčnímu) a kompetenčnímu modelu učitelské profese (Seberová 2006).

Kontrolní otázky a úkoly

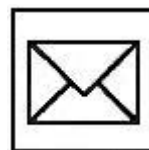
Jaké metodologické souvislosti můžeme popsat u evaluačního a učitelského výzkumu?

Jaké místo má proces sebereflexe v akčním výzkumu?

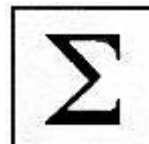


Korespondenční úkol

Popište rozdíly u procesů reflexe, reflektivní vyučování, pedagogická diagnostika a učitelský výzkum.



Shrnutí kapitoly



Procesy pedagogické diagnostiky jsou charakterizovány několika základními atributy. Jedná se o specifický druh poznávání, jehož výsledkem jsou odborně zjištěné údaje o sledovaném jevu. Jedná se o proces objektivního zjišťování, posuzování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledku daných jevů (stavů, projevů, výkonů, výsledků činností). Výsledkem je diagnóza obsahující deskripci, analýzu a explanaci symptomů sledovaného jevu, posouzení míry jeho vlivu (intenzity a závažnosti), pravděpodobných příčin. Následkem je prognóza včetně souboru intervenčních opatření.

Sebereflexe učitele je zamýšlení se nad vlastním jednáním, vlastními činy v situacích považovaných za problematické.

Procesy diagnostiky a reflexe v analyzovaných pojetích vykazují následující shody a rozdílnosti. V obou případech se jedná se o strukturované systémy profesních činností mající za cíl porozumět pedagogickým jevům a procesům, v případě autodiagnostiky a sebereflexe potom subjektivnímu pedagogickému myšlení, prožívání a rozhodování.

Stěžejní rozdíl je v jistých vědeckých pravidlech a kritériích mající závaznější charakter pro diagnostikování a kladou na ně zvýšené nároky v objektivitě, kterou zajišťuje používání relevantních diagnostických metod respektujících nároky na validitu a reliabilitu. Reflexivita umožňuje lepší porozumění situaci prostřednictvím lepšího pochopení sebe samého. Jedná se o ryze subjektivní procesy, analýzy podle subjektivních kritérií (poněvadž vychází ze subjektivních teorií učitelů zahrnujících zkušenosti, interiorizované hodnoty, postoje, pocity), individuální interpretace. Diagnostika je procesem objektivního zjišťování, na metody jsou kladeny již zmíněné nároky validity a reliability. Ty v procesech sebereflexe zcela ztrácí význam, poněvadž je jejím

ústředním cílem individuální porozumění sobě a všem ostatním partnerům, s nimiž jsme v interakci v profesních činnostech školního života. Pouze toto individuální porozumění je předpokladem (podle zastánců paradigmat subjektivních /implicitních / intuitivních teorií/pojetí) profesního růstu, zkvalitňování profesionálního jednání.

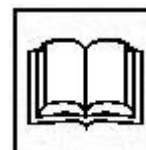
V akčním a učitelském výzkumu je zdůrazňovaný akcent na dodržování jistých metodologických zásad, řízené plánování, průběh šetření i kontrolu výstupů s dopadem na realizovatelnost a výsledné efekty implementovaných. S o to větším důrazem bychom měli řešit otázky dotýkající se kvality a rozvoje výzkumných kompetencí učitelů a podporovat tyto nové profesní požadavky jak formou zajištění jistého metodologického zázemí v oblasti pedagogického výzkumu, tak zejména participací a přímou pomocí při realizaci těchto prakticky orientovaných, akčních a evaluačních šetřeních.

V případě reflektivního vyučování je ústředním cílem individuální porozumění sobě a všem

ostatním partnerům, s nimiž je učitel v interakci při realizaci profesních činností. Spíše se jedná o ryze subjektivní procesy, analýzy podle subjektivních kritérií (poněvadž vychází ze subjektivních teorií učitelů zahrnujících zkušenosti, interiorizované hodnoty, postoje, pocity apod.) a individuální interpretace výsledných zjištění. Může probíhat nepravidelně a nesystematicky a pouhou možností je rovněž zavádění změn do reálné pedagogické praxe.

Citovaná a doporučená literatura

1. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In: *Applied Linguistic*, V14. No 2. 1993.
2. EBBUTT, D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In Burgess, R.G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
3. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL – Working Paper No.1. Cambridge: Institute for Education, 1981.
4. FARRELL, T. Reflective Teaching. The principles and practices. In: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>



5. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University 2000.
6. HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
7. JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
8. KASÁČOVÁ, B. Reflexívna výučba y reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
9. KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research. In: *Educational Policy Analysis Archives*. V.1, No 1. 1993 ISSN 1068-2341.
10. LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. TEACHER RESEARCH. From design to implementation. New York: Open University Press 2004. ISBN 0335210643.
11. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
12. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
13. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K.B., McINTYRE, D. Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
14. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, k.b., TOWNSEND, A. Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.
15. McMILLAN, J.H.; WERGIN, J.F. Understanding and Evaluating Educational Research. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
16. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. www.jeanmcniff.com
17. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In: *The Quarterly*, vol.3.No.1. 1980.

18. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241. ISSN 0031-3815.
19. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Olomouc : PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
20. O'BRIEN, R. An Overview of the Methodological Approach of Action research. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies 1998.
21. PARSONS, S. Teacher research. In: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/> 1997.
22. POLLARD, A. Reflective teaching in the Primary school. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
23. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 48, No. 1, s. 1-10, 2000. ISSN 0007-1005.
24. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In: DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre 2001.
25. SANDRETTO, S. Action Research for Social Justice. Crown: Teaching and Learning Research Initiative 2008.
26. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
27. SEEBAUER, R. Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
28. SMITH, M.K. Action research. 2001, 2007. www.infed.org/research/b-actres.htm.
29. SPRING, J. American education. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
30. ŠVEC, V. (ed.). Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
31. WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. Praha: 1995.

3 Výzkumná kompetence učitele

V této kapitole se dozvíte

- Obsahové vyjasnění výzkumné kompetence učitele a jeho místa v celém systému kompetenčního modelu učitelské profese.
- České i zahraniční přístupy, které tuto výzkumnou dimenzi v učitelské profesi zohledňují a argumentují.
- Otázky spojené s profesními možnostmi a způsobilostmi učitelů realizovat ve vlastní pedagogické praxi akční výzkumy.
- Dílčí profesní znalosti a dovednosti učitele výzkumníka i konkrétní procesuální kroky k jejich rozvíjení v prostředí pregraduální přípravy učitelů.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- Vysvětlit profesní specifika výzkumné kompetence učitele.
- Objasnit možnosti rozvíjení dílčích znalostí a dovedností výzkumné kompetence učitele.
- Charakterizovat dílčí profesní znalosti a dovednosti učitele připravit, realizovat a vyhodnotit výzkumné šetření vlastní pedagogické praxe.

Klíčová slova kapitoly

Výzkumná kompetence učitele, profesní znalosti a dovednosti učitele výzkumníka, rozvoj výzkumných dovedností učitele.



Třetí kapitola je svým obsahem zaměřena na obsahové vyjasnění výzkumné kompetence učitele a jeho místa v celém systému kompetenčního modelu učitelé profese. Popsány jsou české i zahraniční přístupy, které tuto výzkumnou dimenzi v učitelé profesi zohledňují a argumentují. Diskutovány jsou otázky spojené s profesními možnostmi a způsobilostmi učitelů realizovat ve vlastní pedagogické praxi akční výzkumy včetně metodologických požadavků, které se k těmto profesním aktivitám váží. Detailně jsou popsány dílčí profesní znalosti a dovednosti učitele výzkumníka i konkrétní procesuální kroky k jejich rozvíjení v prostředí pregraduální přípravy učitelů.

Na základě výše uvedených teoretických východisek definujeme výzkumnou kompetenci jako otevřený a rozvoje schopný systém odborných (deklarativních a procedurálních) výzkumných znalostí, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně a umožňují tak učitelům realizovat ve své vlastní praxi učitelé výzkum jako specifický typ výzkumu pedagogického. Vycházíme z komparativní analýzy kompetenčních / znalostních modelů učitelé profese s ohledem na jejich výzkumnou dimenzi, a to z vybraných přístupů českých (Švec 1998, Vašutová 2004;) i zahraničních odborníků či teoretických konceptů (Schön 1983; Spring 1993; Korthagen 1995; Schratz 2005).

Problematice akčního a učitelé výzkumu, jeho místu a významu v pedagogické praxi, specifík a principů realizace apod., je však stále věnován větší prostor než výzkumné kompetenci učitelů a možnostem, jak ji rozvíjet. Můžeme poukázat alespoň na vybrané modely profesních kompetencí, jež zdůrazňují úlohu a význam nových rolí a odborných znalostí učitelů zaměřených na výzkum vlastní pedagogické praxe. C.P. Koetsier, T. Wubbels, F.A. J. Korthagen (1996) řadí výzkumné dovednosti umožňující učitelé zkoumat vlastní činnosti a následně je tím zdokonalovat k jedné ze tří klíčových domén profesních kompetencí. Skotský program Kvalifikovaný učitel (Chartered teacher Programme) předepisuje učitelům v oblasti profesních hodnot a povinností vycházet z kritické reflexe, autoevaluace a rozvoje, a to nejen osobní angažovaností, systematickou kontrolou, ale rovněž studiem odborné literatury a výzkumem. V jednom ze čtyř bodů této domény nesoucí

název kritická reflexe, sebehodnocení a seberozvoj je na učitele kladen požadavek být schopen zobecňovat důkazy o efektech vyučování, jednotlivých výukových strategiích a žákově učení a zajistit, aby bylo vyučování založeno na znalostech odborné literatury a výzkumu, který, coby akční výzkum, umožní učitelé aplikovat nové poznatky, kriticky reflektovat výzkumné nálezy a vhodně modifikovat praxi, ověřovat jednotlivá teoretická hlediska a aktuálně je aplikovat v praxi. Také experti Evropské komise, Expert Group A in Teacher Education for the EU poukazují na složitost procesů vyučování založeném na spletité síti kontextuálních souvislostí. Tyto nemůže učitelům dokazovat pouze předepsaný profesní standard, naopak, právě učitelé jako profesionálové by měli být schopni nacházet řešení problémových situací prostřednictvím výzkumných šetření a stavět na výzkumných znalostech (research knowledge). Navíc participace učitelů na procesech zvyšování kvality školy vyžaduje jejich schopnost realizovat akční výzkumy a evaluační výzkumné projekty, (při občasné pomoci externích konzultantů).

Jasně vymezit profesní činnosti učitele-výzkumníka a diskutovat znalostní základnu umožňující tyto činnosti vykonávat, není snadné. Vědecký výzkum je laickou veřejností i akademickou obcí vnímán jako vysoce specializovaná profesní doména, která s sebou nese rovněž vysoce specializované nároky na znalostní bázi výzkumného pracovníka. Základní premisou je tak rozhodnutí, zda vůbec můžeme přisuzovat učitelům roli výzkumníků. Není to jednoduchý úkol a s největší pravděpodobností nemůže být nikdy zcela vyřešen. Střetávají se na tomto poli hned dvě oblasti s několika paradigmatickými rámci. První oblastí je výzkum v sociálních vědách a jeho možná pojetí, druhou je oblast učitelství a diskutované otázky, zda-li se může učitelství za profesi vůbec považovat.

Ve své podstatě je velmi poškozující, že nemáme k dispozici výzkumem potvrzené, souhrnné aktuální poznatky o reálném stavu fungování učitelství profese o naplňování funkční profesionality učitelů. Nemáme tak relevantní argumenty k odborné i veřejné diskusi k otázkám oprávněnosti statusu profese pro učitelství, z níž vyplývají požadavky na vysoce specializovanou

pregraduální i postgraduální univerzitní přípravu, která by zohledňovala rovněž na výzkum zaměřené profesní role učitelů.

Budeme tak v našich úvahách vycházet z předpokladu, že je společensky a lidsky žádoucí, aby učitelství bylo profesí, a to se všemi nároky, které na ni kladou procesy profesní socializace i samotná profesionalita. Budeme rovněž předpokládat, že je v možnostech učitelů a studentů učitelství dostát nárokům, jež jsou kladeny na podmínky, principy a pravidla realizace výzkumných šetření.

Podívejme se nyní blíže, jaké nároky jsou kladeny na výzkum a výzkumného pracovníka a otevřeme otázku, za jakých podmínek jsou učitelé realizující akční výzkumné projekty schopni těmto požadavkům dostát.

Jádrem problému pravděpodobně není otázka, zda jsou učitelé schopni realizovat výzkum ve svém vyučování, ale která pravidla takového konání je zapotřebí dodržet, aby zjištěné výsledky měly váhu jistého vědeckého poznání a byly zároveň využitelné pro zkvalitňování pedagogické praxe. Skloubit poznávací i praktickou funkci vědeckého výzkumu není snadné pro profesionálního výzkumníka, natož pro učitele – profesionálního praktika – badatele. Ve své podstatě se zde dostáváme k paradigmatickým rozporům, v nichž se rozdílně nahlíží na smysl vědy a vědeckého výzkumu. Jednostranně pozitivisticky orientovaná pedagogika lpící na přírodovědných metodách respektuje pouze ty teorie a hypotetické konstrukty objektivně a spolehlivě pozorovatelné, zpracovatelné logicko-rationálním způsobem a tedy kvantifikovatelné a empiricky ověřitelné. Problém pedagogických jevů je problémem velkého množství situačně podmíněných intervenujících proměnných, rezistentních vůči jakémukoli empirickému šetření či měření umožňující postihnout jisté zákonitosti, v nichž tyto proměnné reálně působí. Současné společenské vědy dnes nevyužívají pouze cesty matematizace a kvantifikace k hledání „pravdy“ o zkoumané realitě, ale plnohodnotně využívají také kvalitativní perspektivy umožňující odhalit a porozumět podstatě zkoumaných jevů jejich detailní, víceúhelnou analýzou a snahou postihnout široký kontext možných intervenujících proměnných coby

specifických a neopakovatelných podmínek. „Kvantitativní přístup nám umožní zjistit míru těsnosti vazeb mezi určitými proměnnými, může odhalit i vliv jednotlivých faktorů na změnu sledovaného jevu. Jde o zjištění, na jaké úrovni významnosti jsou sledované vztahy. Kvantitativní zpracování je schopno odhalit tendence, do jisté míry i zákonitosti, ale nemůže najít řešení pro jednotlivé případy, které se mohou ze zjištěných trendů někdy i výrazně vymykat. ...V přeneseném slova smyslu bychom mohli kvantitativní šetření považovat za jakousi hrubou síť s velkými oky, která by měla zachytit největší „úlovky“. Kvalitativní analýza může jít hlouběji, může pronikat do mnoha dalších souvislostí, které při hrubém kvantitativním pojetí unikají, ale není sama o sobě schopna odhalit průkazné zákonitosti a obecné tendence. Proto považujeme propojení obou přístupů za užitečné a jedině možné“ (Pelikán 1998, s.34).

Validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost – vědecké zásady, které je zapotřebí podle některých kvalitativně orientovaných výzkumníků modifikovat, aby odpovídaly možnostem kvalitativních výzkumů a situačně podmíněné komplexitě, v níž se společenské jevy odehrávají (Strauss, Corbinová 1999). „Nebezpečí, před kterými se kvalitativní badatelé musí bránit, když používají tyto termíny, vyplývají z pozitivističtějších konotací těchto termínů a z konotací odvozených z příliš doslovného čtení přírodovědecké vědecké literatury. Neexistuje však žádný důvod, proč by se tyto termíny měly definovat tak, jak je definují a užívají sociální vědci kvantitativního zaměření. Každý způsob objevování si vyvíjí své vlastní standardy a postupy, jejichž prostřednictvím je hodlá dosahovat. Důležité je, aby tato kritéria byla stanovena explicitně“ (s.188).

Pokud nehodláme diskvalifikovat vědecký výzkum v pedagogice, neměli bychom ani o akčním (učitelském) výzkumu uvažovat v dimenzi jakéhosi reflektivního šetření, které nevyžaduje dodržování specifických pravidel a principů. Je žádoucí tato pravidla diskutovat a nazírat je komplementární perspektivou kvantitativní i kvalitativní metodologie společenských věd.

Obraťme nejprve pozornost na požadavky *systematičnosti, kontrolovatelnosti a kritičnosti*. Zvýšená *kritičnost* se vztahuje jak k východiskům výzkumu, k jeho realizaci, tak i k zjištěným výsledkům. Vyžaduje od výzkumníků vysokou úroveň kritického myšlení a průběžné důkladné studium odborné literatury. „*Jednou ze základních vlastností seriózního badatele je vždy jistá dávka pochybností, a to i o vlastních zjištěních*“ (Pelikán 1998, s.28).

Zásada *kontrolovatelnosti* může být ošetřena oponenturou výzkumného projektu a závěrečné výzkumné zprávy. Žádoucí je rovněž týmový výzkum interdisciplinárně zaměřený. Jevy pedagogické reality nemohou být nikdy „čistě“ pedagogické a bez odborných znalostí psychologie, sociologie a dalších oborů studujících člověka se nemůžeme obejít. „*Univerzalita pedagogického výzkumníka nespočívá v tom, že by sám obsáhl všechny tyto obory, ale měl by se v nich orientovat natolik, aby ...byl schopen formulovat otázky dotýkající se problémů za hranicemi pedagogiky,*“ (Pelikán 1998, s.34). Týmový přístup se v případě učitelských výzkumů může realizovat pomocí participace učitelů s vedením školy nebo spolupráce s externími odborníky obohacující jak školskou praxi, tak samotné pedagogické vědy.

Princip *systematičnosti* u výzkumu předpokládá, že nebude prováděn nahodile a bez jasně stanovených kritérií a předem vystavěného výzkumného projektu. I přes to, že se u akčních typů výzkumu předpokládají aktuální změny plánu a harmonogramu výzkumu, neznamená to, že by změny podléhaly pouze jakési náhodě či momentální svévoli výzkumníka. Modifikaci výzkumných cílů, používaných metod či postupů vyhodnocování dat musí předcházet argumentovaná nová úroveň porozumění, včetně její následné kritické reflexe a komunikace.

Podmínky *validity, reliability* výzkumu a *objektivity* výsledků jsou u akčních výzkumů již komplikovanější. Učitelé si v akčních výzkumech nekladou za cíl produkovat objektivní důkazy reálných kauzalit, verifikovat hypotézy a ověřovat teorie. Pokouší se porozumět vlastnímu jednání a rozhodování i chování ostatních aktérů, komplikovanosti celistvosti přirozeného prostředí. Pro ošetření platnosti a přesnosti výsledných dat se mohou využít postupy

triangulace metod, výzkumníků a jejich metodických strategií, interpretace údajů několika badateli nebo oponentura závěrečné zprávy (Strauss, Corbinová 1999; Maňák, Švec, Švec 2005).

Kritérium *reprodukovatelnosti* požaduje od výzkumu jeho opakovatelnost. „*Ovšem pravděpodobně žádná teorie, která se týká sociálně-psychologických jevů, není reprodukovatelná, alespoň v tom, že nelze nalézt nové nebo jiné situace jejichž parametry by přesně odpovídaly situacím v původním výzkumu. ... je velmi obtížné znovu nastolit původní podmínky a udržet pod kontrolou všechny vnější proměnné, které zkoumaný sociálně-psychologický jev ovlivňují*“ (Strauss, Corbinová 1999, s.188).

Také zásadu *zobecnitelnosti* je nutné podle A. Strausse a J. Corbinové modifikovat vzhledem k potřebám klinických přístupů případových studií, k nimž bezpochyby patří také akční výzkumy. Zobecnitelnost závěrů je možná jen v kontextu daných specifických situací, podmínek, v nichž se zkoumané jevy odehrávají. Čím více podmínek ovlivňujících dané jevy bude objeveno a zohledňováno, tím širší bude zobecnitelnost a také přesnost závěrů.

3.1 Profesní činnosti učitele – výzkumníka: od plánování přes realizaci až k vyhodnocení výzkumu

Ptáme-li se po konkrétních profesních činnostech výzkumníka, ptáme se současně po dílčích fázích plánování, realizace a vyhodnocení výzkumu. Pokusím se nyní postihnout klíčové kroky a *odborné činnosti* doprovázející výzkumné šetření a vyvodit z nich nároky, které kladou na *odborné znalosti výzkumníka*. Musím ale předeslat, že se jedná o jakýsi základní koncept, při jehož tvorbě nebylo možné se vyhnout zjednodušení a zkrácení.

A. Příprava výzkumného projektu

Příprava výzkumného projektu patří jistě k základním stavebním kamenům „dobrého“ výzkumu a to i v případě jeho modifikace ovlivněné prohlubujícím se porozuměním výzkumníků. J. Pelikán (1998) zdůrazňuje zásadu *průhlednosti metodologického přístupu* umožňující jasně identifikovat původní

inspirace k výběru výzkumného problému, z něj odvozených cílů a otázek, zdůvodněný výběr metodiky a v mezích možností provedený popis podmínek, za kterých bude výzkum realizován.

A 1. Evokace a úvahy předcházející výzkumu

Profesní činnosti výzkumníka

Vlastní *pedagogická praxe*, obtíže a otázky, které ji doprovázejí, jsou u akčních typů výzkumů zpravidla určující pro rozhodnutí podrobit je výzkumnému šetření. Dalším zdrojem inspirace se může pro učitele stát *odborná literatura* pojednávající např. o rozličných formách inovací výuky, efektech, které mohou přinášet či nových poznatcích k zákonitostem a podmínkám žákova učení. Mohou vzbudit zájem učitele a vést k implementaci změn, jejichž výsledky hodlá průběžně kontrolovat a analyzovat. Také závěry a nové otázky pramenící *z předešlého výzkumného šetření* mohou být příčinou zvažování nového, navazujícího výzkumu (Kerlinger 1972; Pelikán 1998; Strauss, Corbinová 1999; Seebauer 2003; Švec 2004).

Odborné znalosti výzkumníka

Požadavky, které se v této fázi na výzkumníka kladou, souvisí částečně s jistou odvahou a ochotou odkrývat „svět za zrcadlem“, klást si nové otázky, hledat nové možnosti, ale také poznávat své nedokonalosti. Souvisí rovněž s profesním a osobním zaujetím, vnitřní motivací „dělat věci lépe“, rozvíjet svou profesionalitu. Potom se může stát výzkum „*dobrodružstvím ducha*“, jak o tom píše J. Pelikán (1998, s.36). „*Pokud umělec svou prací nesleduje nějakou novou vizi, pak jedná mechanicky a opakuje nějaký starý model, který má zafixovaný ve své mysli*“ (Dewey 1935 In Strauss, Corbinová 1999, s.2).

A 2. Formulace výzkumných problémů, hypotéz a operacionalizace proměnných,

volba výzkumné strategie

Profesní činnosti výzkumníka

Jasná formulace výzkumného problému tvoří východisko všech dalších fází výzkumu včetně porozumění jeho výsledkům. Samotnému vyjasňování problémů však nutně předchází několik úkolů. Můžeme je shrnout do několika bodů a vyjít z doporučení R. Seebauer (2003).

- reflexe a objasnění dosavadních zkušeností s daným problémem včetně odborných znalostí (teoreticko-vědeckých)
- diskuse a konzultace s kolegy, externími odborníky a vůbec všemi aktéry zainteresovanými v dané problematice
- kritické studium odborné literatury
- pořizování záznamů z diskusí, konzultací a studia literatury
- písemné zpracování teoretického podkladu s cílem operacionalizovat klíčové pojmy daného problému
- analyzovat a komparovat teoretická pojetí různých vědeckých přístupů a ujasňovat tím individuální porozumění a vlastní stanoviska
- hledat možné variace kauzálních vztahů mezi jednotlivými proměnnými (závislými, nezávislými, intervenujícími)

To vše umožňuje podívat se na řešený problém v nových souvislostech, lépe mu porozumět, analyzovat jej na dílčí problémy, konkretizovat ho, jasně specifikovat.

J. Pelikán (1998) upozorňuje na častou a nežádoucí záměnu pojmů *téma, cíl a problém*. *Téma* definuje jako širší okruh, na který výzkumník zaměřuje svou pozornost. *Téma* je příliš obecné, než aby se dalo výzkumem zachytit a je proto žádoucí jeho specifikace v jistých situačních mantinelech umožňujících jeho konkretizaci a zúžení. Příkladem tématu může být „*Vzdělávání dítěte ve škole*“, výzkumným problémem se potom může stát otázka „*Jaký vliv může mít autokratický vyučovací styl učitele na vzdělávací výsledky žáka mladšího školního věku.*“

Ne v každé odborné metodologické literatuře se zdůrazňuje rozdíl mezi *vědeckým problémem a problémovou otázkou*. Zatímco *vědecký problém* bývá

definována jako otázka ptající se na vztah mezi dvěma či více proměnnými, *problémová otázka* se táže na základní fakta, která potřebujeme zjistit o reálném stavu řešeného problému, což nám umožní odkrývat různé varianty kauzálních závislostí několika relevantních proměnných (Kerlinger 1972; Kasíková, Valenta 1991; Pelikán 1998).

Vědecké problémy anticipují možnost formulovat hypotézy, problémové otázky nikoli. Neznamená to však, že by snad výzkum, v jehož základu nestojí precizně operacionalizované hypotézy, byl něčím méněcenný či nekvalitní. Výstižně tento problém vystihl pomocí metafor J. Pelikán (1998), když napsal, že „*badatel, který vychází ve výzkumu pouze z hypotéz vytvořených na jeho počátku, se podobá rybáři, který se rozhodne vylovit např. kapra a podle toho si zvolí návnadu. Přitom v daném místě mohou být i štiky, nebo dokonce sumec, ale ty rybář neuloví, protože zvolil pouze návnadu vhodnou pro kapry. Často jiné ryby ani nepostřehne. V některých případech je lepší zvolit metodu „výlovu rybníka“, ... a zjistit všechny možné vzájemné vazby mezi větším množstvím proměnných. Při tomto přístupu se často objeví vazby naprosto nečekané a někdy i klíčové, které badatel původně neočekával, a proto je nezahrnul do vstupních hypotéz“ (s. 46).*

V. Švec (2005) nepodmiňuje vědecký problém potenciálním vztahem dvou či více proměnných. Definiuje tzv. *výzkumný problém* jako jasnou a jednoznačnou otázku (výrok), na kterou hledáme odpověď a vymezuje tři základní typy těchto problémů.

Popisný výzkumný problém odpovídá problémové otázce výzkumu H. Kasíkové a J. Valenty (1991) poněvadž směřuje k popisu jevu, reality, situace: *např. jaký je postoj..., jaké jsou názory...* . Dalším typem je *výzkumný problém ptající se na vztahy* mezi jevy, faktory, činiteli: *např. jaký je vztah mezi...* . třetím typem je, podle V. Švece, *kauzální výzkumný problém zjišťující příčinu* anticipující určitý výsledek: *např. způsobují poznámky učitele zlepšení výkonu žáků, jaký vliv na výkonnost žáků mají...* .

Teprve jasné vymezení a porozumění výzkumnému problému, jeho analýza zachycující konkrétní i tušené proměnné a jejich vzájemné relace umožňuje badateli rozhodovat o vhodnosti formulovat hypotézy a zvažovat metodologickou strategii.

K správné formulaci výzkumných hypotéz se váže řada neopomenutelných požadavků a vyžaduje po výzkumníkovi hlubokou metodologickou znalost. V tomto textu se omezím pouze na základní podmínky, které je zapotřebí při formulování hypotéz dodržet.

Jak již bylo poukázáno u vědeckých problémů, váží se hypotézy k potenciálním vztahům mezi dvěma nebo více proměnnými, které jsou vyjádřeny v podobě podmíněného výroku. Hypotézu je zapotřebí formulovat stručně, jasně a nedvojznačně tak, aby byla výzkumem ověřitelná, uchopitelná výzkumnými metodami a technikami (Kerlinger 1972; Disman 1993; Pelikán 1998; Seebauer 2003).

Rozhodování výzkumníka o žádoucí kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu se v této fázi dotýká úvaha o vhodnosti holistického zkoumání problémové oblasti nebo její žádoucí redukce na účelově vybranou část. S tím souvisí obecné cíle výzkumu – spíše verifikovat teorie a testovat hypotézy nebo získat hlubší porozumění, popř. generovat nové hypotézy a nové teorie.

Znalost výzkumného problému umožňuje rovněž jeho rozpracování do podoby konkrétních výzkumných otázek a úkolů, ujasňování dalšího postupu, dílčích kroků.

Odborné znalosti výzkumníka

Již v této projektové etapě výzkumu vychází odborné znalosti učitele - výzkumníka ze dvou komplementárně propojených profesních domén. První je součástí již popsané pedagogicko-psychologické kompetence a kompetence obecně didaktické a psychodidaktické, druhá reprezentuje vysoce specializovanou oblast vědeckého výzkumu v pedagogických vědách a jejich metodologii. Svou klíčovou úlohu zde sehrávají rovněž žádoucí osobnostní

předpoklady. Velmi výstižně postihli specifiku znalostní báze výzkumníka A. Strauss a J. Corbinová (1999). *Schopnost abstraktního myšlení; dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci; rozeznat a vyhnout se zkreslení; teoretická a sociální vnímavost a zároveň schopnost užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí.*

Jak pro učitele tak pro výzkumníka by mělo být samozřejmostí, že vládne kvalitativně vyšším, *kritickým myšlením*. Podle M. Lipmana (1991) se jedná o myšlení podporující úsudek, protože spoléhá na uplatňování kritérií, je samoopravné a citlivé na kontext. Rozvoj kritického myšlení vytváří fundament rovněž pro tzv. *teoretickou citlivost*, o které hovoří A. Strauss a J. Corbinová. Blíže ji specifikují jako schopnost badatele rozlišovat jemné detaily ve významu údajů, schopnost čerpat z osobních i profesních zkušeností, avšak také znalostí ve zkoumané oblasti a dobré obeznámení s odbornou literaturou.

Základy metodologických znalostí bychom mohli konkretizovat následujícím způsobem.

Učitel – výzkumník:

- » zná specifika vědeckého výzkumu pedagogických jevů, jeho typologii;
- » je schopen vysvětlit možnosti a meze vědeckého poznání v kontextu kvantitativních a kvalitativních metodologických výzkumných přístupů
- » je schopen definovat pojmy: výzkumný problém; charakterizovat jeho typy; proměnná výzkumu, typy proměnných; výzkumná hypotéza, druhy hypotéz
- » dokáže vysvětlit základní pravidla pro správnou formulaci výzkumných problémů a hypotéz
- » na základě profesních zkušeností a kritického studia odborné literatury je schopen jasně formulovat výzkumný problém; ten analyzovat do podoby dílčích cílů, otázek a úkolů výzkumu;
- » v kontextu výzkumného problému je schopen určit základní typy proměnných a dedukovat jejich možné vzájemné vztahy
- » dokáže argumentovat vhodnost volby výzkumných hypotéz; tyto hypotézy jasně formulovat

» dokáže určit a vysvětlit volbu kvantitativní nebo kvalitativní metodologie, jejich vhodnou kombinaci

A 3. Stanovení výzkumného souboru a výběru (vzorku), návrh výzkumných metod a

technik, harmonogram realizace výzkumu

Problém zobecnitelnosti výsledků je u akčních typů výzkumu velmi obtížný, na druhé straně však není ani jeho prioritou. Vlastním výzkumným šetřením ve své školní třídě se učitelé pokouší porozumět problémovým jevům v daném situačním kontextu a zpravidla neřeší otázky, zda-li jsou zjištěné výsledky platné např. pro všechny žáky primární školy. Na druhé straně však učitele zajisté zajímá, zda-li může závěry svého šetření porovnat s výsledky obdobných výzkumů realizovaných na reprezentativních vzorcích.

Nemusí to být pouze akční výzkumy v jednotlivých školních třídách, ale také výzkumy evaluační, v nichž se tým učitelů – výzkumníků pokouší zachytit kvalitu vybraných pedagogických jevů a není tak v jejich možnostech realizovat např. polostrukturované rozhovory se všemi žáky či jejich rodiči. V takovýchto případech je zapotřebí znát podmínky výběru výzkumného vzorku tak, aby byl reprezentativní a zjištěné výsledky by mohly být považovány za platné pro celý soubor základní. Pozornost zaměříme opět pouze na základní pravidla.

Základní soubor / základní populace je definována jako množina všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů podrobených výzkumu. Základní soubor musí být jasně a přesně definován, aby se mohlo o každém prvku tohoto souboru jednoznačně rozhodnout, zda-li do něj patří či nikoliv. Výzkumník musí konkrétně specifikovat tzv. *znaky základního souboru*, např. zda-li budou objekty výzkumu všichni žáci 1. stupně dané základní školy, kteří v pololetí konkrétního školního roku dosáhli ve školním prospěchu průměrné hodnoty do 1,5 (při použití tradiční klasifikační stupnice).

Výběrový soubor musí reprezentovat soubor základní, mít všechny jeho charakteristiky a každý prvek základního souboru musí mít stejnou příležitost

dostat se do výběru. Stejně šance potom zajišťuje *metoda náhodného výběru* a její modifikace do podoby *jednoduchého nebo vícenásobného, stratifikovaného a skupinového výběru*. K nereprezentativnímu výběru potom slouží *metody dostupného (příležitostného) a záměrného kvalifikovaného výběru*. *Rozsah výběrového souboru* se potom řídí statistickými pravidly, primárně však záleží na velikosti souboru základního (Kerlinger 1972; Disman 1993; Pelikán 1998; Seebauer 2003).

Dalším klíčovým krokem úvah výzkumníka nad přípravou výzkumného projektu je rozhodování o *volbě metod a technik*. Na tomto místě je vhodné vymežit vztah mezi pojmy metodologie, metodika a metoda. „*Metody mají charakter nástrojů; metodika je arzenálem nástrojů a metodologie je vědecké učení o nástrojích*“ (Traxel 1974 In Nakonečný 1998). Výzkumník se neobejde bez důkladného seznámení s *metodologií* daného oboru. Odborníci většinou vymezují její pole šířeji a řadí k němu všechny stránky vědecko-výzkumné práce a celý systém procedur jež provází výzkumníka při volbě výzkumného tématu, problému, metodiky sběru dat, jejich analýze a interpretaci včetně formulování závěrů dalších otevřených otázek pro následné šetření.

Výzkumné metody jsou definovány jako obecné metodologické nástroje, speciální systematické postupy získávání a zpracovávání údajů vedoucím k objasnění zkoumané problematiky. Rozhodování o volbě metod odvisí od formulace výzkumného problému a povaze sledovaných jevů. Badatel musí znát charakter získaných dat pro účelné rozhodování o statistických nebo interpretačních procedurách, pomocí kterých budou zpracovány. Klasifikací výzkumných metod je více, avšak není možné se zde věnovat jejich podrobné komparativní analýze. Využijeme třídění J. Pelikána (1998) a pouze jejich jednoduchým výčtem se pokusíme poukázat na širokou škálu výběru, jenž badateli umožňuje poznat zkoumané jevy všestranněji a komplexněji. Má-li však výzkumník zúročit tyto možnosti, musí každou jednotlivou metodu důkladně poznat a kriticky zvažovat případný postup jejího použití.

První soubor *explorativních metod* analyzují výpovědi respondenta o sobě. Patří k nim *dotazník, anketa, autobiografie, interview a beseda*.

Druhý soubor je zaměřen na jevy posouditelné respondenty nebo experty, a to přímým nebo nepřímým způsobem. K *ratingovým metodám* patří *posuzovací stupnice (škály) a expertní šetření* jako metody přímého vyjádření; *Q-metodologie* jako metoda nepřímého vyjádření.

Psychosémantické metody se pokouší proniknout hlouběji do různé úrovně vědomí sledovaných jedinců a J. Pelikán k nim řadí *techniky komponentové analýzy, slovních asociací, repertoárových mřížek a sémantický diferenciál*. Proniknout hlouběji do prožívání a myšlení jednotlivých osob umožňují rovněž *projektivní metody a techniky*.

Obsahová analýza produktů a pramenů zahrnuje *analýzu osobní dokumentace, školské a školní dokumentace a školních ukazatelů jako produktů žakových činností*.

Metody pokoušející se *kvantifikovat znaky* posuzovaných jevů a procesů obsahují rozličné typy *testů (intelligence, osobnosti, psychomotorické), didaktické testy, sociometrické techniky a techniky zkoumající preferenční postoje*.

Behaviorální metody se opírají o pozorovatelné jevy, kontext situačních proměnných v nichž se odehrávají, včetně vzájemných interakcí. Patří zde *řízené pozorování a interakční analýza*.

Experimentální metody umožňují manipulovat intervenujícími proměnnými, a to jak v přirozeném tak uměle vytvořeném prostředí a řadí se k nim *laboratorní, simulační terénní a formující experiment*.

Samostatnou kategorii zohledňující *kvalitativní metody* řadí J. Pelikán k etnografickému výzkumu. Zde mohou mít své místo jednak specifické metody jako např. *reflektivní deník, životní programy sociálních skupin (školy,*

vzdělávací instituce, rodiny); terénní záznamy u volného, nestrukturovaného pozorování, tvorba metafor, rozhovor s „kritickým přítelem“ nebo ohniskové skupiny. Můžeme zde rovněž zařadit určité typy metod, které již byly jmenovány, jako např. zúčastněné, participativní pozorování; psaní autobiografií či životních příběhů; polostrukturované nebo volné interview; narativní rozhovor; terénní, kvalitativní experiment.

Důležitou součástí rozhodování o volbě adekvátních metod a technik je rovněž využití možnosti tvorby výzkumného nástroje. Ta je profesně i časově náročná a celou proceduru musí doprovázet řada důležitých podmiňujících kroků. Ty se váží zejména k pravidlu standardizace a zajištění potřebné validity a reliability dané techniky.

Nedílnou součástí výzkumného projektu a jistou finální fází jeho přípravy je rozvaha harmonogramu se stanovenými termíny pro jednotlivé etapy výzkumného šetření. Časový i úkolový plán umožňuje průběžnou kontrolu stavu výzkumného řešení dané problematiky a nemusí být nutně neměnný. Nejen u kvalitativně zaměřených výzkumů se doporučuje účelová korekce, zpřesnění, prohloubení či doplnění plánovaných postupů i jednotlivých elementů celé výzkumné procedury (Kerlinger 1972; Disman 1993; Pelikán 1998; Seebauer 2003).

Odborné znalost výzkumníka

Odborné znalosti výzkumníka jsou ve své podstatě totožné se znalostmi, jež doprovází předcházející etapu. Jisté výsadní postavení zde mají odborně metodologické znalosti, ovšem neobejdou se bez profesních znalostí a zkušeností z oblasti pedagogických věd a pedagogické praxe. Mohou být konkretizovány následujícím způsobem.

Učitel – výzkumník:

- » umí definovat pojmy základní soubor; výběrový soubor; dostupný (příležitostný), záměrný kvalifikovaný a náhodný výběr; jednoduchý, stratifikovaný a skupinový náhodný výběr
- » zná techniky a pravidla tvorby výběrového souboru

- » dokáže definovat pojmy výzkumná metodologie, metodika, metoda a technika; charakterizovat jednotlivé druhy výzkumných metod a technik, popsat jejich možnosti a omezení při kvalitativním a kvantitativním výzkumu
- » dokáže charakterizovat kvantitativní a kvalitativní stránku pedagogických jevů
- » zná specifika empirického měření jako základu kvantifikace zkoumaných jevů, rozliší jeho základní úrovně (nominální, pořadové, intervalové a poměrové)
- » zná podmínky tvorby výzkumných metod a modifikace standardizovaných výzkumných metod
- » umí definovat pojmy validita a reliabilita, vysvětlit jejich význam a charakterizovat základní typy
- » s ohledem na konkrétní výzkumný problém dokáže popsat základní soubor, specifikovat jeho znaky; vybrat a použít adekvátní techniku tvorby výběrového souboru
- » je schopen posoudit kvantitativní a kvalitativní stránku zkoumaných pedagogických jevů a zvolit adekvátní metodiku výzkumného šetření
- » je schopen vytvořit nebo modifikovat výzkumný nástroj, zajistit jeho potřebnou validitu a reliabilitu
- » dokáže zpracovat harmonogram pro realizaci výzkumného projektu; u týmového výzkumu dokáže spolurozhodovat o delegování jednotlivých úkolů, o případném zapojení externích odborníků

B. Realizace výzkumu a zpracování výsledků

Realizační fáze výzkumu se může časově i obsahově překrývat s fází přípravnou. U kvalitativně zaměřených akčních výzkumů učitelé mohou i v této fázi reflektovat aktuální stav zkoumaných jevů, konkretizovat problémové oblasti, kroky a zvažované výzkumné metody. Realizační fáze je u těchto typů výzkumů charakteristická svou flexibilitou k aktuálním situacím a nečekaným problémům vyžadujícím korektivní zásahy do původního projektu. Součástí této fáze je rovněž sběr a shromažďování relevantních dat a informací, jejich následná analýza, interpretace a vyhodnocení, nevylučují se rovněž různá doplňková šetření s participací dalších, např. externích odborníků.

B 1. Sběr údajů, jejich analýza a interpretace

Sběr výzkumného materiálu (údajů, dat, informací) a jeho zpracování jsou neméně náročné procedury výzkumného šetření. Nejenže musí výzkumník zvažovat časové nároky na ně kladené (a při použití kvalitativních metod jsou skutečně velké), ale navíc se od něj opět očekává odborná metodologická erudovanost v dovednostech orientovat se ve zpravidla velkém množství shromážděných dat o zkoumaných jevech, podle jejich kvantitativní či kvalitativní povahy je správně analyzovat a interpretovat a navíc v nich nacházet potřebnou „znanost“ pro řešení zkoumaného problému.

Způsoby zpracování získaných údajů by měly být součástí již přípravné fáze výzkumného projektu poněvadž samotná volba výzkumných metod anticipuje postupy záznamu výsledných dat.

J. Pelikán (1998) doporučuje dodržet *čtyři základní fáze* v etapě zpracovávání výzkumných dat.

První fázi doprovází rozhodování badatele o formě zpracování dat. Jak již bylo uvedeno, měla by být součástí přípravné etapy a souvisí s úvahami o postupech zaznamenávání údajů i způsobech jejich zpracování. Výzkumník promýšlí např. možnosti fixace dat na diktafon, videozáznam, protokol o případu, pozorovací arch, záznamový arch z rozhovoru atp. a současně rozhoduje, které údaje budou zpracovány pomocí statistických procedur, a které umožní analýzu kvalitativní.

Náplní *druhé fáze* je samotný sběr dat a jejich třídění. Shromažďování údajů se děje prostřednictvím zvolených metod a technik, některé údaje musí být před samotným tříděním prvotně zpracovány. U procesů třídění výzkumník zvažuje možnou kategorizaci dat či tvorbu databáze.

Ve *třetí fázi* výzkumník zpracovává již utříděná data a s ohledem na jejich povahu volí druhy statistických procedur u kvantifikovatelných dat (u třídění prvního stupně primární zpracování dat – absolutní a relativní četnosti, průměry, mediány, směrodatné odchylky; u třídění druhého stupně / sekundární

zpracování dat - korelaci, frekvenční analýzu, Chí-kvadrát, faktorovou analýzu atp.) nebo typ kódování u dat umožňujících jejich kvalitativní analýzu (otevřené, axiální a selektivní kódování).

Svou úlohu v této fázi sehrává rovněž přehledná a funkční vizualizace analyzovaných dat do podoby tabulek, grafů, diagramů či schémat.

Interpretace získaných údajů je součástí čtvrté fáze. Jedná se o velmi důležitou závěrečnou část zpracování dat v níž se badatel pokouší vysvětlit všechny možné nalezené typy vazeb mezi zkoumanými proměnnými, významy a důsledky, které nesou. Často je diskutován problém subjektivní interpretace. Když má badatel „řád“ svou teorii, své pojetí a představu o povaze problému i možnostech jeho řešení, má tendenci nezohledňovat v závěrečných interpretacích intervenující proměnné jež mohou tyto osobní koncepty narušit či vyvrátit. Pro zajištění větší objektivity získaných výsledků se doporučují procedury triangulace metod nebo interpretací dat více výzkumníky, popř. konzultace závěrů s externími profesionálními výzkumníky. Důležitou úlohu sehrává v této fázi znalost podmínek umožňující zobecňovat závěry vlastního šetření (Kerlinger 1972; Disman 1993; Pelikán 1998; Seebauer 2003).

Odborné znalost výzkumníka

Fáze shromažďování údajů klade na výzkumníka specifické požadavky zejména v doméně etické a sociální. Badatel musí být sociálně vnímavý a všímavý pozorovatel, při vedení rozhovorů projevovat empatii a komunikativní zdatnost. Navíc si musí uvědomit subjektivní citlivost osobních údajů zprostředkovaných aktéry zkoumaného prostředí, členy výzkumného týmu. Rovněž etická pravidla sehrávají v jakémkoli výzkumném šetření významnou roli. Zejména akční učitelské a evaluační výzkumy podkrývají možné stinné stránky, (někdy i záměrně skrývané) a nesou tak rizika nových problémů, konfliktů i profesní a osobní nespokojenosti členů školní komunity. Těmto negativním důsledkům mohou badatelé předejít dodržením několika zásad:

- Pracovat týmově a pokusit se zajistit konsenzus všech partnerů vstupujících do zkoumané oblasti.

-Před zjišťováním jakýchkoli údajů si vyžádat povolení a pravidelně zprostředkovávat informace o průběhu šetření, dílčích výsledcích.

-Komunikovat také kritéria hodnocení profesních činností (v případě evaluačních výzkumů).

-Se zjištěnými údaji zacházet zodpovědně, respektovat nároky na důvěrnost a v neposlední řadě rovněž nechat „zkoumat“ také sám sebe (Schratz 1997; Rýdl 1998; Pelikán 1998; Strauss, Corbinová 1999).

Odborné metodologické znalosti jsou ve fázi analýzy a interpretace výzkumných dat specializované natolik, že je zapotřebí vážně diskutovat jejich bezpodmínečné osvojení rovněž učiteli – výzkumníky. Mnoho profesionálních badatelů využívá odborné pomoci statistiků nebo erudovaných znalců kvalitativního kódování dat, aby se vyhnuli závažným chybám v tak náročných procedurách jež, by mohly ohrozit kvalitu celého výzkumu. Nicméně základní znalosti o jednotlivých postupech zpracování kvantitativních i kvalitativních dat a zejména o identifikaci těchto dat jsou žádoucím předpokladem úspěšné výzkumné práce. Konkrétní podoba odborných znalostí výzkumníka může mít pro tyto fáze výzkumu následující podobu:

Učitel – výzkumník:

- » zná pravidla a postupy shromažďování výzkumných dat podle typů výzkumných metod
- » má základní znalosti o etických pravidlech realizace výzkumného šetření, subjektivně-citlivé povaze osobních údajů aktérů zkoumaného prostředí
- » zná způsoby zaznamenávání sbíraných údajů
- » zná základní procedury kvantitativní analýzy dat; statistické postupy jejich primárního a sekundárního zpracování (výpočty absolutní a relativní četnosti, průměru, mediánu, směrodatné odchylky; u třídění druhého stupně výpočty korelací, frekvenční analýzy, Chí-kvadrátu, faktorové analýzy)
- » zná základní procedury kvalitativní analýzy dat, typy kódování (otevřené, axiální, selektivní kódování)
- » zná možnosti grafického zpracování dat, požadavky kladené na jejich účelnost a přehlednost a srozumitelnost

- » orientuje se v pravidlech interpretace výsledných dat, uvědomuje si rizika jejich subjektivního zkreslení; možnostech jejich zobecňování
- » dovede uplatnit sociální dovednosti a etická pravidla u shromažďování dat, uvědomuje si citlivost osobních údajů
- » při pozorování a rozhovorech je sociálně vnímavý a komunikativně zdatný
- » je schopen realizovat systematický sběr výzkumných dat podle podmínek, jež vyžadují jednotlivé typy metod
- » dokáže účelně vybrat vhodný způsob zaznamenávání sbíraných údajů
- » dokáže použít základní statistické procedury analýzy kvantitativních dat; rozhodnout o možnostech použití primárního nebo sekundárního zpracování
- » je schopen graficky zpracovat analyzovaná data s dodržением podmínek účelnosti, přehlednosti a srozumitelnosti
- » je schopen objektivně, výstižně a přehledně interpretovat analyzovaná výzkumná data s ohledem na výzkumný problém, cíle a otázky výzkumu
- » výsledná data dokáže zobecňovat s ohledem na výzkumný vzorek

C. Vyhodnocení výzkumu a výzkumná zpráva

V závěrečné etapě výzkumného šetření badatel hodnotí výsledky svého výzkumu, srovnává je s dosavadními teoretickými poznatky, výsledky jiných výzkumů nebo vlastními profesními zkušenostmi a současně zvažuje uplatnitelnost výsledků v praxi a návrhy korektivních opatření. Badatel posuzuje výsledky vzhledem k cílům a úkolům výzkumu tak, jak byly v přípravné fázi navrženy a v průběhu realizace výzkumu pozměňovány. Úkolem výzkumníka je kriticky poukázat na nedostatky práce, formulovat nové otázky, náměty na korekci postupů, volbu metod či jejich případnou modifikaci v navazujícím výzkumu.

Prostřednictvím *výzkumné zprávy* badatelé podávají ucelené informace o výzkumném problému, přístupech k jeho řešení, použitých postupech, vyhodnocených závěrech i nově reflektovaných problémech vhodných k řešení a následnému zkoumání. Hlavní výsledky výzkumu musí být ve výzkumné zprávě formulovány přesně a přehledně, aby bylo zřetelné, v čem daný výzkum přispěl k řešení dané problematiky, v čem obohatil dosavadní poznání nejen výzkumníků, ale také všech aktérů zkoumaného prostředí.

U akčních učitelských a evaluačních výzkumů je žádoucí, aby výzkumná zpráva obsahovala doporučené kroky a postupy vedoucí ke zkvalitnění a zefektivnění edukačních procesů v dané škole nebo školní třídě. Procesy implementace navržených změn tvoří u evaluačních typů výzkumu samostatnou, tzv. *korektivní fázi*. Ta současně završuje jeden cyklus výzkumného šetření a zahajuje další, jehož cílem je posoudit účinnost realizovaných změn.

Odborné znalost výzkumníka

Všechny již popsané úrovně odborných znalostí badatele jsou využitelné i v této finální etapě. Z osobnostních a obecně profesních předpokladů bychom mohli zdůraznit významnou úlohu kritického myšlení badatele, jeho prohlubující se orientace a porozumění teoretickým fundamentům pedagogiky, psychologie a dalších sociálních věd a reflexe profesních zkušeností. Konkretizovaná podoba odborných znalostí je formulována následovně.

Učitel – výzkumník:

- » má základní znalosti o odborných nárocích na hodnocení výsledků výzkumu
- » zná doporučení pro vypracování výzkumné zprávy
- » při hodnocení výzkumu je schopen srovnat výsledky s dosavadními teoretickými poznatky, výsledky jiných výzkumů nebo vlastními profesními zkušenostmi
- » je schopen kriticky posoudit výsledky výzkumného šetření vzhledem k jejich využitelnosti v pedagogické praxi; v čem daný výzkum přispěl k řešení dané problematiky, v čem obohatil dosavadní poznání nejen výzkumníků ale také všech aktérů zkoumaného prostředí

Zpracováním výzkumné zprávy prokáže schopnosti:

- » uceleně, přesně a přehledně zpracovat základní informace o záměrech, průběhu i výsledcích výzkumného šetření
- » kriticky poukázat na nedostatky práce, chyby v přípravě a realizaci výzkumu,

nedostatky zvolených výzkumných metod

» na základě výsledků výzkumu formulovat nové problémové otázky vhodné

k následnému zkoumání

» s ohledem na uplatnitelnost výsledků výzkumu v pedagogické praxi je schopen

navrhnout korektivní opatření pro její zkvalitnění

» je schopen odborné argumentace při prezentaci a obhajobě výzkumných závěrů

Následující kapitola je věnována možnostem rozvíjení výzkumné kompetence. Je blíže zaměřena na obecné principy stejně jako konkrétní strategie vhodné k osvojování souboru výzkumných znalostí v oblastech přípravného i následného vzdělávání učitelů.

3.2 Možnosti rozvíjení výzkumné kompetence učitele

Výzkumná kompetence má jako jedna z klíčových profesních kompetencí učitelů v celém modelu způsobilostí jisté specifické postavení. Mohli bychom ji nazvat *metakompetencí*, poněvadž se projektuje do všech ostatních oblastí způsobilostí učitele. Akčním výzkumem může učitel prověřit úroveň osvojení všech jednotlivých složek způsobilostí. Současně však úroveň rozvinutí těchto jednotlivých kompetencí implikuje možnosti osvojení právě kompetence výzkumné.

Terminologií V. Švece (1998) jsou pedagogické dovednosti dovednostmi vyššího řádu. Jeho *první stupeň* tvoří dovednosti z aprobačních předmětů – kompetence oborově předmětová a mohli bychom zde zařadit rovněž oblast znalostí z pedagogiky, psychologie i dalších humanitních disciplín. Osvojení psychodidaktických dovedností řadí V. Švec k *druhému řádu*. Ten předpokládá schopnosti učitelů transformovat dovednosti prvního řádu tak, aby byly respektovány vývojové zákonitosti a individuální zvláštnosti žáků v oblasti potencialit k učení a *třetí stupeň* anticipuje, že bude učitel schopen dovednostem prvního řádu žáky skutečně naučit. Kvalitu naplňování těchto tří

řádů dovedností potom umožňuje monitorovat její *čtvrtá úroveň*, kterou tvoří výzkumné znalosti jako systémy dovedností tvořící základ výzkumné metakompetence. Předpoklady k efektivní realizaci výzkumné kompetence dále dotváří vybrané složky osobnostních předpokladů a specifických metodologických znalostí, na které jsem poukázala v předcházející kapitole.

Vysokoškolská pregraduální příprava učitelů je kurikulárně složitě vnitřně diferencovaná, zahrnuje desítky oborů humanitních a přírodních věd, techniky, umění i sportu a není snadné jednoznačně určit, které složky výzkumné kompetence je možné a přijatelné rozvíjet již v pregraduálním stádiu vzdělávání, a které by se měly stát součástí povinné postgraduální učitelské přípravy. V následujícím textu jsou formulovány *čtyři klíčové principy* umožňující průběžně a systematicky rozvíjet výzkumnou kompetenci, a to jak v přípravném, tak v následném vzdělávání.

První princip: Rozvíjet dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost

Druhý princip: Rozvíjet komunikativní zdatnost, sociální a etickou vnímavost

Třetí princip: Rozvíjet reflektivní dovednosti

Čtvrtý princip: Umožnit studentům tvorbu vlastního „pedagogického díla“

První princip: Rozvíjet dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost

Rozvíjet u studentů učitelství dovednosti kritického, tvůrčího myšlení nesouvisí pouze s jejich přípravou na výzkumné profesní činnosti, poněvadž tvoří jistý generický fundament učitelské profese vůbec. I přes dlouhodobou kritiku přeceňování kognitivního učení, související však spíše s důrazem na pasivní memorování teoretických poznatků vybraných disciplín, nemůžeme rezignovat na způsobilosti učitelů orientovat se v kontextuálně složitých pedagogických situacích, kriticky je analyzovat a konstruktivně řešit. Myšlenkové a tvůrčí aktivity jsou navíc předpokladem efektivního učení.

Není záměrem této práce podrobně analyzovat myšlenkové dovednosti jedince jako potenciálního učitele, komparovat jejich klasifikace a možnosti rozvíjení.

Podívejme se pouze na dvě vybrané taxonomie myšlenkových aktů, operací a dovedností, v nichž je patrná jejich souvztažnost k základním předpokladům rozvíjení výzkumné kompetence.

V. Švec (1998) částečně modifikoval taxonomii J. Heywooda (1989), který uvažuje o pěti základních myšlenkových dovednostech jedince jež dělí na *mentální akty; kognitivní stavy; kombinaci mentálních aktů a kognitivních stavů; dílčí myšlenkové dovednosti (postupy) a vědeckovýzkumné dovednosti.*

V Švec (1998) inspirován taxacemi myšlenkových dovedností J. Heywooda a V. Kuliče navrhl vlastní strukturu klíčových kategorií myšlení a rozlišil v ní úrovně *základních myšlenkových dovedností, metakognitivních dovedností a dovednostních struktur.* Základní myšlenkové dovednosti tvoří *dovednosti analytické* (identifikovat, klasifikovat a diferencovat prvky jevů, situací); *syntetické dovednosti* umožňují rozpoznávat vztahy, kritéria uspořádání prvků, vytvářet struktury, plány a hypotézy řešení úloh a problémů; *hodnotící dovednosti* napomáhají vymezovat a uplatňovat kritéria hodnocení, posuzovat význam informací, ověřovat hypotézy řešení problémů a rozpoznávat chybná řešení; dále abstrahovat a zobecňovat, uplatňovat principy formální logiky. *Metakognitivní dovednosti* souvisí s plánováním vlastní poznávací činnosti, s reflektováním vlastních postupů, hodnocením vlastních dispozic a s vyvozováním závěrů pro následné rozvíjení poznávacích činností; a *dovednostní struktury* zprostředkovávají jedinci možnost identifikovat problémy, používat pro jejich řešení soubory metod a technik, projektovat, prognózovat a formulovat závěry.

Srovnáme-li uvedené taxonomie s dílčími profesními činnostmi výzkumníka, nemůžeme než konstatovat více jak blízkou podobnost. Jistou nadhodnotu v myšlení tvoří její kvalitativně vyšší forma *kritického a kreativního myšlení.* Je citlivé na kritéria, je řízené kontextem, vede k usuzování a je sebezpřesahující (Lipman 1991). Umožňuje učiteli stejně jako výzkumníkovi vnímat a identifikovat problémy a formulovat jejich podstatu; analyzovat a objevovat nové vztahy mezi možnými příčinami; shromažďovat mnoho rozličných informací, zaujímat nová stanoviska a vidět problém z více perspektiv; hledat a

produkovat (nové) způsoby řešení problémů, ty rozpracovávat a uplatňovat (Nakonečný 1998; Švec 1998; Sternberg 2001). Uvádět navrhovaná řešení problémů do praxe je plnohodnotná fáze akčních výzkumů. R. Sternberg (2001, 2002) nazývá tuto součást myšlenkové zdatnosti *praktickou inteligencí*. Umožňuje jedinci prakticky aplikovat navržené inovace, je tvořena znalostmi tacitní povahy a je vázána na konkrétní zkušenost. (Podmínky k jejímu rozvíjení nabízí poslední, pátý princip tohoto návrhu.)

Rozvíjet u studentů kritické, tvůrčí myšlení umožňuje, mimo jiné, četba vybrané odborné literatury (přemýšlet o myšlení druhých) (Vašutová 1999). Již jsem zmínila odborníky a. Strausse a J. Corbinovou (1999) a jejich koncept teoretické citlivosti umožňující badatelům vnímat detaily sledovaných údajů a rozlišovat jemné rozdíly jejich významů, porozumět jim, a to vše na základě teoretických a praktických znalostí oboru. Orientovat se pomocí kritického čtení (zejména monotematických prací odborníků) v teoretickém systému, terminologii a metodologii základních společenských disciplín umožňuje adeptům učitelství pronikat do poznání složitosti a podmíněnosti edukačních jevů a procesů, myšlenkově je modelovat a rozvíjet tak základy vědního i profesního poznání. Na význam komparativního čtení autorských monografií ve vysokoškolském studiu poukazuje také J. Vašutová (1999). Struktura takto psaných textů umožňuje studentovi „*učit se analyzovat rozdíl mezi tématem a problémem, odlišit tvrzení od hypotézy, vyčlenit argumenty a doložit jejich sílu a podmíněnost. To vše je pak předmětem hodnocení učitele a dialogu se studentem nad jeho kritickou komparací*“ (s.162).

Druhý princip: Rozvíjet komunikativní zdatnost, sociální a etickou vnímavost Význam sociálních dovedností, komunikativní zdatnosti a etické vnímavosti v učitelské profesi je nezpochybnitelný. Úloha, kterou sehrávají při realizaci výzkumných šetření je blíže zmíněna v předcházející kapitole, a proto se nyní jen velmi stručně zaměříme na vybraná specifika.

Komunikativní zdatnost učitele – výzkumníka nejen že sehrává klíčovou roli při týmových výzkumech, v nichž je zapotřebí funkčně vyjednávat všechny dílčí elementy výzkumu, jasně a srozumitelně artikulovat vlastní stanoviska a

názory, předcházet možným konfliktům a s porozuměním vyslechnout názory kolegů, akceptovat konsenzus týmu apod.. Rovněž se od badatele očekává, že bude schopen jazykově i odborně správně, přesně a srozumitelně komunikovat, argumentovat a obhajovat při oponenturách záměry připravovaného výzkumného projektu, jeho průběžné výsledky i konečné závěry. Tyto dovednosti zde vstupují do komplementarity s jistou odbornou erudicí, znalostí profese, která je zdůrazněna také v prvním principu.

Jednou z možností jak rozvíjet tuto komplementární dovednost je metoda *vzájemného vyučování, kooperativní výuka nebo pořádání studentských vědeckých konferencí.*

Při *vzájemném vyučování* mohou studenti jednotlivě nebo v tandemu zpracovávat téma vybrané odborné problematiky a ve výuce je potom prezentovat ostatním kolegům. Na kvalitu zpracování daného tématu a stejně tak na samotnou prezentaci však musí být kladeny patřičné nároky. Obsah takovéto seminární práce by měl mít podobu kritické komparace monografických prací vybraných autorů, paradigmatických východisek, v nichž jsou odborně zakotveni. Samotná prezentace by potom neměla být strohým čtením, a měla by vykazovat jasné známky porozumění problémové oblasti, ujasněnosti klíčových myšlenek včetně jejich odborně správné, srozumitelné a poutavé komunikace.

Rovněž skupinové řešení vybraných odborných problémů při *kooperativní výuce* může podporovat aktivní rozvíjení kritického myšlení, komunikativní zdatnosti a odborných znalostí. Osvojené znalosti tak mohou mít trvalejší charakter, týmová spolupráce může podporovat sebepoznání studentů prostřednictvím konfrontací názorů s vrstevníky, tak upevňovat jejich sebevědomí a utvářet pozitivní postoje ke studiu i k profesi (Vašutová 1999).

Studentské vědecké konference mohou zprostředkovávat adeptům učitelství přímou zkušenost z konfrontace vlastní tvůrčí odborné práce s nároky vědeckých kritérií, navíc při veřejných oponenturách a za účasti odborníků daných oborů.

Rozvíjení *pozorovacích schopností, sociální a etické vnímavosti* se neobejde bez konkrétní zkušenosti s přímou nebo simulovanou výukou. Být všímavým pozorovatelem (výzkumníkem) objektivně zaznamenávajícím chování jedinců ve vybraných činnostech (včetně všech okolností těchto činností), obnáší systematický intencionální výcvik. Je zapotřebí předem určit objekty pozorování, situace v nichž bude pozorování realizováno, předměty pozorování v podobě jevů, procesů i rolí pozorovatele (zúčastněné, nezúčastněné) atp..

Pozorování a analýza videozáznamů pedagogických situací je jednou z možností nácviku pozorovacích dovedností pomocí nepřímého kontaktu s realitou. Obsahem videozáznamu mohou být ukázkové situace umožňující studentům zaměřit pozornost pouze na předem určené osoby a jevy. Videozáznam je možné podle potřeby opakovat a pozorovatel tak má příležitost porovnat jednotlivé vlastní záznamy, v nich zachycené detaily a rozvíjet tak potřebnou vnímavost a citlivost. Analýzy jednotlivých záznamů se dále mohou ve skupině konfrontovat a studenti tak mohou posuzovat míru subjektivního zabarvení, jež vnáší do vlastních postřehů a interpretací pozorovaného.

Obdobně je možné postupovat u *přímého pozorování reálné výuky* (rovněž s videozáznamem). Variabilita situačních proměnných je zde větší a jsou tím kladeny zvýšené nároky na pozorovatele. Objektem pozorování může být nejprve jeden vybraný žák a jeho individuální zvláštnosti vstupující do jednoho vybraného předmětu pozorování, kterým může být např. komunikace s učitelem nebo spolužáky při skupinové výuce. Od pozorování jednoho žáka mohou studenti přejít k pozorování jedné skupiny a nakonec celé třídy.

Velmi náročným typem pozorování je jeho zúčastněná (participativní) forma. Při *vyučovacích pokusech (mikrovýstupech, skupinovém vyučování nebo samostatném cvičném vyučování jednoho studenta)* mohou studenti trénovat pozorování vybraných jevů u jednoho nebo více žáků, a to při vlastním vyučování.

Třetí princip: Rozvíjet reflektivní dovednosti

Podrobně je problematice reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě a možným konotacím těchto procesů směrem k diagnostice a výzkumu věnována předešlá kapitola.

Považujeme za důležité ještě jednou zdůraznit, že není žádoucí vymezovat (sebe)reflexi učitelů, a to v jakékoli formě, jako typ akčního, učitelského či jiného výzkumu a vzájemně substituovat kompetenci reflektivní a výzkumnou. K reflexi dochází ve své podstatě v každém výzkumu a reflexivní dovednosti badatele jsou nutným předpokladem úspěšného výzkumného šetření.

Jako jistý ukázkový model rozvíjení reflektivních dovedností v učitelské přípravě je možné využít typologii reflexe M. Van Manena (1977), a dále navržené fáze reflexe J. Smytha (1989 In Švec 2005).

M. Van Manen nazývá počáteční úroveň reflexivního myšlení *technicky racionální*. Předmětem reflexe jsou zde technické aspekty vyučování, technické vědomosti a dovednosti, které učitel využívá pro každodenní vyučování (výukové cíle, metody a organizační formy, atp.) a řešení standardních problémů. J. K. Jay a K. L. Johnson (In Švec 1996) nazývají tuto první dimenzi reflexe *deskriptivní*. Týká se popisu předmětu reflexe a učitel hledá odpovědi na otázky typu: co se stalo, pro koho to je a není účinné, co o tom vím a čemu nerozumím, co cítím.

Druhá úroveň reflexe je, podle M. Van Manena, *kontextuální* a dotýká se vztahů mezi teorií a praxí. Učitel zde řeší pedagogické problémy s ohledem na osobní a profesní zkušenosti a konfrontuje je s teoretickými znalostmi. Využitím vlastních zkušeností a implementací osvojené teorie při řešení daných problémů se rozvíjí praktické kontextuální znalosti učitele. J. K. Jay a K. L. Johnson (In Švec 1996) pojmenovávají tuto druhou dimenzi jako *komparativní* a obecněji ji charakterizují jako hledání a uvědomování si

alternativních pohledů a zdrojů řešení problémových situací. Učitel při ní zvažuje různé strategie řešení, zvažuje možnosti výzkumu nebo přispění dalších aktérů reflektovaného prostředí.

Nejvyšší úroveň reflexe je reflexe *kritická*. Shodně ji tak definují obě uvedené typologie. Realizuje se v širokém kontextu sociálních situací a učitel při ní uplatňuje hluboce strukturované znalosti. Tyto znalostní struktury i další teoretické zdroje jsou podrobovány kritické analýze. Kritická úroveň již odpovídá jistým expertním znalostem projevujícím se schopností učitele otevřeně zvažovat více alternativ a zodpovědně a s vědomím konsekvencí vybrat odpovídající řešení.

Další využitelnou strategií umožňující vedení studentů k reflektování prožitých pedagogických situací a rozvíjet tak jejich výzkumné dovednosti je J. Smythův čtyř fázový model reflexe. *První popisná fáze* umožňuje jedinci vybavit si danou situaci, uvědomit si, co se odehrálo a jak probíhala vlastní reakce a reakce ostatních aktérů. *Druhá informující fáze* napomáhá blíže rozklíčovat reflektovaný problém, uvědomit si jeho podstatu a celý situační kontext v němž proběhl. Pomáhá jedinci porozumět příčinám vlastního chování a identifikovat typy reakcí konkrétních angažovaných účastníků. *Třetí fáze konfrontační (interpretační)* zprostředkovává jedinci možnost odhalit příčiny vzniku dané pedagogické situace, rozhodovat o strategii jejího řešení, uvědomit si proč situace vznikla, kdo ji vyvolal, jak probíhala. V této fázi si učitel rovněž uvědomuje vlastní odbornou připravenost k řešení podobných problémů. *Čtvrtá fáze reflexe je rekonstrukcí dané pedagogické situace*. Je zaměřena na zvažování alternativních možností řešení a učitel při něm hledá rozličné zdroje pomoci (odborná literatury, pomoc kolegů apod.).

Prakticky všechny učební činnosti studentů mohou tvořit předměty reflexe, napomáhat konstruování subjektivního pojetí výuky a rozvíjet tak elementy výzkumné kompetence. Jistou specifickou formou reflexe, která je současně využívána jako výzkumná technika, je *reflexivní deník*. Je jistým osobním dokumentem studenta / učitele a slouží k zachycení průběhu situací a událostí jež jedinec prožil. V pregraduální přípravě může deník napomáhat adeptům

učitelství poznávat vlastní názory a stanoviska k řešeným problémům, vlastním praktickým zkušenostem, konfrontovat je s názory kolegů, zkušených praktiků i univerzitních učitelů, reflektovat individuální porozumění studované teorie. Jako výzkumná technika umožňuje deník popisovat jinak obtížně vybavující se události a verbalizovat subjektivně citlivé informace (Maňák, Švec, Švec 2005).

Formálně a systematicky vedenou formou průběžné reflexe je v učitelské přípravě stále více uplatňované *studentské portfolio*, v němž jsou zaznamenány uzlové body rozvíjející se profesní způsobilosti adepta učitelství, poněvadž obsahuje vybrané ukázkové produkty učebních činností, včetně subjektivních reflexí autora. Portfolio může zahrnovat *autobiografii* studenta reflektující rozvíjející se subjektivní pojetí učitelské profese, motivy k volbě tohoto povolání, reflexe prekonceptů klíčových pojmů výchovy, vzdělávání, jejich cílů a obsahů; pojetí dítěte v roli žáka; pojetí vyučování atp. Další část portfolio může tvořit *studentovo hodnocení vysokoškolské výuky* vybraných předmětů studijního programu; monotematické reflexivní deníky; vybrané seminární práce (kritické komparace teoretických odborných zdrojů, záznamy z hospitací, písemné přípravy na vyučování, výsledky (auto)diagnostikování vybraných jevů). Písemně nebo audiovizuálně zaznamenané vyučovací pokusy, ročníkové práce nebo komplexnější projekty mohou studentské portfolio završovat a stát se předmětem obhajoby u státních závěrečných zkoušek (Švec 1996; Svatoš 2002; Lukášová 2003).

Čtvrtý princip: Umožnit studentům tvorbu vlastního pedagogického díla

„Na mysli mám samostatnou práci studenta pod individuálním vedením učitele jako školitele. Lze hovořit o produkci „díla“. ...Vždy jde pro učitele z hlediska výuky o mimořádnou příležitost, jak předat poznání svého oboru, jeho epistemologii, zúročit základní dovednosti výzkumné práce a vést studenta k profesní sebereflexi“ (Vašutová 1999, s.163).

V předešlém principu popsané studentské portfolio může být takovýmto pedagogickým dílem. Zabýváme-li se však otázkou rozvíjení výzkumné kompetence učitelů, musí se stát takovýmto dílem jeho zcela svébytná podoba

blížící se svým charakterem samotnému výzkumu. Má-li osobní pedagogické dílo studenta prezentovat soubor osobnostních a profesních dispozic nezbytných pro výkon profese, v případě výzkumné kompetence v něm musí být zaznamenána studentem připravená, realizovaná a vyhodnocená celá výzkumná procedura.

Přímá účast studentů v akčních výzkumech, jež realizují univerzitní učitelé, týmy učitelů klinických škol nebo cviční učitelé ve svých třídách či samotným studentem (skupinou studentů) realizovaný projekt akčního výzkumu jsou bezesporu nejefektivnější formy vysokoškolské přípravy učitelů na roli výzkumníků.

Samotnému řešení vlastních výzkumných projektů ale musí předcházet systematické rozvíjení všech výše uvedených způsobilostí, aby mohlo toto profesně náročné studentovo počínání nést žádoucí plody „*tvorby nových poznatků a navozování základních badatelských postojů*“ (Štech 1999; Vašutová 1999).

Příprava a realizace výzkumného projektu se neobejde bez zkušenosti studentů s kritickou komparací odborných teoretických zdrojů anticipujících schopnost formulovat výzkumný problém a zařadit ho do širšího kontextu. Celý projekt musí být časově rozložen tak, aby bylo možné realizovat všechny klíčové body výzkumné procedury a navíc by měl předcházet celé této přípravě minimálně jeden seminář k propedeutice pedagogické metodologie.

Další možnou formou výzkumného šetření v pregraduální přípravě učitelů je tzv. *tandemová etnografie*. A. Dick (1994 In Janík 2005) ji vymezuje jako typ etnografického výzkumu, případové studie životního příběhu učitele, který realizují studenti učitelství ve spolupráci se zkušeným učitelem. V průběhu výzkumu studenti pozorují učitele ve výuce, průběžně realizují rozhovory, pokouší se zaznamenat jeho profesní biografii. Studenti si tak nejen činnostně osvojují vybrané výzkumné dovednosti (intencionálně pozorovat reálné situace a detailně vnímat možné kontextuální proměnné; formulovat pozorované problémy, účelně a sociálně citlivě vést rozhovory, atp.), ale

rovněž mají příležitost, a to stejně jako zkoumaní učitelé, konstruovat subjektivní teorie, reflektovat svou profesní identitu a prohlubovat odborné znalosti.



Kontrolní otázky a úkoly

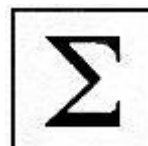
Charakterizujte výzkumnou kompetenci učitele. Popište základní profesní činnosti, které se k dané kompetenci váží.



Korespondenční úkol

Pokuste se shrnout profesní znalosti výzkumné kompetence vztahující se k jednotlivým fázím přípravy a realizace projektu akčního výzkumu.

Shrnutí kapitoly



Výzkumnou kompetenci definujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém odborných (deklarativních a procedurálních) výzkumných znalostí, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápáné celostně a umožňují tak učitelům realizovat ve své vlastní praxi učitelský výzkum jako specifický typ výzkumu pedagogického. Vycházíme z komparativní analýzy kompetenčních / znalostních modelů učitelské profese s ohledem na jejich výzkumnou dimenzi, a to z vybraných přístupů českých i zahraničních.

Pokud nehodláme diskvalifikovat vědecký výzkum v pedagogice, neměli bychom ani o akčním (učitelském) výzkumu uvažovat v dimenzi jakéhosi reflektivního šetření, které nevyžaduje dodržování specifických pravidel a principů. Je žádoucí tato pravidla diskutovat a nazírat je komplementární perspektivou kvantitativní i kvalitativní metodologie společenských věd.

Obraťme nejprve pozornost na metodologické požadavky *systematičnosti*, *kontrolovatelnosti* a *kritičnosti*. Zvýšená *kritičnost* se vztahuje jak

k východiskům výzkumu, k jeho realizaci, tak i k zjištěným výsledkům. Vyžaduje od výzkumníků vysokou úroveň kritického myšlení a průběžné důkladné studium odborné literatury. Zásada *kontrolovatelnosti* může být ošetřena oponenturou výzkumného projektu a závěrečné výzkumné zprávy. Princip systematičnosti u výzkumu předpokládá, že nebude prováděn nahodile a bez jasně stanovených kritérií a předem vystavěného výzkumného projektu. Podmínky *validity, reliability výzkumu a objektivity* výsledků jsou u akčních výzkumů již komplikovanější. Učitelé si v akčních výzkumech nekladou za cíl produkovat objektivní důkazy reálných kauzalit, verifikovat hypotézy a ověřovat teorie. Pokouší se porozumět vlastnímu jednání a rozhodování i chování ostatních aktérů, komplikovanosti celistvosti přirozeného prostředí. Pro ošetření platnosti a přesnosti výsledných dat se mohou využít postupy triangulace metod, výzkumníků a jejich metodických strategií, interpretace údajů několika badateli nebo oponentura závěrečné zprávy.

Ptáme-li se po konkrétních profesních činnostech výzkumníka, ptáme se současně po dílčích fázích plánování, realizace a vyhodnocení výzkumu.

Výzkumná kompetence má jako jedna z klíčových profesních kompetencí učitelů v celém modelu způsobilostí jisté specifické postavení. Mohli bychom ji nazvat *metakompetencí*, poněvadž se projektuje do všech ostatních oblastí způsobilostí učitele. Akčním výzkumem může učitel prověřit úroveň osvojení všech jednotlivých složek způsobilostí. Současně však úroveň rozvinutí těchto jednotlivých kompetencí implikuje možnosti osvojení právě kompetence výzkumné.

Terminologií V. Švece (1998) jsou pedagogické dovednosti dovednostmi vyššího řádu. Jeho *první stupeň* tvoří dovednosti z aprobačních předmětů – kompetence oborově předmětová a mohli bychom zde zařadit rovněž oblast znalostí z pedagogiky, psychologie i dalších humanitních disciplín. Osvojení psychodidaktických dovedností řadí V. Švec k *druhému řádu*. Ten předpokládá schopnosti učitelů transformovat dovednosti prvního řádu tak, aby byly respektovány vývojové zákonitosti a individuální zvláštnosti žáků v oblasti potencialit k učení a *třetí stupeň* anticipuje, že bude učitel schopen

dovednostem prvního řádu žáky skutečně naučit. Kvalitu naplňování těchto tří řádů dovedností potom umožňuje monitorovat její *čtvrtá úroveň*, kterou tvoří výzkumné znalosti jako systémy dovedností tvořící základ výzkumné metakompetence. Předpoklady k efektivní realizaci výzkumné kompetence dále dotváří vybrané složky osobnostních předpokladů a specifických metodologických znalostí, na které jsem poukázala v předcházející kapitole.

Vysokoškolská pregraduální příprava učitelů je kurikulárně složitě vnitřně diferencovaná, zahrnuje desítky oborů humanitních a přírodních věd, techniky, umění i sportu a není snadné jednoznačně určit, které složky výzkumné kompetence je možné a přijatelné rozvíjet již v pregraduálním stádiu vzdělávání, a které by se měly stát součástí povinné postgraduální učitelské přípravy. V následujícím textu jsou formulovány *čtyři klíčové principy* umožňující průběžně a systematicky rozvíjet výzkumnou kompetenci, a to jak v přípravném, tak v následném vzdělávání.

První princip: Rozvíjet dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost

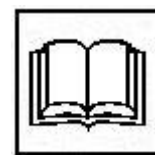
Druhý princip: Rozvíjet komunikativní zdatnost, sociální a etickou vnímavost

Třetí princip: Rozvíjet reflektivní dovednosti

Čtvrtý princip: Umožnit studentům tvorbu vlastního „pedagogického díla“

Citovaná a doporučená literatura

1. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
2. EBBUTT, D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In Burgess, R.G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
3. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL – Working Paper No.1. Cambridge: Institute for Education, 1981.
4. FISCHER, A. W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.



5. FOSTER, P., GOMM, R., HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 48, No. 3, s. 215-230, 2000. ISSN 0007-1005.
6. HARGREAVES, D. H. *School of Education, University of Cambridge*. The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 47, No. 2, s. 122-144, 1999. ISSN 0007-1005.
7. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. psychologický slovník. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-
8. CHRÁSKA, M. Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu. Olomouc: UP, 1991.
9. CHRÁSKA, M. K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě. Olomouc: UP, 1995.
10. CHRÁSKA, M. Základy výzkumu v pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého 1998. ISBN 80-7067-798-8.
11. JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
12. JANOŮŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN 1986.
13. KASÁČOVÁ, B. Stávanie sa učiteľom ako proces zmeny a jeho reflexia. In LAZAROVÁ, B. (ed) *Vzdělávat učitele – příspěvky o inovativní praxi*. Brno : Paido, 2001, s. 36-45. ISBN 80-7315-013-1.
14. KASÁČOVÁ, B. (ed) *Spolupráca univerzity a škol*. Banská Bystrica : 2002. ISBN 80-8055-638-5.
15. KASÁČOVÁ, B. Reflexívna výučba y reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity mateja bela v Banskej bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
16. KELLS, H. R., VAN VUGHT, F. A. Autoregulace, sebestudium a program posuzování ve vysokoškolské výuce. University of Twente, Enschede, 1987.
17. KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972.
18. ŠTECH, ŠVECOVÁ, J., TICHÁ, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK 1998. ISBN 80-86039-72-2.

19. KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. *Učitel'ské noviny* 1995 /28.11/ 98, č.44, s. 2-13. ISSN 1210-6313.
20. KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. aj. *Pedagogické otázky současnosti*. ISV, Praha 1994. ISBN 80-85866-05-6.
21. KOŤA, J. Filosoficko-pedagogické úvahy o profesionalizaci. In: *Filosofie, výchova, hodnoty*. Praha : PdF UK, 1999. ISBN 0862-4461.
22. KRÁL, M. Změna paradigmatu vědy. Praha: Filosofia 1994. ISBN 80-7007-064-1.
23. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO, Ostrava : PdF OU 2002c. ISBN 80-7042-218-1.
24. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Pojetí profesionalizace učitelství a učitel'ského vzdělávání. In *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : PdF OU, 2002d, s. 23-57. ISBN 80-7042-218-1.
25. LUKÁŠOVÁ, H., KUPKA, J. aj. (ed.) *Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor učitelství 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání)*. Ostrava : PdF OU, 2002e. ISBN 80-7042-213-0.
26. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. New York: cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-40911-X.
27. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
28. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
29. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0689-3.
30. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241. ISSN 0031-3815.
31. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Olomouc : PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
32. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.

-
33. PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
 34. POLANYI, M. Personal knowledge. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
 35. POLLARD, A. Reflective teaching in the Primary school. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
 36. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. 80-71-78-170-3.
 37. RÝDL, K. Dá se kvalita ve škole hodnotit jako kvalita v továrně? In: *Učitelské listy*, 1998, č. 6, s. 8-9.
 38. SEEBAUER, R. Zkoušky učitelské způsobilosti. Ústí nad Labem : Pdf UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 111-115. ISBN 80-7083-468-4.
 39. SEEBAUER, R., MAŇÁK, J. Německo-anglicko-český pedagogický slovník. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-74-5.
 40. SEEBAUER, R. Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod. In: *Pedagogická orientace* 2002, č.1, s.35-454. ISSN 1211-4669.
 41. SEEBAUER, R. Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
 42. SEGAL,E.C.; POLECHOVÁ,P.; DOSTÁLOVÁ,R. Reforma vzdělávání učitelů a výchova k občanství: dynamická kombinace. In: *Pedagogika* r.XLIX.1999. ISSN 0031-3815.
 43. SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 1986, č.2, s.4-14.
 44. SCHÖN, A.D. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
 45. SCHRATZ, M. Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development. CIDREE, 1997.
 46. SCHRATZ, M. (ed). Changes in Teacher and trainer competences. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).

47. SCHRATZ, M. (ed). What id a „European teachers“. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
48. SIŇOR, S., SLAVÍK, J. Reflektivní kompetence učitele podporovaná počítačem. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 189-194. ISBN 80-901670-0-4.
49. SKALKOVÁ, J. a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN 1983.
50. SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU 1996, s. 28-29. ISBN 80-210-1444-X.
51. SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 1996, č. 2, s. 135-146. ISSN 3330-3815.
52. SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha : PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
53. SPILKOVÁ, V.; ŠTECH, S.; ŠVECOVÁ, J.; TICHÁ, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK, 1998, s.6. ISBN 80-86039-72-2.
54. SPRING, J. American education. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
55. STERNBERG, R. Kognitivní psychologie. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-376-5.
56. STERNBERG, R. Úspěšná inteligence. Praha: GRADA Publishing 2001. ISBN 80-247-0120-0.
57. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
58. STUHLÍKOVÁ, I. Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In: ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
59. SVATOŠ, T. Studentské portfolio v učitelském studiu. In WALTEROVÁ, E. aj. *Výzkum školy a učitele*. Sborník z 10. výroční

- konference ČAPV s mezinárodní účastí. Praha : PdF UK, 2002. CD. ISBN 80-7290-089-7.
60. SVATOŠ, T. Jak absolventi reflektují svou pregraduální učitelskou přípravu. Hradec Králové: PdF VŠP, 1999,
61. ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 18-22. ISBN 80-901670-0-4.
62. ŠTECH, S. Spor o profesi. In *Stát se učitelem*. Praha : PdF UK, 1994.
63. ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994 b, XIV, č.4, s.310-319. ISSN 3330-3815.
64. ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK,R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ,V.; ŠTECH, S.; ŠVECOVÁ,J.; TICHÁ, M. *Učitelské povolání z pohledu věd*. Praha : PdF UK,1998. ISBN 80-86039-72-2.
65. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči? In: *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385-389.
66. ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
67. ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
68. ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky a studentské posuzování výuky: východiska sebehodnocení učitele. In Olomouc: 1996, Sborník z konference ČAPV *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*, s. 96-99. ISBN 80-902250-6-3.
69. ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel? In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Olomouc : 1998, s. 256-260. ISBN 80-7067-871-2.
70. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PdF UM, 1998b. ISBN 80-210-1973-9.
71. ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

72. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
73. ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
74. ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a anragogike*. Bratislava : Iris, 1995. ISBN 80- 88778-15-8
75. ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed) *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha : Phare, 1997.
76. VAŠUTOVÁ, J. Ohlédnutí za konferencí o učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 1999, XLIX, č.2, s. 107. ISSN 3330-1815.
77. VAŠUTOVÁ, J. aj. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha : ÚVRŠ, 1999, s. 157-166. ISBN 80-86039-97-8.
78. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
79. WALTEROVÁ, E.(ed) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díly 1., 2. ISBN 80-7290-059-5.
80. WALTEROVÁ, E. *Proměny funkcí školy a rolí učitele*. In WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, I.díl*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. s. 9-18. ISBN 80-7290-059-5.
81. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.
82. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1., 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
83. WEISS, E. M., WEISS, S. *Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture*. *Reflective Practice*. Vol.2, No.2,2001, s. 125-154. ISSN 1462-3943.
84. WILE,J.,ZISI,A. *Výzkum ve výuce. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001,roč.1,č.4,s.9-12.

4 Model akčního výzkumu v pregraduálním vzdělávání učitelů

V této kapitole se dozvíte:

- Popis modelu akčního výzkumu, který studenti oboru Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity realizují v rámci předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2., a který obhajují u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie.
- Podrobný popis významu tvorby námětu a řešení pedagogického problému, popis systému učebních úloh a očekávaných výstupů jako vědomostí a dovedností studentů učitelství, které se k jednotlivým fázím této tvorby váží.
- Požadavky na vědomosti a dovednosti studenta učitelství primárního vzdělávání u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- Vysvětlit význam modelu akčního výzkumu v pregraduálním vzdělávání učitelů 1. Stupně základní školy. Popsat zařazení jednotlivých učebních úloh v systému předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1. a 2.
- Objasnit metodologický sled jednotlivých fází přípravy, realizace a reflexe modelu akčního výzkumu.
- Charakterizovat dílčí učební úlohy jednotlivých fází modelu akčního výzkumu v systémech předmětů pedagogické problémy školní praxe 1. a 2.

Klíčová slova kapitoly

Model akčního výzkumu, Pedagogické problémy školní praxe 1., Pedagogické problémy školní praxe 2., fáze projektivní modelu akčního výzkumu, fáze realizační modelu akčního výzkumu, fáze reflektivní modelu akčního výzkumu.



Průvodce studiem

Obsah poslední kapitoly je zaměřen na popis modelu akčního výzkumu, který studenti oboru Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity realizují v rámci předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2., a který obhajují u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie. Obsah kapitoly je dále zaměřen na podrobný popis významu tvorby námětu a řešení pedagogického problému, popis systému učebních úloh a očekávaných výstupů jako vědomostí a dovedností studentů učitelství, které se k jednotlivým fázím této tvorby váží. Závěr kapitoly byl věnován podrobným požadavkům na vědomosti a dovednosti studenta učitelství primárního vzdělávání u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie.

Model akčního výzkumu (MAV) je ve své podstatě velmi blízkou podobou metodologicky komplexního projektu akčního výzkumu realizovaného v prostředí pedagogické praxe učitelů. Neobsahuje ale všechny klíčové znaky *výzkumného šetření* a jako takový potom nemůže být výzkumem nazýván. MAV se pohybuje na hranicích reflektivního vyučování a akčního výzkumu. Adepti učitelství primárního vzdělávání realizují MAV bezprostředně při souvislé pedagogické praxi, v průběhu vlastního vyučování a dalších souvisejících profesních činnostech. Systematicky reflektují vybrané problémové oblasti vycházející s teorie a praxe primárního vzdělávání a pokouší se je pomocí vybraných výzkumných prostředků popisovat, analyzovat a vyhodnocovat. Celý systém učebních úloh a souvisejících profesních činností se tak pohybuje na hranicích mezi reflektivním vyučováním a akčním výzkumem.

Realizací Modelu akčního výzkumu sledujeme u studentů učitelství 1. stupně základní školy (v pregraduální fázi studia) tyto cíle:

» Zvyšovat kvalitu procesu a výsledků učení tvorbou podmínek k smysluplnému učení, tj. aktivnímu, metakognitivnímu, autoregulovanému a angažovanému učení.

- » Umožnit studentům tvorbu vlastního pedagogického díla, které se svým charakterem a požadavky na kvalitu zpracování blíží výzkumnému projektu akčního učitelského výzkumu a tím systematicky rozvíjet výzkumnou kompetenci jako systému způsobilostí k přípravě, realizaci a vyhodnocení výzkumného projektu (typu akčního učitelského výzkumu).
- » Jednotlivými fázemi MAV facilitovat rozvíjení dílčích složek výzkumné kompetence, tj.:
 - » dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost
 - » komunikativní zdatnost, sociální a etickou citlivost
 - » reflektivní dovednosti
 - » odborné metodologické znalosti.

4.1 Fáze modelu akčního výzkumu – tvorba a řešení pedagogického problému

4.1.1 1. fáze projektivní teoretická

První, projektivní fáze modelu, se váže ke studijnímu předmětu Pedagogické problémy školní praxe I., který je zařazen (coby povinný předmět pedagogické složky studia) do osmého semestru studia. Výuka probíhá skupinovou formou na pravidelných seminářích a po dohodě s vyučujícím také při individuálních konzultacích s vyučujícím.

Student v této fázi vybírá teoretický námět pedagogického problému (teoretickou oblast, téma); formuluje pedagogický problém; hledá okruh Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie, který tematicky koresponduje s vybraným pedagogickým problémem. Dalším úkolem studenta je určit v problémové otázce klíčové a kontextově blízké teoretické pojmy a pomocí pojmové mapy zachytit grafickou reprezentaci a vnitřní vztahy těchto pojmů. Dále student zpracovává rešerši, vyhledává odborné teoretické zdroje (monografické, periodické) a prostřednictvím jejich studia se pokouší porozumět teoretickým fundamentům vybraného pedagogického problému. S narůstajícím porozuměním může docházet k rekonstrukci původní verze pojmové mapy. V následném úkolu

student vypracovává teoretický koncept k jednotlivým pojmům pojmové mapy, kriticky komparuje teoretické přístupy, promýšlí logickou strukturu konceptu.

Výukové cíle 1. fáze projektivní teoretické

- » student se orientuje v základních předmětových a problémových oblastech primární pedagogiky a v tematických okruzích Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie
- » při rozhodování o volbě tématu pedagogického problému využívá rozličné zdroje: teoretické (na základě studia odborné literatury a pramenů); profesně studijní zkušenosti (již zpracovávané seminární úkoly, ročníkové práce, téma diplomové práce aj.); praktické zkušenosti (mimofakultní pedagogická praxe studentů ve školních či mimoškolních edukačních zařízeních; fakultní průběžná nebo souvislá pedagogická praxe); osobní zkušenosti (reflektování elementů subjektivních teorií, vlastních zkušeností s výchovou a vzděláváním v rodině, školních a mimoškolních vzdělávacích institucích, zkušenosti s edukací např. mladších rodinných příslušníků apod.)
- » student je schopen jasně a srozumitelně formulovat pedagogický problém v podobě otázky
- » dokáže zpracovat rešerši z tematicky relevantních odborných zdrojů
- » je schopen využít různorodé odborné zdroje (publikované monografie, články z odborných periodik, příspěvky ve sbornících z vědeckých konferencí, odborné internetové stránky, aj.)
- » student je odborně teoreticky způsobilý porozumět studované literatuře k vybranému pedagogickému problému
- » dokáže vyhledat tematicky odpovídající okruh Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie
- » je způsobilý analýzou problémové otázky určit klíčové a kontextově blízké teoretické pojmy
- » zachytit grafickou reprezentaci a vnitřní vztahy jednotlivých pojmů v pojmové mapě
- » uvědomuje si význam pojmové mapy, která reprezentuje momentální stav individuálního porozumění danému problémovému tématu, potřebu její průběžné rekonstrukce

» student je schopen písemně vypracovat teoretický koncept k jednotlivým klíčovým pojmům pojmové mapy a prokázat tak způsobilost kriticky komparovat relevantní teoretické přístupy (z několika odborných zdrojů); text logicky strukturovat a zpracovat odpovídajícím odborným jazykem

4.1.2 1. fáze projektivní metodologická

Druhá část první projektivní fáze je blíže zakotvena v doméně metodologické. Student již musí mít osvojeny základy teoretických znalostí z metodologie, aby byl schopen konkrétně formulovat výzkumné otázky a vybrat odpovídající výzkumné a diagnostické nástroje pro řešení pedagogického problému na souvislé pedagogické praxi. Student musí být schopen posoudit kvantitativní a kvalitativní stránku zkoumaných pedagogických jevů a zvolit adekvátní metodiku výzkumného šetření. Student v této fázi vybírá relevantní výzkumné a diagnostické nástroje, hledá standardizované techniky, které podle potřeby modifikuje nebo se pokouší vytvořit vlastní výzkumný nástroj. Je zapotřebí, aby byl obeznámen s kategoriemi validity a reliability a pokusil se dodržet principy jejich zajištění při tvorbě či modifikaci výzkumných technik. S ohledem na vybraný problém a druhy zkoumaných pedagogických jevů studenti vybírají odpovídající výzkumné a diagnostické metody, určují jejich druhy (např. zúčastněné strukturované / volné pozorování; skupinové polostrukturované interview) a cíle (která data budou prostřednictvím vybraných technik shromažďovat a za jakým účelem). Studenti rovněž rozhodují, zda-li budou v dané školní třídě (v níž budou šetření realizovat) vybírat výzkumný vzorek (vybranou skupinu žáků k pozorování nebo rozhovorům) nebo budou šetření provádět u všech žáků (např. dotazník, testy). Posledním úkolem této fáze je tvorba harmonogramu realizace výzkumného šetření.

Výukové cíle 1. fáze projektivní metodologické

- » student je schopen charakterizovat pojmy základní a aplikovaný pedagogický výzkum, umí postihnout atributy akčního výzkumu
- » umí vysvětlit rozdíly mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií pedagogiky
- » je schopen posoudit kvalitativní a kvantitativní stránku zkoumaných jevů

- » zná charakteristiky výzkumných metod a technik pedagogického výzkumu, určit jejich druhy vzhledem ke kvantifikovatelnosti shromažďovaných dat
- » student dokáže vybrat relevantní výzkumné a diagnostické nástroje; adekvátně rozhodovat o použití standardizované techniky nebo její modifikaci
- » je schopen vytvořit jednoduchý výzkumný nástroj, uvědomit si význam jeho validity a reliability
- » dokáže vybrat odpovídající druh zvolených výzkumných metod, určit jejich cíle
- » zná techniky a pravidla tvorby výběrového souboru, zvažovat nutnost jejich použití
- » student dokáže zpracovat harmonogram realizace výzkumného šetření

Na konci první projektivní fáze je student schopen při skupinové konzultaci na seminářích studijního předmětu Pedagogické problémy školní praxe 1.:

- » odborně argumentovat volbu pedagogického problému, finální formulaci a postup při zpracovávání pojmové mapy
- » prokázat porozumění teoretickému kontextu vybraného problému, porozumění vazbám mezi klíčovými pojmy pojmové mapy
- » vysvětlit volbu výzkumných a diagnostických nástrojů, jejich druhů, způsoby jejich použití
- » stručně a srozumitelně představit jednotlivé kroky postupu výzkumného šetření, který plánuje použít při souvislé pedagogické praxi
- » s aktivní účastí vyslechnout prezentaci spolužáků, ochotně se zapojit do diskuse pomáhající danému studentovi zvyšovat jeho porozumění řešeného problému
- » kriticky a otevřeně promýšlet náměty spolužáků a vyučujícího / konzultanta pro modifikaci řešení zvolené problematiky

4.1.3 2. fáze realizační

V reálných podmínkách souvislé pedagogické praxe (čtyřtýdenní závěrečné nebo na ni navazující třítýdenní projektové) student reflektuje realizovatelnost plánovaného harmonogramu výzkumného šetření. Realizační fáze vyžaduje od

studenta dovednosti časově rozvrhnout všechny profesní povinnosti jež, má na daných souvislých praxích splnit, a to včetně systematického shromažďování dat k řešenému pedagogickému problému. Nezbytná je flexibilita a adaptabilita k aktuálním situacím a nečekaným problémům, které vyžadují korektivní zásahy do původního projektu. Student vstupuje do terénu, poznává reálné podmínky k realizaci svých záměrů a rozhoduje o potřebě korekcí v jednotlivých krocích harmonogramu sběru dat nebo přímo v připravených výzkumných metodách a technikách. Ocitnou-li se studenti tváří v tvář pedagogickým jevům, jež znali pouze z odborné literatury, reflektují svá individuální porozumění a mohou je korigovat jednak prostřednictvím shromažďování a průběžné analýzy informací o těchto jevech a jednak dalším studiem teoretických pramenů. Studenti dále zvažují vhodnost zamýšlených forem zaznamenávání údajů (fixace dat na diktafon, videozáznam, protokol o případu, pozorovací arch, záznamový arch z rozhovoru atp.). Studenti se učí sociální vnímavosti, všímavosti a komunikativní zdatnosti zejména při pozorování a vedení rozhovorů a musí si uvědomovat subjektivní citlivost osobních údajů, jež od aktérů prostředí (k nimž po dobu praxe patří) získávají. Musí si rovněž uvědomit jistá etická pravidla, která se k tomuto typu výzkumného šetření váží. Seznámit se záměry výzkumu třídního učitele a vedení školy, pravidelně jim zprostředkovávat informace o průběhu šetření, dílčích výsledcích, se zjištěnými údaji zacházet zodpovědně, respektovat nároky na důvěrnost.

Výukové cíle 2. fáze realizační

- » po vstupním seznámení se školským terénem souvislé pedagogické praxe je student schopen reflektovat reálné podmínky k realizaci plánovaných profesních povinností a korigovat harmonogram systematického shromažďování dat k řešenému pedagogickému problému
- » student je flexibilní a adaptabilní k aktuálním situacím a nečekaným problémům, které vyžadují korektivní zásahy do původního projektu, je schopen rozhodovat o adekvátních formách pomoci (konzultace s třídním učitelem, vedením školy, konzultantem /VŠ učitelem, studium odborné literatury)

- » podle potřeby je schopen modifikovat metodiku výzkumného šetření
- » je schopen reflektovat individuální porozumění zkoumaných pedagogickým jevům, a to včetně teoretických znalostí, které je ochoten průběžně doplňovat
- » student je schopen zvolit adekvátní formu průběžného zaznamenávání údajů (fixace dat na diktafon, videozáznam, protokol o případu, pozorovací arch, záznamový arch z rozhovoru atp.)
- » reflektuje svou sociální vnímavost, všímavost a komunikativní zdatnost při použití zvolených výzkumných technik
- » uvědomuje si subjektivní citlivost zjišťovaných osobních údajů, zachází s nimi zodpovědně a respektuje nároky na důvěrnost

4.1.4 3. fáze reflektivní (analýza, interpretace a vyhodnocení)

Poslední, reflektivní fáze modelu akčního výzkumu se váže ke studijnímu předmětu Pedagogické problémy školní praxe 2., který je zařazen (coby povinný předmět pedagogické složky studia) do devátého semestru studia, a to hned po ukončení čtyřtýdenní závěrečné a třítýdenní projektové souvislé praxe. Výuka probíhá opět skupinovou formou na pravidelných seminářích a po dohodě s vyučujícím také při individuálních konzultacích.

Student je v této fázi veden k vypracování písemné reflexe řešení pedagogického problému. Analyzuje a interpretuje získaná data, vyhodnocuje jejich význam s ohledem na řešený pedagogický problém. Na studenta nejsou kladeny specifické nároky při složité statistické analýze nebo kvalitativním kódování dat. (Studenti využívají zpravidla jednodušší statistické procedury jako např. absolutní a relativní četnost, průměr, modus a medián.) Dalším úkolem je interpretovat analyzovaná data s ohledem na výzkumný problém, a to objektivně, výstižně a přehledně. Student se pokouší integrovat výsledky vlastního zkoumání s teoretickými přístupy k řešení problému tak, jak je komunikuje odborná literatura, hledá příklady z pedagogické praxe, popisuje situace, vybírá ukázky z žákovských učebních činností, jimiž dokládá zjištěné

výsledky a argumentuje formulované závěry. Student rovněž vyhodnocuje podmínky pro realizaci výzkumného šetření, jež mu souvislá pedagogická praxe poskytla.

Výukové cíle 2. fáze realizační

- » student je schopen objektivně, výstižně a přehledně analyzovat a interpretovat výzkumná data s ohledem na řešený pedagogický problém
- » graficky zpracovat analyzovaná data s dodržением podmínek účelnosti, přehlednosti a srozumitelnosti
- » při formulování závěrů je schopen srovnat výsledky šetření s teoriemi v odborné literatuře
- » student dokáže vhodně vybrat příklady z pedagogické praxe, popsat situace, vybrat ukázky z žákovských učebních činností; doložit jimi zjištěné výsledky a argumentovat formulované závěry

Státní závěrečná zkouška z pedagogiky jako obhajoba tvorby, realizace a výsledků řešení pedagogického problému

Ve skutečnosti se jedná o integrovanou státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Student je po jejím úspěšném ukončení klasifikován jedním stupněm, obhajuje však dvě části ukázkového portfolia týkající se pedagogického a samostatně pak také psychologického problému. Státní závěrečná zkouška z pedagogiky klade na studenta následující nároky¹:

- » student dokáže odborně argumentovat volbu pedagogického problému, finální formulaci a postup při zpracovávání pojmové mapy
- » prokáže znalost relevantní odborné literatury; porozumění teoretickému kontextu vybraného problému, porozumění vazbám mezi klíčovými pojmy pojmové mapy, (včetně zvoleného tematického okruhu Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky)
- » vysvětlit volbu výzkumných a diagnostických nástrojů, jejich druhů i způsoby jejich použití

¹ 1. U psychologické části SZZ jsou požadavky shodné, v tomto výzkumu ale nebyly nijak zohledňovány a reflektovány. 2. Na seminářích k předmětu Pedagogické problémy školní praxe 2 mají studenti možnost vyzkoušet si v simulovaných podmínkách obhajobu pedagogické části ukázkového portfolia, a to se stejnými požadavky na kvalitu prezentace.

- » popsat jednotlivé kroky postupu výzkumného šetření při souvislé pedagogické praxi; vysvětlit změny, které bylo potřeba s ohledem na podmínky a situace praxe učinit
- » stručně, srozumitelně a výstižně prezentovat výsledky realizovaného výzkumného šetření
- » odborně argumentovat formulované závěry; účelně vybrat příklady z pedagogické praxe a prokázat tak porozumění odborným pojmům a teoriím
- » student je schopen navrhnout další možná odborná řešení pedagogického problému
- » je schopen pohotově reagovat na doplňující otázky členů zkušební komise



Příklad

Příklady formulací pedagogického problému

Jak lze prostřednictvím vybraných principů projektového vyučování přispívat k rozvoji aktivity žáků ve výuce?

Jaké možnosti rozvoje komunikativních dovedností nabízí vybrané organizační formy vyučování?

Jak mohou netradiční vyučovací strategie ovlivňovat pozornost žáků ve výuce?

Jaký může mít domácí příprava žáků na vyučování vliv na školní prospěch?

Jak mohou vybrané metody hodnocení ovlivňovat školní úspěšnost žáků ml.šk.věku?

Jak využít pohádku v rozvíjení hodnotové orientace dětí ml.šk.věku?

Jaký význam mají mateřské školy pro adaptaci žáka na školní prostředí?

Příklady formulací výzkumných otázek

Formulace pedagogického problému: Jak napomáhat integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy

Výzkumné otázky:

Jaké jsou postoje a vztahy žáků vůči integrovanému spolužákovi ?

Jaké jsou názory, postoje a vztah třídního učitele k integrovanému žákovi?

Jaké jsou nároky a specifika práce učitele s žákem se SVP?

Kontrolní otázky a úkoly

Pokuste se formulovat pedagogický problém a popište jednotlivé fáze tvorby námětu a řešení.

Popište a vyhodnoťte požadavky na státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie v oboru Učitelství 1. stupně základní školy.

Korespondenční úkoly

Pedagogické problémy školní praxe 1

Prostudujte témata okruhů Standardu k SZZ z pedagogiky a psychologie. Vyberte teoretický námět pedagogického problému (teoretickou oblast, téma); formulujte pedagogický problém.

Zpracujte rešerši, prostudujte odborné teoretické zdroje (monografické, periodické).

Určete v problémové otázce klíčové a kontextově blízké teoretické pojmy a pomocí pojmové mapy zpracujte grafickou reprezentaci a vnitřní vztahy mezi pojmy.

Zpracujte teoretický konspekt k jednotlivým pojmům pojmové mapy, kriticky komparujte teoretické přístupy, navrhnete logickou strukturu konceptu. Vše na 10-15 stran.

K pedagogickému problému konkrétně formulujte výzkumné otázky.

Navrhnete minimálně dvě výzkumné metody, kterými budete shromažďovat data k výzkumným otázkám. U metod formulujte jejich druh a navrhnete konkrétní techniku. Navrhnete časový plán realizace sběru výzkumných dat.

Pedagogické problémy školní praxe 2

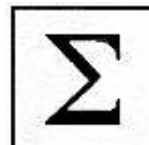
Analyzujte získaná výzkumná data. Interpretujte je ve vazbách na položené výzkumné otázky. Vyhodnoťte výsledky šetření vzhledem k formulovanému pedagogickému problému. Konfrontujte získané výsledky a závěry z vlastního

zkoumání s teoretickými přístupy, které jste zpracovali v teoretickém konspektu.

Shrnutí kapitoly

Model akčního výzkumu (MAV) je ve své podstatě velmi blízkou podobou metodologicky komplexního projektu akčního výzkumu realizovaného v prostředí pedagogické praxe učitelů. Neobsahuje ale všechny klíčové znaky *výzkumného šetření* a jako takový potom nemůže být výzkumem nazýván. MAV se pohybuje na hranicích reflektivního vyučování a akčního výzkumu. Adepti učitelství primárního vzdělávání realizují MAV bezprostředně při souvislé pedagogické praxi, v průběhu vlastního vyučování a dalších souvisejících profesních činnostech. Systematicky reflektují vybrané problémové oblasti vycházející s teorie a praxe primárního vzdělávání a pokouší se je pomocí vybraných výzkumných prostředků popisovat, analyzovat a vyhodnocovat. Celý systém učebních úloh a souvisejících profesních činností se tak pohybuje na hranicích mezi reflektivním vyučováním a akčním výzkumem.

První, projektivní fáze modelu, se váže ke studijnímu předmětu Pedagogické problémy školní praxe I. Student v této fázi vybírá teoretický námět pedagogického problému (teoretickou oblast, téma); formuluje pedagogický problém; hledá okruh Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie, který tematicky koresponduje s vybraným pedagogickým problémem. Dalším úkolem studenta je určit v problémové otázce klíčové a kontextově blízké teoretické pojmy a pomocí pojmové mapy zachytit grafickou reprezentaci a vnitřní vztahy těchto pojmů. Dále student zpracovává rešerši, vyhledává odborné teoretické zdroje (monografické, periodické) a prostřednictvím jejich studia se pokouší porozumět teoretickým fundamentům vybraného pedagogického problému. S narůstajícím porozuměním může docházet k rekonstrukci původní verze pojmové mapy. V následném úkolu student vypracovává teoretický konspekt k jednotlivým pojmům pojmové mapy, kriticky komparuje teoretické přístupy, promýšlí logickou strukturu konceptu.



Druhá část první projektivní fáze je blíže zakotvena v doméně metodologické. Student již musí mít osvojeny základy teoretických znalostí z metodologie, aby byl schopen konkrétně formulovat výzkumné otázky a vybrat odpovídající výzkumné a diagnostické nástroje pro řešení pedagogického problému na souvislé pedagogické praxi. Student musí být schopen posoudit kvantitativní a kvalitativní stránku zkoumaných pedagogických jevů a zvolit adekvátní metodiku výzkumného šetření. Student v této fázi vybírá relevantní výzkumné a diagnostické nástroje, hledá standardizované techniky, které podle potřeby modifikuje nebo se pokouší vytvořit vlastní výzkumný nástroj.

V reálných podmínkách souvislé pedagogické praxe (čtyřtýdenní závěrečné nebo na ni navazující tříletý projektové) student reflektuje realizovatelnost plánovaného harmonogramu výzkumného šetření. Realizační fáze vyžaduje od studenta dovednosti časově rozvrhnout všechny profesní povinnosti jež, má na daných souvislých praxích splnit, a to včetně systematického shromažďování dat k řešenému pedagogickému problému. Nezbytná je flexibilita a adaptabilita k aktuálním situacím a nečekaným problémům, které vyžadují korektivní zásahy do původního projektu. Student vstupuje do terénu, poznává reálné podmínky k realizaci svých záměrů a rozhoduje o potřebě korekcí v jednotlivých krocích harmonogramu sběru dat nebo přímo v připravených výzkumných metodách a technikách.

Poslední, reflektivní fáze modelu akčního výzkumu se váže ke studijnímu předmětu Pedagogické problémy školní praxe 2. Výuka probíhá opět skupinovou formou na pravidelných seminářích a po dohodě s vyučujícím také při individuálních konzultacích. Student je v této fázi veden k vypracování písemné reflexe řešení pedagogického problému. Analyzuje a interpretuje získaná data, vyhodnocuje jejich význam s ohledem na řešený pedagogický problém.

Státní závěrečná zkouška z pedagogiky klade na studenta následující nároky:

- » student dokáže odborně argumentovat volbu pedagogického problému, finální formulaci a postup při zpracovávání pojmové mapy
- » prokáže znalost relevantní odborné literatury; porozumění teoretickému kontextu vybraného problému, porozumění vazbám mezi klíčovými pojmy

pojmové mapy, (včetně zvoleného tematického okruhu Institucionálního standardu ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky)

» vysvětlit volbu výzkumných a diagnostických nástrojů, jejich druhů i způsoby jejich použití

» popsat jednotlivé kroky postupu výzkumného šetření při souvislé pedagogické praxi; vysvětlit změny, které bylo potřeba s ohledem na podmínky a situace praxe učinit

» stručně, srozumitelně a výstižně prezentovat výsledky realizovaného výzkumného šetření

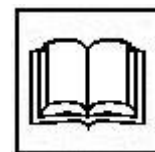
» odborně argumentovat formulované závěry; účelně vybrat příklady z pedagogické praxe a prokázat tak porozumění odborným pojmům a teoriím

» student je schopen navrhnout další možná odborná řešení pedagogického problému

» je schopen pohotově reagovat na doplňující otázky členů zkušební komise

Citovaná a doporučená literatura

1. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO, Ostrava : PdF OU 2002c. ISBN 80-7042-218-1.
2. LUKÁŠOVÁ, H., KUPKA, J. aj. (ed.) *Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor učitelství 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání)*. Ostrava : PdF OU, 2002e. ISBN 80-7042-213-0.
3. SEBEROVÁ, A., LUKÁŠOVÁ, H. *Řešení pedagogických problémů ke státní závěrečné zkoušce ve vztahu ke kompetencím studenta učitelství pro primární vzdělávání*. Sborník ČAPV: *Profese učitele a současná společnost*. PdF UJEP Ústí n. Labem, září 2004. ISBN 80-7044-571-8
4. SEBEROVÁ, A. *Státní závěrečná zkouška jako obhajoba řešení pedagogického problému u studentů Učitelství 1. stupně základní školy*. Sborník mezinárodní konference: *Historie, současnost a perspektivy učitelského vzdělávání*. PF UMB Banská Bystrica, září 2004. ISBN 80-8083-107-6.



5. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
6. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.