

**U n i v e r z i t a K a r l o v a v P r a z e**  
**Pedagogická fakulta**

**Centrum školského managementu**

**D I P L O M O V Á P R Á C E**

**Výzkumná kompetence v profesním  
standardu učitele**

**Professional Enquiry as a Part of the Professional  
Teacher's Standard**

**Bc. Dagmar Vlášková**

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

**2015**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Výzkumná kompetence v profesním standardu učitele“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. července 2015

.....  
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mému vedoucímu práce PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

**ABSTRAKT:**

Diplomová práce se zabývá výzkumnou kompetencí jako součástí profesního standardu učitele. Práce je rozdělená na dvě části. Teoretická část se zabývá kompetencemi učitele, zvláště pak výzkumnou kompetencí jako součástí Standardu učitele, který je definován v Kariérním systému učitele. Popisuje učitelský výzkum a v souvislosti s ním je zmíněno i profesní badatelství (professional inquiry) praktikované učiteli, jeho charakteristika a využití v praxi učitelů. V oblasti učitelského výzkumu se práce zaměřuje na akční výzkum ve školství. V praktické části je popsán kombinovaný výzkum, kde jako výzkumný nástroj je zvoleno dotazníkové šetření a následně polostrukturovaný rozhovor. V závěru jsou získaná data porovnána s hlavní výzkumnou otázkou a následně vyhodnocena.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

výzkumná kompetence, standard učitele, učitelský výzkum, profesní badatelství, akční výzkum

**ABSTRACT:**

This dissertation is addressing research competence as part of teacher professional standard. Thesis is divided into two parts. Theoretical part deals with teacher competencies especially with research competency as part of Teacher standard which is defined in Teacher career system. It describes teacher research and in line with it is also mentioned professional inquiry used by teachers, its characteristics and application in teachers practice. In the field of teacher research it is focusing on action research in education system. Practical part is describing combined research where questionnaire and following interview are used as research tool. In closing part are compared collected data with main research question and evaluated.

**KEYWORDS:**

research competency, teacher standard, teacher research, professional inquiry, action research

## Obsah

1. Úvod .....	7
2. Teoretická východiska práce .....	9
2.1 Učitelství jako profese .....	9
2.2 Kompetence učitele .....	10
2.3 Profesní standard učitele .....	12
2.4 Výzkumná kompetence v Kariérním řádu učitele .....	14
2.5 Pedagogický výzkum .....	21
2.5.1 Učitelství výzkum .....	23
2.5.2 Profesní badatelství (Professional Inquiry) .....	27
2.5.3 Akční výzkum .....	33
2.6 Význam výzkumu učitelů .....	42
2.7 Shrnutí teoretické části .....	43
3. Praktická část .....	44
3.1 Metodologie výzkumu .....	44
3.1.1 Výzkumný vzorek .....	45
3.1.2 Organizace výzkumu .....	45
3.2 Dotazníkové šetření .....	45
3.2.1 Analýza a vyhodnocení dat .....	46
3.2.2 Shrnutí dotazníkového šetření .....	59
3.3 Polostrukturované rozhovory .....	60
3.3.1 Analýza a vyhodnocení dat .....	62
3.3.2 Shrnutí výsledků rozhovorů .....	70
4. Závěr .....	74
5. Doporučení pro Management vzdělávání .....	77
6. Seznam literatury a informačních zdrojů .....	78

## 1. Úvod

Změny, které probíhají v českém školství, kurikulární reforma, zavedení Rámcových vzdělávacích programů, nesou s sebou zvýšené nároky na profesionalitu učitele. Pokud má být učitel odborník ve vzdělávání, musí neustále rozvíjet svoje znalosti, hodnotit nové postupy, zavádět změny do vzdělávacího procesu. Předpokladem k tomu je nejenom znalost teorie, vlastní pedagogická praxe, ale i znalost výsledků realizovaných výzkumů a následně i schopnost učitele generovat nové poznatky v rámci učitelského, akčního výzkumu. Výzkumná kompetence se stává důležitou součástí profesního standardu učitele. Umožňuje učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost, a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval. Ve své praxi se učitel setkává s problémy, které musí řešit a na které ho nikdo nepřipravil. Ne vždy se dají tyto problémy vyřešit konzultací s kolegy nebo studiem odborné literatury, případně školením v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Někdy musí učitel sám přijít na kloub, jak tento problém co nejlépe řešit. K tomu využívá postupů, které mají charakter vědeckého výzkumu.

Cílem práce je zjistit, jestli učitelé v současnosti chápou výzkumnou kompetenci jako nezbytnou a užitečnou součást své pedagogické práce.

Výzkumnou kompetencí v této práci rozumím *schopnost učitele řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod a také schopnost zkoumat svoji pedagogickou činnost.*

Prostřednictvím výzkumného šetření se pokusím popsat, do jaké míry učitelé využívají výsledky výzkumu ve své práci a zda i oni sami používají pro zlepšení výuky některé badatelské postupy (professional inquiry). Ve své práci hledám odpovědi na otázky:

Potřebují učitelé ke své práci výsledky výzkumu?

Jsou učitelé kompetentní výsledky výzkumu použít, pracovat s nimi ke svému prospěchu, k prospěchu svých žáků?

Jaké kompetence má mít učitel, aby byl schopen pracovat s výsledky výzkumu?

Zajímá vůbec učitele pedagogický výzkum?

Jaké typy pedagogického výzkumu znají a používají?

Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem chtěla zjistit, zda je výzkumná kompetence v současnosti pro učitele nezbytná. Přináší výzkum ve vzdělávání informace, pomocí kterých učitel zlepšuje svoje edukační schopnosti? Je schopen aplikovat výsledky výzkumu do praxe? Zná učitel výsledky výzkumu a pracuje s nimi?

V první – teoretické části své práce se věnuji pedagogickému výzkumu a jeho charakteristice. Také se zmiňuji o problémech v oblasti spojení teorie s praxí. Popisuji vývoj a změny v učitelské profesi v souvislosti se změnami ve společnosti, nové trendy a požadavky na učitelskou profesi, se kterými souvisí změny v profesním standardu učitele. Zmiňuji se o požadavku definovat kompetence učitele v měnícím se systému školství. Představuji výzkumnou kompetenci jako součást profesního standardu, který je definován v Kariérním systému učitele. Popisuji učitelský výzkum a důvody, proč se jím ve školství zabývá. V souvislosti s učitelským výzkumem zmiňuji profesní badatelství (professional inquiry) praktikované učiteli, jeho charakteristiku a využití v praxi učitelů. Uvádím i některé badatelské modely, které byly vytvořeny v zahraničí. V oblasti učitelského výzkumu se zaměřuji na akční výzkum ve školství. Představuji akční výzkum jako součást učitelské praxe, jeho význam, metody, typy a význam, ale i limity.

Ve druhé – praktické části práce budu provádět kombinovaný výzkum mezi učiteli. Kombinovat budu kvantitativní a kvalitativní výzkum. V kvantitativním výzkumu zvolím jako výzkumný nástroj řešení dotazníkové šetření a v kvalitativním výzkumu následně polostrukturovaný rozhovor. V dotazníkovém šetření se zaměřím na pedagogický výzkum v práci učitele obecněji – jestli učitelé znají pedagogický výzkum, jestli pracují nebo někdy pracovali s výsledky výzkumu. Pokusím se zjistit, jestli učitelé považují výzkum za nezbytný pro svou práci, jestli znají některé typy pedagogického výzkumu a jaké vlastnosti by podle nich měl mít učitel, který provádí výzkumná šetření. V polostrukturovaném rozhovoru se zaměřím na výzkumnou kompetenci, jak je uvedena ve Standardu učitele. Výsledky šetření se pak pokusím analyzovat.



## 2. Teoretická východiska práce

### 2.1 Učitelství jako profese

V současné době se profese učitele dynamicky proměňuje v závislosti na změnách ve společnosti, a to hlavně v oblasti struktury vzdělávacího systému. Potřeby na trhu práce, vzdělávací politika, populace, rozvoj regionů, to všechno určuje i změny ve vzdělávání a přístupu ke vzdělávacímu procesu. Proměna společnosti v učící se společnost určuje význam učitelského povolání. Pedagogičtí pracovníci se stávají tvůrci kurikula, jsou zodpovědní za efektivitu vyučování, za výsledky svého výchovně-vzdělávacího působení.

Dnešní pojetí učitele vyžaduje, aby učitel nebyl jenom aktérem, který provádí výuku, ale musí být profesionál, který v oblasti předávání informací žákům čerpá z nových informací, poznatků z oblasti psychologie, didaktiky, pedagogiky. „...*profesionalita učitele se zakládá na znalostech, dovednostech a kompetencích, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit...*“ (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 42)

Do popředí se dostává měnící se role učitele, vyžadující nové profesní znalosti, které určují kvalitu dnešního učitele. Význam kvalitního školního vzdělání jako základu pro celoživotní učení se zvyšuje.

*„Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality učitelů je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i pozornost, která je tomuto problému věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise.“* (dokument MŠMT, 2009)

V Lisabonské deklaraci z roku 2000, která vyzývá k ekonomickému a sociálnímu zkvalitnění zemí EU, je zahrnuta podmínka proměny funkce školy, a tím i funkce a role učitele. To se má projevit jak ve změně pojetí role učitele, ale také ve vzdělání, přípravě učitele na povolání. Vystala nutnost obohatit pregraduální přípravu o další dovednosti, prostřednictvím kterých by měl učitel zvládat určité klíčové kompetence.

Celá řada studií se pokusila na základě výzkumů identifikovat kompetence (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a osobnostní předpoklady), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny profesní standardy jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů.

*„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium.“ (Starý et al., 2012, s. 12)*

Kvalita učitele je podmíněna jeho profesními kompetencemi. Připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně si zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti jsou označovány jako „kompetence“ (Siňor, Slavík in Nezvalová, 2001, s. 8).

## **2.2 Kompetence učitele**

Pojem kompetence se dnes používá v češtině ve dvou základních významech. Prvním je kompetence jako pravomoc, oprávnění, obvykle udělované nějakou autoritou nebo patřící autoritě. Druhý význam slova kompetence zdůrazňuje schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.

Podstata rozdílu mezi oběma významy spočívá v tom, že první význam zdůrazňuje něco daného člověku zvenku; druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka. Ve své práci budu používat termín *kompetence* především ve druhém významu.

Definice kompetencí najdeme v odborné literatuře celou řadu, například Průcha vymezuje kompetence jako „...soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103–104)

Spilková profesionální kompetenci chápe jako „...komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“ (2001, s. 64)

Propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí Vašutová: „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.*“ (2004, s. 92)

Definice kompetencí se od každého autora různí, ale v jádru se většina autorů shoduje. Kompetence chápou jako soubor dovedností a schopností, které učitel získává svým vzděláváním i během praxe. Nedílnou součástí jsou jeho vrozené dispozice. Kompetence jsou něco, bez čeho učitel nemůže v žádném případě efektivně vykonávat své povolání.

Také dělení kompetencí učitele není zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů.

Obecně kompetence můžeme rozdělit na:

- *Kompetence oborově předmětová* – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- *Kompetence didaktická/psychodidaktická* – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- *Kompetence pedagogická* – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- *Kompetence manažerská* – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.

- *Kompetence diagnostická, hodnotící* – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- *Kompetence sociální* – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- *Kompetence prosociální* – ovládá prostředky socializace žáků.
- *Kompetence komunikativní* – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- *Kompetence intervenční* – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- *Kompetence osobnostní* – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- *Kompetence osobnostně kultivující* – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy (Vašutová, 2007, s. 76).

Tyto kompetence učitel naplňuje svou každodenní činností, jsou odvozeny od cílů a funkce školy. Na základě těchto profesních kompetencí je založen profesní standard učitele (Vašutová, 2001, s. 31).

### **2.3 Profesní standard učitele**

V souvislosti s nutností profesionalizace učitelského povolání jako podmínkou ke zkvalitňování výuky vyvstává potřeba standardizace této profese. Profesní standard umožňuje vytvořit rámec profesních činností, povinností, zodpovědností a kompetencí potřebných pro kvalifikovaný výkon profese, poskytuje podklad pro hodnocení i odměňování učitelů, stanovuje rámec přípravného i dalšího vzdělávání a kariérního růstu učitelů.

*„Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti.“ (Vašutová, 2004, s. 100)*

Karel Starý přibližuje standardy v anglosaských zemích, které lze rozlišit na standardy pro začínající učitele, které jsou povinné a mají sloužit jako kontrola a podpora na vstupu, a standardy pro zkušené učitele, které jsou dobrovolné, a jejichž cílem je učitele motivovat k profesnímu růstu a dalšímu vzdělávání. Je zajímavé, že v Anglii a Skotsku dochází k oslabování rolí standardů a obě země se vážně zabývají myšlenkou na zrušení standardů. Naproti tomu v USA a Kanadě mají standardy stabilní pozici. Austrálie a Nový Zéland vidí standardy jako klíčové nástroje zajišťování kvality vzdělávání. Standardy slouží také ke zkvalitňování práce učitelů. Představují rovněž systém profesní certifikace založený na kvalitních metodách a procesech hodnocení práce a také poskytují možnost profesní perspektivy (Novotná, Simonová, 2013, s. 147–148).

V České republice po období nezájmu o problematiku učitele a učitelského vzdělávání v devadesátých letech se kvalita učitele a profesní standard dostávají do popředí zájmu v dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy.

V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v roce 2000–2001 projekt „Podpora práce učitelů“, kde se objevila snaha o formulaci profesních standardů formou klíčových kompetencí učitele (Spilková, 2010, s. 39).

*„Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svou profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách.“ (Vašutová, 2004, s. 105)*

Pokusů o tvorbu standardů bylo už několik. Další – Standard kvality práce – vznikl v letech 2008–2009. Oba dva projekty prošly veřejnou diskusí, ale časem upadly v zapomnění. V roce 2012 se začalo pracovat na Kariérním systému, který částečně vychází z předchozích dokumentů a shrnuje požadavky státu na osobnostní kvality učitele, jeho profesní dovednosti a osobnostní rozvoj v průběhu celé kariéry.

## 2.4 Výzkumná kompetence v Kariérním řádu učitele

*„Kariérní systém v oblasti školství má umožnit učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT.“ (z dokumentu NIDV-Kariérní systém)*

Kariérní systém je rozdělený na tři části – cesty:

- 1. cesta rozvoje profesních kompetencí
- 2. cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách
- 3. cesta směřující k funkčním pozicím

Nás zajímá první cesta, která vychází ze standardu učitele. Ten v kariérním systému funguje jako nástroj dosahování kvality ve prospěch žáků i učitelů. Je strukturován do tří oblastí:

- učitel a jeho profesní já
- učitel a jeho žáci
- učitel a jeho okolí

První z těchto oblastí se věnuje osobnostním předpokladům učitele a znalostem a dovednostem, které jsou nezbytné pro úspěšné působení v učitelské profesi.

Druhá oblast se věnuje přímému působení učitele na žáky ve třídě a je vnímána jako jeho nejdůležitější součást s přímým a bezprostředním dopadem na výsledky žákova učení.

Třetí oblast se věnuje působení učitele vně školy, zahrnuje oblast spolupráce se sociálními partnery a zdůrazňuje jeho postavení v roli „občanské autority“ (z dokumentu NIDV – Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků).

Pro téma této diplomové práce je důležitá první oblast „Učitel a jeho profesní já“, která obsahuje výčet profesních kompetencí, znalostí, sebereflexi, osobnostní a profesní rozvoj. Uvádí očekávané kompetence a rozděluje je na tři části:

- Profesní znalosti a dovednosti
- Sebereflexe a osobnostní rozvoj
- Specifické profesní znalosti a dovednosti

V sekci „Specifické znalosti a dovednosti“ si můžeme přečíst, jaké jsou očekávané kompetence: *„učitel zvládá základní techniky vědecké práce, je jazykově vybaven, umí pracovat v týmu a zvládá práci s ICT.“*

Tyto kompetence jsou rozpracované do dílčích kompetencí, ze kterých se dozvíme, co má učitel zvládat v oblasti pedagogického výzkumu:

### **Vědecká práce**

- *Orientuje se v základních technikách vědecké práce v oblasti pedagogiky a souvisejících disciplín. Ovládá základní techniky vědecké práce.*
- *Čerpá z vědeckých výstupů a jiných zdrojů pro obohacení vlastní praxe. Při plánování své práce dovede s porozuměním využívat výsledků šetření směřujících ke zjišťování výsledků vzdělávání (testování, statistická data, mezinárodní srovnání).*
- *Pro potřeby své školy, resp. pro potřeby jemu svěřeného úseku, rozpracovává výsledky testování a dalších šetření směřujících k průběžnému zvyšování kvality výsledků ve škole. Prakticky zvládá základní techniky vědeckého výzkumu a ve své práci je prokazatelně využívá.*
- *Dlouhodobě spolupracuje při přípravě a realizaci celoplošných šetření. Spolupracuje s výzkumnými či vědeckými pracovišti.*

### **Pedagogická šetření**

- *Má dílčí praktické zkušenosti v oblasti pedagogických šetření, umí na základě analýzy problému připravit šetření směřující k získání podkladů pro jeho řešení. Zvládá techniky zpracování dat získaných v průběhu šetření a správně je interpretovat.*
- *S pochopením dané problematiky zajišťuje na svěřeném úseku realizaci dílčích pedagogických šetření, jejichž výsledky předává ke zpracování.*
- *Pracuje ve školních týmech na řešení samostatných úkolů, při nichž aplikuje své dovednosti v dílčích úkolech. Přípravuje evaluační procesy ve škole. Získané výsledky samostatně vyhodnocuje a navrhuje opatření k průběžnému zvyšování kvality práce školy.*
- *Pracuje jako koordinátor interních školních týmů při úkolech výzkumného charakteru. Přípravuje a vyhodnocuje práci týmu a zpracovává výsledky týmové práce pro potřeby managementu školy. Analyzuje výsledky celoplošných šetření, formuluje jejich závěry. Zjištění kvalifikovaně interpretuje a navrhuje opatření s celoplošným dopadem.*
- *Systematicky sleduje domácí i zahraniční zdroje v oblasti pedagogiky. Své nadstandardní znalosti uplatňuje jako lektor, autor odborných textů, mentor či kouč.*

Dozvídáme se, že kvalitní učitel by měl ovládat pedagogický výzkum, měl by umět pracovat s výsledky i mezinárodních výzkumů, obohacovat jimi svou praxi, využívat výsledky výzkumu ke zvyšování kvality práce, sám používat výzkumná šetření pro potřeby své i kolegů, spolupracovat s nimi v různých šetřeních, umět týmově pracovat, umět připravit, provést a vyhodnotit kvalitní šetření a jeho výsledky aplikovat v praxi. Ale také by měl umět kriticky reflektovat svou praxi, protože jak už bylo uvedeno, výzkumná kompetence je schopnost učitele řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod, a také schopnost zkoumat svoji pedagogickou činnost.



*„Sebereflexí se rozumí uvědomování si svých pedagogických poznatků, zkušeností, prožitků z pedagogické činnosti a z pedagogického rozhodování. Jde o jakési zamýšlení se učitele či studenta učitelství nad vlastním jednáním po součinnosti, interakci s žáky, rodiči, ale i kolegy – pedagogy.“ (Mazáčová, 2014, s. 46)*

Učitel reflektuje svou činnost, aby získal informace k dalšímu plánování a zkvalitňování pedagogické práce.

*„Sebereflexe je procesem hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelovy pedagogické činnosti a osobnosti.“ (Švec, 1994, s. 106)*

Učitel provádí reflexi své pedagogické činnosti nejčastěji, když potřebuje vyřešit nějakou problémovou situaci, když chce hodnotit výsledky své práce anebo když zkouší nový pedagogický postup. V procesu sebereflexe si učitel uvědomuje způsoby jednání, chování, aktivity žáků v kontextu svého jednání. Tento proces ale předpokládá otevřenost vůči sobě samému, ale také k druhým lidem – žákům, kolegům (Mazáčová, 2014, s. 47).

Proces sebereflexe má několik fází, kdy si učitel pokládá ty správné otázky:

- Popisná fáze: „Co se přihodilo? Jak jsem v dané situaci reagoval(a)? Jak reagovali žáci?“
- Informující fáze: „O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo moje chování v této situaci ovlivněno?“
- Konfrontační (interpretační) fáze: „Proč k situaci došlo? Kdo ji vyvolal? Jsem k řešení podobných situací připraven?“
- Fáze rekonstrukce řešení situace: „Jaké přístupy řešení situace se nabízejí? Za jakých podmínek bych mohl(a) tyto přístupy uplatnit? Co k jejich realizaci potřebuji?“

Prostřednictvím těchto otázek si učitel vybavuje pedagogickou situaci, analyzuje ji, a snaží se odhalit příčiny vzniku této situace, volí způsoby jejího řešení a hledá účinnější řešení pedagogické situace (Mazáčová, 2014, s. 47–48).

K procesu sebereflexe učitel využívá zvolené metody a techniky:

sebereflektující otázky, vedení deníku, tvorba osobního profesního portfolia, vzájemné hospitace s kolegy, pozorování vlastní činnosti nebo činnosti kolegy prostřednictvím videozáznamu, rozhovory, diskuse, ankety, různé dostupné hodnotící a sebehodnotící nástroje (například 360° zpětná vazba) (Mazáčová, 2014, s. 49–50).

Pokud se podíváme na Standard učitele, v sekci „Sebereflexe a osobnostní rozvoj“ nalezneme tyto očekávané kompetence: *„Učitel rozumí tomu, proč a jak zkoumat svou vlastní praxi. Je schopen reflektovat svou profesní praxi a vyvíjet aktivity ke stálému zlepšování. Je schopen reflektovat sebe sama, plánovat a naplňovat svůj osobnostní a profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, systematicky se vzdělává a udržuje si všeobecný a kulturní rozhled. Plánuje svůj profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, rozvíjí své obecné a odborné kompetence ve vztahu k praxi v oboru.“* (z dokumentu NIDV Standard učitele)

Tyto kompetence jsou rozpracovány taktéž do dílčích kompetencí, které určují co má učitel v oblasti sebereflexe ovládat:

### **Sebereflexe**

- *Má přehled o možnostech a technikách sebereflexe a dokáže je využít pro poznání sebe sama. Na základě sebereflexe je schopen posoudit, které ze svých osobnostních a profesních předpokladů může účinně využít ve svém pedagogické působení a které je žádoucí dále rozvíjet a kultivovat.*
- *Průběžně vyhodnocuje svou pedagogickou činnost. K reflexi své práce využívá profesní portfolio a další vhodné postupy. Pro hodnocení a další zefektivnění a zkvalitnění výuky a výchovy využívá informace vedení, kolegů, rodičů, žáků a dalších partnerů školy.*
- *Vyhodnocuje pedagogickou činnost kolegů a poskytuje jim zpětnou vazbu, ve své škole se zabývá problematikou kvality a efektivity pedagogické práce. Navrhuje opatření vedoucí ke zlepšení výsledků vzdělávání.*

- *Systematicky sleduje domácí i zahraniční zdroje v oblasti pedagogiky. Svě nadstandardní znalosti uplatňuje jako lektor, autor odborných textů, mentor či kouč.*

Uvedené dílčí kompetence určují výzkumnou kompetenci učitele. Jak už bylo uvedeno v úvodu práce, výzkumná kompetence je schopnost učitele řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod a také schopnost kriticky zkoumat svou pedagogickou činnost.

Dnešní učitel musí v rámci své pedagogické práce řešit problémy, se kterými se denně setkává. Široká škála speciálních vzdělávacích potřeb dětí, sociálně patologické jevy, složení žáků, to vše vyžaduje od osobnosti učitele, aby uměl tyto problémy efektivně zvládnout. K tomu, aby se mu to povedlo, je nutné, aby byl vybaven výzkumnou kompetencí.

Seberová definuje výzkumnou kompetenci jako „...*otevřený a rozvoje schopný systém odborných (deklarativních a procedurálních) výzkumných znalostí, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně a umožňují tak učitelům realizovat ve své vlastní praxi učitelství jako specifický typ výzkumu pedagogického.*“ (Seberová, 2013, s. 70)

Podle holandských autorů je výzkumná kompetence jednou ze tří základních skupin kompetencí učitele:

- spouštěcí kompetence – zahrnuje pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku
- růstová kompetence – umožňuje samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti opírající se o jeho sebereflexi
- výzkumná kompetence – umožňuje učiteli zkoumat vlastní pedagogickou činnost a na základě toho ji zlepšovat (Koetsier, Wubbels, Korthagen in Nezvalová, 2001, s. 8–9).

Švec vytyčuje oblasti rozvoje osobnosti učitele prostřednictvím tří skupin kompetencí, kde výzkumná kompetence je součástí jedné z nich:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence)
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii)
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence) (Švec, 1999, s. 163).

Seberová navrhuje kompetenční model zahrnující tyto komponenty:

- osobnostní kompetence
- pedagogicko-psychologická kompetence
- kompetence předmětově-oborová
- obecně didaktická a psychodidaktická
- kompetence diagnostická a reflektivní
- kompetence výzkumná (Seberová, 2006, s. 68).

Vidíme, že autorka v tomto kompetenčním modelu též vymezila výzkumnou kompetenci jako samostatnou, rovnocennou ostatním kompetencím, její role je stejně důležitá.

*„Výzkumnou kompetenci bychom mohli definovat jako metakompetenci, poněvadž v sobě nese potenciality k zajišťování kvality a rozvoje všech dílčích kompetencí, včetně reflektivní a diagnostické.“ (Seberová, 2013, s. 71)*

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 (Seberová, 2006, s. 86). Výzkum jim pomáhá získávat odpovědi na otázky týkající se jejich praxe.

## 2.5 Pedagogický výzkum

*„Vědecký výzkum je systematické a kritické zkoumání hypotetických tvrzení o předpokládaných vztazích mezi jevy; jeho výsledkem je vytváření teorií, které umožňují jevy vysvětlovat a předvídat.“ (Hartl, 1993, s. 236)*

Pedagogický výzkum je plánované získávání údajů o edukační realitě, jehož cílem je, aby jeho výsledky zkvalitnily výchovu a vzdělávání.

*„Pedagogický výzkum v českém prostředí lze definovat jako systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva v oblasti pedagogiky.“ (Průcha, 2009, s. 803)*

Pedagogický výzkum je zaměřený na rozvoj znalostí, nástrojů, metod a procesů učení. Výzkumníci zkoumají a analyzují jedince, instituce a sociální struktury. Jejich cílem je popsat, pochopit a vysvětlit, jak probíhá učení v průběhu celého životního cyklu. Pedagogickému výzkumu se věnují jak profesionální výzkumníci, tak i studenti nebo učitelé z praxe. Výzkumná práce směřuje k řešení pedagogických problémů a k rozšiřování poznatků o pedagogických jevech.

*„Vědecké poznání v pedagogice je procesem objevování nových poznatků o pedagogické zkušenosti.“ (Maňák, 1994, s. 26)*

Charakteristiky pedagogického výzkumu podle Průchy:

- Pedagogický výzkum je činnost, jejímž předmětem je edukační realita.
- Pedagogický výzkum má za účel systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat různé jevy edukační reality. Z toho vyplývá existence různých druhů a funkcí pedagogického výzkumu.
- Pedagogický výzkum je zaměřen na objekty edukační reality, které mají kvalitativně diferenciovanou povahu. Z toho vyplývá existence různých metod a přístupů v pedagogickém výzkumu.
- Pedagogický výzkum je činnost, která je organizována a institucionalizována.

Provádí se tedy v rámci fungování určitých vědeckých a jiných institucí (ústavů, společností, informačních toků, publikačních médií aj.).

- Pedagogický výzkum je činnost, která je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe (je jí vyvolávána) a směřuje do ní svými výsledky a efekty.
- Pedagogický výzkum – jako každá systematická činnost – je založen na určité teorii. Pedagogický výzkum má tedy svou část teoretickou a svou část praktickou (instrumentální).
- Pedagogický výzkum má svou etiku tj. soubor morálních hodnot a norem, kterými se řídí profesionální činnost těch, kdo pedagogický výzkum provádějí (Průcha, 2009, s. 428–429).

Pedagogický výzkum má však neustále mnoho problémů hlavně v oblasti spojení teorie s praxí. Výzkumní pracovníci hledají nové poznatky, teorie, zatímco praktici očekávají, že pedagogické výzkumy a pedagogické teorie jim pomohou řešit jejich každodenní problémy. Teoretici očekávají, že učitelé porozumí jejich teoriím, sami se je naučí a budou je aplikovat v praxi. Pro učitele se aplikace výzkumných teorií při množství pracovních úkolů stává nesplnitelnou. Převládá názor, že pedagogický výzkum je příliš teoretický a pro učitelovu praxi nepoužitelný. Důvodem malého zájmu učitelů o výsledky výzkumů může být fakt, že výzkum neřeší skutečné problémy, které učitele trápí. Učitelé nejsou partneři při výzkumu, jsou jenom jakýmsi zdrojem dat, kde se spolupráce omezuje nejvýš na vyplnění dotazníku. Výsledky výzkumu nejsou formulovány přístupně, aby byly prakticky využitelné ku prospěchu žáků i učitelů.

*„Existuje mezera mezi pedagogickým výzkumem a učiteli v praxi. Samotnému pedagogickému výzkumu chybí kontinuita, systematické ověřování relevantních poznatků a doporučení, empirické testování správnosti protikladných interpretací výzkumných dat. Diskutovalo se i o tom, že nevyužívání výsledků pedagogického výzkumu nemusí vyplývat jen z toho, že se o něj učitelé nezajímají. Nýbrž i z toho, že výzkum neřeší problémy, které praxi trápí, že se učitelé nepodílejí na výzkumu jako partneři; praxe není kultivována ve využívání výsledků výzkumu, výsledky nejsou formulovány v použitelné podobě.“ (Mareš, 2009, s. 235)*

Tomuto problému se věnoval i XXII. ročník Konference ČAPV v Olomouci 2014, jehož tématem byl „Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí“

Jan Průcha a Miroslav Dopita zhodnotili výsledky konference takto:

*„V přednesených příspěvcích bylo prokázáno, že pedagogický výzkum je spojnicí mezi teorií a praxí, a to jak s praxí výzkumnou, tak praxí vzdělávací. Pedagogický výzkum je příležitostí ke vzájemné spolupráci teoretiků, výzkumníků i praktiků. Prezentované výzkumné záměry a výzkumy mají potenciál obohatit pedagogickou teorii.“ (Průcha, Dopita, XXII. Konference ČAPV, 2014)*

Podle Janíka pedagogická teorie a výzkum je spojujícím článkem mezi edukační realitou a vzdělávací politikou (Janík, 2013, s. 182). Úkolem výzkumu je jednak mapovat uplatňování existujících norem v praxi s ohledem na kvalitu výuky, jednak objevovat problémy a problémové situace v edukační realitě (tamtéž).

### **2.5.1 Učitelství výzkum**

Učitelství výzkum, který učitel vede ve své vlastní třídě, se velmi liší od všeobecně známé představy o tradičním výzkumu. Někteří tradiční vědci jej nepovažují za legitimní metodu. Bohužel si ani řada učitelů neuvědomuje, že proces kladení smysluplných otázek o vlastní výuce (nebo jiných aspektech školy) představuje důležitou formu získávání informací. Mnozí učitelé považují výzkum za něco, co je poněkud vzdálené od reality ve třídě, myslí si, že je to oblast vyhrazena pouze pro výzkumníky, profesionální skupiny. Ale není to vždy tak. I když některé výzkumy jsou vysoce specializované, a bez nich bychom nemohli dosáhnout pokroku, mnoho dobrých nápadů na výzkum vzniká právě ve třídách (Stenhouse in Wile a Zisi, 2001, s. 9–12).

Existuje bezpočet důvodů, proč by se učitelé ve svých třídách měli zabývat výzkumem. Učitelství výzkum jim nabízí způsob, jak se dotazovat a získávat odpovědi na otázky, které se vynořují v každodenní školní praxi. Vede je to k hlubšímu zamyšlení nad tím, co dělají. Učitelství výzkum je způsob, jakým učitelé systematicky hodnotí různé stránky výuky a sbírají tak relevantní informace, prostřednictvím kterých mohou své

otázky zodpovědět. Tradičním výzkumem nelze zachytit všechny problémy, dění ve výuce, které si žádají změnu přístupu učitele nebo žáků. Učitelství výzkum může tuto mezeru zaplnit. Zároveň se rozvíjí i sám učitel, zlepšuje si své odborné pedagogické znalosti, učí se důvěřovat svým postřehům a zjištěním, rozvíjí své kritické myšlení (*Kritické listy, 2001, s. 9*).

Výzkumné dovednosti umožňující učitelům zkoumat vlastní činnosti a následně je tím zdokonalovat jsou klíčové v oblasti 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 učitelům aplikovat nové poznatky, kriticky reflektovat výzkumné nálezy a vhodně modifikovat praxi, ověřovat jednotlivá teoretická hlediska a aktuálně je aplikovat v praxi (*Seberová, 2013, s. 41*).

### **Učitel-výzkumník**

*„Spojenie výskumníka a učiteľa je formou efektívnej komunikácie vedy a praxe. Táto forma neruší hranice vedy a praxe, je však špecifickým premostením opodstatnene a prirodzene diferencovaných svetov. Toto spojenie vedy a praxe a takýto typ komunikácie vedou a praxou sa učiteľov dotýka dvakrát: Prvýkrát v sieti ich každodenných učiteľských činností so žiakmi v triede pri komunikácii vzdelávacích obsahov, druhýkrát pri vytváraní vlastnej profesijnej identity v sociálnej sieti iných profesijných identít a ich vzájomných vzťahov.“ (Višňovský, Kaščák, Pupalá, 2012, s. 305)*

Výzkumná práce učitelů je „systematické zkoumání“ problémů, které musí být dobře naplánované, zdokumentované, monitorované a systematicky ohodnocené. V souvislosti s požadavkem zvyšování kvality školy je nutné, aby učitelé byli schopni řešit problémy



prostřednictvím výzkumných šetření, realizovat akční výzkumy, stavět na výzkumných znalostech (Seberová, 2006, s. 93).

Může tedy učitel získat odborné znalosti vědeckého pracovníka? Je učitel schopen realizovat výzkum ve svém vyučování? Která pravidla musí dodržet, aby zjištěné výsledky měly hodnotu vědeckého poznání a byly využitelné pro zkvalitňování pedagogické praxe?

Aby mohl výzkumník zkoumat, musí znát zkoumanou oblast, mít základní informace o problému. „*Dá sa povedať, že čím hlbšie pozná výskumník skúmanú oblasť, tým vytvára hodnotnejšie výskumné otázky a prenikavejšie hypotézy...*“ (Gavora, 2012, s. 10). Základem každého výzkumu je **výzkumný projekt** (výzkumný plán). Vypracuje se před vlastním výzkumem a je to podrobný popis, jak bude výzkum probíhat. Vyžaduje přípravu – studium odborné literatury, konzultace s odborníky (s pracovníky, kteří mají potřebné informace), tvůrčí myšlení.

Podle Gavory by výzkumný projekt měl mít tyto prvky:

- název projektu
- jméno a instituce autora projektu
- úvod – vyjadřuje motivaci autora a též stručnou charakteristiku projektu
- přehled problematiky – slouží k formulaci a zdůvodnění výzkumného problému, je založený na analýze literatury
- výzkumné problémy, otázky, hypotézy „...*sú hnacím motorom výskumu...*“
- výzkumný vzorek – výzkumník zformuluje co nejpřesněji koho nebo co bude zkoumat, projekt by měl obsahovat i seznam lokalit a institucí, které výzkumník navštíví
- výzkumné metody, výzkumné nástroje – výzkumník vysvětlí, proč volil právě tyto, popíše jejich vlastnosti (validita, reliabilita, objektivita)

- organizace výzkumu – zahrnuje průběh výzkumu, časovou osu, způsob vstupu do terénu, výzkumník popíše pilotní výzkum
- zpracování dat, statistické nástroje, interpretace dat
- financování výzkumu
- literatura
- přílohy (*Gavora, 2012, s. 10–11*).

Pokud má mít učitelovo šetření váhu výzkumu, měl by dodržet všechny aspekty výzkumného projektu. Podle Seberové musí učitel-výzkumník dodržet vědecké zásady jako validita, reprodukovatelnost, soulad mezi teorií a pozorováním, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (*Seberová, 2006, s. 125*).

Požadavek samostatného, myslícího učitele, který tvořivě řeší různé problémy školní praxe, vznesl John Dewey už v roce 1916: *K pedagogickému mistrovství může dospět jen ten, kdo sám chce, kdo je ochoten účinné sebereflexe, kdo pracuje „sám na sobě.“* (*Maňák, 1994, s. 88*)

Právě třídní učitel, který je denně součástí dění ve třídě, je ten nejvhodnější odborník k realizaci výzkumů v oblasti vlastní výuky, výukových metod a učebních materiálů.

Bádání učitelů vychází z pocitu nutnosti pátrat, ze zvědavosti nebo z touhy objevovat různé učební metody ve třídách, pramení z otázek, které se vyskytnou v učení. Na začátku je učitelova otázka vyvolaná jeho zkušeností nebo znalostí studentů, rodičů či kolegů. Tato informace způsobí, že učitel zformuluje určitou otázku a začne se systematicky pít po odpovědi na ni. Zdrojem inspirace se může pro učitele stát odborná literatura pojednávající např. o rozličných formách inovací výuky. Také závěry a nové otázky pramenící z předešlého výzkumného šetření mohou být příčinou profesního badatelství (*professional inquiry*) učitelů (*Wile, Zisi, 2001, s. 9*).

### 2.5.2 Profesní badatelství (Professional Inquiry)

*„Bádání a výuka slouží vzdělání duchovního života jako zjevující se pravdy.“ (Karl Jasper in Jirsa, 2015, s. 10)*

Co je to „inquiry“? Anglicko-český slovník nabízí významy: „dotaz“, „vyšetřování“, „šetření“. V pedagogickém kontextu se překládá jako: „bádání“, „zkoumání“, „objevování“, „hledání pravdy“.

*„Česká komunita pedagogů a psychologů zaznamenala termín „inquiry“ brzy poté, co začal být výrazněji používán v zahraničí. Například v překladovém anglicko-českém slovníku (Mareš, Gavora) se objevuje „inquiry teaching“, které je překládáno jako „vyučování bádáním“, „objevováním“ (Stuchlíková, 2010, s. 130)*

V zahraniční literatuře můžeme najít termín „inquiry“ také v souvislosti s badatelsky orientovaným vyučováním – IBSE (Inquiry-Based Science Education). IBSE je zkratka anglického názvu inovativní vyučovací metody. Výuka touto metodou klade důraz na výuku jako bádání (inquiry), ne jako memorování faktů. Badatelé pracují s nekompletními vstupními informacemi, kde není poznat důležitost těchto informací, problémy jsou otevřené, počet řešení problémů je nejasný, nejasná je i klasifikace těchto řešení (Samková, 2011, s. 336–337).

*„Bádání (inquiry) je cílevědomý proces formulování problémů, kritického experimentování, posuzování alternativ, plánování zkoumání a ověřování, vyvozování závěrů, vyhledávání informací, vytváření modelů studovaných dějů, rozpravy s ostatními a formování koherentních argumentů.“ (Stuchlíková, 2010, s. 130)*

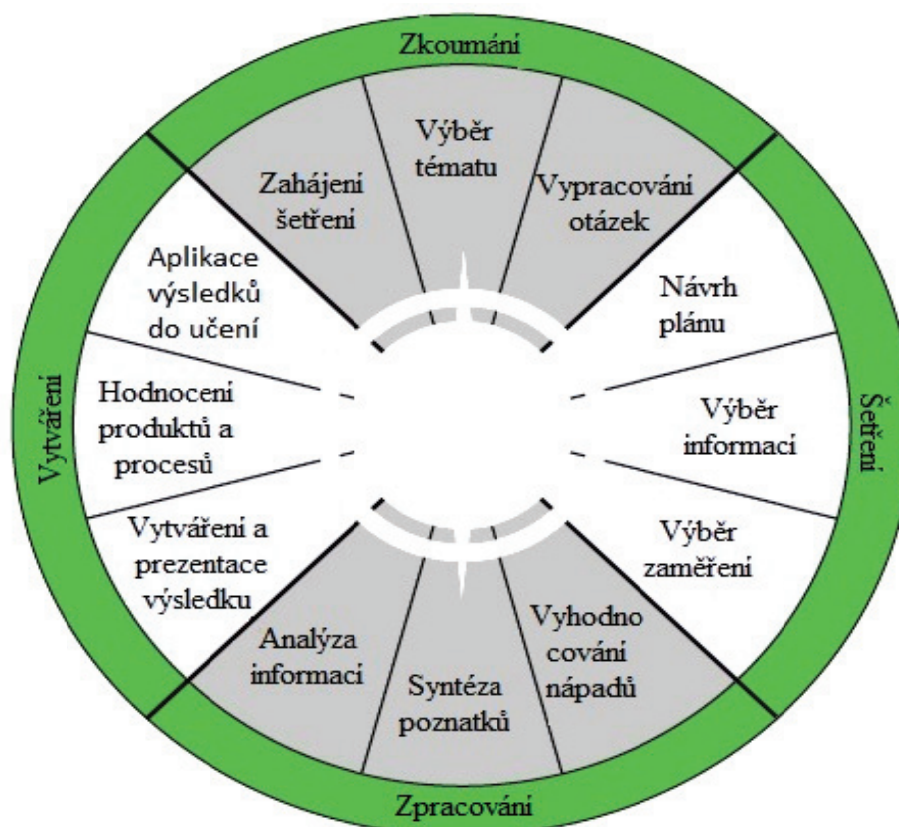
Bádání je činnost, při které - pozorujeme - dedukujeme - nabízíme hypotézy - snažíme se je ověřit - nemusíme dojít k žádnému konečnému závěru - závěry závisí na našem momentálním rozhledu - různí badatelé mohou interpretovat stejná fakta různě. Poslední tři řádky v sobě skrývají onen most mezi teorií a praxí, mezi učebnicí a každodenní realitou (Samková, 2011, s. 336–341).

Učitelský výzkum má za cíl formování, dokumentaci a zlepšování procesu výuky, učení i školního života. Řada učitelů-výzkumníků je nezdědka překvapena, když zjistí, že to,

co se ve výzkumu dozvěděli, je velmi zajímavé také pro ostatní učitele i výzkumné pracovníky z univerzit. Poslední dobou jsou stále častější případy, kdy učitelé popíší svůj výzkum formou vyprávění a zveřejní je v odborných časopisech nebo jej prezentují na konferencích (*Kritické listy*, 2001, s. 9).

Ontario School Library Association publikovala v roce 2010 model výzkumu (Inquiry Model) badatelsky orientovaného učení (Inquiry Learning). Jedná se o vyučovací metodu, ze které lze odvodit obecné principy jakéhokoliv bádání. Tento model byl publikován v dokumentu *Together for Learning*, vize pro 21. století a vytvořila ho společně Asociace učitelů společenských věd a historie. Má za úkol rozvíjet informační gramotnost studentů prostřednictvím využití nových technologií ve školách.

Tento model (Inquiry Learning) dělí proces badatelství na čtyři části: *zkoumání, vlastní šetření, zpracování, vyhodnocení (aplikace)*.

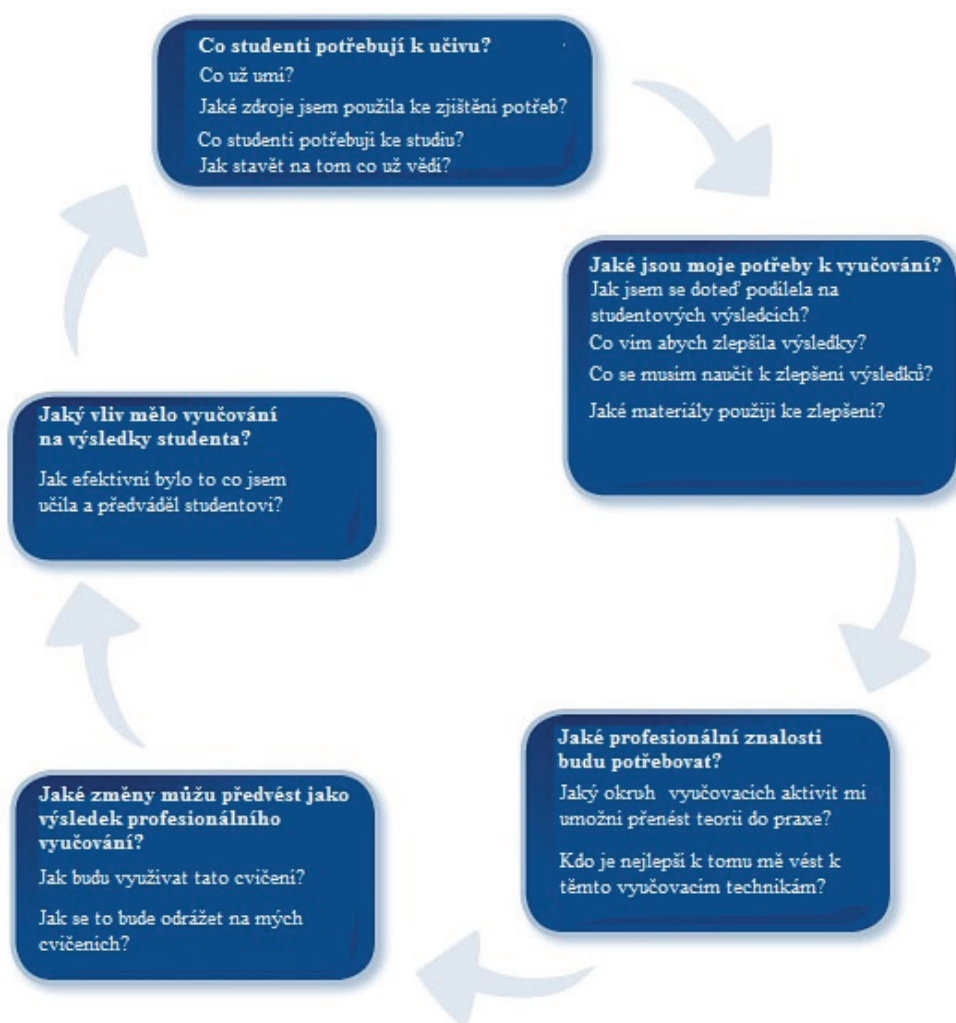


*Ontario Inquiry model*

Tento model pro badatelsky orientované učení představuje, jak má student postupovat při svém bádání, které postupy má dodržet.

V první části badatel zahajuje šetření, vybere téma, které chce zkoumat, vypracuje otázky. Druhá část obsahuje návrh plánu, výběr zdrojů a informací, které dají odpovědi na otázky, badatel zformuluje zaměření. Ve třetí části badatel analyzuje informace, vyhodnotí nápady a poznatky. Čtvrtá část obsahuje vytvoření a prezentace výsledku šetření, hodnocení produktů a procesů a následné zařazení výsledků výzkumu do procesu učení. Na základě bádání mohou vzniknout nové otázky a souvislosti (*Together for Learning, 2010, s. 24*).

I když tento model učení (Inquiry Learning) je určen pro studenty, obsahuje všechny fáze typické pro jakékoliv badatelství. Model profesního šetření pro učitele (Professional Inquiry) publikovalo Ministerstvo školství Nového Zélandu ve studii Teacher Professional Learning and Development (*Timperley et al., 2007*). Podle něj výzkumná šetření učitelů (Teacher Research) jsou nejlepším způsobem profesního rozvoje učitelů. Cyklus výzkumného šetření začíná zjištěním potřeb studentů, a pak s ohledem na to, co je potřeba měnit a učit, přistoupit k řešení těchto potřeb. Na jejich základě řešit změnu a následně posoudit dopad na studenty v průběhu času. Důležitý je výběr zdrojů a sběr informací, buď v literatuře, nebo od kolegů. Tento cyklický proces se skládá z pěti částí:



(z dokumentu *Teacher Professional Learning and Development*, 2007, s. 45)

Jiný *inquiry* model nabízí Cunningham (2011, s. 4), podle ní je badatelství cyklický proces skládající se ze tří částí:

*Plánování*, kdy učitel-badatel vymezí oblast zkoumání, formuluje důvod, proč se tomuto problému chce věnovat, vypracuje výzkumné otázky, stanoví kritéria a naplánuje akce. V části *implementace*, učitel přijme opatření, sbírá a analyzuje data, čte odbornou literaturu relevantní k výzkumnému problému, nastaví směr šetření, vybere otázky dle potřeby.

*Analýza a reflexe* obsahuje analýzu výsledných dat, individuální nebo skupinovou reflexi výsledků a postupů, formulaci odpovědí na výzkumné otázky a zadání nových

dotazů. Tento cyklus se opakuje až do chvíle, kdy výsledky šetření přinesou konečné odpovědi.

Tento badatelský model je modelem akčního výzkumu, kterému bude věnována další kapitola diplomové práce.

V průběhu šetření se mohou počáteční otázky měnit, vyvíjet, případně se výzkumník v průběhu bádání může přesunout k jiným, zajímavějším oblastem bádání. Důležitým rysem učitelského výzkumu je, že sebraná data reprezentují několik úhlů pohledu, kromě učitelova chápání dané problematiky lze využít ještě další možné zdroje údajů – studenty, rodiče a kolegy (Wile, Zisi, 2001, s. 9).

*„Studovat a zobecňovat vlastní zkušenosti by měl především sám učitel. Učitel, který analyzuje metody své práce a srovnává je s dosaženými výsledky, může zdokonalovat svou pedagogickou práci, odstraňovat postupné nedostatky, výrazně zvyšovat svou kvalifikaci. Aby byla pedagogická věda užitečná praxi, musí se opírat o zkušenosti vynikajících škol a učitelů, musí na tyto zkušenosti navázat a rozvíjet je.“ (Maňák, 1994, s. 90)*

Podle Janíka výzkumná šetření učitelů můžou probíhat v těchto oblastech:

- výzkum edukace – zkoumání celé oblasti výchovy a vzdělávání
- výzkum školy – v makrosociální rovině věnuje pozornost vztahu školy k dalším institucím, ve kterých probíhá vyučování a učení, v mikrosociální rovině jde o objasňování školní reality.
- výzkum výuky – zkoumání faktorů výuky v oblastech organizovaného vyučování a učení (v mikrosociální rovině).
- výzkum vyučování – zkoumání situací vyučování a učení ve všech organizacích i oblastech života.
- výzkum učení – zkoumání individuálních procesů učení při organizovaném vyučování a učení.

- výzkum kurikula – zkoumání kulturních obsahů a forem včetně jejich funkce v procesech učení a vyučování na všech úrovních.
- výzkum médií – zkoumání technologií vyučování a učení, nositelů a zprostředkovatelů informací, včetně zkoumání jejich účinnosti na všech úrovních (Janík, 2010, s. 5–22).

Typ výzkumu prováděného učiteli se může odlišovat od zkoumání akademiků, ale není méně významný nebo méně relevantní. Jeho výsledky odpovídají okamžitým aktivitám, mají však omezené využití, jsou více subjektivní (Nezvalová, 2003, s. 300–308).

I když Traves měl v roce 1958 na učitelský (akční) výzkum jiný názor. Podle něj akční výzkum (*action research*), vycházel z operačního výzkumu (*operation research*), který vznikl za druhé světové války jako potřeba zavádět nové věci bez toho, aby vědci provedli úplný výzkum. Vědci měli formulovat plány jako vědecké poznatky, a teprve když byly plány uvedeny v život, provedlo se několik pokusů, které měly dokázat jejich hodnotu. Podle Traverse však akční výzkum dbal na promyšlenost velmi málo (Travers, 1964, s. 57). Dále píše: „*Obhájci akčního výzkumu zaujali stanovisko, že hlavními účastníky pedagogického výzkumu mají být ti, kdo se přímo podílejí na výchovném procesu, tj. učitelé a školští pracovníci... Věřilo se, že tato účast učitelů zajistí, že všechny změny, které se ukáží jako žádoucí, budou bez odporu přijaty. Tento přístup výrazně kontrastuje s operačním výzkumem, který provádějí vysoce připravení vědečtí pracovníci. Jak mají učitelé, postrádající zcela výcvik ve výzkumu, zkoumat složité problémy výchovy... I poměrně jednoduché pedagogické problémy vyžadují úsilí vysoce vzdělaných výzkumných pracovníků, mají-li být vyřešeny.*“ (Travers, 1964, s. 57)

Dnes víme, že se autor těchto slov mýlil, protože učitel v současné době nemůže být jenom pasivním příjemcem informací, který je dál předává žákům. Naopak, učitel má být kompetentní provést výzkumná šetření. Dnešní pojetí učitele vyžaduje, aby učitel nebyl jenom aktérem, který provádí výuku, ale musí být profesionál, který v oblasti předávání informací žákům čerpá z nových informací, poznatků z oblasti psychologie, didaktiky, pedagogiky. A právě akční výzkum může být pro učitele nástrojem, kterým zkvalitňuje svou pedagogickou praxi na základě jejího poznání.



### 2.5.3 Akční výzkum

#### **Historie akčního výzkumu**

Za zakladatele akčního výzkumu se považuje Kurt Lewin, americký psycholog, který ve 30. letech přišel s myšlenkou, že hlavní roli ve výzkumu má zaujímat subjekt, jemuž je připisována značná míra aktivní spoluúčasti. Ve 40. letech spolupracoval se skupinou učitelů na kolumbijské univerzitě a tím se akční výzkum dostal do oblasti vzdělávání. Postupně se začal prosazovat přístup „*teachers as researchers*“ (učitelé jako výzkumníci) (Janík, 2004, s. 51).

Jedním z prvních, kdo použil akční výzkum v oblasti vzdělávání, byl Stephen Corey z Teachers College Columbia University v USA v roce 1953. 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. 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. Považoval za nutné, aby učitelé spolu s akademiky vytvářeli spolupracující týmy (Seberová, 2013, s. 8).

V 60. – 70. letech se začal akční výzkum rozvíjet v Anglii. Představitelem byl Lawrence Stenhouse, který chápe akční výzkum jako nástroj inovace školy, pouze ale tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků. Stenhouse prosazoval myšlenku, že rozvoj a výzkum kurikula by měl být především užitečný samotným učitelům. Podle něj má tradiční výzkum svůj význam, pokud je dostupný učitelům, má vliv na jejich vyučování a současně napomáhá kvalitě výchovy a vzdělávání. Byl přesvědčen, že jsou to právě učitelé, kteří mohou změnit „život školní třídy“ pomocí hlubokého porozumění, jež umožňuje právě učitelský výzkum (Seberová, 2013, s. 10).

Blízkým spolupracovníkem L. Stenhouse byl John Elliott, který jako první použil termín *action research* (akční výzkum) pro práci s učiteli. J. Elliott jej chápal jako systematickou reflexi profesních situací prováděnou s cílem jejich dalšího rozvinutí (Janík, 2004, s. 52).

Do české pedagogiky se akční výzkum dostává teprve na konci 90. let 20. století prostřednictvím odborníků. Věnují se mu například Tomáš Janík, Danuše Nezvalová nebo Alena Seberová, kteří se snaží poukázat na význam akčního výzkumu v českém školství. Přestože v zahraničí má akční výzkum velkou popularitu a je mu věnována značná pozornost, v české pedagogice je toto téma pořád ještě opomíjené.

*„Naše zkušenosti a pohled do praxe škol ukazují, že učitelé akční výzkum provádějí, ale děje se tak spíše intuitivně.“ (Janík, 2004, s. 51)*

### **Co je to akční výzkum?**

Ve slovnících najdeme pod pojmem *akční výzkum (action research)* vysvětlení, že je to výzkum v sociálních vědách zaměřený na poznávání, hodnocení a zkvalitňování praxe (např. edukační).

Klasická definice tohoto pojmu pochází od Johna Elliotta, který říká, že *„akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“ (Janík, 2004, s. 52)*

Akční výzkum se snaží překlenout propast mezi teorií a praxí, mezi tradičním akademickým výzkumem a realitou. Akční výzkum je vhodným prostředkem jak přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit tak proces změn. Akční výzkum spojuje akci s výzkumem a vytváří most mezi skupinami účastníků (*Walterová, 1995, s. 24–29*).

Podle Nezvalové akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Nabízí všem pedagogickým pracovníkům příležitosti pro personální a odborný růst. Je jednou z možností pro zdokonalování školy a zvyšování její kvality (*Nezvalová, 2003, s. 300*).

Akční výzkum v oblasti školské praxe je definován jako proces, v němž učitelé a další aktéři školního života pečlivě a systematicky prověřují svou vlastní pedagogickou praxi, jevy a procesy vázané k vyučování a učení, a to prostřednictvím strategií, metod a technik pedagogického výzkumu (*Seberová, 2013, s. 12*).

## Typy akčního výzkumu

Za dobu existence se akční výzkum působením různých vlivů rozvinul do celé řady forem, které se liší odlišnou filozofií. Připomeňme si alespoň některé typy:

Seberová rozděluje akční výzkum takto:

- *kritický emancipační akční výzkum* (critical emancipatory action research) – je forma kolektivního sebereflektivního zkoumání realizovaná aktéry, účastníky sociálních situací. Důležitá je zde zejména spolupráce a spoluúčast aktérů.
- *participační akční výzkum* (participatory action research) – základem tohoto přístupu je spolupráce, vyžaduje aktivní zapojení členů po celou dobu výzkumu. Tento typ výzkumu se uplatňoval hlavně v managementu a organizačním řízení, do akce byli zapojeni jenom výše postavení členové organizace.
- *technický akční výzkum* (technical action research) – je rozvíjení účinné a efektivní praxe. Takto může být označován akční výzkum, jehož výchozí otázky nebyly formulovány samotnými praktiky, 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.
- *praktický akční výzkum* (practical action research) – tady sice dochází k vyrovnané spolupráci výzkumníků a praktiků, avšak naplňovány jsou pouze jejich individuální potřeby, což neumožňuje vytvářet tzv. sebereflektivní společenství.
- *emancipační akční výzkum* (emancipatory action research) – v tomto interaktivním, sociálně-konstruktivním a sebekritickém procesu dochází k vzniku sebereflektivního společenství, které 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 (Seberová, 2013, s. 12).

Nezvalová akční výzkum dělí na *pro-aktivní, reaktivní a kooperativní akční výzkum*.

V *pro-aktivním* akčním výzkumu badatelé vyvíjejí nejprve nové aktivity a teprve potom studují a vyhodnocují výsledné efekty. Pravidelně sbírají informace a následně vyhodnocují reakci na změnu.

Při *reaktivním* akčním výzkumu se předpokládá, že bádající nejdříve nasbírá dostatek informací a pak zvolí odpovídající jednání.

*Kooperativní* akční výzkum vyžaduje dovednosti nezbytné pro realizaci pro-aktivního či reaktivního akčního výzkumu, ale také sociální dovednosti, jako vzájemnou pomoc a porozumění, schopnost naslouchat ostatním, vést smysluplnou diskusi. Předpokládá oboustranný respekt a podporu, zajišťuje členům týmu větší jistotu a profesionalitu (Nezvalová, 2003, s. 302).

V současnosti se v souvislosti s využitím akčního výzkumu v českém školství používá termín *participační akční výzkum*, nebo jednoduše jenom *akční výzkum*.

### **Charakteristika akčního výzkumu**

Čím se tedy liší akční výzkum od tradičního výzkumu?

Akční výzkum studuje reálnou školní situaci, zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahované výsledky. Jeho podstatou není metoda, ale aktivita, činnost. Dává odpovědi na otázky, co dělám, jak to dělám, co dělat, abych situaci zlepšil. Učitelé, kteří se podílejí na akčním výzkumu, získávají systematické poznatky a zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole pro zlepšení současné praxe. Mohou se tak podělit o své zkušenosti, poznatky a výsledky s ostatními učiteli (Nezvalová, 2003, s. 300).

Akční výzkum naproti klasickému výzkumu se liší v ***cíli výzkumu***: snaží se získat konkrétní poznatky o praxi a změnit je k lepšímu. Učitel zkoumá a chce se něco dozvědět. V klasickém výzkumu je snaha získat objektivní poznatky, výzkumník se chce něco dozvědět, učitelé, žáci jsou zkoumáni.

Další rozdíl je v kladení **výzkumných otázek**: akční výzkum klade otázky, které vyplynou z potřeb učitele a mohou se podle potřeb měnit. Klasický výzkum odvozuje výzkumné otázky z výzkumných závěrů na základě studia odborné literatury a v průběhu výzkumu je nelze měnit.

**Plán výzkumu** se u akčního výzkumu vyvíjí a může se v průběhu měnit. U klasického výzkumu se plán stanoví před výzkumem a už se nemění.

Rozdíl je i u **výběrového vzorku**: u akčního výzkumu je nereprezentativní a může být kdykoliv změněn. Klasický výzkum výběrový vzorek nemění a ten je reprezentativní.

**Strategie sběru dat** je u klasického výzkumu stanovena před začátkem výzkumu, při akčním výzkumu mohou být metody měněny.

Rozdíl je také v **metodách vyhodnocování dat**: klasický výzkum využívá statistickou metodu a inferenční statistiku, v akčním výzkumu je to analýza dat a deskriptivní statistika.

Další rozdíl je v **jazyce výzkumu**: klasický výzkum používá jazyk vědy, akční výzkum jazyk učitelů.

**Výsledky výzkumu** klasického jsou k dispozici teprve po delší době, jsou objektivní a zobecněné, naproti tomu výsledky akčního výzkumu jsou k dispozici okamžitě, jsou platné v tu chvíli, jsou subjektivní.

**Dopad výzkumu** klasického na učitele je snaha o ovlivňování jednání učitele zvnějšku, výzkum může zpětně působit na učitele jako skupinu, zkušenosti jsou zprostředkované. Akční výzkum ovlivňuje konkrétního učitele, zkušenosti jsou vlastní a jednání je autonomní (Janík, 2004, s. 54).

Z tohoto srovnání můžeme vidět, že akční výzkum je proti klasickému pro učitele variabilnější, pružnější, srozumitelnější, akčnější, ale také hodně subjektivní a nelze výsledky aplikovat plošně. Učitelé si vybírají ty problémy, se kterými se setkávají ve své každodenní činnosti při výuce v jejich třídě. Tyto otázky diskutují, sbírají informace, využívají své zkušenosti a navrhují řešení. Navrhovaná řešení realizují při vlastní práci

a sledují výsledky. Dosažené efekty jsou diskutovány v týmech uvnitř instituce, a tak dochází ke změnám a k neustálému růstu a zdokonalování. Akční výzkum vyžaduje týmovou a rovnocennou spolupráci (Nezvalová, 2003, s. 302).

Ukažme si, jaký je průběh akčního výzkumu, jaké má fáze.

### **Fáze akčního výzkumu**

Akční výzkum je cyklický neboli spirálovitý proces, který musí obsahovat několik fází: akce, vyhodnocení, reflexe.

Model Stephena Kemmisa obsahuje 4 kroky: plánování, akce, pozorování, reflexe. Jednotlivé fáze se opakují ve spirále, každý cyklus musí končit reflexí, při které vyvstanou nové otázky a problémy, podle kterých se reviduje plán.

J. Elliott vystihuje podstatu akčního výzkumu poněkud konkrétněji: akční výzkum vždy vychází z *akce* – ta je reflektována – na základě *reflexe* je vytvořena (formulována) *praktická teorie* – z té jsou odvozeny *nápady pro akci* – ty jsou uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje (Janík, 2004, s. 58).

V jakých fázích tedy akční výzkum probíhá? Podle Janíka v první fázi – *vstup do výzkumu* – kdy je zahájen proces akčního výzkumu hledáním východisek, kdy si aktér odpovídá na otázky: Co chci zkoumat? Má smysl do toho investovat čas? Jsem schopen tento úkol zvládnout? Jaká je šance na úspěch? Po vyjasnění těchto otázek přichází druhá fáze – *pozorování a sběr informací*, kde se vytváří o zkoumaném jevu jakási představa. Následuje třetí fáze – *interpretace, vyhodnocování a formulování praktické teorie* kdy se utváří teorie (jak to funguje), a to na základě pozorování, rozhovorů a jiných způsobů sběru dat a na základě analýzy a interpretace těchto dat. Ve čtvrté fázi – *cíle a kritéria posuzování*, která je součástí třetí, ale autor ji pro její důležitost označil samostatně, se posuzuje co je správné a co nikoliv, začíná se vytvářet strategie a „plány“ pro následné jednání, které se bude aplikovat. V páté fázi – *důsledky a další nápady pro praxi* se vyvozují důsledky pro další práci a vytváří plány pro následné jednání. Šestá

fáze akčního výzkumu podle Janíka je *akce*, kdy dochází k realizaci plánů. Janík uvádí ještě sedmou fázi – *formulování, prezentace zkušeností*, v případě, že aktér chce svoje zkušenosti zpřístupnit či „předat“ kolegům nebo dalším zájemcům, může je zpracovat např. formou případových studií a publikovat (Janík, 2004, s. 59).

Podle Seberové začíná a končí cyklus akčního výzkumu reflexí:

- 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 2 – sběr a analýza dat, k vyhodnocení efektů zavedených změn, identifikace problémů (Seberová, 2013, s. 7).

Když vycházíme z výše napsaného, můžeme uvést, že akční výzkum vychází z konkrétní problémové situace, která vyžaduje řešení a následného vyřešení tohoto problému, jehož výsledky jsou zpětně aplikovány v praxi. Akční výzkum je v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí může pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vzdělávací praxi (ve výuce, ve škole). Akční výzkum přináší učitelům porozumění složitým edukačním jevům a procesům. Akční výzkum tedy můžeme charakterizovat jako určitý nástroj pedagogického jednání učitele, který přispívá ke zlepšování praxe a zároveň je producentem poznání. Dobře prováděný akční výzkum propojuje teorii s praxí a naopak (Janík, 2004, s. 53, 66).

## Metody akčního výzkumu

Metody, které se uplatňují v akčním výzkumu, jsou tytéž, které se uplatňují při klasickém pedagogickém výzkumu. Janík je formuluje následovně:

### Metody hledání a vytváření východisek akčního výzkumu:

- pedagogický deník
- brainstorming
- skupinový rozhovor
- rozhovor s „kritickým přítelem“ apod.

### Metody získávání a shromažďování dat:

- různé typy pozorování
- videozáznamy, popř. audiozáznamy a jejich následná transkripce
- různé typy interview
- artefakty – dětské práce, testy, dopisy, zápisky, zprávy apod.

### Metody analýzy dat:

- vytváření kategorií a kódování dat
- vytváření metafor
- testování tezí
- analýza dilemat apod.

### Metody vytváření a ověřování strategií jednání:

- brainstorming
- myšlenkové testování alternativ jednání apod.



### Způsoby prezentace výsledků akčního výzkumu:

- případová studie
- zpráva z výzkumu apod.

Učitel nemusí být profesionálem ve výzkumu, aby mohl a uměl tyto metody použít. Záleží na jeho šikovnosti a ochotě řešit vzniklé problémy praxe. Aktivním řešením problémů se učitel stává jak výzkumníkem, tak i aktivním účastníkem výzkumu. Každým řešením učitel uskutečňuje reflektovanou inovaci své praxe, získává určité poznání ze zkoumané oblasti. Akční výzkum pomáhá učitelům lépe poznat problémy své vlastní praxe a řešit je. Akční výzkumu přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako jednotlivce a učitelství jako profese (*Janík, 2004, s. 53, 55*).

Kvalitnímu akčnímu výzkumu se může učitel naučit na základě praktických zkušeností. Nestačí jenom znát různé metody akčního výzkumu, ale také umět s nimi pracovat. Záleží na tom, jak je učitel vybaven znalostmi a dovednostmi potřebnými k jeho praktikování (*Janík, 2004, s. 63*).

### **Limity akčního výzkumu**

Jak už jsem uvedla, akční výzkum často čelil pochybnostem, zda jej vůbec považovat za opravdový výzkum. Často byl označován za neobjektivní a neodborný, je ovlivněn lidským faktorem a musí se proto počítat s lidskou chybou. Jistá míra neobjektivity souvisí s emočním zapojením výzkumníka a jeho osobním vkladem.

Dalším důvodem podle některých kritiků je, že akční výzkum nemůže být kvalitním výzkumem, protože neprodukuje vědecké poznatky a neobohacuje společenské vědy. Ale my víme, že ambicemi akčního výzkumu není hledat obecné a univerzální řešení. Jeho smyslem je právě navázání osobního vztahu s účastníkem výzkumu a osobní angažovanost. Cílem akčního výzkumu je hledat konkrétní odpovědi na konkrétní otázky spojené s praxí, tak často opomíjené vědeckým výzkumem.

## 2.6 Význam výzkumu učitelů

Výzkumná práce pedagogů je velmi vhodnou metodou učitelova učení, protože ho zapojuje do autentické a smysluplné aktivity při zkoumání svých vlastních postupů. Výzkumná práce, kdy učitelé sami provádějí výzkum a osvojují si jej, je především o interaktivním učení a spolupráci, jde o proces vyžadující hlubokou reflexi. Výzkumná práce učitelů je definována jako „systematické zkoumání“ problémů, které musí být dobře naplánované, zdokumentované, monitorované a systematicky ohodnocené (Schollaert, Jones, Leenheer, 2006, s. 183).

Výzkum pomáhá učiteli identifikovat hlavní příčiny problémů a plánovat opatření k nápravě a zároveň podporovat vůdčí schopnosti. Když se pedagogové stávají výzkumníky, kteří zkoumají své vlastní metody a pracovní problémy, mohou tím zlepšit i své učení.

Ochota zkoumat 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“ a tím rozvíjet svou profesionalitu. Pomáhá ke zlepšování práce ve třídě i v celé škole, kdy je důležitá spolupráce s kolegy a vzájemná podpora (Schollaert, Jones, Leenheer, 2006, s. 188).

Každý učitel může využívat své dovednosti, znalosti a pochopení pro zkoumání ve prospěch celé školy jako učící se komunity. Výsledky výzkumu prováděného učiteli ukazují na roli třídního učitele jako klíčové hybné síly při zlepšování školy. Tudíž je to velmi efektivní způsob účinného odborného růstu, který by měl být začleněn do plánů rozvoje zaměstnanců školy a jejich odborné učební aktivity. Právě kompetenční výbava učitele je podstatou jeho profesionality ve smyslu příslušnosti k profesi. Stejně jako lékaři musejí neustále sledovat posuny ve svém oboru, ani učitel – chce-li být profesionálem – nemůže přehlížet moderní výdobytky pedagogiky.

Výzkumná práce učitelů je velmi důležitá pro jejich profesní rozvoj. Vzhledem k tomu, že svět se rychle rozvíjí, je potřeba, aby učitel sledoval nové znalosti a poznatky, které generuje pedagogický výzkum, a sám si rozšiřovat své poznání vědeckým přístupem k

výuce, čili reflexí své práce a akčním výzkumem. Výzkumná práce učitelů se tak může stát hnací silou změny ve vzdělávání a zlepšování škol různými, ale zároveň jednoduchými způsoby.

## **2.7 Shrnutí teoretické části**

V teoretické části práce jsem se věnovala pedagogickému výzkumu, jeho charakteristikám a srovnání tradičního výzkumu s učitelským. Popsala jsem vývoj a změny v učitelské profesi v souvislosti se změnami ve společnosti, nové trendy a požadavky na učitelskou profesi, se kterými souvisí změny v profesním standardu učitele, kde vyvstal požadavek definovat kompetence učitele v měnícím se systému školství. Představila jsem výzkumnou kompetenci jako součást profesního standardu, který je definován v Kariérním systému učitele. V souvislosti s výzkumnou kompetencí jsem představila profesní badatelství (professional inquiry) praktikované učiteli, jeho charakteristiku a využití v praxi učitelů. V oblasti učitelského výzkumu jsem se zaměřila na akční výzkum ve školství. Představila jsem akční výzkum jako součást učitelské praxe, jeho význam, metody a typy, ale i limity. Dále jsem zmínila význam výzkumné kompetence jako prostředek učitelova profesního a osobního růstu, ale i jako součást zvyšování kvality školy.

### 3. Praktická část

#### 3.1 Metodologie výzkumu

Jak už jsem uvedla v úvodu své práce, prostřednictvím výzkumného šetření jsem se pokusila zjistit, do jaké míry učitelé využívají výsledky výzkumu ve své práci a jestli i oni sami používají pro zlepšení výuky některé badatelské postupy (professional inquiry). Hledala jsem odpovědi na výzkumné otázky:

VO1: Potřebují učitelé ke své práci výsledky výzkumu?

VO2: Pracují učitelé s výsledky výzkumů, umí je využít ke svému prospěchu, k prospěchu svých žáků?

VO3: Jaké kompetence má mít učitel, aby byl schopen pracovat s výsledky výzkumu?

VO4: Dokážou učitelé ve školách organizovat kooperující pedagogické týmy, které se zabývají výzkumným šetřením a řešením problémů v oblasti pedagogiky?

**Výzkumný problém** jsem zformulovala do hlavní výzkumné otázky: „*Chápu v současnosti čeští učitelé výzkumnou kompetenci jako nezbytnou a užitečnou součást své pedagogické práce?*“

Pro dosažení cíle své práce jsem volila kombinovaný výzkum. Kombinovala jsem kvantitativní výzkum (metoda dotazníkového šetření) s kvalitativním (polostrukurovaný rozhovor). Fáze výzkumu proběhly chronologicky, fáze polostrukurovaného rozhovoru následně navázala na dotazníkové šetření. Tento způsob výzkumu jsem volila proto, že jsem mohla využít silné stránky z každého způsobu sběru dat. V dotazníkovém šetření jsem mohla relativně rychle získat větší množství odpovědí na otázky ohledně výzkumu v pedagogické praxi učitelů. Kvantitativní výzkum umožňuje získat přesná data a jejich relativně rychlou analýzu. Naproti tomu kvalitativní výzkum mi umožnil být s respondenty v užším kontaktu, získat podrobnější informace. Mohla jsem otázky rozvíjet a doplňovat, podle toho, jakým směrem se rozhovor vyvíjel, a tím získat podrobnější informace.

### 3.1.1 Výzkumný vzorek

Respondenty byli učitelé ZŠ, MŠ, SŠ, ZUŠ a VOŠ z Prahy a Středočeského kraje, kvůli dostupnosti v případě rozhovorů. V první fázi rozesílání dotazníků jsem využila elektronickou poštu, kdy jsem rozeslala 500 dotazníků na různé stupně škol soukromých i státních. Návratnost byla velmi nízká, vrátilo se vyplněných 24 dotazníků. Ve druhé fázi jsem po telefonické domluvě s vedením školy obešla 10 škol a rozdala 100 dotazníků. Osobně rozdaných dotazníků se mi vrátilo 65. Většinu jsem si je ve školách vyzvedla sama, z jedné školy mi dotazníky přišly poštou. Dotazník obsahoval otázku, jestli by byl respondent ochoten k rozhovoru. Tyto rozhovory jsem uskutečnila s pěti učitelkami, které byly ochotné podělit se i o osobní zkušenost s řešením problému v praxi. Rozhovory probíhaly ve školách, kde učitelky pracovaly. Jeden rozhovor jsem uskutečnila s učitelkou z MŠ, tři s učitelkami ZŠ a jeden s učitelkou ZUŠ. Bohužel, ani jeden z oslovených učitelů nechtěl absolvovat rozhovor.

### 3.1.2 Organizace výzkumu

Předvýzkum jsem uskutečnila na vybrané základní škole, abych zjistila, zda jsou otázky z dotazníku srozumitelné. Respondenti na otázky odpovídali bez větších problémů, ale z jejich reakcí bylo vidět, že oblast výzkumu je pro ně dost vzdálená a nepopulární. Otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsem si připravila podle kompetencí, jak jsou zakotveny ve Standardu učitele, zvláště jsem se zaměřila na oblast „Učitel a jeho profesní já“, kde v části *Profesní znalosti a dovednosti* jsou vymezeny dílčí kompetence určující výzkumnou kompetenci. Otázky pro rozhovor jsem připravila i z části *Sebereflexe a osobnostní rozvoj*, protože bez kritického reflektování vlastní práce učitel nemůže kvalitně zkoumat a řešit problémy, se kterými se ve své praxi setkává. Otázky jsem kladla postupně třem učitelkám, abych zjistila jejich srozumitelnost a také jak přibližně dlouho rozhovor potrvá. Otázky byly všem srozumitelné.

### 3.2 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření jsem volila z důvodu možnosti sesbírat velké množství dat od velkého množství lidí, z důvodu nízké časové a finanční náročnosti.

Zkoumanými jevy byly znalosti a zkušenosti učitelů v oblasti pedagogického výzkumu a výzkumného šetření na školách. V dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na pedagogický výzkum v práci učitele obecněji – jestli učitelé znají výzkumná šetření, která probíhají ve školství, jestli pracují nebo někdy pracovali s výsledky výzkumu, jestli považují výzkum za nezbytný pro svou práci, jaké kompetence by podle nich měl mít učitel, který by chtěl provádět výzkumné šetření.

V dotazníku jsem uvedla i žádost o kontakt, který mohl respondent uvést, pokud by byl ochoten poskytnout rozhovor týkající se výzkumné kompetence, případně výzkumného šetření v jeho praxi.

### **3.2.1 Analýza a vyhodnocení dat**

V první části zpracování jsem se věnovala dotazníkovému šetření a sesbíraným datům, která jsem jeho prostřednictvím získala. Při vytváření otázek jsem vycházela z kompetencí, jak jsou uvedeny ve Standardu učitele (*Kariérní řád, 2015*).

**1. otázka** v dotazníku měla přinést odpovědi na otázku, jestli učitelé znají pedagogický výzkum. Vedle daných možností odpovědí mohli napsat i jiné zdroje výzkumu, se kterými pracují, nebo se setkali.

**Otázka č. 2** ověřuje používání výzkumného šetření v praxi a zkoumá využitelnost a význam tohoto šetření pro praxi učitele (*...při plánování své práce dovede s porozuměním využívat výsledků šetření směřujících ke zjišťování výsledků vzdělávání /testování, statistická data, mezinárodní srovnání.../*). Pokud pro učitele nejsou výsledky výzkumu důležité, pravděpodobně je aplikovat do praxe nebude.

Ve **3. otázce** zjišťuji, jestli má respondent praktickou zkušenost s výzkumným šetřením a ve **4. doplňující otázce** jeho zapojení do školního šetření (*...má dílčí praktické zkušenosti v oblasti pedagogických šetření, umí na základě analýzy problému připravit šetření směřující k získání podkladů pro jeho řešení...*).

**5. otázka** zkoumá použité metody ve výzkumu (*...orientuje se v základních technikách vědecké práce v oblasti pedagogiky a souvisejících disciplín. Ovládá základní techniky vědecké práce...*).

**6. otázka** souvisí s evaluací, pracuje se schopnosti učitele reflektovat svou práci, schopností zavést změny v případě potřeby (*...výsledky evaluačního procesu vyhodnocuje a navrhuje opatření...*). Evaluace je součástí výzkumného šetření, fáze akčního výzkumu – reflexe.

**7. otázka** se věnuje problematice práce v týmu, spolupráce a schopnosti učitele sdílet své zkušenosti a také přijímat názory a zkušenosti jiných a tím se vzájemně obohacovat a zlepšovat svoje edukační schopnosti. Ověřuje kompetenci (*...má praktické zkušenosti s řešením problémů v rámci týmu..., má dílčí zkušenosti s vedením týmů zabývajících se šetřením v oblasti pedagogiky*).

**Č. 8** se váže k výzkumné otázce, jaké kompetence by měl mít podle respondentů učitel, který provádí výzkumné šetření.

**9. – 11. otázka** jsou segmentační, zjišťují věk respondenta, gender, stupeň školy.

#### **Otázka č. 1 – Znáte některá výzkumná šetření ve školství?**

Na otázku, jestli respondenti znají některá výzkumná šetření ve školství, odpovědělo všech 89 dotázaných, Většinou označili více možností. 82× označili SCIO, 38× Klibro, 32× PISA, výzkumy ČŠI 22×, výzkumy NÚV 17×, TIMSS 9×, PIRLS 4×. V možnosti „Jiné“ napsal jeden respondent „výzkumy MU Brno“, a jeden uvedl „Závěrečné bakalářské a magisterské práce, či závěrečné práce v rámci pedagogického minima“.



Jak je z grafu vidět, nejvíc respondentů zná výzkumná šetření SCIO (40 %). Vzhledem k tomu, že nejvíc odpovědí jsem získala od pedagogů ze základních škol (51), je tento výsledek logický.

Druhou nejvíc volenou odpovědí (38) byly srovnávací testy pro žáky ZŠ a víceletých gymnázií Kalibro (18%), které kromě zkoumání znalostí žáků, poskytují dotazníky pro žáky, rodiče, pedagogy i nepedagogy, kterými ředitel zjišťuje situaci ve škole (klíma školy, komunikace, vztahy a jiné).

Třetí nejvíce početnou odpovědí (32) byly mezinárodní výzkumná šetření PISA (16 %). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky.

Výzkumy ČŠI se s počtem odpovědí 22 umístily na čtvrtém místě (11 %), což není překvapující, protože mezi výzkumy ČŠI patří například výzkum ICILS (výzkum počítačové a informační gramotnosti žáků 8. ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) a TALIS (mezinárodní šetření o vyučování a učení, které zjišťuje subjektivní pocity učitelů, atmosféru ve škole a informace o jevech i podmínkách, které mají učitelé pro svou práci) a tato témata jsou v současnosti velmi aktuální.



Výzkumy NÚV (17 odpovědí) byly pátá nejpočetněji volená odpověď (8 %). Bohužel momentálně jsem nenašla žádné výzkumy NÚV. Požádala jsem náměstka ředitele NÚV o vyjádření, jaké výzkumy v současnosti probíhají:

*„Po roce 1989 byl do české pedagogické vědy začleněn angloamerický model, podle něhož se výzkum provádí především na fakultách vysokých škol. Na základě tohoto rozhodnutí byl postupně výzkum v resortních ústavech MŠMT utlumen. Situace je výrazně ovlivňována omezováním počtu pracovníků a krácením finančních prostředků pro takovou činnost.*

*Pedagogický výzkum v pravém slova smyslu tedy není uskutečňován. Výzkum by mohl být prováděn v rámci dlouhodobějších projektů, kde však tato činnost není z hlediska MŠMT jako zadavatele požadována. Pokud se pracovníci NÚV dostávají k „výzkumné“ činnosti, tak jen omezeně jako partneři ve výzkumech některých fakult VŠ a jiných institucí – např. IVŠV).*

*V NÚV se uskutečňují spíše dílčí sledování formami dotazníkového šetření, řízených rozhovorů atd. Provádějí se analýzy dokumentů a srovnávací studie materiálů (např. kurikulárních dokumentů různých zemí EU), případně se realizují pokusná ověřování nějaké konkrétní podoby vzdělávání, např. domácího – individuálního vzdělávání, výuky na dvojjazyčném gymnáziu, účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků základních škol.“ (PaedDr. Jan Tupý, náměstek ředitele NÚV)*

Méně než 10 odpovědí měly mezinárodní výzkumy TIMSS (9) – výzkum v matematice a přírodních vědách žáků 4. a 8. ročníků (4 %) a PIRLS (4) výzkum čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků (2 %).

Poslední procento si dělí dvě odpovědi v možnosti „Jiné“. Respondent, který odpověděl „výzkumy MU Brno“ se výzkumy, nebo minimálně jedním výzkumem Institutu výzkumu školního vzdělávání, zabýval. To naznačuje zájem o výzkumy, protože výzkumy IVŠV nejsou ve vzdělávacím procesu běžné, oproti výzkumům jako PISA, KALIBRO nebo SCIO, ty jsou víceméně součástí vzdělávacích aktivit na školách.

Odpověď „Závěrečné bakalářské nebo magisterské práce, či závěrečné práce v rámci

*pedagogického minima*“ může značit, že organizace, které je respondent členem, má studující zaměstnance, nebo spolupracuje se studenty.

V závěru můžeme odpovědět na otázku, znají-li učitelé pedagogický výzkum, shrnout větou „ano, většinou znají“ a podle více volených odpovědí i „, znají v různé míře všechny uvedené“.

### **Otázka č. 2 – Využíváte výsledky výzkumu v praxi? Jak?**

Otázka dává odpovědi na to, jestli pracují učitelé s výsledky výzkumu. Přináší výzkum informace, které jsou pro učitele nezbytné, které zlepšují jeho edukační schopnosti? Je schopen aplikovat výsledky výzkumu do praxe? Jak už jsem uvedla v úvodu, pokud nebudou výsledky výzkumu pro učitele důležité, těžko je bude používat ve své praxi.

16 respondentů uvedlo, že s výsledky výzkumu pracuje a také uvedli jak. Uvádím všechny odpovědi, pro jejich různost:

*„Porovnání výsledků v různých předmětech, porovnání s kmenovou školou“* – tato odpověď naznačuje, že ve zmíněné škole probíhá výzkum, jestli vzdělávací proces je stejně kvalitní na obou školách, jestli výsledky žáků jsou vyrovnané. Tento výzkum probíhá na úrovni organizace. Další odpovědi *„Pokud jsou zařazeny do ŠVP, tak ano“*, *„Jsou-li v ŠVP, tak ano“* naznačují, že respondenti se zajímají o výzkum a využití jeho výsledků jenom pokud je to v rámci nařízených povinností.

*„Výsledky výzkumu využívám čistě v osobní rovině, snažím se je využít v individuálním přístupu k dítěti“* – tato odpověď poukazuje na učitele, který pracuje s výzkumem způsobem, který se vyžaduje od kvalitního učitele. Také další odpovědi poukazují na kvalitního učitele *„Na základě některých výzkumů z oblasti matematiky jsem se začala zajímat o metody pana profesora Hajného“*, *„Ano, v prvním případě mi pomohlo a potvrdilo některé mé domněnky a pomohlo mi při řešení problému jak směřovat“*. Tyto odpovědi mají charakter akčního výzkumu – poznat, pochopit, analyzovat a implementovat. Mohli bychom k nim přiřadit další odpovědi *„Ke zlepšení stávajícího stavu“* a *„Úprava výuky v reakci na výsledky výzkumu“*, *„Ano, když jsem s nimi seznámen, přijmu opatření“* – bohužel tyto odpovědi nejsou konkretizované.

Další odpovědi vyjadřují konkrétní využití výsledků výzkumu: „*Zaměřím se na problematiku, která v testu vyzněla nedostatečně*“, „*Pokud se mi dostane do rukou sborník úloh s rozborů, používám úlohy při výuce*“, „*Asi 2× do roka se snažím zařadit nějaký test z PISA do přírodovědných předmětů*“, „*SCIO - pro přípravu žáků na střední školu*“ a potvrzují závěry z otázky č. 1, že učitelé znají výzkumy ve školách, zvláště ty, ve kterých se testují žáci.

Další využití výsledků výzkumu formulují respondenti takto: „*Například při sestavování pracovních listů*“, „*Pokud jsou výsledky zajímavé nebo mi pomůžou v práci, pracuji podle nich*“, „*1. seznámení s otázkami, 2. seznámení pedagogů ve škole s výzkumem*“ – tato odpověď prozrazuje, že pravděpodobně ředitel školy pracuje s výsledky výzkumu a snaží se, aby jeho učitelé byli s nimi také seznámeni.

Další dvě odpovědi jsou negativní, první říká „*Zatím ne, kromě mapy školy*“, druhá „*Většinou jde jen o přání, v malé vesnické škole bývají tyto výsledky nepoužitelné. Snaha aplikovat výsledky dostupných výzkumů v rámci našeho prostředí zaměřeného na netříleté děti je nemožná*“. Nevíme jaké výzkumy má respondent na mysli, ale v předškolní výchově je mnoho výzkumů zaměřených na zlepšení klimatu ve škole, zlepšení komunikace s rodiči, individuální přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jiné, které se dají aplikovat do praxe. Neumí výsledky aplikovat.

Dalších 6 odpovědí se omezilo pouze na „*Ano*“ bez bližšího objasnění.

60 respondentů odpovědělo „*Ne*“, nevyužívá výsledky výzkumu ve své praxi.

Další odpovědi: „*Částečně*“, „*Málo*“, „*Dívám se na výsledky*“, „*SCIO – posun znalostí*“, „*Využívám nové metody*“.

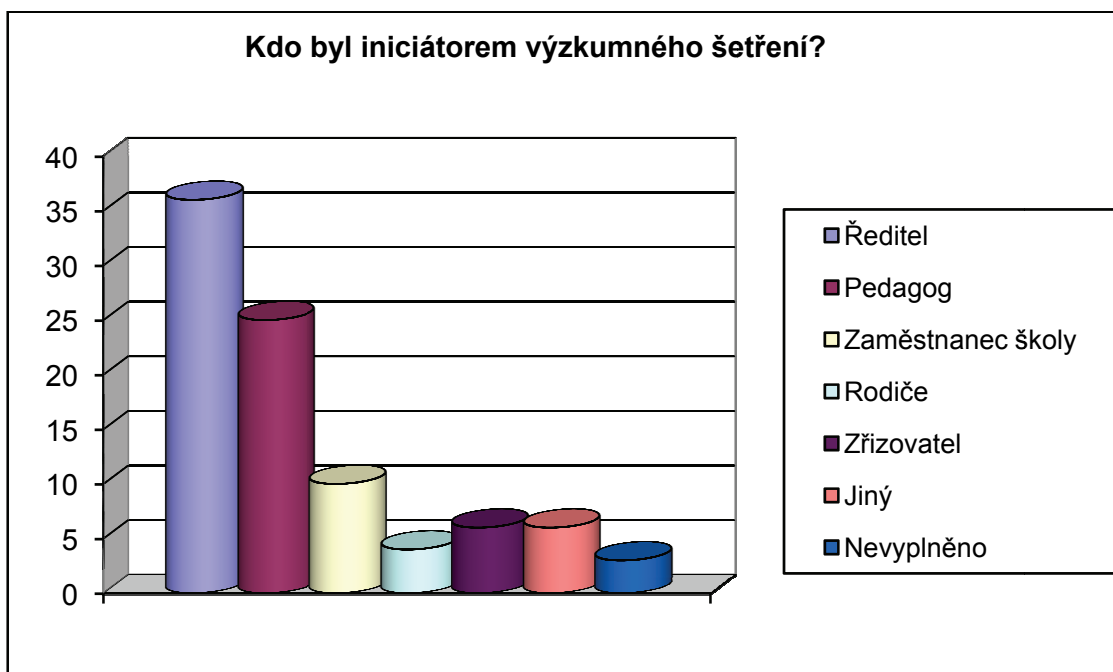
Z výsledků vidíme, že jenom přibližně 25 % respondentů pracuje s výsledky výzkumu, naproti tomu skoro 70 % ne. Ostatní (5 %) jsem pro svou nejednoznačnost nezařadila ani do jedné ze skupin. Mohli bychom očekávat obrácený poměr vzhledem k dnešním požadavkům na školu a kvalitní učitele, ale uvědomuji si, že výzkumný vzorek je nereprezentativní, takže závěry z tohoto výzkumu nemůžeme zobecňovat.

### **Otázka č. 3 – Probíhalo v posledním roce ve Vaší škole nějaké výzkumné šetření? Čeho se týkalo?**

Otázka ověřuje používání výzkumného šetření v praxi. Ptá se na výzkumná šetření v organizaci a nabízí několik možností. Někteří respondenti označili více šetření, tak jsme se dozvěděli, že za poslední rok proběhlo na oslovených školách kolem 150 šetření. Tuto otázku nevyplnili 4 respondenti a 6 respondentů uvedlo, že na jejich škole neproběhlo za poslední rok žádné šetření: „žádné“, „o ničem podobném nevím“, „učím první rok“. Nejvíce šetření proběhlo k výzkumu klimatu na školách (28), šetření mezi žáky (15), šetření mezi učiteli a rodiči proběhlo shodně 12×. Talentové zkoušky uvedli respondenti 3×, začlenění nového žáka 4×. Autorita učitele byla podle respondentů zkoumána 7× a změny v metodách učení 6×. Dalšími oblastmi zkoumání byla problematika hodnotové orientace žáků - 8, agresivita mezi žáky 7, nekázeň žáků 9 a výzkum problému se začleněním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami uvedlo 9 respondentů. Výzkum v oblasti spravedlivějšího hodnocení žáka uvedlo 6 respondentů, drogovou prevencí 10 dotázaných. Mimo nabízené možnosti uvedli respondenti šetření v oblastech: „problematika závislosti učňů na digitálních technologiích“, „KALIBRO a SCIO“, „mám dojem, že na informatiku, jinak ohledně prevence drog, nekázeň atd.“, „šetření mezi rodiči ohledně programu Začít spolu, vzájemné spolupráce“, „talentové zkoušky“, „ředitelské písemné práce“, „zlepšení kultury školy“. Jeden respondent uvedl, že šetření probíhá „však ne jako výzkum“.

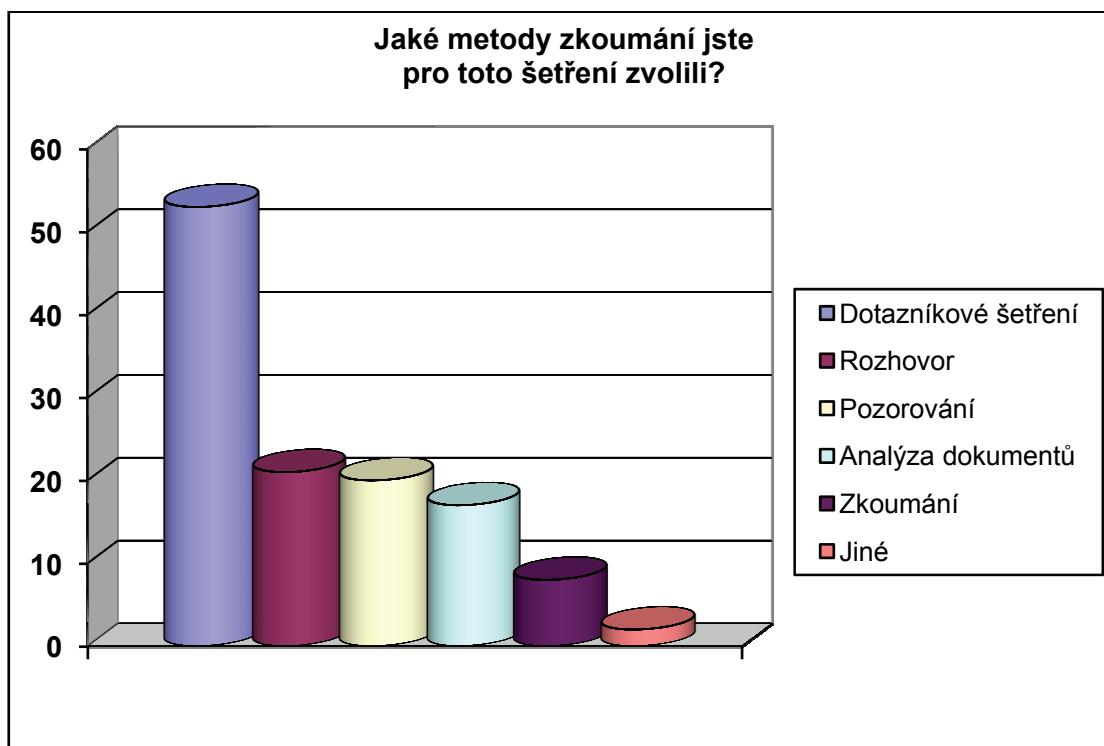
Z těchto odpovědí vidíme, že různá šetření na školách probíhají a učitelé jsou o nich informováni.

Ve **4. otázce** zjišťuji, jestli má respondent praktickou zkušenost s výzkumným šetřením, jeho zapojení do školního šetření. Na otázku „**Kdo byl iniciátorem výzkumného šetření ve vaší škole?**“, mohli respondenti volit také více možností, pokud tomu tak bylo. Ředitele jako iniciátora šetření volili respondenti 36×, pedagog byl zvolen 25×, z toho sebe označilo 13 respondentů, jiný zaměstnanec školy 10×. Bohužel respondenti neuvedli, kdo byl „jiný zaměstnanec“. Rodiče byli zvoleni 4× a zřizovatel 6×. V možnosti „někdo jiný“ napsali respondenti 3× „nevím“, „nikdo“ 2×, „studenti VŠ“. Tuto otázku nevyplnili tři respondenti.



#### **Otázka č. 5 - Jaké metody zkoumání jste pro toto šetření zvolili?**

Tato otázka se ptá na zvolené metody při výzkumném šetření. Respondenti mohli vybírat z daných metod, nebo napsat jinou, kterou použili. Vhodné zvolení metod výzkumu je součástí výzkumné kompetence. Vzhledem k tomu, že na školách respondentů proběhlo více výzkumných šetření v posledním roce, jak jsem uváděla v otázce č. 4, označovali respondenti více metod. Nejvíce volili dotazníkové šetření (53×), potom metodu rozhovoru (21×), následuje metoda pozorování (20×). Analýzu dokumentů použilo při výzkumném šetření 17 respondentů, metodu zkoumání 8 respondentů. Jedna odpověď zněla „*žádné metody, protože žádné šetření neprobíhalo*“, další „*použila bych metodu rozhovoru a dotazníky*“. Žádné jiné metody, než co byly uvedeny v dotazníku, nebyly zmíněny. Z odpovědí můžeme vyvodit, že nejčastěji používaná metoda výzkumu ve školách je dotazníkové šetření. Důvodem může být i to, že dotazník je nejrychlejší metoda sběru dat.



**Otázka č. 6 – Pokud se Vám výuka (řízená činnost, vyučovací hodina) nepovede podle představ (žáci neporozumí výkladu, nesoustředí se, nebaví je téma hodiny...), přehodnotíte metody, změníte styl výuky?**

Tato otázka souvisí s otázkou předchozí, pracuje se schopností učitele reflektovat svou práci, schopností zavést změny v případě potřeby.

Respondenti mohli volit z daných variant, nebo napsat svou zkušenost. Někteří volili více variant, takže počet odpovědí je 130. Nejvíce (61×) volili respondenti variantu „ano, pro příště se snažím zavést změny“. Druhá (40×) nejčastěji volená odpověď byla „snažím se porozumět, proč se to nepovedlo“.

21× volili respondenti odpověď „proberu problém s kolegy, jak oni řeší takovou situaci“. „Hledám odpověď v odborné literatuře“ volili respondenti 5×.

Ve dvou dotaznících nebyla otázka vyplněna a jeden respondent napsal svou zkušenost „měním aktivity a metody podle rozpoložení žáků, dané situace atd., nic nejde naplánovat do detailů“.

Odpovědi „*Ne, věřím, že to bylo ojedinělé*“, „*metody neměním, mám je lety vyzkoušené*“ a „*ještě se mi nestalo, že by se mi výuka nepovedla*“ ne zvolil žádný z respondentů.

Jak je vidět z odpovědí, dotazovaní učitelé reflektují svou práci, hledají způsob jak výuku zlepšit, nespokojí se s nevyhovujícím stavem. Hledají odpovědi jak ve svých zkušenostech, tak i v literatuře, nebo společně s kolegy.

#### **Otázka č. 7 – Existuje nebo byl někdy vytvořen ve Vaší organizaci tým, který provádí, nebo prováděl výzkumná šetření?**

Otázka ověřuje kompetenci pracovat v týmu. Věnuje se problematice spolupráce, schopnosti učitele sdílet své zkušenosti a také přijímat názory a zkušenosti jiných a tím se vzájemně obohacovat a zlepšovat svoje edukační schopnosti.

Z 89 dotázaných 34 odpovědělo, že v jejich organizaci nikdy neexistoval pracovní tým, který by prováděl výzkumná šetření. 42 respondentů si nevzpomíná, že by takový tým byl někdy vytvořen. Jenom 8 dotazovaných odpovědělo, že takový tým na jejich škole pracuje a 2 připustili, že někdy v minulosti existoval. Nikdo neoznačil možnost, že by sám byl členem takového týmu. 3 dotazníky nebyly vyplněny.

Z odpovědi je poznat, že pracovní týmy, které by se zabývaly výzkumným šetřením, se na školách nevytvářejí často, až 86 % dotázaných vyloučilo tuto možnost. Pozitivní je 11 % odpovědí, které potvrzují vytváření výzkumných školních týmu.

#### **Otázka č. 8 – Jaké kompetence podle Vás musí mít učitel, který by chtěl provádět, nebo provádí výzkumná šetření?**

Otázka se týká kompetencí učitele, který provádí výzkumná šetření. Respondenti měli volit z nabízených možností a určit důležitost pomocí známkování. Měli vybrat pět podle nich nejdůležitějších a seřadit je podle důležitosti na první až páté pořadí.

Kompetence jsem vybrala na základě studia literatury o výzkumu v pedagogice, ve školství:

a) musí mít praxi v oboru

- b) musí studovat odbornou literaturu
- c) nadšení
- d) vytrvalost
- e) odolnost vůči neúspěchu
- f) inteligence
- g) kritické myšlení
- h) znalost metodiky výzkumu
- i) umět aplikovat výsledky výzkumu v praxi
- j) systematicčnost
- k) schopnost originálního myšlení
- l) komunikativní zdatnost
- m) sociální a etické cítění
- n) schopnost nabyté znalosti využívat v nových situacích
- o) musí umět využít různorodé strategie, techniky a nástroje výzkumné práce
- p) musí se neustále rozvíjet
- r) jiné (napište jaké)



### Tabulka

	1	2	3	4	5	neoznačené
A	16	4	5	4	2	5
B	4	2	6	5	4	4
C	6	8	6	8	4	3
D	2	4	9	6	8	2
E	0	0	0	4	9	2
F	4	5	1	0	6	2
G	6	2	5	5	2	0
H	16	12	9	5	7	5
I	5	9	10	6	5	5
J	0	3	4	4	6	2
K	2	2	2	5	0	1
L	5	6	3	4	4	3
M	0	5	5	8	6	0
N	4	2	4	0	6	1
O	5	6	6	8	6	4
P	6	4	5	8	6	6
jiné	0	0	0	0	0	0

Jak je vidět z výsledků v tabulce, z nabízených kompetencí respondenti nejčastěji volili dvě kompetence: *znalost metodiky výzkumu a praxe v oboru* (oboje 16×).

Na druhé místo volili opět *znalost metodiky výzkumu* (12×) a také *umět aplikovat výsledky výzkumu v praxi* (9×). Tuto kompetenci volili respondenti i jako třetí nejdůležitější (10×), spolu s kompetencí *vytrvalost* (9×) a opět *znalost metodiky výzkumu* (9×).

Na čtvrté místo se dostaly shodně tyto kompetence – *nadšení / sociální a etické citění / umět využít různorodé techniky, strategie a nástroje výzkumné práce / neustálý osobní rozvoj* (8× volené)

Jako nejdůležitější na pátém místě respondenti volili *odolnost vůči neúspěchu* (9×) a *vytrvalost* (8×).

Pokud budu hodnotit kompetence podle toho, kolikrát byly zvoleny, nejčastěji to byla *znalost metodiky výzkumu* (54×).

Druhou nejčastěji volenou kompetencí byla schopnost *umět aplikovat výsledky výzkumu v praxi* (40×).

Na třetím místě se umístila odpověď *mít praxi v oboru* (36×)

Čtvrtou nejčastěji volenou odpovědí (35×) byly tři dovednosti a vlastnosti – *nadšení, schopnost umět využít různorodé techniky, strategie a nástroje výzkumné práce a kompetence neustále se rozvíjet.*

S pátým nejvyšším počtem bodů se umístila *vytrvalost* jako důležitá kompetence učitele provádějícího výzkumná šetření.

Nejméně častá volená kompetence byla *schopnost originálního myšlení* (12×) a *odolnost vůči neúspěchu* (15×).

Některé volené odpovědi byly jenom označené, neměly určenou pozici. Tyto odpovědi jsem pouze sečetla do množství, ale neurčovala jsem jim umístění.

V **otázce č. 9** respondenti označovali typ školy. Nejvíce odpovědí (57 %) přišlo ze základních škol – 51. 29 odpovědí přišlo ze středních škol (33 %) a jenom 8 z mateřských škol (9 %). Důvodem může být, že pro učitelky MŠ je výzkum ve školství oblastí velmi vzdálenou jejich praxi. Je to škoda, protože výzkumy v předškolní výchově existují a určitě by byly přínosem pro zkvalitnění vzdělávacího procesu v MŠ. Ze ZUŠ přišla jedna odpověď.

Většina (93 %) respondentů byla ze státního školství – 83, 6 odpovědí ze soukromých škol (7 %). Z církevních škol nepřišla žádná odpověď.

V **otázce č. 10** jsem zjišťovala, kolik let pedagogické praxe má respondent. Zajímalo mne, jestli je ve výzkumném šetření aktivnější služebně starší nebo mladší učitel. Nejvíce odpovědí bylo od učitelů v kategorii *20 a více let praxe v oboru* (29), 23 odpovědí v kategorii *1 až 5 let praxe*, v kategorii *11 až 15 let praxe* – 15 odpovědí, 12 odpovědí v kategorii *16 až 20 let* a 10 odpovědí v kategorii *6 až 10 let praxe v oboru*.

Pokud se podíváme, která věková kategorie provedla výzkumné šetření nejčastěji (13 respondentů uvedlo, že provedlo výzkumné šetření – otázka č. 4), tak zjistíme, že to je kategorie *20 a více let* (11), jedno výzkumné šetření provedl učitel v kategorii *16 až 20 let* a jedno v kategorii *1 až 5 let*.

Uvědomuji si, že vzorek pro tento výzkum není reprezentativní a výsledky proto nemůžeme zobecňovat.

**Otázka č. 11** – zjišťuje gender. Jak se dalo předpokládat, z poměru žen a mužů v českém školství, nejvíce (72) odpovědí je od žen (81%) a od mužů 17 (19%).

### 3.2.2 Shrnutí dotazníkového šetření

V dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na pedagogický výzkum v práci učitele obecněji – jestli učitelé znají výzkumná šetření, která probíhají ve školství, jestli pracují nebo někdy pracovali s výsledky výzkumu, jestli považují výzkum za nezbytný pro svou práci, jaké kompetence by podle nich měl mít učitel, který by chtěl provádět výzkumné šetření. Už jenom z malého počtu návratnosti dotazníků je vidět, že učitelé se neradi účastní nějakého výzkumného šetření (600 rozdaných dotazníků – vyplněných se vrátilo 89). Učitelé jsou zahlceni různými dotazníky, které vyplní spíše z povinnosti a mnohdy se nezajímají, jaký má šetření smysl. Znají výzkumná šetření, testování na školách, pokud jsou součástí jejich práce, činnosti školy. Šetření na školách probíhá, ale učitelé se ho účastní spíše pasivně. Jenom 13 připustilo, že výzkumné šetření iniciovali. Minimum učitelů se zajímá o výzkum z vlastního zájmu (jenom 2 odpovědi mimo nabízené možnosti). Čtvrtina učitelů s výsledky výzkumu pracuje pro zlepšení a obohacení své práce. Učitelé pravděpodobně raději, než by něco „zkoumali“, volí možnost poradit se, prodiskutovat problém. Buď s kolegou (takto odpovědělo 21 respondentů), nebo odborníkem, případně hledají odpovědi v odborné literatuře (tuto možnost volilo 6 respondentů). Jak je vidět z odpovědí, méně než třetina dotazovaných reflektuje svou práci, hledá způsob jak výuku zlepšit, nespokojí se s nevyhovujícím stavem, ale hledá tu nejrychlejší a nejméně časově náročnou činnost. S tím souvisí i znalost metod a technik vědecké práce a výzkumného šetření, z nabízených možností respondenti nejčastěji vybírali dotazníkové šetření. Žádnou jinou metodu nebo techniku, než byla v dotazníku, nikdo neuvedl.

Bohužel, co se týče týmové spolupráce, učitelé nedokážou organizovat ve školách kooperující pedagogické týmy. Jenom 8 dotazovaných odpovědělo, že takový tým na jejich škole pracuje a 2 připustili, že někdy v minulosti existoval. Nikdo neoznačil

možnost, že by sám byl členem takového týmu.

Co se týče výzkumné kompetence a jejích dílčích kompetencí, nejčastěji volenými kompetencemi jsou odborné znalosti. Podle počtu i podle důležitosti je to „*znalost metodiky výzkumu*“. Je zřejmé, že bez určité přípravy nelze provádět kvalitní výzkum, tak jak to nejde bez znalosti v oblasti, kterou chce výzkumník zkoumat (volená kompetence – „*mít praxi v oboru*“), a také, že výzkum bez aplikace získaných výsledků do praxe nemá význam („*umět aplikovat výsledky výzkumu v praxi*“).

Z osobnostních vlastností výzkumníka je pro respondenty nejdůležitější „*nadšení*“, „*vytrvalost*“ a „*sociální a etické citění*“. Český učitel je ve své práci značně vytížený a výzkumné šetření vyžaduje čas a energii navíc. Aby učitel chtěl něco zkoumat ve své praxi, musí mít pro to nadšení a vytrvalost. Příprava výzkumného šetření, studium relevantní literatury, sběr informací, samotný výzkum – a pak následné vyhodnocení dat a aplikace výsledků výzkumu – není krátkodobá činnost, tomu všemu se musí učitel věnovat i mimo pracovní dobu. Také je podle respondentů důležitá „*empatie vůči zkoumaným osobám*“ a „*citlivé zacházení se získanými daty*“.

Zajímavý je nízký volený počet odpovědí pro „*schopnost originálního myšlení*“. Domnívají se snad respondenti, že u výzkumného šetření není potřeba originalita myšlení, protože jsou dané techniky, metody, strategie výzkumu? Tato myšlenka by ale potlačovala význam akčního výzkumu ve školství, protože ten může být kvalitní a smysluplný jenom pokud je učitel kreativní, je schopen originálního myšlení, nehodnotí všechno stejným způsobem, ale dokáže rozeznat individualitu a jedinečnost každého zkoumaného problému a také tak jej řeší.

### **3.3 Polostrukturované rozhovory**

Jak už bylo uvedeno v úvodu práce *výzkumná kompetence je schopnost učitele řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod a také schopnost kriticky zkoumat svou pedagogickou činnost*. Proto jsem se v rozhovorech zaměřila na výzkumnou kompetenci, jak je zakotvena ve Standardu učitele (*dokument NIDV, 2015*).

V části „*Specifické profesní znalosti a dovednosti*“, jsou uvedeny dílčí kompetence,

keré určují výzkumnou kompetenci učitele. Kromě této části jsem se v dotazech zaměřila i na část „Sebereflexe a osobnostní rozvoj“, kde jsou zakotveny dílčí kompetence sebereflexe, která je důležitou součástí výzkumného šetření, protože bez sebereflexe a kritického zkoumání vlastní práce, nemůže učitel kvalitně provést výzkumná šetření. Jak je uvedeno ve Standardu „...učitel rozumí tomu, proč a jak zkoumat svou vlastní praxi. Je schopen reflektovat svou profesní praxi a vyvíjet aktivity ke stálému zlepšování...“

### **Struktura rozhovoru**

Při rozhovorech jsem respondentům vysvětlila důvod a smysl dotazování, zaručila jsem jim anonymitu. Pokládala jsem připravené otázky a nechala respondenty povědět, co považovali za důležité. Při odchýlení od tématu jsem se je snažila otázkami vrátit k podstatě rozhovoru. Měla jsem připravené i doplňující otázky v případě nepochopených nebo špatně pochopených otázek. Při rozhovorech jsem se snažila zajistit klidnou atmosféru, aby se respondent mohl soustředit na problém. Kladla jsem pouze otázky, nevyjadřovala jsem svůj názor, ani jsem neuváděla svou zkušenost, abych se vyvarovala subjektivního ovlivňování. Od každého z respondentů jsem získala ústní informovaný souhlas s provedením rozhovoru. Záznam rozhovoru jsem si nahrávala na diktafon. Získaná data v podobě audio záznamu jsem poté transkripcí převedla ze zvukové do textové podoby. Průměrná délka celého rozhovoru byla 30–40 minut.

Rozhovory přeepsané do textové podoby jsem několikrát důkladně přečetla a poté jsem přistoupila ke kódování dat. V první fázi jsem odstranila věty, které neodpovídaly na otázky týkající se tématu. Nechtěla jsem přistoupit na přílišnou redukci dat, abych zachovala větší autenticitu rozhovorů. Proto jsem v textu ponechala i některé nedokončené věty a osamocená slova, které doplňují smysl textu. Následně jsem pomocí barvení textu vyznačovala věty, které souvisí s tou oblastí, kterou jsem chtěla zkoumat. Každá zkoumaná oblast měla jinou barvu pro přehlednější zpracování textu.

Sestavila jsem si základní téma rozhovoru (jeho jádro) a otázky, které jsem chtěla s dotazovanými probrat, a které se přímo vztahují k cílům mého výzkumu.

Rozhovor jsem začala několika úvodními otázkami zjišťující základní informace o

respondentech – typ školy, délku praxe ve školství, ověřila jsem si, jestli rozumí tématu, o kterém si budeme povídat. Ptala jsem se jich na školu, jak se jim pracuje, jaké mají problémy a co by chtěli změnit. Také jsem zmínila Standard učitele a Kariérní řád, zjišťovala jsem, jestli respondenti tyto dokumenty znají. Tyto úvodní otázky sloužily i k navázání kontaktu s dotazovanými.

Jádro rozhovoru tvořily otázky týkající se výzkumné kompetence učitelů a výzkumného šetření ve školství. Otázky jsem roztrídila do čtyř kategorií:

- vědecká práce
- pedagogická šetření
- týmová spolupráce
- sebereflexe

V závěrečné části jsem respondentům poděkovala, zeptala jsem se jich, jestli mají nějakou otázku, nebo chtějí ještě něco doplnit. Opět jsem jim zaručila anonymitu a nabídla jim možnost seznámit se s výsledky výzkumu, kterého byli účastníky.

### **3.3.1 Analýza a vyhodnocení dat**

Jak už jsem uvedla, dotazování se účastnilo 5 respondentů. S každým respondentem jsem uskutečnila rozhovor zvlášť, všem jsem pokládala stejné otázky, které jsem podle potřeby prokládala doplňovacími otázkami.

Respondent 1: učitelka, 14 let praxe, pracuje na ZŠ I. stupeň

Respondent 2: učitelka, 8let praxe, původně speciální pedagog, pracuje na ZŠ I. stupeň

Respondent 3: učitelka ZŠ, původně učitelka angličtiny na II. stupni, 20 let praxe, na I. stupni 6 let

Respondent 4: učitelka MŠ, 3 roky praxe

Respondent 5: učitelka ZUŠ, původně vystudovaná konzervatoř, 10 let praxe

### **Vědecká práce**

Položené otázky:

- A) Znáte některá výzkumná šetření ve školství?
- B) Využíváte výsledky šetření ve své práci? Čerpáte ve své práci z vědeckých výstupů?
- C) Spolupracujete s vědeckými nebo výzkumnými pracovišti?

Odpověď A:

R1: SCIO, KALIBRO, TIMSS, výzkumy MU Brno, závěrečné práce studentů VŠ – diplomové i bakalářské

R2: SCIO, TIMSS, KLOKAN

R3: SCIO, KLOKAN

R4: SCIO

R5: „neznám žádné“

Odpověď B:

R1: „...s výsledky výzkumu se setkávám v rámci studia, řešíme to na pracovišti..., vyhledávám si je sama, třeba výsledky TIMSS,... s ohledem na matematiku je to hodně zajímavé. Já pracuji podle profesora Hajného, tak ty výsledky pak vidím.“

R2: „...musím říct, že třeba ohledně TIMSSů..., když jsem to viděla v praxi..., nevím, jak jsou ty výsledky relevantní,...je to zajímavý, zjistíme, jak jsme na tom my, ..ale třeba v těch testech byly některé otázky, které jsme neprobírali...“

R3: „Já se nedostávám k vědeckým výstupům, žádné nepoužívám...“

R4: „Neznám žádné...“

R5: „U nás žádné testování neprobíhá, nikdy jsem se o to nezajímala“.

Odpověď C:

Respondenti shodně uvedli, že nespolupracují se žádným vědeckým nebo výzkumným pracovištěm.

### **Pedagogická šetření**

Položené otázky:

A) Provedla jste někdy výzkumné šetření? Rozpracovala jste někdy výsledky testování nebo výzkumného šetření pro potřeby Vaší školy?

B) Můžete mi říct nějaké výzkumné metody a techniky, které jste použila ve své praxi?

C) Připravujete evaluaci ve Vaší organizaci a na jakém úseku? Jak často provádíte evaluaci?

Odpověď A:

R1: „Ano, ve své třídě, měla jsem tam problém, za prvé – nebyly tam dobré vztahy... a za druhé – měla jsem pocit, že je tam šikana. Měla jsem pocit, že to dítě bylo izolovaný, tak jsem tam dělala nějaký sociometrický průzkum. (Respondentka popsala celý proces – setkání s dětmi, s rodiči, sociometrický dotazník, pozorování, rozhovory). Výsledek byl pozitivní, odhalili jsme příčinu izolovanosti, dítě hůř mluvilo, stydělo se. Doporučili jsem rodičům návštěvu logopeda, dítě jsem posadila do první lavice, hodně jsem ho dotazovala, mluvila s ním, chválila ho, pověřovala drobnými úkoly ve spolupráci se spolužáky, které uvedlo jako kamarády... výsledek byl pozitivní...“

R2: „Já jsem řešila problém ve třídě, podnět dali rodiče, že si dítě stěžovalo, že ho ve škole šikanují. Já jsem ten pocit neměla, ale učitel nevidí v té třídě všechno... Tak jsem ho začala pozorovat, pozorovala jsem i dění ve třídě... jak se ty děti k němu chovají. Dala jsem i dotazník k oblíbenosti... a toto podezření se mi nepotvrdilo. Snažila jsem se rodičům vysvětlit, že dítě šikanováno není, spíše je chyba na jeho straně... chodilo žalovat, když se mu něco nepovedlo, řeklo, že za to může někdo jiný..., ale rodiče to



*nechtěli slyšet. A ten problém se táhl přes celý rok, nakonec se potvrdilo, že jsem měla pravdu já, a že ten problém není ve vztahu dětí k ní... pořád se to řeší.“*

R3: *„Řešila jsem problém s dítětem ze sociálně slabé rodiny... dítě utíkalo ze školy, neposlouchalo, dělalo si, co chce. Snažila jsem se ho začlenit do kolektivu, protože děti ho neměly rády, bil je. Řešila jsem to s kolegy, s jeho babičkou (zákonná zástupkyně), pak se do toho zapojila výchovná poradkyně, psycholog. Nakonec bylo doporučeno, aby dítě přešlo do školy, kde je menší kolektiv“(speciální škola).*

R4: *„Ano, právě v souvislosti se závěrečnou zkouškou jsem provedla šetření v mateřských školách, byla to metoda dlouhodobého pozorování doma i ve školce. Vytvářela se z toho pak kazuistika.“*

R5: *„V uměleckých školách šetření jako takové neprobíhá, to srovnávání je pomocí soutěží. Já sama mám zkušenost s výzkumným šetřením na základě mého studia, jinak jsem zkušenost neměla... no, vlastně šetření bylo v rámci autoevaluace..., byly tam dotazníky, na popud vedení školy..., oni si to vyžádali. Toho jsem se účastnila, dotazníky jsem spoluvytvářela a vyhodnocovala. Šetření se týkalo klimatu školy.“*

Odpověď B:

R1: *„dotazníkové šetření, metoda rozhovoru, pozorování, škálování, sociometrické techniky, analýza dokumentů...“*

R2: *„dotazníky, rozhovor nebo interview, pozorování...“*

R3: *„dotazníky, rozhovor, experiment...“*

R4: *„asi dotazník, pozorování, rozhovor, kazuistika...“*

R5: *„dotazníkové šetření, rozhovor...“*

Odpověď C:

Na tuto otázku odpověděly všechny respondentky kladně. Dvě odpověděly, že evaluaci provádějí ve své třídě, dvakrát do roka. Jedna uvedla, že evaluaci provádí každý měsíc

ve své třídě. Další uvedla, že evaluaci provádí každý měsíc na základě hodnocení kolegů z jí svěřeného úseku (vedoucí předmětové komise). Jedna respondentka uvedla, že provádí evaluaci ve svém oddělení, kterého je vedoucí a činí tak každé pololetí.

### **Týmová spolupráce**

#### Položené otázky:

A) Pracujete ve Vaší škole ve školním týmu? Zabývá se Váš tým šetřením v oblasti pedagogiky?

B) Vedete takový tým?

#### Odpověď A:

R1: „Máme takový tým... setkáváme se každých 14 dnů a řešíme problémy, které se během té doby udály, sdílíme poznatky a zkušenosti. Kromě toho jsme dělali taková setkání... když se nám něco povedlo, tak jsme pozvali kolegy a ukázali, předvedli to. Ukázalo se to jako dobrá praxe, ale nemělo to dlouhého trvání, protože to dělalo jenom pár nadšenců... a ostatní se vezli...“

R2: „My máme skvělejší systém, scházíme se jednou měsíčně jako metodická skupina..., tři-čtyři učitelky a řekneme si, co se nám povedlo, co ne, a když se vyskytne nějaký problém, tak ho hned řešíme.“

R3: „Nevytváříme žádné metodické skupiny, ani se pravidelně nescházíme.“

R4: „My se scházíme s kolegyní, abychom si pověděli, pokud se vyskytne nějaký problém, tak si řekneme každá na to názor a pak se ujednotíme v dalším postupu. Ale tým jako takový tady nefunguje... a možná je to škoda.“

R5: „Týmy vytváříme..., první ... vlastně taková zkušenost s prací v týmu bylo vytváření Školního vzdělávacího programu, a každý ten obor, si tvořil svůj program. Tam byl problém ten, že... jak se následně ukázalo, že ty týmy až tak moc nefungovaly, protože ti muzikanti nemají rádi takový to... jsou individualisti a nechtěli spolupracovat, ale hlavně v tom viděli tu administrativu, ...a nebyli dostatečně motivováni, neviděli v tom

*příliš smysl. Takže to měli na hrb ti vedoucí oddělení. Takže ten princip té týmové spolupráce tam moc nefungoval.“*

#### Odpověď B:

Na tuto otázku odpověděly dvě respondentky kladně. Jedna je vedoucí předmětové komise a jedna vedoucí oddělení. Ostatní respondentky uvedly, že nejsou vedoucí školního týmu.

#### Sebereflexe

##### Položené otázky:

- A) Znáte techniky a metody sebereflexe? Používáte nebo jste někdy použila některou z nich?
- B) Jak často vyhodnocujete svou pedagogickou činnost?
- C) Vyhodnocujete pedagogickou činnost kolegů? Poskytujete jim zpětnou vazbu?
- D) Pracujete jako mentor, kouč nebo lektor pro své kolegy?

##### Otázka A:

R1: *„Pozorování vlastní činnosti prostřednictvím videozáznamu jsem ještě nepoužila, ale když mám studenty na náslechu, tak i tuhle metodu jsme použili. Jinak konzultuji s kolegy...“*

R2: *„Nevím, jestli je to zrovna metoda, ale dávám si otázky, táži se sama sebe, proč se to nepovedlo a hledám možnosti zlepšení dané situace.“*

R3: *„Ano, já jsem použila dotazník pro 360° zpětnou vazbu. Je to o tom, že se člověk na sebe podívá očima rodičů, žáků i kolegů. Zjistila jsem, že v něčem musím na sobě zapracovat. Tuto metodu jsem použila jenom jednou..., ale když je problém, je pravda, že se zeptám kolegů, jak by to oni udělali.“*

R4: „*Já si píšu do poznámek, co se mi v ten den povedlo a co ne. Pomáhá mi to třeba... když při nějaké činnosti jsem zvolila špatnou metodu, tak si to víc zafixuji. Když člověk udělá víc chyb, tak si to spíš uvědomí, než když to udělá dobře.*“

R5: „*Já sebereflexi hodně vidím ve výsledcích svých žáků, potom na koncertech nebo soutěžích..., mám přehled, můžeme s kolegy porovnávat výsledky. Můžeme pak udělat nějaké závěry. Nebo v komunikaci s rodiči..., taky hodiny, tam vidím, jak to jde.*“

#### Otázka B:

R1: „*Každodenní! Písemnou ne, to v rámci školy, nějaká ta evaluace, ale já ji dělám sama pro sebe každý den.*“

R2: „*Já si myslím, že učitel každý den si řekne, co se mu nepovedlo, co se mu povedlo, tohle byla dobrá hodina... Určitě, dělám to taky.*“

R3: „*Nepíšu si... ale zamyslím se každý den, jak mi to šlo.*“

R4: „*Dělám to každý den po práci... píšu si... A taky po každém integrovaném bloku, co je přibližně každý měsíc. Ale to spíše hodnotíme tu činnost.*“

R5: „*Tak to já můžu říct úplně konkrétně, já jsem třeba měla krizi, měla jsem pocit, že to moje učení nesměřuje úplně tam, kam bych chtěla. Že vlastně ta moje představa je jiná, než výsledek. Tak jsem se radila s kolegy, kteří znají moje žáky a i výsledky mé práce..., tak jsem se inspirovala od nich. Deník si nepíši, ale zamýšlím se každý den.. Radím se se svými kolegy, kteří mají dlouholetou praxi a výborné výsledky. Záleží mi na mé práci, aby byla kvalitní.*“

#### Odpověď C:

Respondentky shodně odpověděly, že zpětnou vazbu kolegům poskytují, pokud je o to požádají. Všechny uvedly, že mají možnost vzájemných hospitací, ale technicky se to dá velmi těžko provést. Jako důvod uvedly časté suplování a málo času. Jedna uvedla vzájemné návštěvy (pozvání), když se činnost vydařila, ale tato akce neměla dlouhého trvání.

R1: „Poskytuji, pokud mne o to požádají. Máme možnost chodit vzájemně na hospitace, ale je to velmi sporadické. Není na to čas..., neustále se supluje... Dělali jsme i vzájemné návštěvy, když někdo chtěl něco ukázat, co se mu povedlo, ale, jak už jsem řekla, nemělo to dlouhého trvání“

R2: „Chodíme na hospitace... kdo chce, ale využíváme to málo. Proč? Není na to čas. Na začátku školního roku... to chodíme všichni..., ale časem to ustane“

R3: „Nechodíme na hospitace, nemáme tu možnost... a ani nevím, jestli by někdo chtěl...“

R4: „My si vzájemně s kolegyní chodíme na hospitace, ona musí... a mně to taky zajímá..., ale do jiné třídy jsem se nebyla podívat. Jenom když někdo chybí... a to není hospitace.“

R5: „U nás hospitace nemají smysl, každý máme jiný obor... To my se spíše chodíme poradit s kolegy, když něco potřebujeme... když se vyskytne nějaký problém.“

#### Odpověď D:

R1: „Já sama mám kurz mentoringu, Takže potom když vedu studenty na praxích, tak jim dělám toho mentora.“

R2: „Mentor ne, ale u nás funguje ten metodik, když potřebuji, můžu si za ním dojít, nebo jít k němu na náslech, nebo ho pozvat na náslech ke mně.“

R3: „Ne, já nejsem mentorem, ani nemáme mentora, máme metodiky, ale ti fungují spíše formálně.“

R4: „Oficiálně žádný mentor nebo kouč není, ale moje kolegyně je moje zaučující učitelka, takže v podstatě je takovým mým mentorem.“

R5: „S těmito pojmy se v naší práci neseťkáváme, ale v rámci svého studia jsem do této problematiky pronikla a jako vedoucí oddělení se snažím být pro své kolegy takovým neformálním koučem.“

### 3.3.2 Shrnutí výsledků rozhovorů

Jak už jsem uvedla v úvodu své práce, prostřednictvím výzkumného šetření jsem se pokusila zjistit, do jaké míry jsou učitelé kompetentní využívat výzkumná šetření a výsledky výzkumu ke zlepšení a obohacení své praxe. V rozhovorech jsem se zaměřila na výzkumnou kompetenci, jak je uvedena ve Standardu učitele. Porovnála jsem dílčí kompetence s odpověďmi respondentů. Otázky jsem rozdělila do čtyř kategorií: vědecká práce, pedagogická šetření, týmová spolupráce, sebereflexe.

V kategorii *Vědecká práce* jsou uvedeny dílčí kompetence:

- *Orientuje se v základních technikách vědecké práce v oblasti pedagogiky a souvisejících disciplín. Ovládá základní techniky vědecké práce.*

Respondentky uvedly 2 až 6 technik a metod vědecké práce. Pro vědeckou práci jsou 2 techniky nedostatečná znalost. V tomto případě bychom mohli mluvit o nekompetentnosti.

- *Čerpá z vědeckých výstupů a jiných zdrojů pro obohacení vlastní praxe. Při plánování své práce dovede s porozuměním využívat výsledků šetření směřujících ke zjišťování výsledků vzdělávání (testování, statistická data, mezinárodní srovnání).*

Respondentky uváděly, která výzkumná šetření ve školství znají. Počet jim známých šetření se pohyboval od 0 do 5. Pokud učitel nezná žádná šetření v jeho oboru, nemůže obohacovat vlastní praxi jeho výstupy. V tomto případě bychom mohli mluvit opět o nekompetentnosti.

- *Spolupracuje s výzkumnými či vědeckými pracovišti.*

Respondentky uváděly shodně, že nespolupracují se žádným výzkumným nebo vědeckým pracovištěm. Tato kompetence v jejich profilu chybí.

Část *Pedagogická šetření* ze Standardu učitele jsem rozdělila do dvou kategorií: *Pedagogická šetření* a *Týmová spolupráce*.

V kategorii *Pedagogická šetření* jsem zkoumala tyto dílčí kompetence:

- *Má dílčí praktické zkušenosti v oblasti pedagogických šetření, umí na základě analýzy problému připravit šetření směřující k získání podkladů pro jeho řešení. Zvládá techniky zpracování dat získaných v průběhu šetření a správně je interpretovat.*

Respondentky uvedly příklady šetření, které provedly ve své škole. Ve svých odpovědích uvedly, jak analyzovaly problém, který se jim v praxi objevil a jakým způsobem jej řešily. Tato kompetence v jejich pracovním profilu nechybí.

- *Připravuje evaluační procesy ve škole. Získané výsledky samostatně vyhodnocuje a navrhuje opatření k průběžnému zvyšování kvality práce školy.*

Všechny respondentky uvedly, že provádějí evaluaci v různé frekvenci. Dvě respondentky uvedly, že připravují evaluaci na základě hodnocení kolegů z jejich svěřeného úseku. Tato kompetence je součástí jejich pracovního profilu.

Do kategorie *Týmová spolupráce* jsem zahrнула druhou část dílčích kompetencí z oblasti Pedagogické šetření:

- *Pracuje ve školních týmech na řešení samostatných úkolů, při nichž aplikuje své dovednosti v dílčích úkolech...*
- *Pracuje jako koordinátor interních školních týmů při úkolech výzkumného charakteru. Připravuje a vyhodnocuje práci týmu a zpracovává výsledky týmové práce pro potřeby managementu školy...*
- *Má praktické zkušenosti s řešením problémů a plněním úkolů v rámci týmu. Má dílčí zkušenosti s vedením týmů zabývajících se šetřeními v oblasti pedagogiky.*

Zkušenosti s prací v týmu uvedly tři respondentky. Tyto týmy řeší pracovní problémy, scházejí se pravidelně. Respondentka 1 uvedla, že je vedoucí metodické skupiny, takže má zkušenosti s vedením týmu. Respondentka 5 uvedla, že je vedoucí oddělení, ale přiznala, že týmová spolupráce u nich ve škole moc nefunguje. Respondentka 2

připustila existenci týmu, ale ten spíš pracuje jako metodická skupina, nepracuje na úkolech výzkumného charakteru.

Dvě v týmu nepracovaly, ani v jejich škole se týmy nevytvářejí. Tato kompetence, jak je uvedena ve Standardu, je splněna jenom u Respondentky1.

Do kategorie *Sebereflexe* jsem zahrнула dílčí kompetence z oblasti Sebereflexe a osobnostní rozvoj, jak jsou uvedeny ve Standardu učitele.

- *Má přehled o možnostech a technikách sebereflexe a dokáže je využít pro poznání sebe sama. Na základě sebereflexe je schopen posoudit, které ze svých osobnostních a profesních předpokladů může účinně využít ve svém pedagogickém působení, a které je žádoucí dále rozvíjet a kultivovat.*

Respondentky uvedly různé techniky sebereflexe, které znají nebo i používají k hodnocení své práce: videozáznam, psaní deníku, kladení otázek, zpětná vazba od kolegů, žáků, rodičů. Sebereflexi provádějí denně, někdo písemnou formou, někdo jenom v myšlenkách. Tuto kompetenci respondentky mají.

- *Průběžně vyhodnocuje svou pedagogickou činnost. K reflexi své práce využívá profesní portfolio a další vhodné postupy. Pro hodnocení a další zefektivnění a zkvalitnění výuky a výchovy využívá informace vedení, kolegů, rodičů, žáků a dalších partnerů školy.*

Tato kompetence souvisí s předchozí, respondentky uvedly, že konzultují svou práci, odbornou činnost, nejvíce s kolegy. Tato kompetence je také součástí jejich odbornosti.

- *Vyhodnocuje pedagogickou činnost kolegů a poskytuje jim zpětnou vazbu, ve své škole se zabývá problematikou kvality a efektivity pedagogické práce...*

Respondentky shodně odpověděly, že zpětnou vazbu kolegům poskytují, pokud je o to požádají. Všechny uvedly, že mají možnost vzájemných hospitací, ale technicky se to dá velmi těžko provést. Jako důvod uvedly časté suplování a málo času. Jedna uvedla vzájemné návštěvy (pozvání), když se činnost vydařila, ale tato akce neměla dlouhého trvání. Tato kompetence je součástí jejich odbornosti.



- *Své nadstandardní znalosti uplatňuje jako lektor, autor odborných textů, mentor či kouč.*

Tuto dílčí kompetenci splňuje Respondentka 1, která má kurz mentoringu. Respondentka 5 využívá svoje znalosti ze studia vedení lidí a je pro své kolegy „neformálním koučem“. Ostatní respondenty tuto kompetenci nemají.

## 4. Závěr

Ve své práci jsem hledala odpovědi na výzkumné otázky:

*VO1: Potřebují učitelé ke své práci výsledky výzkumu?*

Učitelé se setkávají ve většině případů s výzkumným šetřením prostřednictvím celoplošných mezinárodních, státních nebo školních šetření a testování, které jsou součástí činnosti jejich školy. V dotazníku označili respondenti všechny možnosti výzkumných šetření, které tam byly uvedené. Sami si jiná výzkumná šetření vyhledávají minimálně. Jen minimum respondentů uvedlo jiná šetření, než jim nabízel dotazník. Pouze 25 % uvedlo, že využívá výsledky výzkumu pro svou práci. Učitelé, které výsledky výzkumu zajímají, je využívají v praxi. Hledají i jiné možnosti než ty, co se jim v rámci jejich školy nabízí. V rozhovorech prokazatelně jenom jedna respondentka pracuje s výsledky výzkumných šetření pro obohacení své praxe.

*Odpověď na VO1:* Ano, učitelé potřebují ke své práci výsledky výzkumu, ale jenom malá část si to uvědomuje a podle toho taky pracuje.

*VO2: Používají učitelé výzkumná šetření ve své praxi, umí je využít ke svému prospěchu, k prospěchu svých žáků?*

Podle výsledků z dotazníku méně než třetina respondentů provedla výzkumné šetření, aby vyřešili problém, který se vyskytl v jejich pracovním životě. Jenom 13 uvedlo, že výzkumné šetření iniciovalo. Naproti tomu v rozhovorech všechny respondentky uvedly, že provedly výzkumné šetření.

*Odpověď na VO2:* Jenom malé procento učitelů využívá možnosti výzkumných šetření a jejich výsledky k obohacení své praxe.

*VO3: Jaké kompetence má mít učitel, aby byl schopen pracovat s výsledky výzkumu?*

Podle výsledků dotazníku nejdůležitějšími kompetencemi podle respondentů jsou odborné znalosti – znalost metodiky výzkumu, praxe v oboru a umění aplikovat výsledky šetření v praxi. Z osobnostních vlastností je to nadšení a vytrvalost. Nejmíň

důležitá kompetence podle respondentů je schopnost originálního myšlení. Jak už jsem uvedla, bez schopnosti originálně myslet, těžko může učitel řešit situace, se kterými se dnes a denně setkává. Každá situace vyžaduje jiné řešení a učitel, pokud ji chce zdárně vyřešit, musí odhadnout, jaký přístup, metodu, techniku použije. Každá situace vyžaduje jiné řešení. Vše, co si může učitel nastudovat a praxí vylepšovat, je jenom základ, na kterém musí učitel stavět a rozvíjet svou výzkumnou kompetenci právě svou originalitou, kreativitou a individuálním přístupem.

*Odpověď na VO3:* Podle učitelů zúčastněných v tomto šetření má mít učitel, který provádí výzkumné šetření, hlavně odborné znalosti v oblasti výzkumu a také praxi v oboru.

*VO4: Dokážou učitelé ve školách organizovat kooperující pedagogické týmy, které se zabývají výzkumným šetřením a řešením problémů v oblasti pedagogiky?*

Bohužel, co se týče týmové spolupráce, učitelé nedokážou organizovat ve školách kooperující pedagogické týmy. Jenom 8 dotazovaných odpovědělo, že takový tým na jejich škole pracuje a 2 připustili, že někdy v minulosti existoval. Nikdo neoznačil možnost, že by sám byl členem takového týmu. V rozhovorech 3 respondentky řekli, že mají zkušenost s prací v týmu, pouze 2 však přiznaly, že týmová práce u nich funguje. Jedna připustila, že týmy vytvářejí, ale týmová práce je prakticky nulová.

Učitelé se mohou učit z toho, co vidí u svých spolupracovníků a zlepšit své vlastní odborné dovednosti tím, že budou začleňovat nové ideje do svých navyklých způsobů myšlení. To vše ve svůj vlastní prospěch a ve prospěch celé učící se komunity.

Učitelé si neuvědomují, že při společném řešení problému si mohou předávat svoje zkušenosti a dovednosti a tím se vzájemně obohacovat. Hledání společného řešení rozvíjí kreativitu. Práce v týmu zvyšuje sebevědomí, zlepšuje komunikaci, snižuje riziko neúspěchu. Učitelé si neuvědomují, že vzájemná spolupráce vede nejen k efektivnější výuce žáků, ale i k jejich dalšímu profesnímu rozvoji. Český učitel je spíše vlk-samotář, který se uzavře ve své třídě a velmi nerad nechává nahlédnout pod pokličku své práce.

*Odpověď na VO4:* Učitelé ve většině případů nedokážou vytvářet kooperující školní týmy.

Výzkumný problém, který jsem v úvodu této práce zformulovala, a na který jsem se snažila najít odpověď, zní: „*Chápu v současnosti čeští učitelé výzkumnou kompetenci jako nezbytnou a užitečnou součást své pedagogické práce?*“

Odpověď na tuto otázku jsem hledala jak v dotazníkovém šetření, tak i v polostrukturovaných rozhovorech s respondenty. Podle výsledků z výzkumu je zřejmé, že učitelé se ve většině případů výzkumným šetřením nezabývají, pokud není nutnou součástí jejich praxe. Výzkumná práce učitelů vyžaduje hlubokou reflexi, sebekritiku a změnu v jednání. Z výsledků vidíme, že učitelé jsou schopni kriticky nahlížet na svou práci, jsou schopni identifikovat problém a najít řešení, nebo se alespoň pokusit změnit přístup. Minimum učitelů se zajímá o výzkum z vlastního zájmu, nebo pracuje s výsledky výzkumu pro zlepšení a obohacení své práce. Učitelé pravděpodobně raději, než by něco „zkoumali“, volí možnost poradit se, prodiskutovat problém s kolegou. Jak je vidět z odpovědí, méně než třetina dotazovaných reflektuje svou práci, hledá způsob jak výuku zlepšit, nespokojí se s nevyhovujícím stavem. Ve většině případů ale hledá tu nejrychlejší a nejméně časově náročnou činnost. S tím souvisí i znalost metod a technik vědecké práce a výzkumného šetření, kde z nabízených možností respondenti nejčastěji vybírali dotazníkové šetření. Akční výzkum jako možnost výzkumného šetření ve třídě nezmínil ani jeden z respondentů.

***Výsledky výzkumu ukazují na fakt, že v současnosti je výzkumná kompetence pro české učitele pojem neznámý, a tak ji považují za nepotřebnou a neužitečnou součást svého profesního života.***

## 5. Doporučení pro Management vzdělávání

Škola jako sociální instituce se s celou společností nachází ve stádiu proměny, kdy je nutné změnit role a zavedené vzorce chování. Politické programy a dokumenty vyzývají ke zvyšování kvality vzdělávání a k vnitřní. Tato proměna je chápána jako „...*komplexní proces, zasahující spektrum činností, nových úkolů, vytváření nových mechanismů fungování, zejména při řízení změny, posilování týmové práce školy, vytváření nové koncepce, společné vize rozvoje a sebereflexe.*“ (Walterová, Starý, 2006, s. 79–80)

Problémy fungování a vnitřní proměny školy se zabývá řada výzkumných projektů zahraničních (projekt OECD Schooling for Tomorrow); u nás je to zejména Bílá kniha MŠMT ČR, schválená vládou jako Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.

*„Tam, kde je změna, inovace a zlepšování podpořeno bohatým a logicky promyšleným programem vzdělávání personálu školy, tam je pravděpodobně výsledkem udržitelná a zvládnutelná změna.“* (Schollaert, Jones, Leenheer, 2006, s. 63)

Výzkumná práce pedagogů je velmi vhodnou metodou učitelova učení, protože ho zapojuje do autentické a smysluplné aktivity při zkoumání svých vlastních postupů. Výzkumná práce, kdy učitelé sami provádějí výzkum a osvojují si jej, je především o interaktivním učení a spolupráci, jde o proces vyžadující hlubokou reflexi. Tudíž je to velmi efektivní způsob účinného odborného růstu, který by měl být začleněn do plánů rozvoje zaměstnanců školy a jejich odborné učební aktivity.

Výzkumná práce učitelů se tak může stát hnací silou změny ve vzdělávání. Management školy, kterému záleží na rozvoji jeho organizace, bude podporovat výzkum učitelů a využívat jej ve prospěch školy jako učící se organizace. Proto je důležité, aby byl informovaný o všech možnostech zvyšování kvality, kdy výzkum učitelů, jak jsem jej představila v této práci, je bezesporu jednou z kvalitních a účinných možností. A to může být jedním z témat vzdělávání školských manažerů v Centru školského managementu.

## 6. Seznam literatury a informačních zdrojů

*Bílá kniha MŠMT ČR*. 2002. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

CUNNINGHAM, Diane. *Improving teaching with collaborative action research: an ASCD action tool*. Alexandria, Va.: ASCD, 2011, 195 s. ISBN 14-166-1162-2.

GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012, 119 s. ISBN 978-80-10-02353-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: J. Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.

HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

JANÍK, Tomáš. *Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu*. Pedagogická orientace, 20(2), 2010, s. 5–22. ISSN 1211-4669. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr\\_10\\_2\\_StavAVyhledy\\_Janik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_2_StavAVyhledy_Janik.pdf)

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Syntézy výzkumu vzdělávání. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JIRSA, Jakub. *Idea university*. XXI. století. 1. vyd. Praha: Academia, 2015, 186 s. ISBN 978-80-200-2375-9.

*Kariérní systém. NIDV*. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

*Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1(4), 2013. ISBN 1214-5823.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994, 125 s. ISBN 80-210-1031-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 978-807-3150-785.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Pedagogická praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-673-4.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 48 s. ISBN 80-244-0218-1.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. *Pedagogika* 53(3), 2003. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

NOVOTNÁ, Kateřina a Jaroslava SIMONOVÁ. *Jak vzdát badateli hold jinak než bádáním*. *Orbis Scholae*, 7(3), 2013. ISSN 1802-4637.

OECD. *Schooling for Tomorrow*. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/cei/centreforeducationresearchandinnovationcei-schoolingfortomorrow.htm>

*Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí*. XXII. ročník konference ČAPV, 8. – 10. září 2014, Olomouc. Dostupné z: <http://www.capvolomouc.cz/ke-stazeni/>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

SAMKOVÁ, Libuše. *Badatelsky orientované vyučování matematiky*. Sborník vybraných příspěvků 5. konference Užití počítačů ve výuce matematiky: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 3. – 5. listopadu 2011, s. 336–341. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. ISBN 978-80-7394-325-7. Dostupné také z: <http://home.pf.jcu.cz/~upvvm/2011/sbornik/>

SEBEROVÁ, Alena. *Akční výzkum v pregraduálním vzdělávání učitelů I. stupně základní školy*. Ostrava, 2013. ISBN 978-80-7464-268-5. Dostupné také z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-seberova-akcni-vyzkum-v-pregradualnim-vzdelavani-ucitelu-1.-stupne-zakladni-skoly-adaptace.pdf>

SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006, 248 s. ISBN 80-736-8270-2.

SCHOLLAERT, Rudi, Jane JONES a Pieter LEENHEER. *Spirals of change: educational change as a driving force for school improvement*. Leuven: LannooCampus, 2006. ISBN 90-209-6812-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Profesní standard a klíčové kompetence učitele: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů*. Sborník z celostátní konference. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 259 s. ISBN 80-729-0059-5.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

STARÝ, Karel, Dominik DVOŘÁK, David GREGER, Karolína DUSCHINSKÁ. *Profesní rozvoj učitelů (Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků)*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování*. Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 2010, s. 129–135. ISBN 978-80-7394-210-6. Dostupné také z: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf>

ŠVEC, Vlastimil. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele-módnost nebo potřeba?* Pedagogika, 44(2), 1994. ISSN 2336-3177.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3170-2.

TIMPERLEY, Helen (et al.). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N. Z.: Ministry of Education, 2007. ISBN 978-079-0326-283.

*Together for learning: school libraries and the emergence of the learning commons : a vision for the 21st. century*. Toronto: Ontario School Library Association, 2010. ISBN 978-088-9690-561.

TRAVERS, Robert Morris William. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, 538 s.

*Tvorba profesního standardu učitele*. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu?highlightWords=dokument+tvorba+profesn%C3%ADho+standardu+u%C4%8Ditele>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů*. Sborník z celostátní konference. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 259 s. ISBN 80-729-0059-5.



VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VIŠŇOVSKÝ Emil, Ondrej KAŠČÁK, Branislav PUPALA. *Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie*. Pedagogická orientace, 22(3), 2012, s. 305–335. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-305>

WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu konané 3. – 4. července 1996 v Olomouci. Akční výzkum v podmínkách české školy. 1. vyd. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1996, 219 s. ISBN 80-902-2506-3.

WALTEROVÁ, Eliška a Karel STARÝ. *Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie*. Orbis scholae, 2006, (1), s. 77–97. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2006/2006\\_1\\_06.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2006/2006_1_06.pdf)

WILE, Jim a Aurela ZISI. *Výzkum ve výuce*. Kritické myšlení, (4), 2001. ISSN 1214-5823. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4\\_vyzkumvevyuce](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_vyzkumvevyuce)