

JAK SE DĚLÁ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V ČESKU?

Podmínky, instituce, lidé

Eliška Walterová

Abstrakt: Pedagogický výzkum v ČR se v posledních letech značně kultivoval, nadějně se rozvíjí zejména na univerzitních fakultách vzdělávajících učitele, avšak strádá relativně nízkou podporou finanční a politickou. Dokládá to srovnání se zahraničím i s podílem grantů a dotací na výzkumné projekty v jiných oborech. Může reforma hodnocení a financování výzkumu a vývoje podpořit nebo ohrozit rozvoj pedagogických věd a další rozvoj pedagogického výzkumu? Referát se pokouší mapovat situaci zdola, vnější i vnitřní podmínky, které rozvoj pedagogického výzkumu ovlivňují. Zabývá se kvalifikací a výzkumnou kapacitou pracovišť i vědeckou přípravou doktorandů. Věnuje pozornost typům výzkumných projektů a grantů, které se na univerzitních pracovištích řeší i úspěšnosti podávaných návrhů, tematickým, paradigmatickým a metodologickým charakteristikám a specifikům. Neopomíná publikační možnosti a formy vědecké komunikace a spolupráce uvnitř české oborové komunity. Prezентuje výsledky expertní sondy a otevírá diskusi o dalším směřování českého pedagogického výzkumu.

Klíčová slova: metodologie, informační báze, koordinace, evaluace, vzdělávací politika, oborová komunita, scénáře budoucnosti

Abstrakt: *How has educational research provided in the Czechia? Conditions, projects, people. Educational research in the Czech Republic has cultivated recently and hopefully has developed, particularly at faculties educating teachers, but suffered by relatively low financial and political support. Evidences are find in the comparison with abroad or with research projects in other fields. Could the reform of evaluation and financing of research support or endeavor the development of educational sciences and research? The keynote tries to map the situation from down concerning both, external and internal conditions, influencing educational research. It focuses on qualification and research capacity, education of doctor students, types of research projects and grants at universities. The attention is given to successfullness of proposals, themes, paradigms and methodology. Also opportunities for publication are not omitted together with form of communication and collaboration in the research community. Results of the expert inquiry are presented. Finally discussion on the future of the Czech education research is opened.*

Key words: *methodology, information basis, coordination, evaluation, educational policy, research community, scenarios of the future*

Úvod

Především děkuji organizátorům za pozvání a gratuluji hostitelské fakultě k významnému výročí. Oceňuji zvolené téma konference ČAPV, které položilo důraz na perspektivy pedagogického výzkumu u nás v situaci ekonomické krize a implementace reformy výzkumu a vývoje po roce trvajících diskusích o ohrožení rozvoje vědy doprovázených redukcí rozpočtu vysokých škol. Za příznačné považuji, že vláda rozpočtové zodpovědnosti sice má ve svém programu řadu položek týkajících se vzdělávání a výzkumu, avšak o pedagogickém výzkumu nelze nalézt ani zmínku. Podobně v poslední době frekventovaněji prezentované „mediální obrazy“ vědy pedagogické vědy a výzkum ignorují a vzdělávání je nadále na okraji informací a komentářů, vyjma jednorázových kampaní zpravidla spojených s aktuálně politicky ožehavými tématy školství.

Referát považuji za příležitost pro stručnou bilanci dvaceti let vývoje pedagogického výzkumu a výzvu k reflexi jeho současného stavu a podmínek dalšího rozvoje v kontextu dominance ekonomických kritérií a volání po okamžitém efektu vyjádřeném simplifikujícím sloganem „*Věda dělá z peněz znalosti, inovace dělají ze znalostí peníze*“. Pedagogika jako každá „normální věda“ (Kuhn 1997) má svoji vlastní kulturu, vnější a vnitřní vztahy, předmět, metody zkoumání, informační a institucionální základnu, oborovou komunitu a její reprezentanty. Vývoj oboru lze hodnotit citačním koeficientem, počtem projektů a grantů, rozsahem a charakterem produkce, tematickým pokrytím výzkumného pole, akademickou graduací, počty doktorandů či aplikacemi teorie a využitím výsledků v praxi. Podstatnými pro posuny v oboru jsou nejen peníze a instituce, ale především lidé, kteří v těchto institucích pracují v určitých podmínkách, ovlivněných zevnitř i zvně.

V průběhu dvou posledních desetiletí byla vnitřní reflexe vývoje pedagogického výzkumu regulární součástí oborového diskurzu, v němž významnou roli plnily konference ČAPV. Tuto reflexi prováděli významní představitelé oboru, zpravidla příslušníci starší generace, z vlastní iniciativy a z různých aspektů, blízkých jejich uvažování a zkušenostem. Na minulé 17. konferenci ČAPV v Ostravě vystoupil Tomáš Janík, příslušník mladší generace, s referátem „*Stav a výsledky českého pedagogického výzkumu*“ (později publikován ve formě studie, Janík 2010). Referát je založen rigorózně, na dostupných datech kriticky hodnotí současný stav pedagogického výzkumu u nás a vyznívá skepticky vzhledem k perspektivám. Vzbudil okamžité, souhlasné i nesouhlasné reakce. V dané studii pak autor vyzval k diskusi, dosud širší oborovou komunitou oslyšené. V jiných kontextech skepsi vyjádřili a vlastní výzvy formulovali také další autoři, např. Z. Helus vyzval k „zásadnímu bodu obratu“ (Helus 2009), K. Rýdl k vzájemnému respektování pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky (Rýdl 2009), J. Mareš ke kritickému přehodnocení předlistopadového vývoje oboru, k němuž se, na rozdíl od jiných společenskovědních oborů, oborová komunita pedagogiky dosud neodhodlala (Mareš 2010).

Následující referát je míněn jako příspěvek do diskuse o proměnách pedagogického výzkumu v časovém horizontu posledních dvou desetiletí. Pokusím se podat obraz plastičtější, pozitivněji laděný, reflektující důsledky vývoje v daném oboru, se zřetelem k vnějším i vnitřním podmínkám pro současný stav a naznačující možné varianty perspektiv s vědomím příležitostí, které přinesla svoboda bádání, dostupnost a volnost pohybu i nových hrozeb a limitů, které přináší dominující ekonomizace vědy.

V první části se zabývám podmínkami, srovnávám očekávání a současnou realitu s využitím materiálů a dokumentů první, více méně programové konference ČAPV (ČAPV 1993). V dalších částech jsem využila výsledků expertní sondy a údajů z dostupných zdrojů, zejména webových prezentací a institucionálních přehledů. Druhá část je věnována institucionálnímu rámci a lidem, kteří v institucích pedagogický výzkum provádějí. Třetí část, která zůstala torzem, ¹⁾ vychází z expertní sondy, zjišťující reálný stav „zdola“. Měla by částečně suplovat dosud nepublikovanou diskusi v oborové komunitě.

Můj příspěvek nepostrádá ovšem subjektivní pohled a znalost situace z osobní zkušenosti při dlouholeté činnosti v pedagogickém výzkumu. Přináší tak více tázání a rozvažování než konstatování a o budoucnosti uvažuje alternativně. V závěru předkládá k diskusi možné scénáře budoucnosti českého pedagogického výzkumu. Uvědomuji si, že tématem referátu vstupuji na křehký led a očekávám pomocnou ruku v další otevřené diskusi.

1 Podmínky: Co jsme očekávali a čeho jsme dosáhli?

Na počátku 90. let minulého století, kdy se formulovala oborová komunita, bez systematické kritické analýzy předchozího vývoje české pedagogiky byl stav pedagogického výzkumu srovnáván s edukačně vyspělými zeměmi, považovanými za referenční. Byl charakterizován jako neutěšený, vyžadující nápravu a „zásadní systémovou přeměnu“ (ČAPV 1993, s. 22). Založení a ustavující konference ČAPV byla příležitostí nejen pro obecně formulované úvahy o nápravě, zvl. o osvobození od ideologických deformací a překonávání izolovanost od mezinárodního vývoje. V úvodním projevu Jiřího Kotáska (Kotásek 1993) byla zdůrazněna východiska, zejména problémy transformace vzdělávacího systému a jeho struktury, revitalizace učitelské profese, kritické aspekty normativní pedagogiky, proměny sociálního kontextu, potřeba celoživotního vzdělávání, humanizace a důležitost vztahu pedagogického výzkumu a školské

¹ Původním záměrem bylo získat údaje ze všech devíti pedagogických fakult a dvou fakult filozofických, na nichž se pedagogický výzkum provádí. Oslovila jsem dopisem s příloženým dotazníkem vedoucí patnácti pracovišť, avšak pouze padesátiprocentní návratnost umožnila jen naznačit určité trendy a orientovat se v reálných podmínkách, v nichž lidé, zabývající se výzkumem, pracují.

politiky. V referátu Jana Průchy (Průcha 1993) byl formulován program, konkretizovány priority a úkoly pedagogického výzkumu, které obsáhly vědní obor v jeho celistvosti a měly zajistit jeho standardní fungování v transformované demokratické společnosti. Podívejme se na ně ve stručnosti optikou dosaženého stavu a perspektivních úkolů z pohledu současného.

Úkol 1: *Vypracovat fundamentální monografii teoretickou a metodologickou, reflektující interdisciplinární charakter pedagogického výzkumu.*

Podarilo se již v 90. letech vydat několik základních metodologických prací a později další specializované monografie, které se staly intenzivně využívány výzkumníky. Zmíňme zejména práce P. Gavory, J. Pelikána, J. Průchy a J. Chráska (nově Chráska 2007), i pozdější originální metodologické publikace o kvalitativním výzkumu (Hendl 2005, Švaříček – Šedová 2007), ale také metodologické studie a kapitoly v knihách. Transparentnost metodologie a rozšiřující se škála výzkumných metod je pozitivním přínosem k rozvoji oboru. Domnívám se však, že nás čeká zpracování zásadní metodologické monografie vyššího řádu, reflektující diskuse paradigmatického charakteru, analyzující vztah a komplementaritu kvantitativních a kvalitativních výzkumů a adekvátnost smíšené metodologie ve výzkumech vzdělávání.

Úkol 2: *Publikace příruček encyklopedického a sborníkového typu, zejména slovníku pedagogických pojmů, překladové slovníky angličtiny.*

Základní příručka – Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009) byl vydán již v polovině 90. let, od té doby několikrát aktualizován, v roce 2009 vyšlo 6. nové, rozšířené a aktualizované vydání. Není snad jediného studenta oboru, který by se slovníkem nepracoval. Překladové slovníky (Mareš, Gavora 1999, Průcha 2005) jsou také na světě, ovšem už by si vyžádaly reedice a aktualizace vzhledem k tomu, že anglická terminologie proniká stále intenzivněji do terminologie české. Zabývat se jazykem pedagogiky má klíčový význam pro kultivaci oboru a je jedním z podstatných témat teoreticko-metodologického diskurzu. Kultivaci jazyka, pojmové struktury a kodifikaci terminologie by nepochybně prospěly také specializované slovníky v terminologicky neustálených oblastech, např. *evaluace*, především však koordinovaná péče a diskuse o pravidlech tvorby terminologie.

Po dlouhém období absence encyklopedické tvorby bylo vytvořeno monumentální dílo *Pedagogická encyklopedie* (Průcha 2009), které vzniklo díky autoritě a úsilí výrazné osobnosti za spolupráce s konzultanty a četnými autory. Nepochybně bude jedním z nejcitovanějších v delším časovém horizontu a stane se předmětem analýzy současného stavu poznání v pedagogických vědách i východiskem kritiky její jednodimenzionálnosti a atomizace (srov. Dvořák 2010).

Úkol 3: *Příprava nové vědecké generace.*

Doktorské studium oboru pedagogika realizované nyní výhradně na univerzitách je doloženo akreditací studijních programů na pěti fakultách (3 pedagogické, 2 filozofické). Souhrnné kvantitativní údaje nejsou k dispozici, z expertní sondy je zřejmé, že se situace na fakultách značně liší, pedagogické fakulty mají vysoké počty doktorandů, převyšující desítky až sta, filozofické fakulty mají počty doktorandů řádově nižší. Tato situace je způsobena tím, že většina oborových didaktik nemá vlastní akreditaci a tak jejich doktorandi utíkají pod střechu oboru pedagogika a témata svých disertací mají nezdárka k tomuto oboru daleko. Za problematickou považují efektivitu takové vědecké přípravy, kdy navíc značný podíl doktorandů je v kombinované formě, působí nebo odchází do nevýzkumné sféry a nepodílí se na práci výzkumných týmů. Přesto posun je zřetelný, etablovala se nová generace pedagogických výzkumníků, kteří vstoupili do výzkumných týmů, stali se jejich kmenovými členy a (spolu)autory klíčových publikací. Pozitivním rysem rozvoje doktorského studia je také stoupající počet učitelů a pedagogů z praxe, kteří se školí ve výzkumné metodologii, realizují akční výzkumy, podílejí se na tvorbě vzdělávacích programů a dokumentů. Dalším pozitivem je pořádání metodologických seminářů a konferencí, na nichž se setkávají doktorandi z různých institucí a oborů. Ohrožením však jsou materiální a finanční podmínky pro mladé výzkumníky v oboru pedagogika (viz níže).

Úkol 4: *Posílit intervenující působení pedagogického výzkumu při ovlivňování školské politiky.*

Vztah pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky zůstává i nadále problematickou oblastí. Komplikovanost tohoto vztahu byla posílena už na počátku 90. let, kdy byla pedagogika vyloučena z akademie věd a zanikl tak potenciální klíčový partner pro politické centrum. Tranzice výzkumu na autonomní univerzity sice podnítila vytváření regionálních pracovišť pedagogického výzkumu, avšak oslabila roli základního výzkumu, potenciál pedagogického výzkumu jako jednoho z aktérů ovlivňujících vzdělávací politiku zůstává nevyužit. Pedagogický výzkum se nestal nezávislým „kritickým přítelem“ vzdělávací politiky a jeho vliv na decizi je nevýrazný a slábnoucí. Pokusy ČAPV o dialog s decizní sférou nebyly úspěšné. Zmiňme alespoň tři z nich: Již z 1. konference vzešlo Memorandum (ČAPV 1993), poukazující na význam vzdělanosti, pro rozvoj české společnosti, vyjádřilo potřebu materiální a morální podpory a vyzývalo k respektování výsledků pedagogického výzkumu při politických rozhodováních. V roce 2002 byl tehdejší ministryni školství P. Buzkové adresován dopis s nabídkou angažmá ČAPV ve vzdělávací reformě. Nedočkal se však jakékoliv odezvy. Dosud nebyly vytvořeny standardní mechanismy dialogu mezi výzkumem a vzdělávací politikou. Při střídání politických garnitur, jen na postu ministra školství se od roku 1990 vystřídalo 12 osob, z nichž se žádná pro vytvoření regulérních forem dialogu s pedagogickým výzkumem nevyslovila. Na rozdíl od jiných postsocialistických zemí, o tradičních demokraciích nemluvě, nemáme

u nás národní rady pro vzdělávání, vzdělávací politiku či pro výzkum vzdělávání. Četně citovaná neznalost či ignorance školských úředníků pouze dokresluje obraz. Ani základní dokument vzdělávací politiky (Bílá kniha 2001) nevěnoval pedagogickému výzkumu explicitní a soustředěnou pozornost. V několika kapitolách najdeme roztroušená doporučení a náznaky vztahu vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu, např. doporučení k vytvoření Národní rady pro vzdělávání a Rady vědců jako její součásti, zmínky o potřebě rozšíření univerzitní báze pro výzkum vzdělávání, racionalizaci výzkumu a rozvoje v resortu školství či o potřebě vytvoření systému hodnocení výsledků výzkumu vzdělávání.

Úkol 5: *Vztah pedagogického výzkumu a praxe.*

Nedůvěra praxe vůči pedagogickému výzkumu v předlistopadovém období měla řadu příčin, mezi nimi absence empirických výzkumů, odtrženost výzkumu od edukační reality a školního terénu, přehlížení reálných problémů škol a učitelů, v neposlední řadě i malá srozumitelnost odborných textů a nedostatek využitelných příruček, nástrojů a instrukcí pro učitele patřily k podstatným. V tomto ohledu došlo k výrazným změnám. Empirické výzkumy vzdělávací reality, vstupy výzkumníků do školního terénu i komunikace s aktéry a partnery vzdělávacích institucí se staly podstatnou součástí výzkumů, přinášejí evidence prohlubující poznatkovou základnu oboru. Výsledky výzkumů jsou nejen psány více srozumitelným jazykem, publikovány v odborných časopisech a knihách, ale také poskytovány různými formami a ve srozumitelné podobě hlavním aktérům praxe – školám, ředitelům, učitelům, rodičům, zřizovatelům. Standardní je nyní dostupnost výzkumných zpráv, jejich adresné poskytování účastníkům výzkumu i retroaktivní formy dialogu výzkumníků s praxí.

Zlepšila se situace ve využívání výsledků výzkumu v praxi, zejména v jejich zprostředkovaných aplikacích v profesním vzdělávání učitelů a školských manažerů. Ke zkvalitnění profesní přípravy budoucích učitelů výzkum přispívá, ve větší míře jsou jeho výsledky využívány ve výuce, i když v této oblasti není málo nevyužitých rezerv.

Aktivní vstupy výzkumníků do terénu a jejich respektování praxe jako důležitých partnerů v diskusích o klíčových tématech praxe, angažmá výzkumníků v aktivitách učitelských a profesních asociací má reálnou podobu, dokládá akceptované partnerství a stoupající prestiž pedagogického výzkumu v praxi i v postojích širší veřejnosti. Tuto tezi dokládají mj. i výsledky reprezentativního výzkumu názorů veřejnosti na vzdělávání a školství, v němž byli výzkumníci hodnoceni jako jedni z významných aktérů změn ve školním vzdělávání, významnější než politici (srov. Walterová et al. 2010).

Ne nepodstatně ke zlepšení a prohloubení vztahu výzkumu a praxe přispívají **rozvojové projekty**, zejména projekty, které po roce 2004 získaly finanční podporu z ESF. I když tyto projekty nejsou primárně výzkumné, nýbrž zaměřené na bezprostřední intervenci a zkvalitnění praxe, poskytují příležitost, ba nutnost, aplikovat teorie, provádět akční

výzkumy a získávat empirická data, mají-li výsledky jejich řešení být udržitelnými a přenositelnými v implementaci do širší praxe. Pro inovace v praxi mají význam také jejich publikační výstupy v podobě metodických a praktických příruček a nástrojů vzniklých ve spolupráci výzkumníků a praktiků. Jako příklady uveďme projekt ESF *Zkvalitnění pedagogické přípravy učitelů* (Vašutová et al. 2008), projekt *INOSKOP Inovační pražské školy* s výstupy ve formě série příruček (Starý et al. 2008 a,b, Chvál, Novotná 2008) a zejména probíhající projekt *Cesta ke kvalitě* v operačním programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, v němž se utváří síť spolupracujících škol a výzkumníků, vydává se časopis a připravuje se webový slovník *Evaluace*.

Úkol 6: *Koordinace a monitorování na národní úrovni.*

Konstatování, že u nás existuje „chaotický stav“ a pedagogický výzkum není koordinován ani monitorován (Průcha 1993), platí do jisté míry i dnes. Vyčlenění pedagogického výzkumu jako priority a specifické oblasti výzkumu, jeho programové řízení a koordinace prostřednictvím rámcových programů, k nimž se přidělují finanční prostředky systémem grantů, sledování průběhu, výsledků a jejich implementace prostřednictvím specializovaných institucí je zaveden v edukačně vyspělých zemích. Ty mají různé, avšak rozvinuté systémy pedagogického výzkumu, stanovování priorit, koordinace a monitorování. Jejich vyhodnocováním a doporučeními pro vzdělávací politiku se déleodobě zabývá projekt OECD, *Knowledge management and Challenges for Educational Research* (OECD 2003). Navazující Národní zprávy o pedagogickém výzkumu a vývoji (*research and development*) poskytují pozoruhodný obraz toho, jak se vyspělé země věnují pedagogickému výzkumu a váží si jeho role v rozvoji vzdělávání. Uveďme dva příklady, které nejsou míněny jako model přenositelný bezprostředně pro naši situaci, avšak mohou poskytovat inspiraci. V Dánsku (zemi s polovičním počtem obyvatel než má ČR), považovaném některými odborníky za „pedagogický ráj“ (např. Rýdl 1993), je zřízena Dánská pedagogická univerzita, která dostává 50% všech dotací na pedagogický výzkum z celkového 0,5% státního rozpočtu na vzdělávání. Na této univerzitě pracuje Pedagogická laboratoř (*Laboratory of Educational Research and Development*), která je uznávaným partnerem pro vzdělávací politiku. Standardním postupem je, že odborníci navrhují politické sféře strategie rozvoje vzdělávání, sledují a vyhodnocují trendy a formulují výzkumné priority. Velká Británie, země, která v posledním desetiletí učinila vzdělávání politickou prioritou a ve vzdělávacích výsledcích zaznamenala výrazné zlepšení (srov. Ježková et al., s. 189-210) má rozvinutý systém institucí podporujících, koordinujících a monitorujících pedagogický výzkum, na němž je vyčleněno 0,5% z celkových výdajů na vzdělávání. V roce 1999 bylo založeno Národní forum pro pedagogický výzkum, které s účastí učitelských asociací formuluje strategické směry výzkumu. Národní observatoř monitoruje trendy ve vzdělávání a formuluje doporučení pro výzkumné projekty. Zřízena byla Centra pedagogického výzkumu

především na univerzitách, která řeší státem plně financované dlouhodobé výzkumné projekty. Dokumentační centrum vytváří databáze projektů a publikačních výstupů, kterým je přidělováno hodnocení podle Britského pedagogického indexu, sumarizuje výzkumné nálezy. Vytvořeno bylo také studijní centrum managementu, které školí úředníky a informuje je o výsledcích výzkumů.

V České republice, bohužel, přetrvává situace podobná té, která byla na počátku 90. let minulého století. Pedagogický výzkum není vyčleněn jako specifická oblast výzkumu, národní priority nejsou stanoveny, chybí tematická dokumentace a specifické databáze projektů a jejich výstupů. Lze je sice vyhledat v databázích CEP a RIV, avšak cesta k nim není jednoduchá, získat přehled a vývojové řady je komplikované. V grantových soutěžích vstupuje pedagogický výzkum do soutěže s dalšími obory a zpravidla nedosáhne na potřebné dlouhodobé rozsáhlé projekty vyžadující velké granty. Převažují projekty „malé“ a krátkodobé, bez záruky pokračování financování, což posiluje atomizaci a nekoordinovanost pedagogického výzkumu. Existence jediného realizovaného projektu Centra excelence v oboru (*LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*) řešeného na dvou největších pedagogických fakultách, Karlovy univerzity a Masarykovy univerzity, na výzkumných pracovištích (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání v Praze, Ústav výzkumu školního vzdělávání v Brně), přesto, že dochází k prodloužení na rok 2011, je ohrožena v dalších letech, kdy s největší pravděpodobností má být program Center ukončen přechodem pod GAČR. Projekt Centra (podrobně v Orbis scholae 2006, č. 1 a zprávy o řešení projektu vždy v č. 1 následujících ročníků) umožňuje déleodobé řešení, finanční zajištění řešitelského týmu, nákladů na rozsáhlé empirické výzkumy, podporu publikačních výstupů a mezinárodní spolupráce.

Při absenci systematického monitorování pedagogického výzkumu je třeba ocenit význam a vliv „interního“ monitoringu, v němž iniciační roli měla ČAPV a který je spojen se jmény významných reprezentantů oboru (přehledně in Janík 2010). Členové asociace měli možnost vícekrát za dobu existence asociace vyslechnout jejich plenární referáty a nalézt některé jejich texty ve sbornících konferencí. Přesto, že význam monitorování uvnitř oborové komunity považují za dosud nedoceněný a apelují pro jeho posílení, je zřejmé, že nemůže nahradit systematické a permanentní monitorování a vyhodnocování, dostupné celé pedagogické veřejnosti.

Úkol 7: *Evaluace pedagogického výzkumu.*

Evaluace patří k nejslabším článkům českého pedagogického výzkumu, standardní oborový systém hodnocení není vytvořen. Evaluační kritéria jsou nahrazována konsensuálními formami vnitřního oborového hodnocení kvality (oponentury, recenze). Existující tradiční „oborová autoevaluace“ funguje s jistou mírou spolehlivosti, i když jsou kritéria kvality „měkká“ a mohou podléhat subjektivním pohledům hodnotitelů. Přesto lze považovat za pozitivní, že oponentury projektů a výzkumných zpráv i recenze

publikací zvyšují svou rigoróznost a náročnost při stoupající kvantitě a konkurenci, což mj. dokládá, že obor a vědecký diskurz se rozvíjejí. Povinné vedení personálních bibliografií, registrované institucemi, poskytuje určitý přehled a možnost srovnávání, avšak je využíváno pouze pro kvalifikační postupy, habilitace a profesury, přičemž scientometrická kritéria jednotlivých univerzit nejsou jednotná. Ohlasy a citace nejsou systematicky sledovány a zaznamenávány, slouží pouze jednotlivcům, u nichž jsou využívány při kariérním postupu, přičemž jsou autoři odkázáni na manuální vyhledávání či kolegiální výpomoc. V oboru navíc dosud není jediný impaktovaný časopis vydávaný v Česku, který by v hodnocení výstupu oboru mohl mít zásadní význam. Úspěchem je však zařazení klíčových časopisů na seznam recenzovaných. Studie a výzkumné zprávy v nich publikované jsou zařazeny do bodového systému, zatímco recenzované sborníky mají nulovou hodnotu. Výše uvedené slabiny evaluace pedagogického výzkumu ovlivňují negativně hodnocení oboru v reformovaném systému, který byl navržen Vládním výborem pro výzkum, vývoj a inovace. Od kvantity a charakteru publikovaných výstupů se odvozují kritéria financování výzkumu. Původně nereflektovaná specifika oborů a zvýhodnění technických a přírodních věd byla později částečně vzata v úvahu. Byl vytvořen Národní referenční rámec excelence pro humanitní obory (NRRE), do nichž byla zařazena také pedagogika, zvýhodňující v bodovém hodnocení neimpaktované časopisy zařazené do databáze ERIH, z českých oborových časopisů je to však pouze Pedagogika. Také mezinárodní impaktované časopisy v oblasti vzdělávání jsou ve srovnání s jinými obory nečetné.

Úkol 8 : *Finanční zabezpečení pedagogického výzkumu.*

Zatímco na počátku 90. let byla situace nejasná, výše prostředků vynakládaných na pedagogický výzkum neznámá, dnes je poněkud jasněji, avšak o to více je situace alarmující. Prostředky na pedagogický výzkum, vynakládané z některých prostředků, jsou mizivé, tvoří zhruba 0,17 procenta z celkového rozpočtu na vzdělání (Analýza ... 2006), v zemích OECD je průměr 0,3 %, ale např. v edukačně velmi úspěšné zemi Finsku je to 0,93 %. Specifická podpora pedagogického výzkumu u nás neexistuje, výzkumné projekty vstupují od 90. let do grantových soutěží s kolísající mírou úspěšnosti (srov. Janík 2010, s. 12), institucionální prostředky na vysokých školách jsou zanedbatelné, odvozují se dosud od podílu na výuce, systém financování založený na bodovém systému hodnocení výstupů by měl být plně funkční až od roku 2012.

Shrnu-li výše uvedené posuny a proměny, mohu konstatovat, že se český pedagogický výzkum rekonstituoval do značné míry a funguje jako normální obor v podmínkách, které nejsou zcela vyvážené. Ve srovnání s edukačně rozvinutými zeměmi je jeho rozvoj limitovaný. Byly vytvořeny vnitřní podmínky rozvoje díky úsilí výzkumné komunity, zejména jejích předních reprezentantů. Rozvíjí se poznatková a metodologická báze, příprava doktorandů, zlepšil se vztah k praxi. Nepodařilo se dosáhnout

žádoucí koordinace a systematického monitorování, nebyl vytvořen oborový evaluační systém, avšak rozvíjí se vnitřní oborový diskuz a autoevaluace. Problematický je vztah vzdělávací politiky k pedagogickému výzkumu a jeho celkové podfinancování.

2 Instituce: Diverzita institucionálních rámců a profilace pracovišť

V transformačním období byla budována institucionální báze pedagogického výzkumu na univerzitách, nově zejména na pedagogických fakultách. Na nich je v současné době také nejvýraznější koncentrace výzkumných a vývojových projektů v oboru pedagogika. Institucionální rámce a profilace pracovišť je však značně různorodá a kapacita pro pedagogický výzkum je nevyvážená. Současný stav zřejmě není konečný, ke změnám docházelo průběžně, v posledním období s novou intenzitou.

Zaměřím se nyní především na pedagogické fakulty. Na nich je pedagogický výzkum dislokován do kateder a ústavů. *Katedry* fungují tradičně jako prioritně výuková pracoviště, výzkum představuje jen menší část jejich kapacity, odhadem dle expertní sondy cca 20%. Profilace kateder je rozmanitá, profesivním trendem je štěpení oboru a zakládání kateder specializovaných v určitých disciplínách. Ve třech případech na Pedagogických fakultách UHK, TUL a JČU, katedra organizačně spojuje pedagogiku a psychologii. Na větších fakultách jsou odděleny katedry speciální pedagogiky, primární, pedagogiky, sociální, event. školní pedagogiky. Zvláštním případem je *Ústav pedagogiky a sociálních studií* (dříve Katedra pedagogiky s celouniverzitní působností) na PedF UP v Olomouci. Na ní se udává odhad 60% kapacity výukové a 40% výzkumné činnosti. Primárně výzkumně orientovaná pracoviště, *Ústav a Institut* jsou pouze na dvou pedagogických fakultách, pražské a brněnské. Jejich založení se datuje od roku 1990, obě vznikla se záměrem podpořit výzkum na pedagogických fakultách. V současné době cca 80 % kapacity na každém z těchto pracovišť je věnováno výzkumu. Obě pracoviště společně založila integrovaný projekt *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* (viz výše). *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání* PedF UK prošel od vzniku svého předchůdce (Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, založen v roce 1990) řadou organizačních změn a transformací, ve své současné podobě existuje od roku 1998. *Institut výzkumu školního vzdělávání* PedF MU (dříve Centrum pedagogického výzkumu) svou současnou podobu získal v roce 2010. Podmínky pro existenci specializovaných pracovišť vytváří podpora vedení fakult a především získané granty, které jsou hlavním zdrojem financování a podmínkou jejich existence. Obě pracoviště se také výrazně podílejí na doktorském studiu oboru Pedagogika nejen školiteli, ale také jako garanti doktorských kurzů, seminářů a konferencí, jsou konzultačními centry pro doktorandy fakulty. Doktorandi jsou součástí výzkumných týmů a podílejí se na řešení projektů daných pracovišť. Obdobně i olomoucký Ústav pedagogiky a sociálních studií se podílí výrazně na doktorském studiu.

Srovnání výzkumné produkce pracovišť různého typu svědčí o tom, že efektivní jsou početně nevelké týmy, které věnují větší část kapacity výzkumu, zajištěného déleodobým velkým grantem. Podle údajů expertní sondy, ověřených v RIV, tyto týmy za posledních pět let publikovaly v průměru 10-20 knih, několik desítek kapitol a studií v recenzovaných časopisech. Pracoviště s nízkou výzkumnou kapacitou, sic početnější, ale s dominancí výukovou, publikovaly sice monografie mimo vědecké projekty, do RIV nezařazené, v RIVu vykazují 0-5 knih, 2-10 studií v recenzovaných časopisech. Četnější jsou sborníky, které však nemají v současném systému hodnocení publikací význam. Zahraniční publikace a impakty se vyskytují jen ojediněle, zcela výjimečné jsou knižní publikace v angličtině. Za nešvar považují sborníky, které jsou vydávány za odborné knihy, aniž by splňovaly příslušná kritéria produkce publikací vázaných na projekty (Centrum, Výzkumný záměr, GAČR) což koresponduje i s finanční podporou, která je dnes standardně požadovaná renomovanými nakladatelstvími. Expertní sonda naznačuje také zajímavý trend vlivu lokality instituce na volbu vydavatele, např. pracoviště brněnská publikují přednostně v Paido, pražská v Karolinu. Také existence univerzitních a fakultních vydavatelství je předností pro pracoviště, jejichž publikační produkce je výraznější. Regionální univerzitní pracoviště využívají lokálních vydavatelství, která však mají omezenou distribuční a marketingovou politiku a tak zajímavé publikace, neuvedené v RIVu, nejsou centrálně zdokumentovány a zůstávají oborové komunitě nezřídka neznámé. Lze jen litovat, že neexistuje centrální oborová dokumentace pedagogického výzkumu v ČR.

Obecněji lze konstatovat, že institucionální báze a její vývoj naznačuje trend vzrůstající diverzity, nerovnovážnosti a atomizace, ovlivňuje výstupy a rozvoj českého pedagogického výzkumu jako celku. Pracoviště s výraznou koncentrací na výzkumnou činnost mají akreditované doktorské studium, vykazují řádově početně vyšší publikační produkci. Existence pracovišť s dominantní výukovou činností může být perspektivně ohrožena poklesem počtu studentů, na němž je závislé financování z institucionálních veřejných prostředků, zatímco existence pracovišť s dominantní výzkumnou orientací je v současnosti závislá na grantech, v budoucnosti na produkci publikačních výstupů, které však vzniknou za podmínky, že v konkurenčním prostředí získají granty a pracoviště bude mít adekvátní prostředky na realizaci výzkumných projektů. Lze očekávat, že v trvalé nejistotě se bude i nadále měnit institucionální báze pedagogického výzkumu v Česku a bude třeba hledat nové institucionální rámce pro jeho rozvoj? I tento problém by měl být předmětem diskuze v oborové komunitě.

3 Lidé: Oborová komunita a pohledy zdola

Pedagogický výzkum se dělá v institucích, instituce ale tvoří lidé, kteří se hlásí k oborové komunitě svými činnostmi, metodologickými přístupy, tématy, prezentacemi, publikacemi a účastí na vědeckém diskurzu.

Uvažujeme-li ve shodě s hlavním tématem této konference o směřování současného pedagogického výzkumu, museli jsme obrátit pozornost ke kvalitě naší komunity, její vnitřní koordinaci, monitování, evaluaci a spolupráci, založené na vzájemné komunikaci, intelektuální a morální zodpovědnosti i na společných zkušenostech „učícího se“ společenství, jímž jsme se stali všichni v podmínkách změn, kterými v posledních letech procházíme.

Český pedagogický výzkum se viditelně rozvíjí díky lidem, kteří v něm pracují. Můžeme tak jen potvrdit tezi, že *pokrok v rozvoji pedagogického výzkumu je dosahován samoregulačním norem, které si stanovuje výzkumná komunita* (Shavelson, Town 1992).

Kdo tvoří komunitu pedagogického výzkumu v Česku? Na to odpovídají stanovy ČAPV následovně: „Každý, kdo svou profesionální činností je výzkumně spjat s oblastí výchovy a vzdělávání, nejen ti, co výzkum provádějí, ale i ti, co jeho výsledky využívají“ (Stanovy ČAPV, čl. 3 Členství). Jako každá komunita, tak i komunita výzkumná, má své jádro, které tvoří nejaktivnější výzkumníci, reprezentanti oboru, uznávané autority a vůdčí osobnosti. Ti nejvíce sledují a posuzují výzkumné záměry, hodnotí postupy a výsledky výzkumů, přinášejí inovace a určují změny. Důležité jsou také neformální vztahy a komunikace, které jsou v naší komunitě velmi dobré.

Nevýhodou při charakterizování a evaluaci oborové komunity českého pedagogického výzkumu je, že souhrnná kvantitativní data o rozsahu a jejím složení, na rozdíl od jiných oborů, nejsou k dispozici, zatímco v zahraničí taková data existují a jsou využívána při evaluaci a podpoře pedagogického výzkumu. Z dílčích zdrojů dat (např. počty členů ČAPV a účastníků konferencí, počty autorů publikací, aj.) lze usuzovat, že tato komunita je nevelká a její aktivní jádro nepočetné. Nemáme dosud k dispozici ani souhrnné kvalifikační údaje, jako např. na Slovensku (srov. Švec 2009). Za pozornost stojí, že SR má 50 profesorů, v ČR za posledních dvacet let přibýlo devět profesorů, (z toho dva získali profesuru na slovenských univerzitách), z nich působí na pedagogických fakultách čtyři, tedy pět fakult nemá profesora oboru. V připravovaném rejstříku profesorů AK bude tato skutečnost zřetelná a v porovnání s ostatními obory nápadná, obrazu pedagogiky neprospívající.

Položme si však otázku, kde jsou rezervy zlepšení kvality naší oborové komunity? Spatřuji je především v následujících oblastech:

- prohloubení a zintenzívnění *kritické autoreflexe* rozvoje, stavu a směřování českého pedagogického výzkumu a jeho mezinárodní srovnání, které dosud prováděli dílčím způsobem jednotlivci, a učinit je předmětem diskuze v širší oborové komunitě
- posílení *výměny informací*, formální i neformální, s využitím cenného bulletinu ČAPV a publikování zpráv a recenzí v oborových časopisech, iniciování aktivní účasti širšího okruhu přispěvatelů včetně doktorandů

- zvýšení rigoróznosti a kritické náročnosti při oponenturách a recenzích knih a publikací v časopisech, otevření účasti na oponenturách, obhajobách a graduačních přednáškách širší odborné veřejnosti
- programové posilování zapojení doktorandů do výzkumných týmů, řešení projektů a prezentace výsledků, včetně spoluautorství publikací
- *budování interdisciplinárních a interinstitucionálních výzkumných týmů a prohlubování práce v týmech*
- přednostní využívání takových forem jako jsou *diskuzní fora, panelové diskuze a sympozia*, umožňujících a podporujících aktuální oborový diskurz
- posílení *aktivní role ČAPV* ve výše uvedených oblastech jako součásti standardní činnosti jejích členů.

Celkový pohled na podmínky, instituce a komunitu českého pedagogického výzkumu doplním „*pohledy zdola*“ (viz pozn. č. 1) názory získanými expertní sondou, které vyznívají kriticky, vyjadřují skepsi a obavy z budoucnosti. Pojmenovávají však reálnou situaci a stojí za zvážení.

Kriticky je hodnocena absence systematického základního výzkumu, event. akademické instituce, zabývající se základním výzkumem vzdělávání, tématická nevyváženost a účelovost výzkumu vázaného na projekty, dále nestabilní podmínky ohrožující kontinuitu. Opakovaně se vyskytuje metafora „hra bez pravidel“. Respondenti upozorňují na vnější faktory, zejména na malou podporu MŠMT a nedostatek financí. Kritika zaměřená dovnitř komunity upozorňuje zejména na takové slabiny českého pedagogického výzkumu, jako je slabá spolupráce mezi institucemi, ale také mezi jednotlivými pracovišti uvnitř fakult. Upozorňuje se na kritéria a zařazování výstupů do RIVu, které bez vazby na projekty nepropustí publikace, jež jsou výsledkem dlouholeté badatelské činnosti, nepočítají se a nejsou zařazeny do registrace a hodnocení. Podobný osud mají i výsledky cenné déledobé mezinárodní spolupráce, pokud nejsou zařazeny pod oficiálně řešené projekty. Kritické názory byly vysloveny také na adresu akreditací. Upozorňovaly na to, že se pouze „přihlíží“ k výzkumným projektům, kritérium vědecké práce je u garantů studijních programů a vyučujících pouze formální. Vyjádřeny byly také obavy z inflace publikací v důsledku zavádění kvantitativních kritérií hodnocení výstupů, nezohledňování kvality publikací a potřeb oboru, např. nezahrnutí vysokoškolských učebnic jako kategorie publikačních výstupů do bodového systému. Stojí za poznámku, že na Slovensku vysokoškolské učebnice jsou nezbytnou podmínkou pro graduace a součástí výstupů výzkumných projektů. Institucionální podmínky na pedagogických fakultách nevytvářejí vždy pro pedagogický výzkum na katedrách podpůrné a vstřícné klima. Akademičtí pracovníci mají vysoké úvazky, jsou údajně přetížení výukovými povinnostmi a změnami souvisejícími s přechodem na strukturované studium a nové studijní programy, kreditním systémem a elektronizací. V činnosti kateder se hodnotí rozsah výuky, pro výzkum je nízká kapacita. Výzkum je především záležitostí iniciativy jednotlivců, týmová spolupráce je oslabena. Kritika se vztahuje

také ke složitým metodikám zpracování projektů a nedostatečnému technickému servisu na fakultách, zajímajících se především o procento režijních nákladů, které z projektů získají. Expertní sonda, která zůstala vzhledem k nízké návratnosti jen torzem, ukázala a pojmenovala reálnou situaci. Obavy z nejisté budoucnosti byly vyjádřeny všemi odpovídajícími experty, což mně vedlo k rozvaze o možných scénářích budoucnosti českého pedagogického výzkumu, které předkládám naší komunitě k diskusi v závěru referátu.

4 Scénáře budoucnosti pedagogického výzkumu

Máme-li uvažovat o směřování českého pedagogického výzkumu, musíme vzít v úvahu řadu faktorů, které jeho další vývoj mohou ovlivnit. Představu o budoucnosti zde prezentuji v podobě scénářů, které jsou založeny na trendech ve vývoji oboru, vědní politiky, ekonomických kritérií hodnocení výzkumu a vývoje a způsobech jeho řízení. Konstrukce scénářů předpokládá, že strategie dalšího vývoje má více variant, jejichž realizace bude záviset nejen na podmínkách, které budou vytvořeny zevně, ale také na aktivní roli výzkumné komunity, jejímž reprezentantem je ČAPV. Proto předkládám následující scénáře k širší diskusi tomuto plénu.

Scénáře budoucnosti českého pedagogického výzkumu

Katastrofický:	Pedagogický výzkum nebude podporován vzdělávací politikou, sníží se dotace, v grantových soutěžích bude prohrávat s jinými obory, budou redukovány počty výzkumníků, doktorandi a mladší výzkumníci ztratí motivaci a zájem, budou odcházet do nevýzkumné a privátní sféry, rozpadnou se výzkumné týmy, přežijí jen jednotlivci.
Stagnační:	Pedagogický výzkum nebude rozšiřovat institucionální a personální kapacitu, bude spíše „přivažkem“ výuky, bude využívat účelových a krátkodobých grantů, bude nevyvážený a atomizovaný, zdroje nepokryjí výdaje na rozsáhlé empirické výzkumy, zahraniční stáže a mezinárodní spolupráci.
Revitalizační:	Pedagogický výzkum se prosadí v konkurenci s ostatními obory svou kvalitou, prohloubí interdisciplinární výzkumy vzdělávání, získá výraznou finanční podporu, zřizována budou Centra, realizující rozsáhlé empirické výzkumy, prohlubující metodologii a teorii, bude posílena týmová práce a spolupráce s praxí, mezinárodní prestiž a účast v mezinárodních projektech, o pedagogický výzkum budou mít zájem nejlepší studenti a doktorandi.

Zvažujme, čím může přispět ČAPV k tomu, aby žádoucí revitalizační scénář byl realizován, aby byly naplněny základní body stanov, aby se členství neomezovalo jen na účast na výročních konferencích a placení

příspěvků a aby se na rozvoji českého pedagogického výzkumu podílela aktivně celá oborová komunita.

5 Použité zdroje

- Analýza stavu výzkumu a vývoje v české republice a jejich srovnání se zahraničím v roce 2006.* Praha: Úřad vlády ČR a Rada pro výzkum a vývoj, 2006.
- DVOŘÁK, D.; PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie. Recenze. Pedagogická orientace.* Ročník 20, 2010, č. 2, s. 124-127.
- GREGER, D.; JANÍK, T.; KOTÁSEK, J.; MAŇÁK, J.; WALTEROVÁ, E. *Charakteristika Centra základního výzkumu školního vzdělávání.* Orbis scholae, 2006, č. 1, s. 5-12.
- HELUS, Z. *Výchova k obratu – úkol naší doby.* *Pedagogika*, roč. 59, 2009, č. 4, s. 336-340.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007.
- CHVÁL, M.; NOVOTNÁ, J. (ed.) *Pedagogický rozvoj školy.* Praha: Portál, 2008.
- JANÍK, T. *Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu.* *Pedagogická orientace*, roč. 20, 2010, č. 2, s. 5-22.
- JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN, Ch. a kol. *Školní vzdělávání ve Velké Británii.* Praha: Karolinum 2010.
- KOTÁSEK, J. *Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy.* In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. (eds.) *Pedagogický výzkum a transformace české školy.* Praha: ČAPV a ÚVRV, 1993, s. 12-21.
- KUHN, T. *Struktura vědeckých revolucí.* Praha: OIKOYMENH, 1997.
- MAREŠ, J. *O vstupování na tenký led.* *Pedagogika*, roč. 60, 2010, č. 2, s. 99-103.
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1999.
- MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. (eds.) *Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník referátů a abstrakt z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu.* Praha: ČAPV a ÚVRV, 1993.
- Memorandum České asociace pedagogického výzkumu. In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. (eds.) *Pedagogický výzkum a transformace české školy.* Praha: ČAPV a ÚVRV, 1993 s. 211.
- OECD: *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges,* Paris: OECD, 1995.
- OECD: *Knowledge Management: New Challenges for Educational Research.* Paris: OECD, 2003.
- PRŮCHA, J. *Stav a úkoly pedagogického výzkumu v České republice a poslání České asociace pedagogického výzkumu.* In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. (eds.) *Pedagogický výzkum a transformace české školy.* Praha: ČAPV a ÚVRV, 1993, s. 22-29.

- PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 2005.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- RÝDL, K. *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Praha: ISV, 1993.
- RÝDL, K. Soužití z rozumu, nebo nutnosti? Ke vztahům a souvislostem mezi vědou a vzdělávací politikou. *Orbis scholae*, ročník 3, 2009, č. 3, s. 119-130.
- SHAVELSON, R.; TOWNE, L. (Eds.) *Scientific Research in Education*. Washington, D. C.: National Academy Press, 2002.
- Stanovy ČAPV. Dostupné na internetu: www.capv.cz
- STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. a)
- STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. b)
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- ŠVEC, Š. Šúčasný pedagogický výzkum na Slovensku. *Pedagogická orientace*, roč. 20, 2010, č. 2, s. 23-39.
- VASUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008.
- WALTEROVÁ, E. Česká pedagogika: reflexe oboru v expertním šetření. In: *Česká pedagogika. Proměny a výzvy*. Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska. Praha: UK – PedF, 2004, s. 7-20.
- WALTEROVÁ, E. Pedagogický výzkum jako reflexe vzdělávací reality. In: VAŠŤATKOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník ze 13. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
- WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M. *Vzdělávání – věc (ne) veřejná? Názory české veřejnosti na vzdělávání a školství*. Praha: Karolinum, 2010 (v tisku).

Kontakt na autora

doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta UK
110 00 Praha 1, Myslíkova 7
E-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz