

VÝZKUMNÁ KOMPETENCE V UČITELSKÉ PROFESI A VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

ALENA SEBEROVÁ

Abstrakt: Příspěvek je věnován problematice významu a úlohy výzkumné kompetence v učitelství, možnostem jejího rozvíjení v pregraduální učitelství přípravě. Je představena metodika a výsledky výzkumného šetření zaměřeného na ověření Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu a reflexi kvality úrovně rozvíjejícího se systému odborných výzkumných znalostí jako komponenty výzkumné kompetence u studentů Učitelství 1. stupně základní školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

Klíčová slova: výzkumná kompetence učitelů; (sebe)reflexe; (auto)diagnostika; reflektivní vyučování; akční, učitelství a (auto)evaluační výzkum; Model reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (MRVAV)

Abstract: Study is focused on a problems how to educate teacher as researcher in the development of research competence. Present possibility of pregradual study on teacher training college. Author also presents the methodology and the results of the research study, which covers the „Model of reflective teaching with some elements of action research“, verification and evaluation of its potential in the process of the research competence development of students of the Elementary School Teaching at the faculty of Education of the Ostrava University.

Key words: research competence of a teacher; (self)reflection; (auto)diagnostics; reflective teaching; action research, teacher research, (auto)evaluation research; „Model of reflective teaching with some elements of action research“

Současné české *kurikulární reformy* umožňují růst *pedagogické autonomie škol* a nesou tak s sebou zvýšené nároky na *profesionalitu učitelů*. Zavedením *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* se učitelé spolu s vedením školy a nepřímo také radou školy stávají nejen tvůrci školního kurikula (Školního vzdělávacího programu), ale zároveň také jeho *(auto)evaluátory*.

Jak definovat *evaluaci* v kontextu učitelství spolu se zachováním respektu k výzkumné doméně pedagogických věd? Jak specifikovat profesní výzkumné činnosti učitele a nesnížit tím prestiž výzkumníků–vědců pedagogiky? Jak zajistit, aby byli učitelé nositeli změn, spolutvůrci poznání pedagogické reality a mohli se podílet na žádoucím proměňování statusu učitelství?

Má-li být učitel expertem v edukační doméně, neobejde se bez permanentně se rozvíjejících znalostí odborně argumentovat postupy a výsledky výukových procesů, význam implementovaných změn. Předpokladem je k tomu teoretické i praktické porozumění opřené nejen o kritické teoretické studium a systematickou celistvou reflexi vlastní pedagogické praxe, ale také o objektivní výsledky realizovaných výzkumů.

Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů se stává novou dimenzí v uvažování o profesních kompetencích učitele poněvadž se vztahuje ke stále více aktuální a diskutované roli učitele jako výzkumníka. Konstrukt výzkumné kompetence v učitelství není v současné české pedagogické literatuře detailně zpracován a v procesu tvorby profesního standardu bude nutné zodpovídat následující otázky:

Vyžaduje prestiž učitelství a žádoucí růst expertní odbornosti učitelů jako tvůrců kvality školního vzdělávání a nositelů změn, aby bezprostřední součástí modelu profesních kompetencí byla také její výzkumná dimenze?

Jak definovat výzkumnou kompetenci v učitelské profesi? Jak specifikovat k ní se vážící profesní činnosti a specifické odborné znalosti a funkčně i obsahově ji tak vymežit ve vztahu k diagnostické, (sebe)reflektivní a (auto)evaluační rovině učitelských kompetencí? (Jaká je obsahová komplementarita reflektivní, diagnostické a výzkumné kompetence? Jak spolu obsahově a procesuálně souvisí profesní činnosti reflexe, diagnostikování a výzkumu? Jsou rozdíly mezi diagnostikováním, reflexí a výzkumem principiální nebo substitučně graduální?)

Na které typy pedagogických výzkumů připravovat učitele? (Můžeme definovat reflektivní vyučování jako typ akčního výzkumu a považovat tak reflektivní kompetenci za kompetenci výzkumnou? Je žádoucí definovat učitelský výzkum jako specifický typ pedagogického výzkumu? Je akční výzkum vždy a pouze výzkumem učitelským? Patří evaluační profesní činnosti učitele k činnostem výzkumným?)

Kterými odbornými znalostmi by měl být vybaven učitel, aby mohl realizovat ve své vlastní pedagogické praxi výzkumná šetření?

Jak tyto specifické profesní znalosti rozvíjet a které klíčové principy v těchto procesech respektovat?

Jaké jsou možnosti rozvoje elementární roviny výzkumné kompetence u studentů učitelství v rámci jejich pregraduální vysokoškolské přípravy na pedagogických fakultách?

Jak výzkumně reflektovat tyto možnosti a kvalitu úrovně rozvíjejícího se systému odborných výzkumných znalostí studentů jako ústřední komponenty výzkumné kompetence učitelů?¹

Výzkumným problémem předkládaného projektu bylo ověření Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu; popis a zhodnocení jeho možnosti v procesu rozvíjení výzkumné kompetence a reflexe kvality úrovně rozvíjejícího se systému odborných výzkumných znalostí jako komponenty výzkumné kompetence u studentů Učitelství 1. stupně základní školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

Cíle výzkumu byly formulovány ve dvou rovinách následovně:

Cíle v rovině obsahové:

- 1. Popsat tvorbu, řešení a reflexi pedagogického problému jako Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (Model RVAV) v procesu rozvíjení výzkumné kompetence studentů Učitelství 1. stupně základní školy.**
 - 1.1. Definovat cílová a obsahová východiska Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (v kontextu povinných předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2. studijního programu Učitelství 1. stupně základní školy).
 - 1.2. Operacionalizovat výukové cíle, učební úlohy a činnosti studentů v jednotlivých fázích Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (1. projektové, 2. realizační a 3. reflektivní).
- 2. Ověřit, zda realizace Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu umožňuje rozvíjet výzkumnou kompetenci u studentů Učitelství 1. stupně základní školy.**
 - 2.1. Posoudit úroveň rozvíjení výzkumné kompetence u studentů učitelství 1. stupně základní školy:

¹SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2006.

- a) Analýzou písemného produktu učebních činností – Pedagogické části Ukázkového portfolia
 - b) Analýzou verbálního produktu učebních činností – výkonu u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky
- 3. Zjistit, popsat a vyhodnotit názory studentů Učitelství 1. stupně základní školy (prezenční i kombinované formy studia) na Model reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu, konkrétně na:**
- 3.1. zdroje a příčiny obtíží v projektivní, realizační a reflektivní fázi Modelu RVAV; způsoby řešení pojmenovaných nesnází a zdroje vnější pomoci
 - 3.2. subjektivní míru náročnosti zadaných učebních úloh jednotlivých fází
 - 3.3. smysluplnost takto pojatého procesu tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému; význam, který může mít pro učitelskou profesi
 - 3.4. inovovanou podobu Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky pojatou jako obhajobu tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému
- 4. Zjistit, popsat a vyhodnotit názory studentů Učitelství 1. stupně základní školy (prezenční formy studia)² na vybrané podmínky umožňující rozvíjení výzkumné kompetence, konkrétně na výuku povinných studijních předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2. (přímo určené jako výukové opory Modelu RVAV) v dílčích kategoriích:**
- a) dimenze osobnosti učitele a výuka předmětu (kognitivní a motivační aspekty aktivizačního působení)
 - b) dimenze sociální (sociální aspekty aktivizačního působení)
 - c) dimenze sebereflektivní, osobnostně-profesní („Jáské“ aspekty aktivizačního působení)

Cíle v rovině metodologické:

Sohledem na vymezené cíle výzkumného šetření a jednotlivé etapy v nichž probíhalo byla zvolena *komplexnější výzkumná strategie* při níž byly kombinovány jak kvantitativní tak kvalitativní postupy analýzy zkoumaných jevů. **Charakter výzkumu by mohl být specifikován jako aplikovaný typ empirického výzkumu ex post facto s deskriptivní, diagnosticko-vyhodnocovací povahou.**

Cíle v rovině metodologické se váží k jednotlivým výzkumným metodám a technikám, které byly pro účely tohoto výzkumu, konstruovány a ověřovány. Jedná se zejména o následující nástroje (a k nim se vážící cíle v rovině obsahové).

1. Navrhnout a výzkumem ověřit techniky indikování kvality produktů učebních činností studentů Učitelství 1.st.ZŠ v procesu rozvíjení výzkumné kompetence:

- a) písemných – Pedagogické části Ukázkového portfolia
 - b) verbálních – výkon u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky
- (cíle výzkumu 2.1.)

2. Navrhnout a v předvýzkumu testovat dotazník umožňující reflektovat názory studentů prezenční i kombinované formy studia Učitelství 1. stupně základní školy na jednotlivé fáze procesu tvorby, řešení a reflexe pedagogického

² V prezenční formě studia probíhá výuka předmětu Pedagogické problémy školní praxe 1., 2.v průběhu celého semestru (Pedagogické problémy školní praxe 1.- 26 hodin přímé výuky, Pedagogické problémy školní praxe 2. - 13 hodin přímé výuky). Studenti kombinované formy absolvují pouze devět a šest hodin přímé výuky což neumožňuje adekvátně využívat skupinové výukové strategie a individuální prezentace dílčích učebních pokroků.

problému. Ověřit validitu dotazníku z hlediska obsahu (jasnost a srozumitelnost formulací), rozsahu a struktury; modifikovat a ověřit v následné etapě výzkumu (cíle výzkumu 3.)

Etapy výzkumu, základní soubory, výzkumné metody a techniky

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou klíčových etapách, které se dále členily na dílčí fáze.

1. fáze 1. etapy výzkumu – Model reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu

Předmětem a obsahem první fáze první etapy výzkumu byla **první kategorie cílů**, které se vztahovaly k *popisu tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému jako Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (Model RVAV) v procesu rozvíjení výzkumné kompetence studentů Učitelství 1. stupně základní školy.*

Tato první fáze úvodní etapy výzkumu probíhala od akademického roku 2003/2004, v jehož průběhu byly detailně analyzovány, reflektovány a modifikovány jednotlivé výukové cíle, učební úlohy a činnosti formálního kurikula povinných studijních předmětů *Pedagogické problémy školní praxe 1., 2³.*

Model reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu

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

Realizaci Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu (Model RVAV) sledujeme u studentů učitelství 1. stupně základní školy (v pregraduální fázi studia) tyto cíle:

- » Zvyšovat kvalitu procesu a výsledků učení tvorbou podmínek k smysluplnému učení, tj. aktivnímu, metakognitivnímu, autoregulovanému a angažovanému učení
- » Umožnit studentům tvorbu vlastního pedagogického díla, které se svým charakterem a požadavky na kvalitu zpracování blíží výzkumnému projektu akčního učitelského výzkumu a tím:
 - » Systematicky rozvíjet výzkumnou kompetenci jako systému způsobilostí k přípravě, realizaci a vyhodnocení výzkumného projektu (typu akčního učitelského výzkumu)
 - » Jednotlivými fázemi MRVAV facilitovat rozvíjení dílčích složek výzkumné kompetence, tj.:
 - » dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost
 - » komunikativní zdatnost, sociální a etickou citlivost

³ Původní podoba formálního kurikula těchto studijních předmětů (včetně jejich vazby na souvislou projektovou praxi a další související povinné předměty v pedagogické složce inovovaného oboru Učitelství 1. stupně základní školy) jsou uvedeny v publikaci: LUKÁŠOVÁ, H. Pedagogická tvořivost studentů učitelství . Tvorba pedagogických projektů a řešení pedagogických problémů. Ostrava: 2000, PdF OU, 131. Spis PdF OU. ISBN 80-7042-162-2.

- » reflektivní dovednosti
- » odborné metodologické znalosti

Jednotlivé **fáze Modelu RVAV včetně operacionalizovaných výukových cílů, učebních úloh a činností** nebylo možné zde uvést s ohledem na požadavky k příspěvkům sborníku. Částečně však již byly publikovány⁴, a proto se omezíme pouze na stručnou deskripci.

V seminářích a při individuálních konzultacích s vyučujícím předmětu *Pedagogické problémy školní praxe I.* (šestý semestr studia) student v **1. fázi Modelu RVAV formuluje pedagogický problém** (tematicky korespondující s okruhy Institucionálního standardu otázek ke státní závěrečné zkoušce⁵) inspirovaný teoretickým studiem či absolvovanou průběžnou nebo souvislou pedagogickou praxí, **navrhuje postup jeho řešení** vycházející ze studia teoretických pramenů, **analyzuje problémovou otázku v pojmové mapě, zpracovává teoretický konspekt ke klíčovým pojmům**. Pro praktické zkoumání a řešení vybraného problému v průběhu souvislé projektové nebo závěrečné praxe **vybírá odpovídající výzkumné metody**, podle potřeby vytváří či modifikuje specifické techniky. Semináře dávají studentům prostor k obhajobě zamýšleného řešení vybraného problému a zároveň poskytují cennou zpětnou vazbu ze skupinových diskusí s ostatními studenty a vyučujícím.

Významnou zkušeností se pro studenta stává výzkumné šetření umožňující **praktické řešení pedagogického problému v průběhu souvislé projektové nebo závěrečné praxe - 2. fáze Modelu RVAV** (začátek sedmého semestru studia), v rámci které student souběžně realizuje připravený výukový projekt.

V seminářích předmětu *Pedagogické problémy školní praxe II.* je student veden k **vypracování písemné reflexe řešení pedagogického problému – 3.fáze Modelu RVAV** (sedmý a závěrečný osmý, zkrácený semestr studia), seminář tedy následuje po ukončení souvislé projektové a závěrečné praxe. Student **analyzuje, interpretuje a vyhodnocuje výsledná data** získaná použitím vybraných výzkumných metod, **formuluje odpověď na problémovou otázku**, ve které se pokouší **integrovat získané výsledky a náhledy z vlastního zkoumání s teoretickými přístupy k řešení problému** tak, jak je uvádí odborná literatura. **Student hledá příklady z pedagogické projektové praxe, popisuje situace, vybírá ukázky žakovských učebních činností, které dokumentují odpovědi na problémovou otázku, vyhodnocuje podmínky projektové praxe z hlediska řešení problému**. Tvorba a řešení pedagogického problému tak není pouhým fiktivním uvažováním, ale dostává prakticistní, reálný charakter, umožňující studentům vyzkoušet profesně velmi náročný charakter reflektivního vyučování.

Písemnou reflexi tvorby a řešení pedagogického problému student zpracovává do tzv. *Ukázkového portfolia*, které je předmětem obhajoby u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky. Pokyny k písemnému zpracování Ukázkového portfolia najdou studenti v Institucionálním standardu ke SZZ.

⁴ SEBEROVÁ, A. Státní závěrečná zkouška jako obhajoba řešení pedagogického problému u studentů Učitelství 1.stupně základní školy. Sborník mezinárodní konference: *Historie, současnost a perspektivy učitelského vzdělávání*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 174-180. ISBN 80-8083-107-6.

SEBEROVÁ, A. Osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence u studentů učitelství primárního vzdělávání. Sborník mezinárodní konference ČpdS: *Proměny pedagogiky*. Praha: PdF UK, 2005, s.323-330. ISBN 80-7292-226-1.

SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2006.

⁵ LUKÁŠOVÁ, H., KUPKA, J. aj. (ed.) Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor učitelství 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání). Ostrava :PdF OU, 2002e. ISBN 80-7042-213-0.

2. fáze 1. etapy výzkumu – předvýzkum

Druhá fáze první etapy výzkumu doprovázela snaha naplnit **třetí kategorii cílů** výzkumu a pro její potřeby *zkonstruovat a v předvýzkumu testovat výzkumný nástroj umožňující reflektovat názory studentů prezenční i kombinované formy studia Učitelství 1. stupně základní školy na jednotlivé fáze procesu tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému (fáze Modelu RVAV)*. Bylo zapotřebí rovněž ověřit validitu dotazníku z hlediska obsahu (*jasnost a srozumitelnost formulací*), rozsahu a struktury; *modifikovat a ověřit jej v následné etapě výzkumu*. Výsledky předvýzkumu již byly publikovány⁶ a proto je zde nebudeme uvádět.

2. etapa výzkumu

Druhou etapu výzkumu bychom mohli vymezit jako etapu hlavního výzkumného šetření a jejím předmětem bylo naplnění **druhé, třetí a čtvrté kategorie výzkumných cílů**. Tato etapa probíhala v akademickém roce 2004/2005 a obsahovala celkem tři dílčí, vnitřně integrované fáze. Počátek celé druhé etapy můžeme datovat již od letního semestru akademického roku 2003/2004, kdy jsou studentům zadávány učební úlohy první, projektivní fáze Modelu RVAV.

1. fáze 2. etapy výzkumu – obsahová analýza produktů učebních činností studentů

První fáze druhé etapy výzkumu byla zaměřena na **obsahovou analýzu produktů učebních činností studentů** a vázala se k druhé kategorii cílů v rovině obsahové a k příslušným cílům v rovině metodologické, které se soustředily k *ověřování Modelu RVAV ve vztahu k možnostem, které poskytuje studentům učitelství 1. stupně základní školy v rozvíjení výzkumné kompetence*. Pro posouzení úrovně rozvíjení souboru výzkumných znalostí bylo možné využít dva klíčové produkty učebních činností: *písemnou podobu Pedagogické části Ukázkového portfolia a verbální podobu studentova výkonu u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky* při níž je produkt tvorby, realizace a reflexe pedagogického problému obhajován. Pro tyto účely byly *zkonstruovány a v hlavním výzkumu ověřeny techniky indikování kvality* obou forem produktů učebních činností studentů. Po stručné charakteristice základního souboru a vzorku výzkumu jsou obě techniky podrobně popsány.

Základní soubor, výzkumné metody a techniky 1. fáze 2 etapy výzkumu

Základní soubor 1. fáze 2. etapy výzkumu tvořily *všichni studenti prezenční a kombinované formy studia Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity*, kteří v prvním řádném termínu úspěšně absolvovali Státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie, a to v akademickém roce 2004/2005. Jednalo se **21 studentů prezenční formy studia a 31 studentů kombinované formy studia**.

Výzkumné techniky pro tuto fázi výzkumu jsou podrobně popsány v následujícím textu.

Obsahová analýza písemných produktů učebních činností studentů – Pedagogické části Ukázkového portfolia⁷

⁶ SEBEROVÁ, A., LUKÁŠOVÁ, H. Řešení pedagogických problémů ke státní závěrečné zkoušce ve vztahu ke kompetencím studenta učitelství pro primární vzdělávání. Sborník ČAPV: *Profese učitele a současná společnost*. Ústí n. Labem: PdF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.

⁷ Obsahová analýza Pedagogické části Ukázkového portfolia mohla být provedena pouze u 30 studentů kombinované formy studia, poněvadž jedno odevzdané portfolio nebylo úplně a muselo být ze souboru vyřazeno.

Nejprve se budeme věnovat výzkumnému nástroji zkonstruovanému k **indikování kvality písemných produktů učebních činností studentů – Pedagogických částí Ukázkových portfolií**. V písemném zpracování jednotlivých učebních úkolů studenti zachycují příslušné fáze tvorby, řešení a reflexe pedagogických problémů což umožňuje diagnostikovat úroveň rozvíjených vybraných výzkumných znalostí.

Pedagogickou část Ukázkového portfolia je možné analyzovat do **čtyř klíčových kategorií**, které tvoří:

1. **kategorie**: pojmová mapa jako vizuální vyjádření reprezentace pojmů v rámci určitého tematického celku (vybraného pedagogického problému)
2. **kategorie**: teoretický konspekt ke klíčovým pojmům pedagogického problému
3. **kategorie**: metodika výzkumného šetření (zvolené výzkumné metody a techniky)
4. **kategorie**: reflexe výzkumného šetření (analýza a interpretace shromážděných dat, formulace závěrů)

Metodologie tvorby příslušného výzkumného nástroje je uvedena v následujícím přehledu.

1. analýza pojmových map – 1. kategorie Pedagogické části Ukázkového portfolia

1.1. kvantitativní analýza – kladné a záporné skórování⁸

Při kvantitativní analýze pojmových map byla využita technika **kladného a záporného skórování**, v níž byly posuzovány následující kategorie a pravidla:

- **spojení pojmů**: u **kladného skórování** byl za správně vyjádřený vztah mezi dvěma pojmy přiřazen 1 bod (počet spojů); u **záporného skórování** byl v případě nesprávně vyjádřeného vztahu přiřazen 1 bod
- **hierarchie**: u **kladného skórování** byl za každou správně vyjádřenou úroveň přiřazen 1 bod (počet úrovní); u **záporného skórování** byl v případě nesprávně vyjádřené úrovně počítán 1 bod
- **větvení**: u **kladného skórování** byl za každé správně vyjádřené větvení udělen 1 bod (za větvení se považuje, když je jeden pojem spojen se dvěma nebo více dalšími pojmy a naopak); u **záporného skórování** byl v případě nesprávně vyjádřeného větvení počítán 1 bod

Celkový součet bodů za jednotlivé kategorie vyjadřují tzv. **míru elaborovanosti pojmové mapy**. Míra elaborovanosti pojmové mapy nám může ukázat šíři teoretického kontextu, kterou studenti zohlednili při analýze pedagogického problému. Dále můžeme posoudit logickou správnost vyjádřených vztahů a usuzovat tím na hloubku porozumění řešenému problému a k němu patřícímu teoretickému kontextu (prostřednictvím posouzení kladného i záporného skórování)⁹.

2. Obsahová analýza Pedagogické části Ukázkového portfolia – 2., 3., a 4. kategorie Pedagogické části Ukázkového portfolia

Při obsahové analýze pedagogické části Ukázkového portfolia byla použita kvalitativní technika **strukturace** K. Mayringa (1990)¹⁰.

⁸ Využili jsme kvantitativní model skórování pojmových map P. Tamira (1996), který jsme částečně modifikovali. V původním návrhu představují *spoje* správně vyjádřené vztahy mezi dvěma pojmy (jeden bod); *hierarchie* představují správné úrovně, kterým se přiřazuje rovněž jeden bod, avšak nepočítají se poslední dvě úrovně a nakonec *větvení*, v němž je za první větvení udělen jeden bod a za každé další správné větvení tři body. P. Tamir nepoužívá kategorizaci strukturace na kladnou a zápornou. Navrhla jsem ji pro potřebu posouditelnosti studentova porozumění řešenému problému. (srov. GAVORA 1999; JANÍK 2005).

⁹ U této techniky musíme počítat s jistou mírou zkreslení a nepřesnosti. Navíc je zapotřebí předpokládat, že jsou analyzované pojmové mapy původními autorskými schémata studentů.

¹⁰ In: SEEBAUER 2003.

Jednotlivé části analyzovaného materiálu tvoří tzv. **kategorie**, které je zapotřebí **definovat** (jasně vymežit, jaké části textu připadají k jaké kategorii) a uvést k nim **záchytné příklady**.

Kromě pojmových map byly analyzovány **tři další kategorie** tvořící teoretický konspekt ke klíčovým pojmům pedagogického problému (**2. kategorie**); metodika výzkumného šetření (zvolené výzkumné metody a techniky – **3. kategorie**) a reflexe výzkumného šetření (analýza a interpretace shromážděných dat, formulace závěrů – **4. kategorie**).

K. Mayring uvádí čtyři možné formy strukturujících obsahových analýz a definuje tzv. **formální strukturaci**, v níž se používají pro analýzu vnitřní struktury materiálu formální hlediska (jako např. syntaktické, sémantické, tematické nebo dialogické kritérium). Další formou je tzv. **obsahová struktura**, v níž jsou vyčleněné obsahy materiálu určeny a označeny pomocí teoreticky rozpracovaných kategorií a třetí formou je tzv. **struktura typizující**, při které K. Mayring doporučuje pro určení „typu“ popis extrémních projevů, projevů vzbuzující specifický teoretický zájem či projevů vyskytujících se v daném materiálu příliš často.

Sohledem na řešenou výzkumnou problematiku a povahu analyzovaného dokumentu jsem zvolila čtvrtou formu tzv. **škálující struktura**. Jejím prostřednictvím je možné zhodnotit části posuzovaného materiálu (kategorie) a umístit jejich hodnoty na určené stupnici, která má zpravidla charakter ordinální stupnice.

Pouze pro první kategorii, kterou reprezentuje pojmová mapa, byla použita kvantitativní technika skórování a je podrobně popsána výše.

U druhé, třetí a čtvrté kategorie bylo potřeba určit **indikátory kvality** jednotlivých částí (kategorií) analyzovaného dokumentu (pedagogické části Ukázkového portfolia) a vytvořit **posuzovací otázky** (srov. PELIKÁN 1998), jež by tvořily základ pro vyjádření názoru výzkumníka na hodnotu posuzované kvality (dílčích indikátorů) na stupnici.

Pro určení indikátorů kvality byly využity vybrané výukové cíle jednotlivých fází Modelu RVAV a k jednotlivým posuzovacím otázkám byly přiřazeny **numerické posuzovací škály**.

Numerické posuzovací škály umožňují posuzovateli hodnotit zkoumaný jev a přiřadit k tomuto hodnocení číselně označenou variantu, kterou považuje za nejužitečnější. Na každé škále může zaznamenat míru přítomnosti indikátoru kvality v dané kategorii. Vyjádří tak své hodnocení určením polohy na škále, kterou můžeme označit jako **kvalitativní hodnotou**.

Pro jemnější posouzení byla zvolena devíti stupňová symetrická škála, přičemž jedna z poloh na škále byla označena jako **N** a znamená, že posuzovaný indikátor se v analyzované kategorii nevyskytuje. **1** na škále vyjadřuje nejnižší stupeň kvality (přítomnosti indikátoru) a **9** nejvyšší stupeň kvality (přítomnost indikátoru).

U jednotlivých kategorií byly vymezeny následující indikátory kvality jako posuzovací otázky:

2. kategorie: teoretický konspekt ke klíčovým pojmům pedagogického problému

2.1. Obsahová validita teoretického konspektu vyjadřuje, zda-li obsah teoretické části odpovídá formulovanému pedagogickému problému (okruhu klíčových a kontextově relevantních pojmů).

2.2. Logická struktura teoretického konspektu vyjadřuje jistou vnitřní konzistenci obsahu, uspořádání jednotlivých kapitol (pojmů) v smysluplném, logicky uspořádaném sledu.

2.3. Zařazení pedagogického problému do širšího teoretického kontextu zohledňuje v textu použité klíčové a zejména kontextově relevantní pojmy.

2.4. Odborná úroveň teoretického konspektu se vztahuje k jasné operacionalizaci jednotlivých pojmů, definicím, vybraným teoriím; jejich reprezentaci a komparaci.

(Neposuzuje se úroveň odborného jazyka, poněvadž nejsou kladeny nároky na přesné bibliografické citace a studenti nemusí přesně zaznamenávat, zda-li odborné zdroje parafrázují či přímo citují. V učebních úlohách k teoretickému konspektu není uveden požadavek, že by měli studenti zpracovat původní, autorský odborný text, jak je tomu např. u diplomových prací.)

U této kategorie byla rovněž zaznamenávána **četnost použitých teoretických zdrojů a tematický okruh** Institucionálního standardu ke Státním závěrečným zkouškám z pedagogiky, k němuž studenti přiřazovali zvolený pedagogický problém.

3. kategorie: metodika výzkumného šetření (zvolené výzkumné metody a techniky)

3.1. Výběr výzkumných metod a technik odpovídá zvolenému pedagogickému problému. Posuzuje se vhodnost a relevance zvolené metodiky.

3.2. Jasně vymezené druhy a cíle výzkumných metod a technik. Posuzuje se, zda-li jsou u zvolených výzkumných metod jasně vymezeny druhy, které student hodlá použít a jejich cíle (která data bude prostřednictvím vybraných technik shromažďovat a za jakým účelem).

U této kategorie byla rovněž zaznamenána **četnost použití standardizovaných nebo studentem modifikovaných či konstruovaných výzkumných nástrojů.**

4. kategorie: reflexe výzkumného šetření (analýza a interpretace shromážděných dat, formulace závěrů)

4.1. Výstižnost a srozumitelnost závěrečné písemné reflexe. Posuzuje se analýza a interpretace výsledných dat, hodnotící závěry a návrhy řešení pedagogického problému.

4.2. Přehlednost. Zohledňuje se celková přehlednost písemné reflexe včetně grafického zpracování analyzovaných dat.

4.3. Obsahová validita závěrečné písemné reflexe vyjadřuje, zda-li obsah písemné reflexe odpovídá řešenému pedagogickému problému a jsou-li vyhodnocovaná data získaná popsány výzkumnými metodami a technikami.

4.4. Smysluplná a výstižná integrace odborné teorie do výsledných interpretací. Posuzuje se, zda-li studenti využívají v závěrečných interpretacích a hodnotících závěrech odkazy na odborné teoretické zdroje a jejich autory.

4.5. Úroveň odborného jazyka. Závěrečná písemná reflexe je již původním autorským odborným textem studenta a posouzením úrovně odborného jazyka můžeme hodnotit osvojení odborné pedagogické terminologie.

4.6. Smysluplný a výstižný výběr příkladů ze souvislé pedagogické praxe. Posuzuje se výběr situací, ukázek žákovských učebních činností, kterými se dá, spolu s předešlými subkategoriemi, posoudit studentovo porozumění teoretickým fundamentům řešeného pedagogického problému.

4.7. Porozumění odborné terminologii a odborným teoriím. Umožňuje jisté souhrnné posouzení úrovně porozumění odborné terminologii, odborné kontextuální znalosti.

Předmětem analýzy byly rovněž výpovědi studentů o **přínosech, které mělo realizované výzkumné šetření pro jejich budoucí pedagogickou praxi.** Pro tuto subkategorii však nebyla použita numerická škála. Byla použita nestrukturovaná volná analýza jednotlivých výpovědí. Rovněž byly analyzovány výpovědi studentů o **reflektovaných podmínkách,** jež měli pro realizaci výzkumného šetření při souvislých pedagogických praxích.

Obsahovou analýzu Pedagogických částí Ukázkových portfolií jsem prováděla sama, avšak pro ověření a zajištění validity a reliability zkonstruovaného nástroje bude nutné

(v případě pokračování výzkumu) přizvat minimálně další dva nezávislé posuzovatele, odborníky v dané problematice a výsledky podrobit statistické korelační analýze.

Obsahová analýza verbálních produktů učebních činností – studentova výkonu u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie

Dalším *produktem učebních činností studentů* umožňujícím posoudit úroveň rozvíjených výzkumných znalostí je jeho **verbální podoba - studentův výkon u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie**.

Jak již bylo uvedeno, jedná se v případě studijního oboru Učitelství 1. stupně základní školy o integrovanou státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Student je po jejím úspěšném ukončení klasifikován jedním stupněm, avšak obhájí dvě části ukázkového portfolia, týkající se pedagogického a samostatně pak také psychologického problému. Tato skutečnost komplikuje posouditelnost kvality výkonu pomocí standardního klasifikačního stupně, poněvadž zahrnuje hodnocení jak zkoušejícího z pedagogiky, tak z psychologie.

Při konstrukci výzkumného nástroje jsme pracovali pouze se dvěma vybranými indikátory kvality verbálního výkonu studenta u SZZ, které tvořily následující kategorie coby posuzovací otázky:

- 1. úroveň osvojení odborných kontextuálních praktických znalostí z pedagogiky (studentovo porozumění teoretickému kontextu řešeného pedagogického problému na základě reflektované pedagogické zkušenosti; porozumění vazbám mezi klíčovými pojmy pojmové mapy)**
- 2. úroveň osvojení odborných deklarativních teoretických znalostí z pedagogiky (v kontextu řešeného pedagogického problému), bez ohledu na studentovo porozumění**

K oběma posuzovacím otázkám byla přiřazena **pěti stupňová numerická posuzovací škála**, v níž **1** vyjadřovala nejvyšší stupeň kvality posuzovaného indikátoru a **5** nejnižší stupeň kvality posuzovaného indikátoru.

Obsahovou analýzu verbálních výkonů studentů při obhajobě Pedagogické části Ukázkového portfolia při Státní závěrečné zkoušce z pedagogiky jsme realizovali jako zkoušející – členové komise u 12 studentů prezenční formy studia a 19 studentů kombinované formy studia. U dalších 9 studentů prezenční a 12 studentů kombinované formy studia prováděla analýzu vyučující (současně zkoušející člen komise) Katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, jež vyučuje pedagogické disciplíny v daném studijním oboru a má rovněž zkušenosti jako vyučující a konzultant v Modelu RVAV. Pro ověření a zajištění validity a reliability zkonstruovaného nástroje bude rovněž nutné (v případě pokračování výzkumu) přizvat minimálně další dva nezávislé posuzovatele, odborníky v dané problematice a výsledky podrobit statistické korelační analýze.

2. fáze 2. etapy výzkumu – základní soubor, výzkumné metody a techniky výzkumu

Druhá fáze druhé etapy výzkumu probíhala od letního semestru akademického roku 2003/2004, jak již bylo uvedeno, a **základní soubor** tvořily **všichni studenti prezenční a kombinované formy studia Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity**, kteří v prvním řádném termínu úspěšně absolvovali Státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie, a to v akademickém roce 2004/2005. Jednalo se o **21 studentů prezenční formy studia a 31 studentů kombinované formy studia**.

Předmětem této fáze hlavní etapy výzkumu bylo naplnění **třetí kategorii cílů** a s ohledem na výsledky předvýzkumu byl modifikován **Dotazník pro reflektování tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému**¹¹.

Další výzkumnou metodou bylo v této fázi **řízené polosturkturované interview**, jež bylo realizováno s 18 studenty prezenční formy studia a s 20 studenty kombinované formy studia Učitelství 1. stupně základní školy. Rozhovory probíhaly s každým studentem dvakrát až pětkrát po dobu celé etapy výzkumu a byly *součástí supervizních individuálních konzultací*, které studenti absolvují v průběhu všech jednotlivých fází Modelu RVAV.

3. fáze 2. etapy výzkumu – základní soubor, výzkumné metody a techniky

Třetí fáze druhé etapy výzkumu probíhala v průběhu letního semestru akademického roku 2003/2004 a **základní soubor** tvořily *všichni studenti prezenční formy studia Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity*, kteří v daném 7. semestru absolvovali výuku povinného předmětu Pedagogické problémy školní praxe 2.. Jednalo se celkem **31 studentů**.¹²

Předmětem této poslední fáze hlavní etapy výzkumu bylo naplnění **čtvrté kategorie cílů**, jež byly zaměřeny na *vybrané podmínky umožňující facilitovat rozvoj výzkumné kompetence studentů Učitelství 1. stupně základní školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Konkrétně bylo předmětem šetření hodnocení vysokoškolské výuky povinných předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2. samotnými studenty. Vybrané podmínky reprezentovaly, (coby způsoby aktivizace uplatňované v seminářích) tři následující dimenze: dimenze osobnosti učitele a výuka předmětu (kognitivní a motivační aspekty aktivizačního působení); dimenze sociální (sociální aspekty aktivizačního působení); dimenze seberefektivní, osobnostně-profesní („Jáské“ aspekty aktivizačního působení).*

Hlavním výzkumným nástrojem byla částečně modifikovaná **posuzovací škála CLIC** (Check – List of Instructional Characteristics)¹³.

Všechny položky v tomto dotazníku jsou uzavřené (výjimkou je poslední položka s volnou odpovědí) a tvoří ji posuzovací škály Likertova typu. *První kategorie položek je zaměřena na kognitivní aspekt* (položky 5,6,7,13) a *motivační aspekt* (položky 1,2,3,4,8,9,10,11,12) aktivizačního působení učitele. *Druhou kategorií* položek jsou zjišťovány názory studentů na *sociální aspekt* aktivizačního působení (položky 14.1. – 14. 4.). *Třetí kategorii* tvoří položky zaměřené na studentovu *subjektivně reflektovanou míru aktivního zapojení* se v seminářích i mimo ně (položky 15.-21.). *Čtvrtá kategorie* položek umožňovala reflektovat názory studentů na *přínos posuzovaných předmětů ve srovnání s ostatními předměty* studovaného oboru (položky 22.-31.). Poslední otevřená položka 32. dala prostor k volným odpovědím studentů v oblasti připomínek a doporučení k seminářům předmětů Pedagogické problémy školní praxe 1., 2.. Ukázková podoba modifikovaného dotazníku je uvedena v příloze č. 7.

Další výzkumnou metodou bylo v této fázi **řízené polosturkturované interview**, jež bylo realizováno s 18 studenty prezenční formy studia Učitelství 1. stupně základní školy. Rozhovory probíhaly s každým studentem dvakrát až pětkrát po dobu celé etapy výzkumu a byly *součástí supervizních individuálních konzultací*, které studenti absolvovali v průběhu všech jednotlivých fází Modelu RVAV.

¹¹ SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2006.

¹² I přes to, že daný povinný předmět absolvovalo celkem 31 studentů, ke Státní závěrečné zkoušce se přihlásilo pouze studentů 23. Důvody, které k tomu vedly nebyly předmětem výzkumu a dále tudíž nebyly zohledňovány. Potenciálně se ale mohly týkat kterékoli domény studijních povinností, jež musí studenti před státními zkouškami splnit.

¹³ Autorem posuzovací škály je R. G. Hoffman; přeložil ji a upravil J. Mareš. (In: ŠVEC; ŠTÁVA 2002).

Poslední fáze hlavní etapy výzkumu byla zejména centrována na *vybrané aspekty kvality výuky povinných předmětů* studijního oboru Učitelství 1. stupně základní školy Pedagogické problémy školní praxe 1., 2.. Tyto aspekty kvality můžeme posuzovat jako podmínky a současně předpoklady k úspěšné facilitaci rozvíjení souborů výzkumných znalostí. Obsahové zaměření formálního kurikula obou šetřených výukových předmětů odpovídá jednotlivým fázím Modelu RVAV.

Závěrečné interpretace a diskuse

Klíčovým problémem výzkumu byl proces tvorby, řešení a reflexe pedagogických problémů tvořící obsahové jádro Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu, který absolvují všichni studenti oboru Učitelství 1. stupně základní školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a jehož prostřednictvím se učitelé Katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání pokouší u adeptů učitelství *systematicky rozvíjet jejich výzkumnou kompetenci*. Jednotlivé dimenze výzkumných cílů vycházely z pokusu detailně a z více perspektiv popsat, analyzovat a kriticky vyhodnotit cíle, proces i výsledky realizovaného Modelu RVAV jako prostředku rozvíjení souboru výzkumných znalostí studentů učitelství.

V první etapě výzkumného šetření se podařilo *specifikovat cílová i obsahová východiska Modelu reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu, operacionalizovat výukové cíle, učební úlohy a činnosti studentů v jeho jednotlivých fázích: projektové, realizační a reflektivní*. Detailní zpracování formálního kurikula Modelu RVAV tak umožňuje jeho případnou modifikaci pro potřeby dalšího profesního vzdělávání učitelů, které bezpochyby vyžaduje také prostor k rozvíjení kompetencí umožňujících realizaci akčních a evaluačních výzkumů vlastní pedagogické praxe.

Druhá etapa výzkumu byla zaměřena na *ověření možností Modelu RVAV rozvíjet výzkumnou kompetenci studentů učitelství, posoudit její úroveň* pomocí kvalitativní analýzy písemných a verbálních produktů učebních činností studentů a současně jejich názorovou perspektivou celý proces tvorby pedagogického díla reflektovat. Z výsledků šetření můžeme konstatovat následující závěry.

V závěrečných třech semestrech studia adepti učitelství systematicky řeší soubor učebních úloh s teoreticko praktickou povahou a písemně zpracované závěry realizovaných profesních činností završují obhajobou Ukázkového portfolia u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky. Studenti tak dostávají obsahově *profesně funkční prostor* k tvorbě *vlastního pedagogického díla* umožňující zprostředkování poznání vybraných oblastí pedagogické vědy, činnostní poznání výzkumné práce a v neposlední řadě také profesní sebereflexi. Svým činnostním, profesně zkušenostním charakterem vytváří Model RVAV podmínky k smysluplnému učení mající aktivní, metakognitivní, autoregulovanou dimenzi. Svými cílovými východisky a obsahovým zaměřením se blíží k relevantnímu výzkumnému projektu akčního, evaluačního typu a reálně tak umožňuje adeptům učitelství poznat nároky výzkumné práce, profesní požadavky i možnosti, které s sebou jeho realizace nese, čímž může napomáhat k uvědomění si výzkumných znalostí coby atributů výzkumné kompetence.

Jak mohou *učební úlohy jednotlivých fází Modelu RVAV* **facilitovat rozvíjení dílčích složek výzkumné kompetence?**

Možnost volby tématu pedagogického problému umožňuje studentům dlouhodobě a do hloubky zkoumat oblast k níž jsou motivováni. Výzkum ukázal, že pro studenty kombinovaného studia jsou těmito motivačními zdroji zejména vlastní praktické zkušenosti, což se pozitivně projevuje také v pokusech ji inovovat: „...*tato praxe mi přinesla mnoho poznatků a výsledky využívám, ubezpečila mě ve správnosti mých postupů, potvrdila některé mé dojmy...*“...*...vyžívám pestrých kombinací metod a forem, které jsem měla možnost si vyzkoušet a ověřit jejich účinnost...*“...*“do vyučování zahrnuji pedagogickou diagnostiku (dotazníky, sociální testy)...*“...*“zaznamenávám*

průběžně chování žáků na pozorovací archy...“ (studentky kombinovaného studia). Nemalé je rovněž procento studentů prezenčního studia nechávajících se inspirovat průběžnou a souvislou pedagogickou praxí. Nezanedbatelná je také četnost studentů volících si téma, které je dlouhodobě zajímá. Mnoho studentů ale přivede k volbě tématu konzultant, vyučující příslušných předmětů.

Studium odborné literatury nemá v Modelu RVAV podobu pouhého formálního pamětného učení, ale vzhledem k navazujícím úlohám vede studenty k potřebě funkčního porozumění předpokládající kritickou komparaci rozličných odborných zdrojů a napomáhá tímto k rozvoji **teoretické citlivosti**. Tu studenti potřebují rovněž v navazujících fázích realizační a reflektivní, jak ukázaly výsledky výzkumu. Většina studentů se až do finální fáze, kterou je obhajoba Ukázkového portfolia u státní zkoušky, neobejde bez průběžného teoretického studia zprostředkovávající tímto rozvíjení *kontextuálních znalostí*, poněvadž vychází z reflektované pedagogické praxe: „...pomohlo mi to uvědomit si praktické poznatky a převést je do teorie...“ ...“ oživilo to mé teoretické vědomosti...“ (studentky prezenčního studia)...“více se zaměřuji na aplikaci poznatků nastudovaných autorů k řízení efektivního vzdělávacího procesu...“ (studentka kombinovaného studia).

Kritická komparace odborných teoretických zdrojů, odborné nároky kladené na analýzu a interpretaci výzkumných dat a vyhodnocení závěrů k řešení pedagogického problému napomáhají rozvíjet **kritické myšlení** adeptů učitelství, jehož prostřednictvím se rovněž tříbí odborná terminologická zdatnost: „...musel jsem znovu a znovu číst tu knížku, přemýšlet nad ní, znovu se vrátit k informacím z výzkumu a potom zase číst a přemýšlet a až teď jsem tomu konečně porozuměl...“ (student kombinovaného studia).

Oblast **tvůrčího myšlení** definuje R. Sternberg (2001) jako dovednost „najít ten správný problém“. S velkým zjednodušením můžeme konstatovat, že celý proces realizace Modelu RVAV doprovází ono hledání problémů spolu s krátkodobou, zato detailní analýzou četných pedagogických situací, jež v sobě nesou implicitní podněty k řešení. Rovněž studenti potvrdili, že jim systém realizovaných profesních činností vytvořil prostor k rozvíjení tvůrčího myšlení. Jak již bylo uvedeno, je konstrukt profesní tvořivosti velmi komplikovaný a obtížně diagnostikovatelný a jeho přítomnost v rozvíjení výzkumné kompetence je potřebné samostatně výzkumně šetřit.

Rozvíjení **pozorovacích schopností, sociální a etické vnímavosti** umožňuje studentům samotná realizační fáze Modelu RVAV. Z výzkumu vyplynulo, že k nejpoužívanější výzkumné metodě patří, vedle dotazníků a rozhovorů, právě pozorování a většina studentů komunikovala obtíže doprovázející tento zdánlivě snadný výzkumný nástroj: „...nejprve jsem chtěla pozorovat celou třídu, ale nebylo možné soustředit se na vyučování, současně s tím pozorovat všechny žáky a výsledky zaznamenávat do archu, nakonec jsem vybrala je několik žáků, i tak to ale bylo náročné...“ ...“...zápisky z pozorování jsem si neudělala hned po výuce, myslela jsem, že si na všechno potřebné později vzpomenu a byla jsem zaskočená, že ne...musela jsem pozorování realizovat ve třídě znovu...“ (studentky kombinovaného studia). Zejména realizované rozhovory s učiteli z praxe, vedením školy a zástupci rodičů umožňuje studentům rozvíjet potřebnou komunikativní zdatnost a sociální citlivost. Nahlédnutí do jistého „soukromí“ žáků, jejich primárních rodin i „vyučovacího světa“ učitelů pomáhá reflektovat etické hranice výzkumu, údajů v něm zpracovávaných: „...nevěděla jsem, jak sdělit třídní učitelce závěry z výzkumu, nebyly pro ni příliš lichotivé, ale mohla by si zároveň uvědomit, co by bylo dobré změnit na jejím vlastním vyučování, na vztahu k dětem...“ (studentka prezenčního studia).

Reflektivní dovednosti umožňuje Model RVAV rozvíjet na všech čtyřech úrovních tak, jak je vymezil M. Van Manen (1977). *Technicky racionální reflexi* umožňuje již primární rozhodování o tématu pedagogického problému, jeho formulace do podoby problémové otázky, první pokusy vizuálně zachytit aktuální stav individuálního

porozumění danému odbornému tématu v pojmové mapě a uvědomit si, čemu jako student rozumím, a které odborné zdroje musím prostudovat. *Kontextuální reflexi* zprostředkovává studentům konfrontace teorie a praxe, řešení pedagogických problémů s ohledem na osobní i profesní zkušenosti a využívání teoretických znalostí k intervenci do praxe, řešení zkoumaných problémů. Právě v těchto situacích se, podle M. Van Manena, rozvíjejí **praktické kontextuální znalosti učitele**. Nejvyšší úroveň **reflexe – kritická** – je potenciálně rozvíjena pomocí předcházejících úrovní. Kritická reflexe se realizuje v širokém kontextu sociálních situací a učitelé při ní uplatňují hluboce strukturované znalosti. Ty jsou, včetně dalších teoretických zdrojů, podrobovány následné kritické analýze, čímž umožňují učitelům zvažovat více alternativ řešení problému, rozhodovat o implementaci vhodných variant a uvědomovat si potenciální konsekvence, jež mohou přinášet. Jsou-li studenti již v průběhu pregraduální přípravy vedeni k detailní kritické analýze vybraných pedagogických problémů v rovině teoretické i prakticko-výzkumné, učí se kromě intuice používat také zdroje umožňující stavět svá profesní rozhodnutí na vysoce odborných fundamentech a budovat tak profesní status učitelství coby expertní profese a současně s tím i vlastní profesní identitu a sebevědomí.

Odborné metodologické znalosti jsou posledním principem, který byl pojmenován jako klíčová podmínka k rozvíjení výzkumné kompetence. I když Model RVAV obsahuje pouze *vybrané prvky akčního výzkumu*, svými jednotlivými etapami odpovídá jisté klasické proceduře výzkumného šetření. Kládeme u studentů důraz na metodologickou správnost realizovaných výzkumných šetření, vedeme je k uvědomování si požadavků kladených na akční, evaluační výzkumy, avšak zejména na přínos, který mohou mít pro jejich vlastní učitelskou praxi.

Možnosti a podmínky k rozvíjení výzkumné kompetence prostřednictvím realizovaného povinného formálního kurikula zakomponovaného do pregraduálního studia tvoří jen jednu složku umožňující posoudit proces tak komplikovaný. Následně je zapotřebí posuzovat také další dimenze úrovně osvojování systému výzkumných znalostí. A těmi jsou reálné produkty učebních činností studentů.

Další **cílovou strukturu** tvořila v tomto výzkumu **kvalitativní analýza dvou učebních produktů**: *pedagogické části Ukázkového portfolia jako písemného záznamu výsledků jednotlivých učebních úloh dílčích fází Modelu RVAV a verbálního výkonu studentů u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie jako obhajoby Ukázkového portfolia*.

Pro účely *indikování kvality písemných produktů učebních činností* byl zkonstruován a v hlavním výzkumu ověřen výzkumný nástroj – *kvalitativní technika škálující struktura*, která umožňovala na numerické devítistupňové škále zachytit *indikátory kvality základních třech kategorií Ukázkového portfolia*: teoretického konspektu ke klíčovým pojmům pedagogického problému; metodiky výzkumného šetření (zvolené výzkumné metody a techniky); reflexe výzkumného šetření (analýza a interpretace shromážděných dat, formulace závěrů). Byly posuzovány následující položky: 2. *kategorie (teoretický konspekt ke klíčovým pojmům pedagogického problému) obsahová validita teoretického konspektu; logická struktura teoretického konspektu; zařazení pedagogického problému do širšího teoretického kontextu; odborná úroveň teoretického konspektu*; 3. *kategorie- metodika výzkumného šetření (zvolené výzkumné metody a techniky) výběr výzkumných metod a technik odpovídá zvolenému pedagogickému problému; jasně vymezené druhy a cíle výzkumných metod a technik; četnost použití standardizovaných nebo studentem modifikovaných či konstruovaných výzkumných nástrojů*; 4. *kategorie- reflexe výzkumného šetření (analýza a interpretace shromážděných dat, formulace závěrů) výstižnost a srozumitelnost závěrečné písemné reflexe; přehlednost závěrečné písemné reflexe; obsahová validita závěrečné písemné reflexe; smysluplná a výstižná integrace odborné*

teorie do výsledných interpretací; úroveň odborného jazyka; smysluplný a výstižný výběr příkladů ze souvislé pedagogické praxe; porozumění odborné terminologii a odborným teoriím.

Další analyzovanou kategorií Ukázkového portfolia byly *pojmové mapy coby vizuální reprezentace hloubky porozumění teoretickému kontextu* vybraného pedagogického problému. Zde byla použita kvantitativní technika kladného a záporného skórování, která umožňovala zjišťovat tzv. *míru elaborovanosti pojmové mapy*.

Následujícím produktem učebních činností studentů umožňujícím posoudit úroveň rozvíjených výzkumných znalostí byla jeho **verbální podoba - studentův výkon u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie**.¹⁴

Navržený výzkumný nástroj umožňoval posoudit pouze dva vybrané indikátory kvality výkonu, kterými byly: **úroveň osvojení odborných kontextuálních praktických znalostí z pedagogiky** (*studentovo porozumění teoretickému kontextu řešeného pedagogického problému na základě reflektované pedagogické zkušenosti; porozumění vazbám mezi klíčovými pojmy pojmové mapy a úroveň osvojení odborných deklarativních teoretických znalostí z pedagogiky (v kontextu řešeného pedagogického problému), bez ohledu na studentovo porozumění*). K oběma posuzovacím otázkám byla přiřazena *pětistupňová numerická posuzovací škála*.

Výsledky šetření ukázaly, že všechny posuzované položky Pedagogické části Ukázkových portfolií dosáhly vysokého stupně hodnocení kvality, a to u studentů obou forem studia. Na numerické škále 1 (nejmenší stupeň kvality – 9 (nejvyšší stupeň kvality) se hodnoty pohybovaly v horní polovině škály. Analýza však prokázala jisté zajímavosti. Studenti kombinovaného studia dosáhli v průměru o 0,72 stupně škály menších hodnot ve srovnání se studenty studia prezenčního, přičemž v některých položkách se rozdíl pohyboval až do dvou stupňů škály. Ve druhé a třetí kategorii dosáhli nejnižších hodnot studenti PS v položce: *odpovídající výběr výzkumných metod a technik (v kontextu řešeného pedagogického problému)*: 7,66; studenti KS v položce: *jasně vymezené druhy a cíle jednotlivých výzkumných metod a technik*: 5,96. nejvyšší hodnoty dosáhli v této kategorii shodně studenti obou forem studia, a to v položce: *obsahová validita teoretického konspektu*: 8,38 (PS) a 6,83 (KS). Ve čtvrté posuzované kategorii byly rovněž zajímavé shody v případě nejnižších a nejvyšších hodnot. Nejnižší hodnoty vykazovaly výsledky u položky vztahující se k *smysluplné a výstižné integraci odborné teorie do výsledných interpretací*: 6,61 (PS) a 4,93 (KS); nejvyšší hodnoty dosáhly výsledky u položky: *smysluplný a výstižný výběr příkladů ze souvislé pedagogické praxe*: 8,42 (PS) a 7,33 (KS).

Míra elaborovanosti pojmových map byla v obou posuzovaných formách studia velmi vysoká a prokázala žádoucí úroveň porozumění řešenému pedagogickému problému, které má v první fázi charakter teoretický, v průběhu realizační fáze a ke konci fáze reflexivní však nabývá stále více povahu praktickou. U *kladného skórování* dosáhli studenti PS v průměru 24,5 bodů a studenti KS 24,06 bodů; u *záporného skórování* jsou hodnoty rovněž velmi blízké, a to 2,07 u studentů PS a 1,06 u studentů KS.

Podobné rozdílnosti se ukázaly také v analyzovaných **výkonech studentů při státní zkoušce**. V kategorii *úrovně osvojení odborných kontextuálních praktických znalostí*

¹⁴ Jak bylo uvedeno, jedná se v případě studijního oboru Učitelství 1. stupně základní školy o integrovanou státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Student je po jejím úspěšném ukončení klasifikován jedním stupněm, avšak obhájí dvě části ukázkového portfolia, týkající se pedagogického a samostatně pak také psychologického problému. Tato skutečnost komplikuje posouditelnost kvality výkonu pomocí standardního klasifikačního stupně, poněvadž zahrnuje hodnocení jak zkoušejícího z pedagogiky tak z psychologie.

z *pedagogiky* dosáhli studenti prezenčního studia průměrné hodnoty (na pětistupňové numerické posuzovací škále 1 (nejvyšší stupeň kvality – 5 (nejnižší stupeň kvality) 1,47 a studenti kombinovaného studia pak 2,32. V druhé kategorii *úrovně osvojení odborných deklarativních teoretických znalostí z pedagogiky* dosáhli studenti PS průměrnou hodnotu 1,52 a studenti KS 2,32. Kvalita obou typů indikátoru dosáhla velmi těsné hodnoty, a to u studentů obou forem studia. Průměrným klasifikačním stupněm (vyjadřujícím kvalitu integrovaného výkonu při obhajobě pedagogické i psychologické části portfolia) byla u studentů PS hodnota 1,42 a u studentů KS 1,96.

Výzkumný nástroj zkonstruovaný pro *kvalitativní obsahovou analýzu Pedagogických částí Ukázkových portfolií* odpovídal svou strukturou i obsahem jednotlivých posuzovaných položek komplexitě klíčových atributů Pedagogické části Ukázkového portfolia. Pro ověření a zajištění jeho validity a reliability bude nutné (v případě pokračování výzkumu) přizvat minimálně další dva nezávislé posuzovatele, odborníky v dané problematice, a získané výsledky podrobit statistické korelační analýze.

Výzkumný nástroj určený k *hodnocení kvality výkonu studentů při státní zkoušce* bude potřeba detailněji strukturovat a vytvořit v něm položky, jež by zachytily další indikátory kvality tohoto verbálního produktu učebních činností. Rovněž u tohoto nástroje bude potřeba podrobit ukazatele validity a reliability expertnímu šetření a umožnit provedení statistické korelační analýzy získaných výsledků.

Třetí dimenzi cílů a zároveň další perspektivu v ověřování Modelu RVA jako prostředku rozvíjení výzkumné kompetence studentů učitelství 1. stupně základní školy tvořily **názory studentů na realizovaný systém profesních činností** jednotlivých fází tvorby, realizace a reflexe pedagogického problému.

Pro tuto kategorii cílů byla zkonstruována, v předvýzkumu testována, následně modifikována a opětovně v hlavním výzkumu ověřena výzkumná technika *Dotazníku pro reflektování tvorby, řešení a reflexe pedagogického problému*. Z výsledků dotazníkového šetření a i s dalších analyzovaných a interpretovaných dat vzešlých z realizovaných polostrukturovaných interview vyplynuly následující závěry.

I přes skutečnost, že *míra subjektivně vnímané náročnosti* jednotlivých fází Modelu RVAV pohybovala u studentů obou forem studia v horní polovině devítistupňové numerické škály, shodovali se studenti na **smysluplnosti** takto pojatého systému učebních úloh, na **významu, kterou bude mít pro jejich budoucí učitelskou profesi**. Pokud bychom se podívali konkrétněji na míru náročnosti jednotlivých fází, příčiny obtíží a zdroje pomoci při jejich řešení mohli bychom postihnout následující zajímavosti.

1. fázi projektivní teoretickou a projektivní metodologickou vnímali jako méně náročnou studenti kombinovaného studia (na devíti stupňové numerické škále se jedná o rozdíl 0,35). Průměrnou hodnotou náročnosti se stala míra 5,6. Jako spíše náročnější vnímali studenti obou forem studia formulaci pedagogického tématu do podoby problémové otázky (její konkretizace, tematické zúžení do výzkumem postihnutelné formy); tvorbu pojmové mapy a dále výběr a tvorbu výzkumných nástrojů. Jako nejvýznamnější zdroj pomoci uvedlo shodně 92% všech studentů individuální konzultace s vyučujícím, avšak také studium odborné literatury, skupinové konzultace s kolegy a vyučujícím včetně konzultací v mimovýukovém čase obdrželi významnou míru podpory. Úroveň porozumění studované teorii k vybranému pedagogickému problému většina studentů hodnotila jako velmi dobrou. „...měla jsem sklon shromažďovat další a další odborné zdroje, nakonec jsem musela kriticky zvážit, které knížky souvisí s mým problémem, a kterým rozumím, vyhovují mi a s názory autora souhlasím...“...“...když jsem se pokusila udělat si poprvé pojmovou mapu zjistila jsem, že tomu vůbec nerozumím, musela jsem dále studovat, ale nakonec se to, myslím, podařilo, rozumím tomu určitě více než na začátku...“(studenti obou forem studia).

Potřebu dále studovat odborné teoretické zdroje také ve druhé, realizační fázi vnímala většina studentů obou studijních forem. V pojetí náročnosti se opět lišili studenti

KS. Posuzovali ji jako méně náročnou o 0,4 bodu. Průměrná hodnota náročnosti dosáhla 5,1 (PS 5,3; KS 4,9). V etapě sběru dat se studenti nepotýkali s problémy jistého náhlého neporozumění řešenému problému, ani s obtížemi s použitím vybraných diagnostických nástrojů. Jako náročné studenti obou forem studia posuzovali integraci dvou typů profesních činností – vyučovacích a výzkumných. „...*potřebovala bych asistenta, který by mi vyplňoval pozorovací archy...*“ ...*...pozorovat celou třídu a zároveň řídit výuku bylo velmi obtížné...*“ (studenti obou forem studia). I přes popsání kurikulární změny v oblasti souvislých závěrečných praxí někteří studenti vnímali časovou tíseň a jako velmi obtížné posuzovali zvládnutí všech úkolů souvislé závěrečné praxe, souvislé projektové praxe a nároky výzkumného šetření. Zpravidla se tyto typy obtíží vyskytují u studentů prezenčního studia, kteří mají malou podporu cvičných třídních učitelů praxe a zástupců vedení školy, jež využívají jejich přítomnost např. k suplování za nepřítomné učitele. Takovéto případy bude zapotřebí předem vyloučit a důkladněji zástupce cvičných škol informovat o struktuře a náročnosti zadaných úloh.

Většina studentů kladně posuzovala časové sloučení souvislé projektové a závěrečné praxe vytvářející sedmítýdenní prostor k realizaci plánovaných profesních činností, což se pozitivně projevilo také v absolutní nepřítomnosti tendence falzifikovat data výzkumného šetření.

3. *reflektivní fázi Modelu RVAV* posuzovali studenti jako náročnou průměrnou hodnotou na škále 5,4. v této fázi se projevil největší rozdíl v hodnocení studentů PS a KS. Zástupci kombinovaného studia ji posuzovali coby méně náročnou o 1,2 stupně (PS 6,1; KS 4,9). Zajímavé jsou tyto hodnoty zejména v komparaci s výsledky kvalitativní analýzy portfolií, v nichž právě studenti dálkového studia dosáhli nižších hodnot. Příčinu těchto rozdílů bude zapotřebí dále šetřit.

Specifické obtíže studentů při řešení zadaných učebních úloh souvisely především s nároky kladenými na analýzu a interpretaci získaných dat. V prvních pokusech studentů obou forem studia hledat odpověď na řešenou problematiku se často objevuje tendence povrchně vyhodnocovat data, zjednodušeně a jazykem praxe posuzovat závěry šetření a nereflektovat odborné teorie. Průběžné individuální konzultace sehrávají důležitou supervizní roli, bez které se mnozí studenti neobejdou. Někteří respondenti ale vnímali poslední fázi Modelu RVAV jako snažší v porovnání s předcházejícími etapami. „...*sebereflexe byla jednodušší než fáze 1. a 2., jelikož jsem čerpala z praxe a z nastudované literatury...*“ ...*...sebereflexe se mi psala lépe než úvodní přípravná část, již jsem byla hlouběji seznámena a problematikou...*“ ...*...reflexi jsem po vytvoření omylem z PC vymazala, napsala jsem ji znovu a lépe...*“ (studenti kombinovaného studia).

Opět i ve finální fázi se jednoznačně potvrdil jako *zdroj pomoci* studentů obou forem studia *individuální konzultace s vyučujícím* (83% respondentů). Nezanedbatelné však opět bylo studium odborné literatury, konzultace studentů mimo výuku a skupinové konzultace ve výuce. Ty vnímali, coby pomáhající, spíše studenti prezenčního studia, a to vzhledem k míře přímé výuky, která je v této formě studia umožňuje.

Psychosociální klima seminářů bylo předmětem hodnocení studentů prezenční formy studia také v **poslední kategorii cílů výzkumu** a bylo součástí **podmínek facilitujících proces rozvíjení výzkumné kompetence adeptů učitelství**. Studenti zejména oceňovali, že *klima podněcovalo zvědavost, pomáhalo rozvíjet nápady a vytvářelo pracovní pohodu*.

Učiteli prisuzovali projevovaný zájem o předmět a vnášení zajímavých myšlenek a skutečnost, že rozvíjel myšlenkové dovednosti častým kladením otázek vyžadujících složitou myšlenkovou aktivitu, podněcoval studenty k přemýšlení, navozoval a podporoval diskusi. Studenti rovněž přiznali, že jim výuka v seminářích pomohla rozvíjet smysl pro zodpovědnost a sebedůvěru, a že kromě vědomostí a dovedností umožňovala také osvojování si postojů a hodnot přínosných pro další studium i život.

Pro tuto kategorii cílů použitá **standardizovaná technika posuzovací škály CLIC** se osvědčila jako efektivní v zjišťování názorových stanovisek studentů na vybrané atributy kvality výuky. Struktura a obsah jednotlivých položek navíc umožnila funkční komparaci s navrženým dotazníkem pro reflektování tvorby, realizace a řešení pedagogického problému.

Poslední, avšak neméně důležitým předmětem šetření byla **doména znalostí**. Kromě faktických znalostí pomohla studentům výuka v rozvíjení dovedností poznatky aplikovat a další získávat, čímž se potvrdily také závěry prvního dotazníkového šetření. V jeho výsledcích se ukázalo, že realizovaný Model RVAV studentům obou forem studia pomohl porozumět pedagogické teorii, výzkumným metodám včetně významu jejich použití a mnoha studentům kombinovaného studia umožnil implementovat do vlastní pedagogické praxe žádoucí změny. Významná většina studentů by i po tak náročné a dlouhodobé přípravě **nezvolila návrat k tradiční podobě státní závěrečné zkoušky**.

Závěrem

Pro zvyšující se prestiž učitelské profese je žádoucí, aby učitelé přebírali stále větší míru veřejné zodpovědnosti za kvalitu školního kurikula, rozvoje školské organizace a výsledky žákovy učení. Doba je k tomu příhodná. Také zástupci školské politiky začínají připouštět, že úroveň školské edukace není ohraničena centrálně definovanými standardy, ale lokálními podmínkami, v nichž škola pracuje. Učitelům tak mohou být připisovány nové specifické role v oblasti monitorování školního kurikula, v procesech (auto)evaluačního výzkumu zhodnocujícího kvalitu naplňování jeho ústředních cílů. Tvorba školního kurikula, jeho evaluace a rozvíjení kvality školního života jsou novými žádoucími úkoly pro všechny učitele, jejichž působení tak přesahuje hranice školní třídy. Nesou s sebou také nové dimenze profesních kompetencí, nové nároky na systematické vzdělávání. Na učitele jsou tím kladeny další požadavky. Jejich naplnění vyžaduje zvnitřněnou motivaci k rozvíjení vlastní profesionality, ochotu poznávat a porozumět složitostem pedagogických jevů, komplikovanosti vývojových struktur osobností žáků.

V úvodu této práce byla postavena otázka, jak specifikovat profesní výzkumné činnosti učitele a nesnížit tím prestiž výzkumníků–vědců pedagogiky. Také v teoretické části textu je otevřeno dilema, nakolik mohou učitelské výzkumy splňovat parametry výzkumů „vědeckých“. Mohli bychom se inspirovat myšlenkami J. Maňáka, jež za **vědecké** považuje „...*vědět, co víme a nevíme, poznávat vše od základu. Nevědecké je dogmatické vědění. Přejímat hotové názory. Vědecké je to poznání, které si je vždy vědomo svých přirozených hranic. Nevědecké je domnívat se, že všechno již známe. Vědecké je, uplatňuje-li se neomezená kritika a neustálá problematizace toho, co známe. Nevědecké je, máme-li obavu, že by pochybnosti mohly ohrozit naše úsilí*“ (2005:10).

Tyto teze vyjadřují klíčové předpoklady badatelsko-výzkumné práce. Neobejde se však bez nich ani učitelská profese, a to bez ohledu na její možnou výzkumnou dimenzi.

LITERATURA

EBBUTT,D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In Burgess,R.G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia,PA: Falmer Press, 1985.

GARCÍA-SELLERS,M.J., JACOBS,F., MISTRY,J., KAPUSCIK,J.L., RUTSCH,C.Applied research in early childhood methods.Hungary:Step by step Early Childhood Faculty Seminar, 1998.

GAVORA, P. Výzkum životného príbehu učiteľa. Hradec Králové : 1999, konference ČAPV *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s.137-140. ISBN 80-7041-531-2.

JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Tvorba pedagogických projektů a řešení pedagogických problémů. Ostrava: 2000b, PdF OU, 131. Spis PdF OU. ISBN 80-7042-162-2.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO, Ostrava : PdF OU 2002c. ISBN 80-7042-218-1.

LUKÁŠOVÁ, H., KUPKA, J. aj. (ed.) *Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor učitelství 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání)*. Ostrava : PdF OU, 2002e. ISBN 80-7042-213-0.

McMILLAN, J.H.; WERGIN, J.F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.

SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.

SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences*. ATTE-RDC19 – Expert group A: *Improving the education of teachers and trainers*. 2005 (nepublikováno).

SCHRATZ, M. (ed). *What is a „European teachers“*. ATTE-RDC19 – Expert group A: *Improving the education of teachers and trainers*. 2005 (nepublikováno).

SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.

SEBEROVÁ, A. *Učitel jako evaluátor vlastních profesních činností*. In. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*. Sborník výzkumného záměru *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21.století*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

SEBEROVÁ, A. *Státní závěrečná zkouška jako obhajoba řešení pedagogického problému u studentů Učitelství 1.stupně základní školy*. Sborník mezinárodní konference: *Historie, současnost a perspektivy učitelského vzdělávání*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 174-180. ISBN 80-8083-107-6.

SEBEROVÁ, A. *Osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence u studentů učitelství primárního vzdělávání*. Sborník mezinárodní konference ČpdS: *Proměny pedagogiky*. Praha: PdF UK, 2005, s.323-330. ISBN 80-7292-226-1.

SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2006.

SPILOKOVÁ, V. *Přípravné vzdělávání učitelů (primárních a mateřských škol)*. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PdF UK, 2000, s. 116-123. ISBN 80-7290-034-X.

STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*. Praha: GRADA Publishing 2001. ISBN 80-247-0120-0.

ŠTECH, S. *Spor o profesi*. In *Stát se učitelem*. Praha : PdF UK, 1994.

ŠVEC, V. *Trendy ve výzkumu učitelského vzdělávání*. Hradec Králové : PdF VŠP, 1999, Sborník z konference ČAPV *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s. 18-26. ISBN 80-7041-531-2.

ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, J. aj. Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky. Praha : ÚVRŠ, 1999, s. 157-166. ISBN 80-86039-97-8.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. Praha: 1994.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Sborník VZO Praha : PdF UK, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

WALTEROVÁ, E.(ed) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díly 1., 2. ISBN 80-7290-059-5.

WILE,J.,ZISI,A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy*. Čtvrtletník pro kritické myšlení, 2001,roč.1,č.4,s.9-12.

Mgr. et. Mgr. Alena Seberová; Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání PdF OU; Reální 5, Ostrava 1; alena.seberova@osu.cz