Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum?

Reflective teaching, action or teacher research?

Autor: Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.

Pracoviště autora: Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Mlýnská 5, Ostrava 1

Klíčová slova: reflektivní vyučování; akční výzkum; učitelských výzkum; pedagogický výzkum; učitelská profese; profesní činnosti učitelů

Key words: reflective teaching; action research; teacher research; educational research; teacher profession; professional activities of teacher

Abstrakt:
Příspěvek je věnován problematice terminologických nejasností, komplementarity obsahů a funkčních významů u kontextově blízkých pojmů, které se v české pedagogické terminologii často vzájemně substituují: reflektivní vyučování, akční výzkum, učitelský výzkum. Snahou autorky bylo provést komparativní analýzu klíčových atributů, obsahů a významů těchto pojmů s cílem vyjasnit jejich postavení nejen v pedagogických vědách, ale také v profesních doménách, v nichž jsou realizovány.

Abstract:
Study is focused on a problems with terminological clarification of the content and functional meaning of terms the context of which is very close, such as reflective teaching, action research, teacher research. The comparative analysis is explained on the background of the key attributes, contens and importance of the terms on pedagogical science and domains of relevant profession.

Diskuse o profesních činnostech učitele zaměřených na výzkum a zdůrazňování významu a přínosu výzkumné kompetence nabývá v posledních letech na intenzitě. Problematice akčního výzkumu jako výzkumu učitelského, jeho místu a významu v pedagogické praxi, specifik a principů realizace apod., je však stále věnován větší prostor než výzkumné kompetenci učitelů a možnostem, jak ji rozvíjet.

V současné české a zahraniční literatuře se stále častěji setkáváme s pojmy akční a učitelský výzkum, reflektované vyučování. Co mají ve specifikovaných cílech a obsazích společného a čím se naopak odlišují? A v jakém kontextu výzkumných přístupů o nich máme uvažovat? Pokusme se terminologicky vyjasnit obsahy těchto pojmů na vybraných přístupech.

V oblasti pedagogického výzkumu se tradičně rozlišují dva typy výzkumu: tzv. *základní (teoretický, tradiční) výzkum* (traditional/basic/fundamental research) a tzv. *aplikovaný výzkum* (applied research) (srov. PRŮCHA 1990; WALTEROVÁ 1995; GARCÍA-SELLERS, JACOBS, MISTRY, KAPUSCIK, RUTSCH 1998).

Zatímco úlohou základního teoretického výzkumu je explanace klíčových problémů vytýčených pedagogickou teorií, aplikovaný výzkum se snaží řešit konkrétní problémy praxe využíváním výzkumných poznatků. Přestože velká většina učitelů a dalších aktérů výchovné a vzdělávací praxe by spíše uvítala výzkumy aplikované, našla by se ještě stále řada vědeckých odborníků zastávajících názor, že problémy k vědeckému zkoumání nediktuje odborníkům v pedagogické vědě pedagogická praxe (srov. PRŮCHA 1990, 1992; WALTEROVÁ 1995). Výsledkem pak jsou kritické hlasy poukazující na problém odtržení pedagogického výzkumu od praxe, který *„je doprovázen existencí dvou oddělených komunit, s odlišnou kulturou, včetně jazyka, mezi nimiž nedochází k odbornému dialogu. V realitě školy jsou výzkumníci nezřídka považováni spíše za kritiky a vykonavatele kontrolní a hodnotící činnosti. Výsledky jejich práce, ač sebedokonalejší a intelektuálně brilantní, mohou být pro praktika prázdné, abstraktní, obecné, na vlastní pedagogickou činnost mající malý vliv“* (WALTEROVÁ 1995: 1).

Jako příklad aplikovaného výzkumu bývá uváděn také *výzkum akční* (action research), i když jeho vymezení vzhledem k výzkumu aplikovanému není zcela jasné. Pokusme se nejprve analyzovat definice a premisy akčního výzkumu.

Akční výzkum (action research) (překládán také jako výzkum chování či jednání) definoval v polovině minulého století sociální psycholog Kurt Lewin[1]. Snažil se poukázat na praktický význam vědy a vědeckého výzkumu umožňujícího realizovat smysluplné změny v sociální realitě a dlouhodobě kontrolovat jejich působení. Podle K. Lewina je akční výzkum *„srovnávacím výzkumem podmínek a účinků různých forem sociálního jednání a také výzkumem vedoucímu k sociálnímu jednání. Výzkum, který nepřináší nic jiného než vědecké publikace, nestačí. To však v žádném případě neznamená, že výše požadovaný výzkum je v nějakém ohledu méně vědecký nebo „horší“ než výzkum pro čistou vědu v oblasti sociálních jevů. Naopak, přikláním se k opačnému pojetí“* (SEEBAUER 2003:88).

K atributům akčního výzkumu v každém případě patří jeho přímý podíl na řešení problémů vycházejících z pedagogické praxe. Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do vzdělávací reality a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkomplexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a

[1] In: SEEBAUER 2003.

tím postulovat a navrhovat širokou škálu inspirativních řešení. Akční výzkumy *„spojují akci (výkon, děj) s výzkumem (bádáním, zkoumáním, objevováním) a vytvářejí mosty mezi skupinami účastníků“* (WALTEROVÁ 1995: 18).

K premisám akčního výzkumu bývají řazeny následující charakteristiky (srov. WALTEROVÁ 1995; HENDL 1999; NEZVALOVÁ 2002; KLÜVER, KRÜGER 1972):

- terčem výzkumu je reflexe reálného prostředí v celé své komplexnosti (komplexnost náhledů na působení podmínek a forem sociálního jednání)
- intervenuje do praxe,zavádí změny, mění praxi
- intervenční strategie a metodologie výzkumu se rozvíjejí simultánně, výsledky do praxe přináší již během samotného výzkumu
- průběžně zjištěné údaje slouží k rozhodování o dalším průběhu výzkumu
- efekty navrhovaných změn a důsledky intervencí jsou permanentně zkoumány
- výsledky výzkumů jsou zveřejňovány pro potřeby zúčastněných skupin aktérů
- výzkum provádí tým profesionálních i neprofesionálních výzkumníků, čímž jsou zároveň subjektem i objektem výzkumu; účastníci mají rovnocenné postavení, spolupracují, spolupodílejí se rovněž na vyhodnocování a interpretaci výsledků
- výzkum je procesem učení a změny

V přehledném srovnání zdůrazňuje rozdíly mezi „klasickým přístupem“ a akčním výzkumem R. Seebauer (2003).

Klasický přístup		**Akční výzkum**
Ověřování teorií, verifikace hypotéz, získávání objektivních poznatků, vědec chce vědět, učitelé, děti jsou zkoumány	**Cíl**	Proměna vlastního vyučování, získávání poznatků, učitelé chtějí vědět, učitelé zkoumají
Jsou odvozovány z badatelova zájmu, z odborné literatury	**Kladení otázek**	Vyplývají z potřeb učitelů, mohou být průběžně pozměňovány
Je stanoven na počátku výzkumu	**Plán výzkumu**	Vyvíjí se, může být pozměněn
Reprezentativní, v průběhu výzkumu se nemění	**Náhodný výběr**	Není reprezentativní, může být kdykoliv pozměněn
Stanoven na začátku výzkumu, shodně s plánem	**Způsob získávání dat**	Probíhá nedogmaticky, metody získávání dat mohou být kdykoliv změněny
Statistické metody: inferenční statistika, pravděpodobnostní teoretické modely	**Metody vyhodnocení**	Analýza dat, deskriptivní statistika
...vědy	**Jazyk**	...učitelů

Jsou často předkládány až po letech, jsou zobecnitelné a objektivní, výzkumník rozšiřuje své poznání	**Výsledky**	Jsou předloženy brzy po výzkumu, jsou subjektivní, rozvíjí se učitelovo poznání
Zpětný vliv na jednání učitelů je možný, jednání je ovlivněné vnější zkušeností	**Důsledky**	Je velmi pravděpodobná bezprostřední zpětná vazba na jednání učitele, které je zároveň ovlivněno vlastní zkušeností

(srov. SEEBAUER 2003)

Srovnáme-li vymezené rozdíly mezi základním a aplikovaným výzkumem (viz. GARCÍA-SELLERS 1998) se strukturovaným srovnáním atributů „klasického přístupu“ a akčního výzkumu v této tabulce (SEEBAUER 2003), nenajdeme rozdíly. Podívejme se nyní na další možné konotace podstaty akčního výzkumu ve vztahu k výzkumům terénním, školně etnografickým.

Slovník pedagogické metodologie (2005) definuje aplikovaný výzkum jako *„typ šetření vycházející z obecnějších východisek, která tvoří jakousi základnu (teorii, výsledky) základního výzkumu. O tato východiska se aplikovaný výzkum opírá při řešení konkrétních výzkumných problémů. Řada z těchto problémů je vyvolána potřebami pedagogické praxe“* (s.12).[2] Kde hledat specifika akčního výzkumu? *Slovník pedagogické metodologie* (2005) vysvětluje akční výzkum jako výzkum praktický – *„organizovaný pedagogickými praktiky v rámci svého působení ve vlastní instituci na výuku (vzdělávání nebo výcvik),...aby se zlepšila nebo obnovila zejména jejich metodická a organizační práce“* (s.9). Š. Švec poukazuje ve své definici akčního výzkumu na skutečnost, že tento typ výzkumu realizují výhradně učitelé, a to ve své vlastní pedagogické praxi, konkrétně ve vyučování, v metodicky a organizačně orientovaných profesních činnostech. Definice Klüvera, Krügera (1972) a Maschewsky-Schneidera (1977)[3] však výsadní postavení „praktiků“[4] v realizaci akčních výzkumů nezdůrazňují. Kladou ale požadavky na badatele, jež musí alespoň přechodně opustit *„jinak zásadní odstup od objektu výzkumu ve prospěch vědomě zainteresovaného postoje, sahajícího od zúčastněného pozorování až k aktivní interakci s účastníky“* (SEEBAUER 2003:88). Původní role praktiků (učitelů) jako zkoumaných osob / objektů výzkumu a role badatelů jako zkoumajících osob / subjektů výzkumu, se podle autorů v akčním výzkumu mění. Výzkumník se stává aktivní interakcí s účastníky zkoumaného prostředí sám jejím aktérem a učitel jako činný aktér se stává výzkumníkem. *„Výzkumník a zkoumaný iniciují v kolektivním procesu různé*

[2] J. Maňák, Š.Švec a J. Švec ve *Slovníku pedagogické metodologie* (2005) rovněž poukazují, obdobně jako J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš v *Pedagogickém slovníku* (1998), na překonané tendence stavět aplikovaný výzkum do protikladu s výzkumem základním. Aplikovaný výzkum může čerpat poznání z výzkumu základního stejně jako se může základní výzkum inspirovat dílčími výzkumy aplikovanými. Výsledky aplikovaného výzkumu mohou rovněž iniciovat změny paradigmat v pedagogických vědách a přispívat tak k obecnému vědeckému poznání.

[3] In: SEEBAUER 2003.

[4] Vztahují, stejně jako K. Lewin, pracovní terén akčního výzkumu na sociální pole, společenské potřeby jež jsou v centru zájmu rozličných sociálních věd (srov. SEEBAUER 2003).

strategie změn ve zkoumaném sociálním poli" (SEEBAUER 2003:88). Podle K. Lewina jsou *„všichni lidé a skupiny lidí, které vědci při výzkumu chování zkoumají, nejen pouhými zdroji informací, ale jedinci, se kterými se výzkumník společně pokouší nalézt cestu k poznání. Výzkum jednání je přístupem empirického výzkumu, který byl vyvinutý v humanitních a sociálních vědách a oddělil se od tradiční empirie – zejména od přísně experimentálního výzkumu"* (SEEBAUER 2003:88).

Z uvedené teoretické analýzy bychom mohli usuzovat, že akční výzkum je typem aplikovaného výzkumu, jeho cílem je detailně analyzovat a poznat zkoumanou realitu prostřednictvím perspektiv jednotlivých aktérů / výzkumníků. Využívá tak metodického přístupu tzv. *terénního výzkumu* (field studies). M. Lueger (2004) a T. Petersen (2002)[5] charakterizují elementy terénního výzkumu shodně s již uvedenými definicemi výzkumu akčního. Zdůrazňují jeho celostní charakter a snahu zachytit celý komplex intervenujících proměnných, celkové životní vztahy a děj ve vzájemných souvislostech. Určující jsou pro výzkum vztahy mezi výzkumníky a aktéry daného prostředí, poněvadž je terénní výzkum zprostředkovatelem změn a vývoje. Nepokouší se tedy testovat hypotézy a stanovovat statistické korelace, nýbrž detailně poznat a popsat důležité události.

Terénní výzkumy v pedagogických vědách jsou doménou tzv. *školní etnografie* (school ethnography). Je patrné, že charakteristiky akčního i terénního etnografického výzkumu jsou velmi podobné a je proto obtížné vymezit jejich významové hranice. M. Kučera (1992) vysvětluje komplementaritu obou typů vymezením akčního výzkumu jako výzkumného šetření, které je *„...<u>prováděno prakticky na základě praxe školní etnografie</u>, ..., právě učiteli, ale případně i žáky či studenty…"* (s. 25).

V diskusi o zakotvení definice akčního výzkumu se nám nyní otevírají dvě otázky. První z nich se týká úlohy, kterou sehrávají v akčním výzkumu učitelé a profesionální výzkumníci, druhá se vztahuje k výzkumné metodice akčních výzkumů. Školní etnografie jako druh etnografického výzkumu využívá metodiku terénních studií založenou na kvalitativních výzkumných přístupech a bývá definována také jako odvětví kvalitativní metodologie (KUČERA 1992). Odborníci v kvalitativní metodologii však nevylučují možnosti kombinovat jak kvalitativní tak kvantitativní metody ve výzkumném šetření[6]. Rovněž J.H. McMillan a J.F. Wergin (1998) při definování akčního výzkumu zdůrazňují uplatnitelnost jak kvantitativní (experimentální), tak kvalitativní (neexperimentální) metodologie. Tito autoři rovněž vymezují *dvě formy akčního výzkumu*: <u>tzv. *evaluační*</u> (evaluation research), který realizují externí odborníci a jehož cílem je posuzovat hodnoty realizovaných vzdělávacích programů a tzv.

[5] In: MAŃÁK, ŠVEC,ŠVEC 2005.
[6] Srov. KUČERA 1992; STRAUSS, CORBINOVÁ 1999; HENDL 1999.

výzkum učitelský (teacher research), jež realizují samotní učitelé a jeho cílem je lépe porozumět vlastní pedagogické praxi a tu v případě potřeby inovovat. Vzhledem k širšímu uplatnění akčního výzkumu také v dalších odvětvích sociálních věd a s ohledem na možné podoby výzkumných rolí praktiků (učitelů) a výzkumníků by, zdá se, nebylo vhodné, omezovat potenciální předměty akčního výzkumu v pedagogice pouze na profesní činnosti učitele a výlučně učitelům navíc přisuzovat roli výzkumníků. Je více než žádoucí, aby se ve školské pedagogické praxi realizovaly akční výzkumy za participativní účasti profesionálních výzkumníků a profesionálních praktiků. Pokud bychom však chtěli zdůraznit význam, který mohou mít realizované výzkumy vlastního vyučování pro samotného učitele (jeho odbornost i profesní sebevědomí) i celkovou kvalitu výuky, bylo by pravděpodobně vhodnější využít pro tento typ výzkumu jiného terminologického zakotvení a používat např. konstrukt *učitelský výzkum* a ten vymezit jako specifický typ výzkumu akčního. Mohli bychom však také uvažovat v opačném vztahovém pořadí a specifikovat akční výzkum jako typ výzkumu učitelského, a to v případě, že učitel coby hlavní výzkumník zvolí ke svému šetření právě typ výzkumu akčního (mající terénní povahu longitudinálního kvanitativně-kvalitativního šetření).

Specifikace učitelského výzkumu a nové role učitelů jako výzkumníků jsou předmětem dlouholetých odborných diskusí pocházejících zejména ze zahraničí.

Holandští odborníci C.P. Koetsier, T. Wubbels, F.A. J. Korthagen (1996)[7] řadí *výzkumné dovednosti* umožňující učiteli zkoumat vlastní činnosti a následně je tím zdokonalovat k jedné ze tří klíčových domén profesních kompetencí. Skotský program *„Kvalifikovaný učitel“ (Chartered teacher Programme)* (CHRISTIE 2003)[8] předepisuje učitelům v oblasti *profesních hodnot a povinností* vycházet z *kritické reflexe, autoevaluace a rozvoje,* a to nejen osobní angažovaností, systematickou kontrolou, ale rovněž studiem odborné literatury a *výzkumem.* V jednom ze čtyř bodů této domény nesoucí název *kritická reflexe, sebehodnocení a seberozvoj* je na učitele kladen požadavek být schopen zobecňovat důkazy o efektech vyučování, jednotlivých výukových strategiích a žákově učení a zajistit, aby bylo vyučování založeno na znalostech odborné literatury a výzkumu, který, coby akční výzkum, umožní učiteli *„aplikovat nové poznatky, kriticky reflektovat výzkumné nálezy a vhodně modifikovat praxi, ověřovat jednotlivá teoretická hlediska a aktuálně je aplikovat v praxi“* (s.97).

Také experti Evropské komise (Expert Group A in Teacher Education for the EU)[9] poukazují na složitost procesů vyučování založeném na spletité síti

[7] In:ŠVEC 1998; NEZVALOVÁ 2001.
[8] In: VAŠUTOVÁ 2004.
[9] SCHRATZ, M. (ed). Changes in Teacher and trainer competences. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).

kontextuálních souvislostí. Tyto nemůže učitelům dokazovat pouze předepsaný profesní standard, naopak, právě učitelé jako profesionálové by měli být schopni nacházet řešení problémových situací prostřednictvím *výzkumných šetření* a stavět na *výzkumných znalostech* (research knowledge). Navíc participace učitelů na procesech zvyšování kvality školy vyžaduje jejich schopnost realizovat *akční výzkumy* a *evaluační výzkumné projekty*, (při občasné pomoci externích konzultantů).

V Anglii (srov. NEZVALOVÁ, PARKER 2002) je kladen silný důraz na zvyšování kvality školy prostřednictví akčních výzkumů na nichž spolupracují učitelé spolu s vysokoškolskými odborníky. Koncept tzv. *sebe – řízené školy* vnímá akční výzkum jako součást profesního rozvoje učitelů uskutečňující se v prostředí školy čímž se stává prostředkem zvyšování její kvality.

Ve Velké Británii a Austrálii v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století (srov. FOSTER, GOMM, HAMMERSLEY 2000) a ve Spojených státech amerických koncem dvacátého století (SPRING) byl v oblasti vzdělávání učitelů rozvíjen model *učitele – výzkumníka a badatele* (teacher as research and scholar).

J. Spring (1993) ve své publikaci *„American Education“* věnuje bližší pozornost tomuto modelu a poukazuje na rizika, která v předešlých koncepcích považovala učitele za pouhé pasivní objekty, jimž mohou pouze univerzitní kolegové zprostředkovávat ty nejlepší návody na zkvalitňování jejich vlastního vyučování. S tímto přesvědčením šla ruku v ruce také tendence akademiků poskytovat učitelům konkrétní návody a doporučení v podobě výukových strategií a učebních materiálů. Ty však byly natolik složitě zpracovány a strukturovány, že je někteří učitelé nebyli schopni vůbec použít. Navíc tento přístup přisuzoval učitelům funkci jakýchsi „techniků“ jejichž hlavním úkolem je implementovat do výuky výukové metody a materiály „někoho jiného“.

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

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

---

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

předpokládalo, že spolehlivými znalci vlastní pedagogické praxe jsou právě učitelé aktivně se zúčastňující experimentování a evaluace implementovaných metod a postupů. Jsou navíc schopni působivě prezentovat výsledky své práce, spolupracovat s ostatními učiteli, univerzitními výzkumníky a akademickou obcí. Učitelé byli autory koncepce považováni přímo za „vědecké“ znalce svého vyučování, jež skrze své vlastní vědecké bádání mohou vyvíjet strategie svého vyučování a učební materiály lépe, než kdyby se spoléhali na intervenci a pomoc z venku. Učiteli vyvinuté a zkušeností a vlastním výzkumem prověřené metody tak mohou být efektivnější. [10]

Z dalších zahraničních inspirací bychom mohli zmínit L. Stenhouse (1975), Elliotta (1991) a McNiffa (1992)[11], kteří prosazovali myšlenku, aby byli učitelé výzkumníky ve svých třídách, byli způsobilí poznávat a rozvíjet vlastní práci, její výsledky a efekty prostřednictvím praktického výzkumu. Dále se v odborné literatuře objevují konstrukty *reflexivní výzkumník* (reflective inquirer) (LOH, et al, 1998) nebo *science – based practitioner* (srov. SCHON 1983; LASLEY 1992; MC NEIL – TURNER 1992).[12] Jako ekvivalenty učitelského výzkumu se rovněž vyskytují pojmy *practitioner research, practical inquiry, interactive research, classroom research nebo classroom inquiry, practice-based research nebo practice-centered inquiry* (srov.DOWNHOWER, MELVIN, SIZEMORE 1990; WILLIAMSON 1992)[13]. Všechny tyto přístupy bude zapotřebí dále studovat, porozumět přesnému významu pojmů s nimiž pracují, významům kontextu v nichž jsou zapracovány.

Učitelský výzkum jako typ akčního výzkumu používají rovněž odborníci Wile a Zisi (2001) nebo Thomas Farell (1998). Vnáší ale do řešené problematiky další dilema, poněvadž užívají pro učitelský výzkum ekvivalent *reflektivní vyučování*. D. Ebbut (1985) uvádí rozdíly v charakteristikách reflektivního vyučování a učitelského výzkumu, jež následně dělí na model *autoevaluačního akčního výzkumu a „klasického“ akčního výzkumu*. Podívejme se nyní na pojetí učitelského výzkumu jako reflektovaného vyučování u Wile a Zisiho a srovnejme ho s Ebbutovým pojetím v následném přehledu.

Akční výzkum (aplikující spíše kvalitativní metodologii) Wile a Zisi řadí ke čtyřem základním výzkumným přístupům, vedle tzv. *klasického modelu*, *makrosociologického výzkumu* a *interpretativního výzkumu*. Zatímco snahou klasického pedagogického výzkumu je podle autorů podat zobecněné soudy o edukační realitě, snaží se učitelský výzkum *„ ...shromáždit oprávněné důvody pro*

---

[10] Ve srovnatelném pojetí hovoří o učitelském výzkumu (*teacher research*) také autoři Kemmis (1983), Ebbutt (1985), Elliott (1991) a Hopkons (1985). In: PARSONS, S. 1997.
[11] In: KASÁČOVÁ 2005.
[12] In: SPILKOVÁ 1998.
[13] In: ABDAL – HAGG, I. 1995

změnu některého aspektu současného přístup" (WILE a ZISI 2001:4). Cílem je neustálé zkvalitňování výukové praxe jednotlivce, který permanentně reflektuje vlastní vyučovací aktivity. Akční výzkum autoři popisují na příkladu výzkumu učitelského.

Při realizaci učitelského výzkumu jsou popisovány jisté zákonitosti. Jedná se o fázový proces, jež Wile a Zisi charakterizují v následujících krocích.

Konkrétní výzkumný problém vychází ze zájmu a tázání se učitele po příčinách a zákonitostech, ve kterých určité jevy v edukační realitě probíhají, z osobní zkušenosti, jež samotný učitel reflektuje. *Učitelova otázka* (evokace výzkumu) se rozvíjí do jasně *formulovaných otázek výzkumu* mající otevřenou povahu a mohou se v průběhu výzkumu, v etapě *určování klíčových údajů* a fázi sběru dat upřesňovat či měnit. Vzhledem k mnohoúhelnému pohledu z více perspektiv, který je pro tento výzkum charakteristický, dochází souběžně s *analýzou a vyhodnocováním sebraných dat* také k neustálé reflexi vývoje zkoumaných jevů, jak je aktéři zkoumaného prostředí zaznamenávají a jak se na řešení dané problematiky dívá *odborná literatura*. Nezaměnitelná intervenční povaha učitelských výzkumů umožňuje učitelům formulovat *výzkumné závěry* do podoby *navrhovaných změn*, jejichž efektivita je znovu systematicky reflektována čímž zabezpečuje rozvojetvornou kvalitu výuky a tím i učení žáků a celé školy.

Srovnejme nyní model Wile a Zisiho s přístupem D. Ebbutta (1985), jež záměrně vysvětluje rozdíly v charakteristikách reflektivního vyučování (to nepovažuje za typ výzkumu) a učitelského výzkumu, který následně dělí na model *autoevaluačního akčního výzkumu a „klasického" akčního výzkumu*. Zajímavé je, že D. Ebbutt (1985) řadí k typům učitelského výzkumu, kromě autoevaluačního akčního modelu a „klasického" akčního výzkumu také tzv. tradiční výzkum.

Reflektivní vyučování	**Učitelský výzkum**		
	Autoevaluační akční výzkum	***„Klasický" akční výzkum***	***Tradiční výzkum***
➢ realizován v izolaci vlastní školní třídy	➢ realizován v izolaci vlastní školní třídy	➢ realizován v izolaci vlastní školní třídy jako součást koherentní skupiny, která se pravidelně setkává	➢ realizován v izolaci vlastní školní třídy
➢ reflektuje vlastní vyučování nepravidelně,(čas od času), využívá	➢ pravidelné reflektování vlastního vyučování, změny	➢ systematicky reflektuje vlastní vyučování a systematicky	➢ reflektuje aspekty praxe, selektuje hypotézy

možnosti zavádět do praxe změny	do praxe zavádí systematicky	zavádí změny do praxe	z formální teorie
➢ nesystematický sběr dat	➢ systematický sběr dat	➢ systematický sběr dat	➢ systematický sběr dat
	➢ systematická analýza dat a vytváření hypotéz	➢ systematická analýza dat (ve spolupráci se skupinou) a vytváření hypotéz	➢ systematická analýza dat , verifikace nebo falzifikace hypotéz
➢ nepíše se výzkumná zpráva	➢ píše se výzkumná zpráva otevřená k veřejnému posouzení	➢ píše se samostatná i společná výzkumná zpráva otevřená k veřejnému posouzení	➢ píše se výzkumná zpráva otevřená k posouzení
➢ implementuje reflexe do praxe „čas od času“	➢ systematicky implementuje reflexe s následnou změnou praxe	➢ systematicky implementuje reflexe a mění praxi; testováním hypotéz se pokouší o změny na institucionální úrovni	➢ „doufá“, že přispěje k tvorbě a rozvoji formální teorie

Otevírá se zde otázka, zda-li můžeme řadit procesy reflexe a sebereflexe k typům učitelského výzkumu. D. Ebbutt reflektivní vyučování k výzkumu neřadí z důvodu jisté nepravidelnosti a nesystematičnosti, v níž probíhá realizace a nezávaznosti v implementaci změn. Pokud se však podíváme na charakteristiky reflektivního vyučování Wile a Zisiho, ty zcela odpovídají atributům autoevaluačního akčního výzkumu D. Ebbutta. Také srovnáním s dalšími pojetími se problém zcela nevyjasní.

S. Kemmis (1983)[14] definuje akční výzkum jako *formu sebereflexe* v pedagogické situaci umožňující porozumění pedagogické praxi, avšak upozorňuje na charakter *cyklických, ne jednorázových intervencí,* které tato reflexe má. Naproti tomu McNiffe (1988)[15] vymezuje klíčové elementy akčního výzkumu, k nimž řadí *akci, reflexi a revizi* a zahrnuje tak procesy plánování, činnosti, pozorování, reflexi a nové plánování. V pojetí J. Elliotta (1981) je akční výzkum *systematickou reflexí* profesních situací, kterou učitelé provádějí s cílem tyto situace zlepšit a inovovat tak profesní praxi. D. Nezvalová (2002) považuje akční výzkum za *kontinuální sebereflexi*, jejíž důležitou součástí jsou *autoevaluční nástroje*.

[14] In: NEZVALOVÁ 2002.
[15] Tamtéž.

Jedním z možných východisek z terminologické nejasnosti by mohlo být vymezení jistých úrovní reflexe, které by se s rostoucí mírou objektivní kontrolovatelnosti blížily výzkumu či jeho vybraným atributům.

Elementární úroveň reflexe by vycházela z primárního obsahového významu reflexe coby procesů zamýšlení se, uvědomování si, porozumění vlastnímu myšlení, prožívání a rozhodování jako druhu sebepozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků (HARTL, HARTLOVÁ 2000). Reflexe se v tomto pojetí stává odrazem reálného světa ve vědomí člověka, jež si tímto vytváří subjektivní obraz o této realitě i místa, které v ní zaujímá. Subjektivita sehrává v této úrovni klíčovou roli a je navíc žádoucí. Elementární úroveň reflexe odpovídá jejímu pojetí v koncepci *Person Centred Education* (PCE) C. Rogerse.[16] Je považována za princip poznání a akceptování sebe sama a druhých. Největší význam přisuzuje Rogers zkušenosti, kterou jedinec zažije se sebou samým a vlastní sebepoznání a sebepřijetí je východiskem změny. *„Reflexe se tu nechápe jako nástroj, který se musíme naučit ovládat, ale jako samočinný proces, který je člověku daný. V strategiích učení založených na zkušenosti se reflexe popisuje jako schopnost učit se a zůstávat stále otevřeným vůči vlastní zkušenosti a integrovat do sebe samého proces změny“* (KASÁČOVÁ 2005:18).

Druhá, kontextuální úroveň reflexe zajišťuje jedinci větší míru objektivity ve výsledných obrazech sebe sama a okolní reality, a to prostřednictvím zpětných vazeb pocházejících od spoluaktérů jevů, procesů a situací coby předmětů reflexe. Jedinec má tímto možnost konfrontovat své subjektivní vnímání a porozumění v kontextu s druhými partnery, žáky, kolegy, rodiči. Tato úroveň reflexe odpovídá jejímu pojetí v sociální psychologii[17], kde představuje proces zdvojeného zrcadlového zobrazování se subjektů navzájem, v němž dochází k vzájemné reprodukci vlastností předmětů reflexe.

Třetí úroveň reflexe by mohla být nazvána jako *výzkumná*. Objektivitu zpětnovazebných informací v ní poskytuje učiteli výzkumné šetření, jež sám realizuje, a to při dodržení všech potřebných pravidel vážících se k jasně formulovaným otázkám výzkumu; volbě relevantních výzkumných metod (tvorbou výzkumných technik); k systematickému sběru dat, jejich analýze, interpretaci a ke konfrontaci výsledků výzkumu, závěrů a návrhů korektivních opatření, to vše v kontextu studia aktuální odborné literatury. Takto charakterizovaná výzkumná úroveň reflexe odpovídá pojetí reflektivního

---

[16] Vychází z humanistických personálních terapeutických paradigmat a modelu C. Rogerse - *Client Centred Therapy* (CCT).

[17] B. Kasáčová (2005) uvádí autory těchto koncepcí z první pol.20.stol.: J.L. Holmesa; T. M. Newcomba a Ch. H. Cooleyho.

vyučování Wile a Zisiho (2001), autoevaluačního akčního výzkumu D. Ebbutta (1985) a všem elementům akčních výzkumů, jak již byly uvedeny.

Otázkou zůstává, zda-li má význam pojmenovávat formy reflexe, které se svým charakterem zcela podobají výzkumu, když je v odborné literatuře zaveden termín akční (učitelský) výzkum, jehož realizace přináleží učitelům a odehrává se v průběhu výuky. Nespokojí-li se učitel se subjektivní úrovní nahlížení na edukační realitu (byť má ústřední místo v procesech konstrukce individuálních pojetí výuky / subjektivních teorií jako rozvojetvorných elementů profesního vývoje), může hledat pomoc v učitelském výzkumu. Reflexe je součástí každého výzkumu, avšak výzkum nemusí být součástí každé učitelovy (sebe)reflexe. Nemůžeme, podle mého názoru, volně a bez odborně erudované argumentace oba pojmy substituovat. Zároveň však musíme jasně popsat jejich specifika, obsahově je operacionalizovat.

Vraťme se nyní zpět k akčním výzkumům a zaměřme se na jejich typologie. D. Ebbutt používá kritérium sociální při specifikování rozdílů. Pracuje-li učitel na výzkumu samostatně, nazývá jej *autoevaluačním akčním výzkumem*, je-li šetření realizováno týmem učitelů, jedná se pak o tzv. *„klasický“ akční výzkum*. E.T. Stringer (1996) volí pro tento typ název *kooperativní akční výzkum* a rovněž v něm zdůrazňuje učitelovy sociální dovednosti, vzájemný respekt a podporu členů týmu a význam konstruktivní kritiky umožňující efektivnější diskusi i finální řešení. K dalším typům akčního výzkumu potom D. Nezvalová (2002) řadí tzv. *pro-aktivní akční výzkum* a *reaktivní akční výzkum*. Kritériem jsou při této klasifikaci fáze, v nichž samotné šetření probíhá. U pro-aktivního výzkumu jsou nejprve do praxe implementovány změny, následně jsou systematicky zkoumány efekty, které přinášejí. V reaktivním akčním výzkumu je kladen důraz na poznání a porozumění stávajícímu stavu, přičemž každá pedagogická situace je považována za svým způsobem unikátní a učitelé intencionálně reflektují praxi před navržením a realizací inovativních strategií. Podle T. Janíka (2004) je každý akční výzkum pro-aktivní i reaktivní současně, poněvadž celý proces probíhá v gradujícím cyklu akce (jednání) a reflexe (výzkumu).

Prozatím nezodpovězeny jsou otázky týkající se kvality výzkumných činností učitelů a jejich připravenosti i ochoty podílet se na výzkumných aktivitách ve školním prostředí. Spolupráce vysokoškolských učitelů a učitelů z praxe je k zodpovězení těchto otázek nezbytná. Mohou z ní vyzískat obě strany, bude-li založena na vzájemné důvěře a respektu. Kooperativní akční výzkumy umožňují propojení teorie a praxe. Akademici při nich mohou učitelům odkrývat barvy (pro učitele zpravidla „šedé“) teorie a praktici zpětně zprostředkovávat „reálné“ barvy praxe. Akademici mohou zúčastněně sledovat aplikovatelnost teoretických poznatků v praxi, porozumět jejím potřebám a argumentovat tím vlastní výzkumné záměry.

Pro aktualizaci zájmu učitelů a vedení školy na této participaci, realizaci akčních výzkumů, je zapotřebí více komunikovat otázky cílů a významů učitelských výzkumů a vytvářet prostor pro její postupnou, ale systematickou implementaci prostřednictvím spolupráce školských a vysokoškolských institucí a v neposlední řadě zavádět do přípravného i následného vzdělávání učitelů aktivity rozvíjející výzkumnou kompetenci. Ta je pro učitele nezbytná, přijmeme-li argumenty poukazující na efekty a význam akčních učitelských výzkumů a místo, které tak mohou sehrávat v kvalitě a prestiži učitelské profese.

LITERATURA

ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In: http://ericdigest.org/1993/researcher.htm

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

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.

ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL – Working Paper No.1. Cambridge: Institute fo Education, 1981.

FARRELL, T. Reflective Teaching. The principles and practices. In: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm

FOSTER, P., GOMM, R., HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. British Journal of Educational Studies. Vol. 48, No. 3, s. 215-230, 2000. ISSN 0007-1005.

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.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. psychologický slovník. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL,J.Úvod do kvalitativního výzkumu.Praha:Karolinum,1999. ISBN 80-246-0030-7.

KASÁČOVÁ, B. Reflexívna výučba y reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrice: Pedagogická fakulta Univerzity mateja bela v Banskej bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.

KUČERA, M. Školní etnografie, přehled problematiky. In: *Studia pedagogica*, 8, Praha: UK, 1992.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

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

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241.ISSN 0031-3815.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Olomouc : PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

PARSONS, S. Teacher research. In: **http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/** 1997.

POLLARD, A. Reflective teaching in the Primary school. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.

PRING, R. Editorial: Educational research. British Journal of Educational Studies. Vol. 48, No. 1, s. 1-10, 2000. ISSN 0007-1005.

PRŮCHA, J. Pedagogický výzkum v zahraničí. Praha: ÚŠI ,1990.

PRŮCHA, J. Pedagogické teorie a výzkumy na Západě. Praha: UK, 1992.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998 2., rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7178-252-1.

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.

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 id a „European teachers“. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).

SPILKOVÁ, V. Přípravné vzdělávání učitelů (primárních a mateřských škol). In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* Praha : PdF UK, 2000, s. 162-123. ISBN 80-7290-034-X.

SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha : PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPILKOVÁ,V. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ,V.; ŠTECH, S.; ŠVECOVÁ, J.; TICHÁ, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha : PdF UK, 1998, s. 43. ISBN 80-86039-72-2.

SPRING, J. American education. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.

ŠVEC, V. Diagnostika a autodiagnostika učitelova pojetí výuky a možnosti využití jejich výsledků. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 34-40. ISBN 80-901670-0-4.

ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky a studentské posuzování výuky: východiska sebehodnocení učitele. In Olomouc: 1996, Sborník z konference ČAPV *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*, s. 96-99. ISBN 80-902250-6-3.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

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

ŠVEC, V. (ed.). Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a angragogike*. Bratislava : Iris, 1995. ISBN 80- 88778-15-8

VAN MANEN, M. linking ways of knowing with ways if beeing practical. Curriculum inquiry, 6, 1977.

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

VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů jako akademická profese. *In Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : 2000, s. 161-174. ISBN 80-7290-034-X.

VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díl 2., s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5.

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: 1995.

WEISS, E. M., WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*. Vol.2, No.2,2001, s. 125-154. ISSN 1462-3943.

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