

**Sbírka studijních materiálů k předmětu
„Základy pedagogické metodologie“**

Sestavil: Tomáš Janík

Brno 2003

Vážení studenti, předmět Úvod do pedagogické metodologie je ve studiu na PdF MU v Brně takřkajíc novinkou. Vedle toho, že se vám pokouší zprostředkovat úvodní vhled do problematiky pedagogické metodologie a pedagogického výzkumu (včetně terminologie), je smyslem tohoto předmětu podporovat vás v tom, abyste dokázali zaujímat **badatelsko-zkoumavý postoj** k otázkám a problémům, které před nás klade současná edukační teorie i praxe. Pro takový postoj je příznačné, že hledá otázku dříve než odpověď.¹ Za úspěch v tomto předmětu budeme tedy považovat vaši schopnost klást otázky, problematizovat záležitosti zdánlivě jasné a jednoznačné.

Sbírka studijních materiálů k předmětu Úvod do pedagogické metodologie rozhodně není reprezentativním studijním materiálem. Jde skutečně o pouhou sbírku fólií z přednášek, poznámek do seminářů, výpisků z odborné literatury... Je třeba ji vnímat pouze jako doplňkový materiál k existujícím publikacím k problematice pedagogické metodologie.

¹ Srov. ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha : Karlinum, 1992.

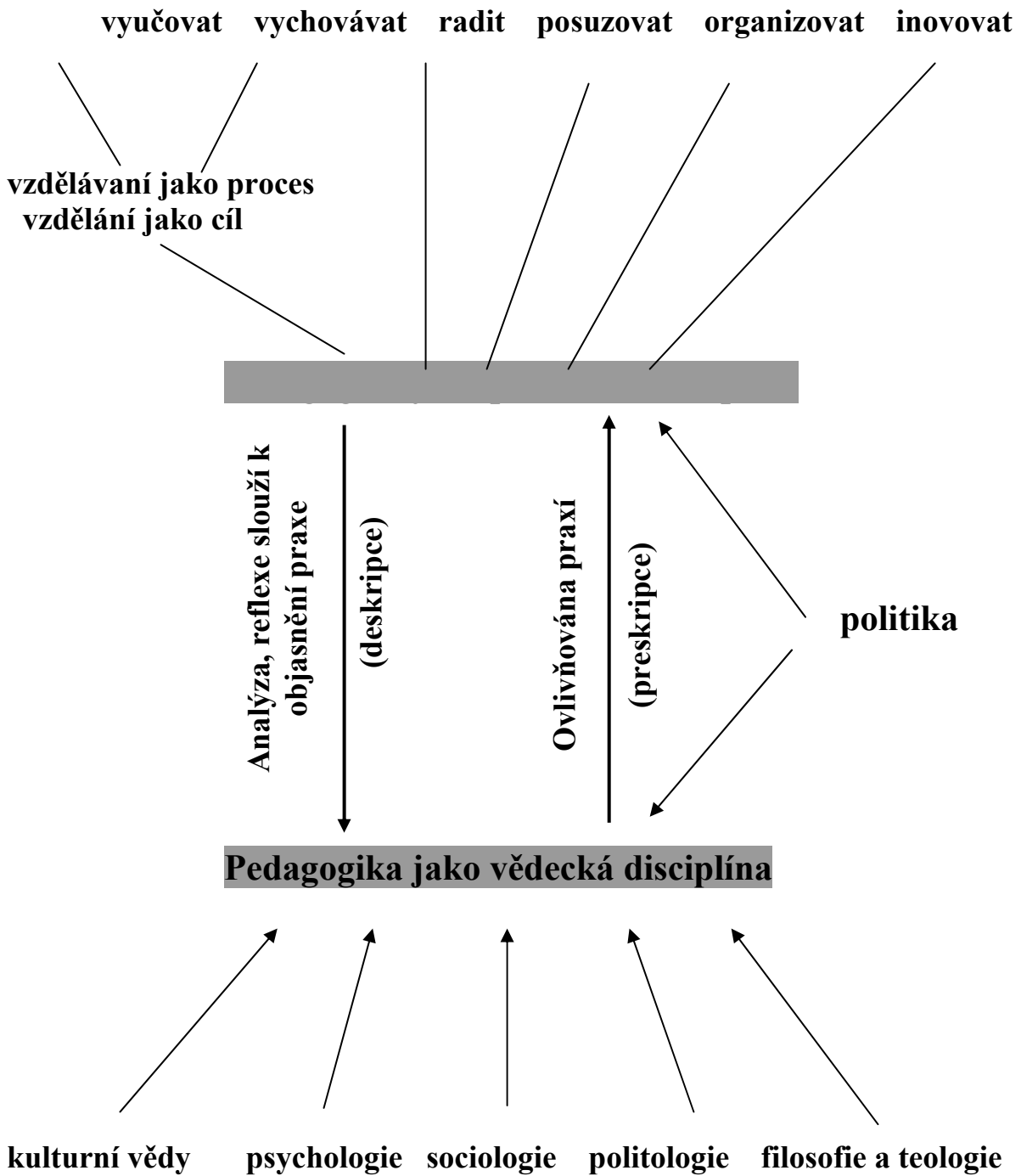
Obsah

OBSAH	3
K METODOLOGII PEDAGOGIKY	5
PEDAGOGIKA JAKO PRAKTICKÁ A VĚDECKÁ DISCIPLÍNA	6
ROZČLENĚNÍ PEDAGOGIKY	7
VÝZKUMNÝ PROBLÉM	8
NEJČASTĚJŠÍ NEDOSTATKY PŘI FORMULACI VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	8
DRUHY VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	9
PROMĚNNÉ	11
HYPOTÉZY	12
DRUHY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	15
ZOBECNĚNÉ ROZDÍLY KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	17
POZOROVÁNÍ	18
DRUHY POZOROVÁNÍ	19
DOTAZOVÁNÍ	20
DOTAZNÍK	21
ŠKÁLOVÁNÍ	23
OBSAHOVÁ ANALÝZA TEXTU	24
EXPERIMENT	25
EXPERIMENT: ZÁKLADNÍ POJMY	26
MYŠLENKOVÉ MAPY – SHLUKOVÁNÍ	27
PROFESIOGRAMY	30
SOCIOPROFESNÍ STRUKTURA UČITELŮ.	31

<u>PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE</u>	32
<u>UKÁZKY TESTOVÝCH ÚLOH PRO ŽÁKY 3. A 4. ROČNÍKŮ ZŠ</u>	33
<u>POSTUPY PŘI KVALITATIVNÍM VÝZKUMU</u>	35
<u>METODY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU – ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE</u>	36
<u>VÝZKUM ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU UČITELE</u>	40
<u>ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ÚDAJŮ</u>	43
POSTUP PŘI EMPIRICKÉM VÝZKUMU	43
<u>LITERATURA K PROBLEMATICE PEDAGOGICKÉ METODOLOGIE</u>	46
<u>SEZNAM VÝZKUMNÝCH STUDIÍ</u>	47
<u>PŘÍLOHY – VÝZKUMNÉ A DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE</u>	49
DOTAZNÍK PRO ŽÁKY	49
DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“	50
DOTAZNÍK KE ZJIŠŤOVÁNÍ POSTOJŮ ŽÁKŮ K VYUČOVACÍM PŘEDMĚTŮM	52
SCHÉMA INTERVIEW SE ŽÁKEM	53
JAKÝ JSEM UČITEL?	54

Pedagogika jako praktická a vědecká disciplína

Co všechno má učitel dělat?



Rozčlenění pedagogiky²

- **Obecná pedagogika**
- **Dějiny pedagogiky a dějiny školství**
- **Srovnávací pedagogika**
- **Filosofie výchovy**
- **Teorie výchovy**
- **Sociologie výchovy**
- **Pedagogická antropologie**
- **Ekonomie vzdělávání**
- **Pedagogická psychologie**
- **Speciální pedagogika**
- **Sociální pedagogika**
- **Pedagogika volného času**
- **Andragogika**
- **Obecná didaktika**
- **Oborové a předmětové didaktiky**
- **Technologie vzdělávání**
- **Pedagogická evaluace**
- **Pedagogická diagnostika**
- **Pedeutologie**
- **Teorie řízení školství**
- **Vzdělávací politika**
- **Pedagogická prognostika**

² Podle Průchy (2002, s. 20).

Výzkumný problém³

- Výzkum začíná vymezením výzkumného problému, tj. toho, co chceme řešit a které otázky chceme zodpovědět.
- Nejen formulace, ale i samotná volba výzkumného problému, předpokládá zkušenosti a přehled v dané oblasti. Výzkumný problém by měl dozrávat a vznikat postupně. Definitivní formulaci problému předchází prostudování literatury, zmapování toho, co se zjistilo, popsalo a také jak.
- Je dobré formulovat si výzkumný problém jako otázku. Lépe si tak ujasníme naši výzkumnou cestu, celý výzkum je pak odpovědí na danou otázku.
- Po vymezení problému je třeba **definovat hlavní pojmy**. K definici pojmů se využívají slovníky a encyklopedie (pro pedagogiku např. Průcha, Walterová, Mareš: Pedagogický slovník, 2001). Pojmy musíme definovat tak, aby byly zjistitelné, resp. měřitelné. jedná se o tzv. **operační definice pojmů** jako rodina, kvalita života, školní zralost, nepřímé strategie učení. Např. pojem rodina je velmi široký, každý pod ním rozumí něco jiného, je třeba jej upřesnit tak, abychom s ním mohli pracovat.

Nejčastější nedostatky při formulaci výzkumného problému

a) autor stanovil téma (oblast), nikoli výzkumný problém

- Problém je vymezen příliš široce, je stanovena jen oblast, nikoliv to, co bychom chtěli zkoumat a k čemu bychom chtěli dospět.

Chybný příklad: „Problémové vyučování přírodopisu.“

- Není zřejmé, co se bude zkoumat, zda učitelovy charakteristiky (věk, pohlaví, praxe) mají vliv na používání problémového vyučování či postupy učitele při problémovém vyučování? Nebo jak žáci přijímají tento způsob výuky? atd.
- Výzkumný problém musí být formulován velmi přesně. Název práce naopak může být široký, musí ale přesně vystihovat, o co půjde a musí odpovídat obsahu práce. Širší název může být také výhodnější pro snazší orientaci čtenáře, ostatně dále ho stejně upřesníme.

b) výzkumný problém není hodnotný nebo smysluplný

- Jeho zkoumání neprohlubuje poznání problematiky a nic nového nepřinese.

Chybný příklad: Pomáhá domácí čtení rozvoji žáka?

- Odpověď je jasná - ano, nemá smysl to dokazovat. Aby šlo problém zkoumat, je třeba ho rozdělit na menší podotázky (podmínky, za kterých se uskutečňuje, stránky osobnosti, které se mají rozvíjet...). Je třeba také specifikovat, o jakou literaturu půjde.

c) výzkumný problém je triviální, jednoduchý

- Odpověď na něj zní „ano“ nebo „ne“. Je třeba rozložit jej do několika podotázek - problémy většinou nelze zodpovědět jednoduše „ano“, „ne“.

Chybný příklad: Jsou učitelé na ZŠ tvořiví?

- Odpověď zní „ano“ nebo „ne“, neposune tudíž naše poznání dopředu. Je třeba zodpovědět mnoho otázek: jak se tvořivost ve vyučování učitele projevuje, jaký má vliv na žáky, ve kterých situacích se dá učit tvořivě, kdy rutinně...

³ Podle Gavora (2000) připravila K. Vlčková.

Druhy výzkumného problému

Je dobré znát 3 základní druhy výzkumných problémů. Pomůže to při jejich formulaci. Druh problému také značně předurčuje použití výzkumných a statistických metod.

a) deskriptivní (popisný)

- Klademe si otázku typu „Jaké to je?“ a zjišťujeme a popisujeme situaci, stav, výskyt jevu...
- Metody: dotazník, pozorování, interview, škálování, ..

Př. Jaká je proporce jednotlivých vyučovacích činností učitelů vlastivědy?

=> frekvence, délka činností, jejich poměr (pozorování)

Př. Jaké jsou postoje rodičů propadajících žáků k učiteli a vedení školy?

=> škála (hodnocení různých stránek učitelovy odbornosti (kvalifikace, styl vyučování, hodnocení)

- **diagnosticko-vyhodnocovací deskriptivní problém** (pro praxi, neslouží rozvoji teorie)

Př. Jaké učební výsledky dosáhli žáci alternativních škol?

=> didaktické testy

Př. Jaké procento dětí z menšinových skupin navštěvuje školy tohoto okresu?

b) relační

- Dáváme do vztahu jevy, činitele, a to dva i více. Ptáme se, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak je vztah těsný. V případě tohoto typu problému se nedá přesně stanovit, který jev zapříčiňuje který. Např. dotazníkem obvykle nezjistíme, zda čtení časopisu vedlo k určitému názoru, či zda názor žáka vedl ke čtení určitého časopisu. Příčinu jsme s to určit jen u věcí naprosto jasných, kdy ji víme z vnějšíku, ale ne díky datům. K potvrzení kauzálních vztahů slouží experiment.
- Statistika: korelace, faktorová analýza,...

Př. Jaký je vztah mezi sebepojetím žáka a prospěchem z klíčových předmětů na SŠ?

Př. Jaká je závislost mezi výsledkem přijímací zkoušky a výsledkem studia na VŠ?

Př. Jaký je vztah mezi užíváním drog dítětem a socioekonomickým statusem rodiny?

c) kauzální

- Zjišťuje příčinu, která vedla k určitému důsledku, zjišťujeme kauzální, příčinné vztahy.
- Provádíme experiment se dvěma skupinami osob.
- Statistika - zjištění významnosti rozdílů: Studentův t-test, chí-kvadrát,...

Př. Je nedirektivní výchovný styl efektivnější pro vytvoření pozitivních postojů žáků k učiteli než nedirektivní?

Př. Jaký je vliv změny režimu přestávek v ZŠ na průběžnost žáků?

SHRNUTÍ:

- Ve většině výzkumných témat se dají formulovat výzkumné problémy všech tří druhů.

Př. Používání pochval učitelem.

deskriptivní: **Jaké druhy pochval používají učitelé?**

relační: **Jaký je vztah mezi druhem pochval používaných učitelem a výkony žáků?**

kauzální: **Jaká je účinnost oddálené pochvaly na výkon žáků ve srovnání s bezprostřední pochvalou?**

- Vědecké hypotézy se dají formulovat jen k relačnímu a kauzálnímu výzkumnému problému. Proč? Protože hypotéza je definována jako tvrzení o vztahu mezi 2 proměnnými.
- Nejlehčí (čas, prostředky) je deskriptivní výzkumný problém, pak relační, nakonec kauzální.
- Naopak nejhodnotnější, nejcennější výsledky pro pedagogickou teorii má kauzální, pak relační, pak deskriptivní problém.

Proměnné

- **Poměnná** (angl.: variable) je jev, vlastnost, podmínka, činitel, které zkoumáme, např. věk, vědomosti, IQ, délka praxe, chování. Je to prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty a ty musíme definovat. Např. pohlaví nabývá dvou hodnot (muž – žena), stav může nabývat pro naše účely např. jen dvou hodnot (svobodný, ženatý/vdaná), jinde ale čtyř (rozvedený/á, ovdovělý), jinde i více (žijící odděleně).
- Proměnné je třeba je operacionalizovat - **operačně definovat**, tak aby byly měřitelné, zjistitelné, pozorovatelné. Např. cizojazyčnou schopnost můžeme vymezit jako výsledek známého testu, zájem o historii jako počet otázek, které žák učitel klade k dějepisu, počet přečtených knih a členství v kroužku historie). Neříkáme tedy, „co to je“, ale jak to budeme pozorovat.
- Vhodné je rozlišovat dva základní druhy proměnných, je to důležité i pro statistické zpracování dat. U **měřitelných proměnných** je možno určit počet, míru (stupeň) určitého jevu nebo vlastnosti. Proměnné nabývají hodnot v určitém rozpětí (lepší – horší; více – méně; dříve – později). Př. vědomosti, počet chyb v pravopise, oblíbenost předmětu na škále, neurotičnost dítěte pomocí Eysenkova dotazníku.
- **Kategoriální proměnné** nelze je kvantifikovat, jen zařadit do tříd, do kategorií. Mohou být dichotomické (pohlaví: žena – muž, výsledek zkoušky: složil – nesložil) či nikoli (rodinný stav, ročník: 1-9, vyučovací předmět, metoda, vzdělání rodičů).
- **Nezávisle proměnná** - je to příčina změny v druhé proměnné.
- **Závisle proměnná** je ta, co se mění vlivem jiné proměnné. Je závislá na té, co na ni působí (nezávislé), př. výsledek žáků (mění se vlivem vyučovacího stylu).

Hypotézy

Výzkumný problém určuje základní orientaci výzkumu, ale nevyjadřuje dostatek informací ke směřování výzkumu. Proto potřebujeme hypotézy, jsou konkrétnější, rozmělní výzkumný problém na menší části, vedou celou linii výzkumu, potvrzují se či vyvrací.

Př. Formulace výzkumného problému:

Jaký je vliv učitelova stylu vyučování na výkon žáků?

Formulace hypotéz:

H1 *U učitele ZŠ, který má nedirektivní styl vyučování, mají žáci pozitivnější postoj k jeho vyučovacímu předmětu než u učitele, který má direktivní styl vyučování*

H2 *U učitele ZŠ, který má nedirektivní styl vyučování, mají žáci méně vědomostí než u učitele, který má direktivní styl vyučování.*

- Hypotéza je vědecký předpoklad, je vyvozena z teorie (vyžaduje mnoho četby a promýšlení), není to tedy jakýkoli předpoklad. Výjimečně, pokud zatím není nic známo, vzniká na základě osobní zkušenosti a všeobecných poznatků, učiní se tak první krok v poznání daného problému.
- Hypotézy rozšiřují naše poznání – empiricky ověřují části teorie. Na základě nových zjištění teorie rozšiřujeme nebo modifikujeme.
- Výzkum je náročný na čas, úsilí, finančně, proto je důležité stanovit si hypotézy, co za tu námahu stojí, tj. hodnotné. Nejcennější jsou tvořivé hypotézy, které posunou naše poznání.
- Hypotéza řídí výzkum, nelze tudíž začít sběrem dat a během něj či dokonce po něm pak vymýšlet hypotézy!
- Samozřejmě existuje výzkum - deskriptivní, explorační, který je naprosto korektní a nedává proměnné do vztahů a nepracuje tudíž s hypotézami ve výše zmíněné podobě. Využívá se ho zejména v případech, kdy teorie o daném problému je slabá a není se čeho chytit, problém se teprve mapuje a buduje se vlastní teorie a až po systematizaci teorie se stanovují hypotézy.

Formulace hypotéz

Při tvorbě správně formulovaných hypotéz je nutné dbát na dodržení tří základních požadavků – pravidel pro formulaci hypotéz (jejich nedodržení je nejčastějším důvodem chybování):

- 1) Hypotézy jsou tvrzení, je třeba formulovat je jako **oznamovací věty** a nezaměňovat je s výzkumnou otázkou (problémem).
- 2) Hypotézy vyjadřují **vztah alespoň dvou proměnných**. Tento vztah mezi dvěma jevy je třeba jasně a explicitně vyjádřit. Je vhodné proměnné porovnávat a ověřovat: **rozdíly** (více, častěji, silněji, výš, odlišné), **vztahy** (pozitivní, negativní souvislost, korelace) či **následky** (čím – tím, jestliže – pak, jak – tak, když – pak..).
- 3) Hypotéza se musí být testovatelná, musí se dát **potvrdit nebo vyvrátit**. Proměnné se musí dát *měřit nebo kategorizovat* (věk: 16,17,..; pohlaví: žena, muž; oblíbenost - míra oblíbenosti na škále; kvalita života – je třeba najít indikátory kvality života).

Správné příklady:

rozdíly: *Žáci druhého ročníku mají školu raději než žáci pátého ročníku.*

Studium ve skupině přispívá ke zvýšení výkonu studentů.

vztahy: *Mezi vzděláním rodičů a inteligencí dítěte je pozitivní vztah.*

následky: *Jak učitel zvýší počet pochval žáků, tak se žáci více naučí.*

Čím větší je koheznost skupiny, tím větší je její vliv na jednotlivé členy.

Správné příklady (hypotéza vyjadřuje vztah dvou proměnných):

Dívky dosahují v testech jazykových schopností lepší výkony než chlapci.

(2 úrovně jedné proměnné - pohlaví)

Autoritativní styl výchovy rozvíjí v menší míře tvořivost než demokratický styl výchovy.

(proměnné: styl výchovy (demokratický versus autoritativní) a tvořivost - měřila by se testem její míra)

Nejčastější chyby při formulaci hypotéz:

- Formulace je příliš složitá a dlouhá. Snaha o složité vědecké vyjádření je na škodu, držte se pravidlem někdy je méně více, hypotéza musí být jasná, jednoduchá a přehledná.
- Hypotézy obsahují příliš mnoho proměnných, přičemž jsou mezi nimi nejasné vztahy.
- Vícero hypotéz, nad nimiž není jedna hlavní, mezi nimiž není dostatečný vztah. Bývá to způsobeno nedostatečnou orientací v literatuře, neznalostí dosavadních zjištění, nezkušeností při práci s hypotézami.
- Nepotvrzení hypotézy dané špatným výběrem hypotézy. Teorie, z níž byla hypotéza, nemusela být vhodná, bylo třeba opřít se o jinou teorii. Někdy ovšem teorie platí jen pro určité podmínky (věk, velikost obce, kvalita učitele) a je velmi cenné, že se to upřesní.

Chybný příklad:

Hudební aktivita žáků 2.-7. ročníku ZŠ se zvyšuje, když se v plné míře využívá soustava hudebních činností zakotvených v současné koncepci vyučování, kterými učitelé tvořivě aktivizují žáky, využívají metody, formy, prostředky přiměřené věku přispívající k efektivnímu rozvoji hudebnosti a žákovy osobnosti vůbec.

Rozmotání nepomůže, žádný výrok neobsahuje dvě proměnné:

1. Když se v plné míře využívá soustava hudebních činností podle současné koncepce vyučování, hudební aktivita žáků se zvyšuje.
2. Učitelé pracující podle současné koncepce vyučování tvořivě aktivizují žáky.
3. Učitelé v hudebních činnostech využívají metody, formy a prostředky přiměřené věku.
4. Tyto hudební činnosti přispívají k efektivnímu rozvoji hudebnosti žáka.
5. Tyto hudební činnosti přispívají k efektivnímu rozvoji osobnosti žáka vůbec.

Správný příklad vícera hypotéz:

H: ***Vyučování podle čítanky autorky Virgovičové způsobuje méně chyb ve čtení žáků než vyučování podle čítanky Němčikové-Němčíka.***

H1: méně chyb ve čtení písmen

H2:slabik

H3:vět

Chybné příklady:

Český denní tisk věnuje málo pozornosti problematice školy.

(Musíme něco porovnávat. „Málo“ se nedá měřit, tisk – jeden, jak by se vymezila pozornost?? (počet článků, jejich významnost, počet zásadních myšlenek v textu? – délka tomu nemusí odpovídat).

Dobří učitelé využívají ve třídě humor.

Jde o výrok, který je třeba přeformulovat do hypotézy (vyjadřuje vztahy): *Učitelé, kteří používají ve třídě humor, dosahují lepší učební výsledky než učitelé, kteří nepoužívají humor.*

Absolventů gymnázií je na vysokých školách více než jiných absolventů.

⇒ jasně a explicitně stanovit vztah mezi dvěma proměnnými, najít vhodnou formulaci!

⇒ zde: může jít o obsazení učeben nebo o kontext, zda se mohou dostat na VŠ, jde o počet přijatých na VŠ, že jich nestuduje stejný počet => výchozí skupina není stejná.


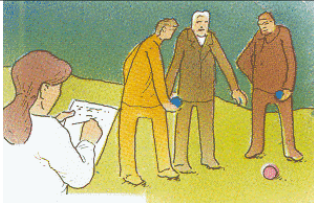
Předpokládáme, že se ne vždy používají adekvátní formy spolupráce školy s rodinou.

(2 proměnné – frekvence, forma spolupráce)

přeformulovat: *Adekvátní formy spolupráce rodiny a školy se vyskytují méně často než neadekvátní formy.* (pak by bylo třeba vymezit ty neadekvátní formy a adekvátní formy – operacionalizovat to)

Druhy pedagogického výzkumu

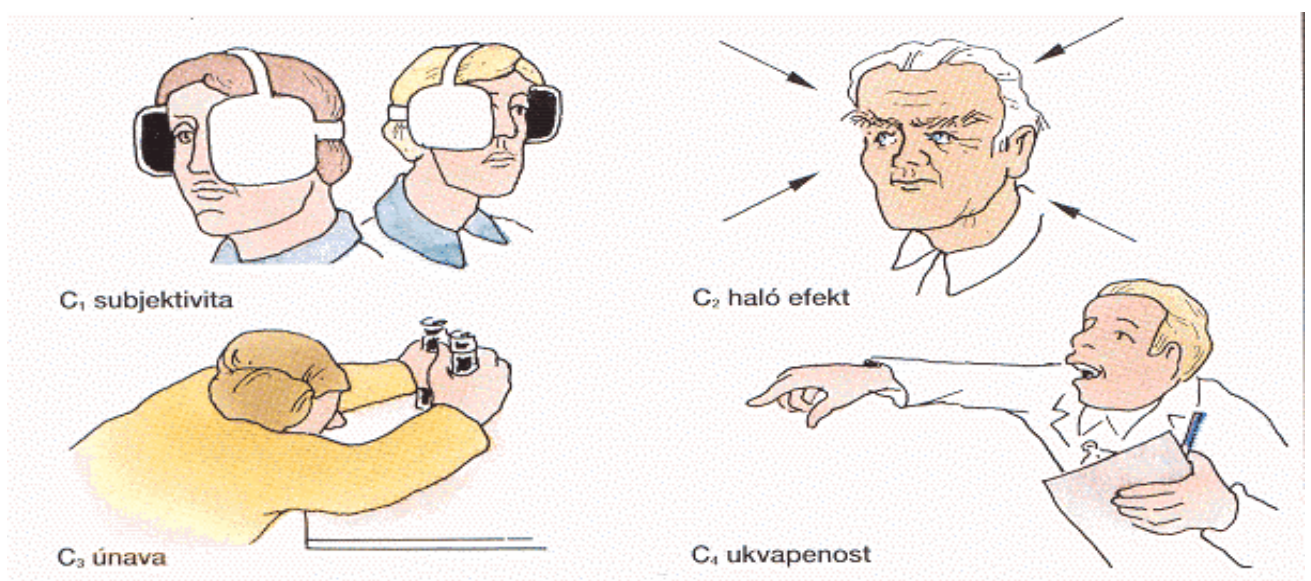
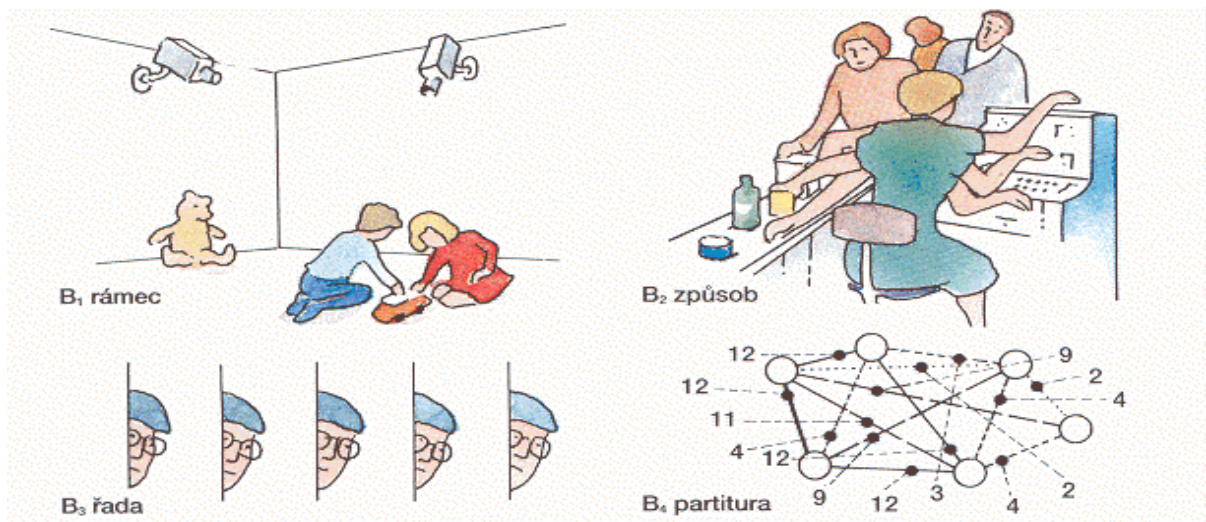
Rozliš. kritérium	Druhy	Popis	Příklad
Stupeň obecnosti – konkrétnosti	základní	<ul style="list-style-type: none"> • řešení klíčových problémů • teoretické objasňování problémů 	Jak má být vytvářeno všeobecné vzdělání ve školách, aby přispívalo k rozvoji osobnosti...
	aplikovaný	<ul style="list-style-type: none"> • výsledky využitelné při řešení konkrétních problémů praxe 	Které lexikální jednotky mají být obsaženy v učebnicích angličtiny...
Vztah k objektivní skutečnosti	teoretický	<ul style="list-style-type: none"> • pracuje s čistě teoretickými metodami (analýza, syntéza, indukce, dedukce, modelování) <ul style="list-style-type: none"> • většinou neoperuje s konkrétními daty • konkrétní jevy nahlíží z teoretického hlediska 	Pedagogické jednání učitele se objasňuje pomocí modelů či konstruktů... Může být popsáno verbálně či schématem... Uvažuje se o tom pouze obecně bez ohledu na konkrétní aktéry...
	empirický	<ul style="list-style-type: none"> • pracuje vždy s konkrétními daty • exaktními metodami dospívá ke konkrétním poznatkům • předmětem živé subjekty (učitelé, žáci) či neživé objekty (učebnice, písemné výtvary žáků) 	Začínající učitel (Šimoník, 1994). Konkrétní učitelé, konkrétní metody (dotazník), dospívá ke konkrétním výsledkům.
Základní paradigma	kvantitativní	<ul style="list-style-type: none"> • exaktní metody • statistické nástroje pro měření a vyhodnocování zkoumaných objektů <ul style="list-style-type: none"> • přesně vymezený předmět zkoumání • na začátku formuluje hypotézy, přesnými metodami je ověřuje, závěry s vyjádřením pravděpodobnosti... 	Přírodovědné předměty v ZŠ očima středoškoláků (Veselský in Gavora, 2000).
	kvalitativní	<ul style="list-style-type: none"> • popsat jevy v jejich jedinečnosti (zachycení specifik, kontextu) <ul style="list-style-type: none"> • poznatky se formulují v průběhu výzkumu • jednotlivé příklady 	Výzkum životného příběhu: učitelka Adamová (Gavora, 2001).

Zaměřenost na způsob využití	akční	<ul style="list-style-type: none"> • zaměřen na zlepšení nějakého dílčího problému praxe 	„Když učitel mnoho mluví, žáci mluví málo“ (viz další semináře).
	strategicko-koncepční	<ul style="list-style-type: none"> • širší časový horizont • předpoklady pro dlouhodobější plánování 	Koncepce kurikula pro ZŠ...
Komplexnost objasňování	monodisciplinární	<ul style="list-style-type: none"> • studuje určitou problematiku jen s využitím teorií a nástrojů jedné disciplíny 	V teoretickém modelu dovedností, kterými má být vybaven učitel, se berou v úvahu jen teorie a postuláty týkající se vyučování určitého předmětu...
	interdisciplinární	<ul style="list-style-type: none"> • integruje poznatky a přístupy dvou nebo více disciplín 	Výzkum učení – propojuje pedagogickou psychologii a pedagogiku...
Prostředí realizace výzkumu	laboratorní	<ul style="list-style-type: none"> • provádí se v „laboratoři“ <ul style="list-style-type: none"> • experimentování • modelování 	
	terénní	<ul style="list-style-type: none"> • provádí se přímo ve školách <ul style="list-style-type: none"> • školní etnografie • pozorování (např. průběhu učení aj.) <ul style="list-style-type: none"> • náročná realizace 	
	pilotážní	<ul style="list-style-type: none"> • předvýzkum • na malém vzorku populace se ověřují metody a postupy plánované pro hlavní výzkum (mapování podmínek) 	Jakoby „zjednodušený“ empirický výzkum (jak bylo uvedeno výše).
	longitudinální	<ul style="list-style-type: none"> • sledovat vývojový proces určitého jevu u skupiny subjektů na několika věkových stupních 	Např. rozvoj určitých psychických vlastností dětí, vývoj pohybových dovedností, vývoj řeči aj.

Zobecněné rozdíly kvalitativního a kvantitativního výzkumu

	kvantitativní výzkum	kvalitativní výzkum
filozofický zdroj	pozitivismus	fenomenologie, antropologie, hermeneutika
cíl	získání objektivního důkazu, ověření teorie/ hypotéz	porozumění chování lidí v přirozeném prostředí
charakter	objektivní	Subjektivní
vztah k teorii	potvrzení či vyvrácení teorie	tvorba teorie
myšlenkový postup	Dedukce	Indukce
východisko/ začátek výzkumu	Vychází z teorie a hypotéz	začíná vstupem do terénu
plánování výzkumu	pečlivě se připravuje na začátku, písemný projekt podle dané struktury	plán vzniká v průběhu práce, mohou se měnit zkoumané otázky, metody => je pružnější
průběh výzkumu	plánovitě ověřuje hypotézy, zjišťuje kauzální vztahy	shromažďuje obrovské množství údajů o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává se a interpretuje, v průběhu výzkumu se vynořují hypotézy
počet zkoumaných osob	reprezentativní vzorek, velké množství (většinou)	žák, třída, škola
techniky, metody	experiment – manipulace s proměnnými dotazník	dlouhodobý terénní výzkum, pozorování s různou mírou zúčastněnosti, spolupráce výzkumníka s informanty při sběru údajů, bez zasahování do dějů
zpracování dat	kvantitativní, počítačové, statistické, interpretace dat	kvalitativní kódování, analýza, interpretace
spolehlivost výsledků	zajišťuje se standardními postupy, zjišťuje se statisticky (validita, reliabilita) výzkum lze zopakovat	problematická, výsledky jsou subjektivní zajištění pomocí triangulace dat, metod, výzkumníků, teorie: interpretace údajů několika výzkumníky, porovnání podobných výzkumů, podobných jedinců v podobném kontextu, použití více metod, schválením závěrečné zprávy účastníky
výsledky podoba závěrečné zprávy	Zobecnění výsledků na populaci, zjištění zákonitostí; Stručná, výstižná výzkumná zpráva, dle zažité struktury: 1/výzkumný problém, 2/ metodologie, 3/analýza dat, 4/ diskuse výsledků	Vysvětlování chování lidí v určitém kontextu. Detailní, interpretativní či jen deskriptivní zpráva, hluboké vyprávění
výsledky		
platnost výsledků	snaha o platnost pro celou populaci	platnost pro danou třídu, žáka, školu
význam	predikce, zákonitosti,	deskripce, porozumění, smysl

Pozorování⁴



⁴ Převzato z BENESCH, H. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha : Lidové noviny, 2001, s. 54.

Druhy pozorování⁵

Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýza a vyhodnocení.

- Strukturované pozorování (rozčlenění pozorované reality na předem stanovené kategorie).
- Nestrukturované pozorování (bez rozčlenění) – v kvalitativním výzkumu.

Konkrétní ukázky:

- Mapa třídy – viz reflexivní list z minulého semestru.
- Arch na záznam činnosti učitele a žáka.

Učební činnosti žáků	Frekvence
Vyjmenování a popis faktů	////
Vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti	//
Reprodukce definic, norem a pravidel	////
Třídění	
Srovnávání a rozlišování	
Zjišťování vztahu mezi fakty (vliv, způsob, příčina)	//
Dokazování a ověřování	////
Rozbor a skladba (analýza a syntéza)	/

To, co se pozoruje = pozorované kategorie (např. učitel chválí).

Záznam trvání kategorií (měření délky činnosti).

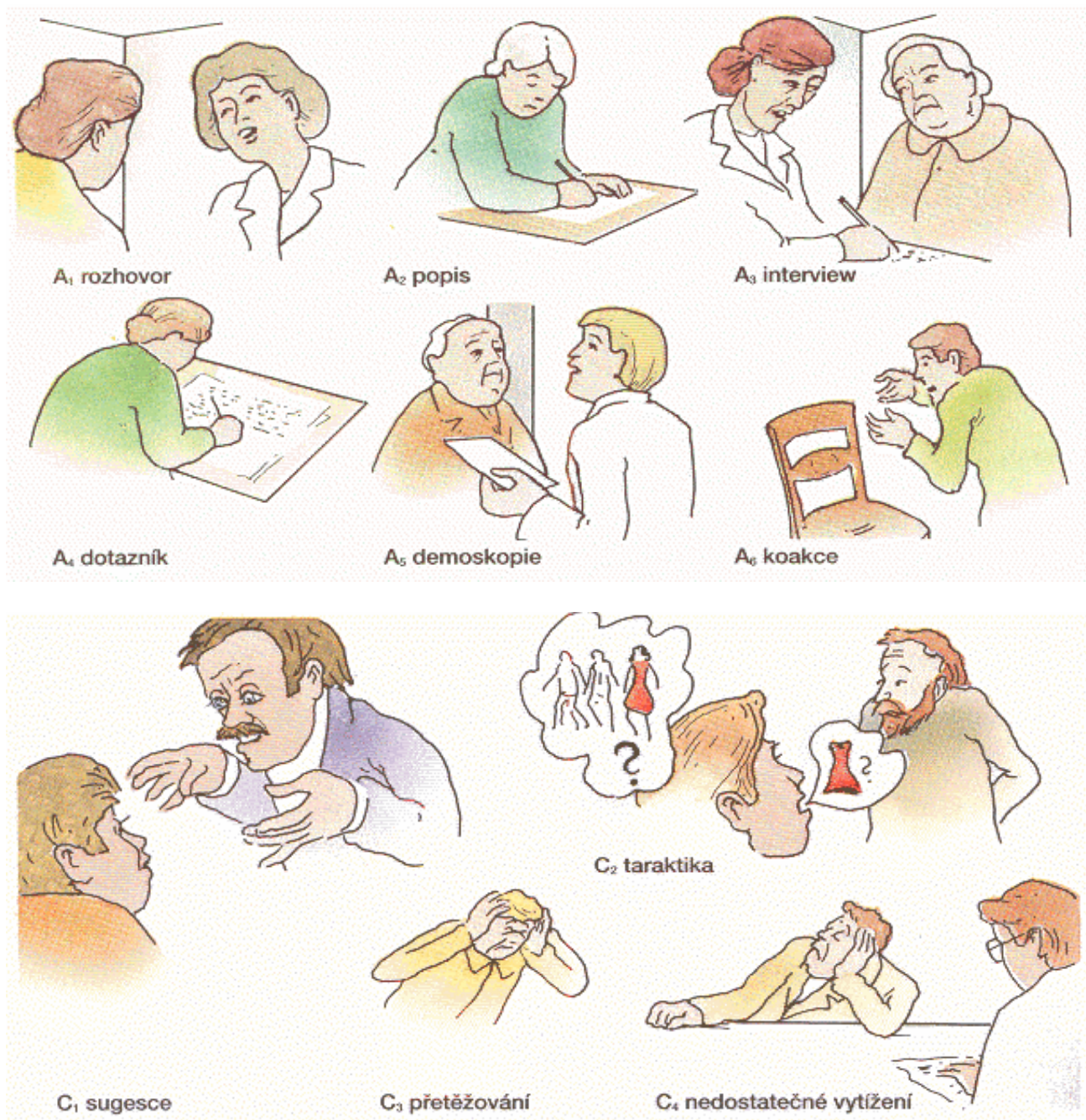
Záznam výskytu kategorií (kódování).

Pozorování v kvalitativním výzkumu:

- Nestrukturované pozorování.
- Participační pozorování (cílem je získat hluboký vhled do zkoumané reality).
- Vzorčky událostí
- Terénní zápisky
- Podrobné písemné záznamy, komentář, záznamy doslovných výroků

⁵ Podle Gavora (2000, s. 76-86).

Dotazování⁶



Sugestivní otázka: „Zastáváte názor, že...?“

**Taraktika (matoucí otázky): „Byly šaty oné ženy červené?“
(Při zjišťování, zda vůbec nějaká žena byla přítomna.)**

Přetěžování – otázky unavují...

Nedostatečné vytížení – dotazovaný opovrhne otázkami, tíhne k ironii...

Příjemný rozhovor ukracuje cestu...

⁶ Převzato z BENESCH, H. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha : Lidové noviny, 2001, s. 56.

Dotazník

Písemné kladení otázek – získávání písemných odpovědí.

Hromadné získávání údajů.

Respondent je ten, kdo vyplňuje dotazník.

Jednotlivé prvky dotazníku – otázky, položky.

Struktura dotazníku:

základní otázku (problém) rozdělit na podproblémy – naplnit položkami.

Vstupní část: hlavička (autoři, instituce...), cíle dotazníku, motivace.

Druhá část: vlastní otázky – řadit nelogicky, netématicky.

Konec dotazníku – poděkování respondentovi.

Dotazník – základní pravidla pro tvorbu otázek (viz Gavora, 2000, s. 100-101).

Typy otázek podle stupně otevřenosti.

Uzavřené otázky – nabízí hotové alternativní odpovědi.

Myslíte si, že pro nadané děti je třeba zřizovat speciální třídy?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím se vyjádřit

Dichotomická otázka: volby ano/ne

**Typ odpovědi „neumím se vyjádřit“ – zabránit zkreslení výsledků.
„Jiné (prosím, popište).“**

Otevřené otázky – pouze „nasměrují“ na odpověď

Jaký je váš názor na zřizování speciálních tříd pro nadané děti?

Obtížnější vyhodnocování...

Polouzavřené otázky – nejprve nabízejí alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky:

Souhlasíte se zřízením speciálních tříd pro nadané děti ve vaší škole? Ano – ne. Pokud ano, proč?

Popř. „Jiné (prosím, popište).“

Příklad: Jednoduchý dotazník typu otázka – odpověď⁷

Ve výzkumu „Začínající učitel“⁸ se pracovalo se vzorkem 141 učitelů, působících prvním rokem na základních školách na jižní Moravě. Učitelé odpovídali písemně na otázky dotazníku, které byly formulovány tak, aby se jimi zjišťovalo:

- Jak jsou nastupující učitelé přijímáni na školách a jaké jsou jejich pracovní podmínky, např. otázka: Co Vás při nástupu do školy příjemně překvapilo (zklamalo)? Kdo Vám poskytl (poskytuje) ve škole pomoc?
- Nedostatky v práci začínajících učitelů.
- Připomínky začínajících učitelů k absolvovanému studiu.

Kromě položek typu otázka – odpověď byly v dotazníku začleněny také určité výroky, k nimž se respondenti vyjadřovali. Šlo o seznam 24 profesních činností (typických pro povolání učitele) a respondenti konstatovali, zda výkon té či oné profese jim působí, či nepůsobí potíže. Na základě toho mohl autor stanovit „míru obtížnosti“ jednotlivých činností, jak naznačuje následující tabulka (podle Šimoníka, 1994, s. 62-63):

Profesní činnost učitele	Počet učitelů, pro které byla určitá činnost obtížná
1. vysvětlování nové látky	38 učitelů, tj. 27%
2. volba a použití pomůcek	39 učitelů, tj. 27,7%
3. spolupráce s ostatními pedagogy	39 učitelů, tj. 27,7%
4. organizace samostatné práce žáků	42 učitelů, tj. 29,8%
5. hodnocení a klasifikace žáků	45 učitelů, tj. 31,9%
20. motivace žáků	84 učitelů, tj. 59,6%
21. diagnostika osobnosti žáků	90 učitelů, tj. 63,8%
22. udržení pozornosti žáků	99 učitelů, tj. 70,2%
23. udržení kázně při vyučování	106 učitelů, tj. 75,2%
24. práce s neprospívajícími žáky	108 učitelů, tj. 76,6%

Z tohoto příkladu aplikace dotazníku je patrné, že dotazník byl konstruován tak, aby poskytl relevantní poznatky k problému začínajících učitelů. Autor je pak mohl využít i pro návrhy na zlepšení vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách.

⁷ Převzato z Průcha (1995, s. 45-46).

⁸ ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994.

Škálování

Škálování se uskutečňuje se různými druhy posuzovacích škál.⁹

Škála – nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu.

Škála – kontinuum na něhož se umísťují úsudky.

Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále (3, 5, 7, 9 stupňů).

Numerické posuzovací škály								
Posuzovaný žák je v hodinách matematiky								
velmi aktivní	1	2	3	4	5	6	7	(N) velmi pasivní.

OBLIBA	OBTÍŽNOST	VÝZNAM PRO ŽIVOT
1 – velmi oblíbený	1 – velmi obtížný	1 – velmi významný
2 – oblíbený	2 – obtížný	2 – významný
3 – ani oblíbený, ani neoblíbený	3 – ani snadný, ani obtížný	3 – tak asi na polovic
4 – neoblíbený	4 – snadný	4 – spíše bezvýznamný
5 – velmi neoblíbený	5 – velmi snadný	5 – spíše úplně bezvýznamný

Grafické posuzovací škály		
Atmosféra ve třídě byla během hodiny českého jazyka		
velmi vstřícná	/-----/-----/-----/-----/-----/-----/	odmítavá
	1 2 3 4 5 6 7	
Žákovu vytrvalost ve studiu lze hodnotit jako		
příkladnou	_____	nedostatečnou

Likertovy škály – měření postojů a názorů – vyjádří se stupeň souhlasu				
Matematika je můj nejoblíbenější předmět				
plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím

Postoje studentů k předmětům – matematika:				
velmi oblíbený	oblíbený	nemám vyhraněný názor	neoblíbený	velmi neoblíbený
A	B	C	D	E
16%	44%	25%	12%	3%
32	88	50	44	6
(celkem 220)				
160	352	150	88	6
(celkem 756)			3,43 průměr	

⁹ Podle Gavora (2000, 88-98).

Obsahová analýza textu

Analýza edukačních konstruktů a žákovských výtvorů.¹⁰

Součást různých výzkumných postupů ale i speciální metoda.

**Nekvantitativní analýza (kategorie jevů nezpracovává numericky) –
rozbory textů, interpretace.**

Kvantitativní – kvantifikace obsahových prvků – frekvence, pořadí, stupeň.

Postup:

- 1. Vymezení základního souboru všech textů – výběrový soubor...**
- 2. Vymezení významové jednotky – slovo, idea, téma...**
- 3. Stanovení analytických kategorií – klasifikují významové jednotky...**
- 4. Kvantifikace...**
- 5. Interpretace...**

Počítačová obsahová analýza textu...

¹⁰ Podle Gavora (2000, s. 117-124)

Experiment

Metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz.

Existují dva zákl. přístupy k empirickému zkoumání skutečnosti.¹¹

Přístup ex post facto	Přístup experimentální
Známe „stav“ a hledáme jeho „příčiny“.	Manipulujeme s „příčinami“ a pozorujeme, zda a jak se mění „stav“.
Známe závisle proměnnou a zjišťujeme intervenující proměnné.	Ověřujeme, zda manipulace s proměnnou, o níž se domníváme, že je proměnnou intervenující, vede ke změnám v proměnné závislé.

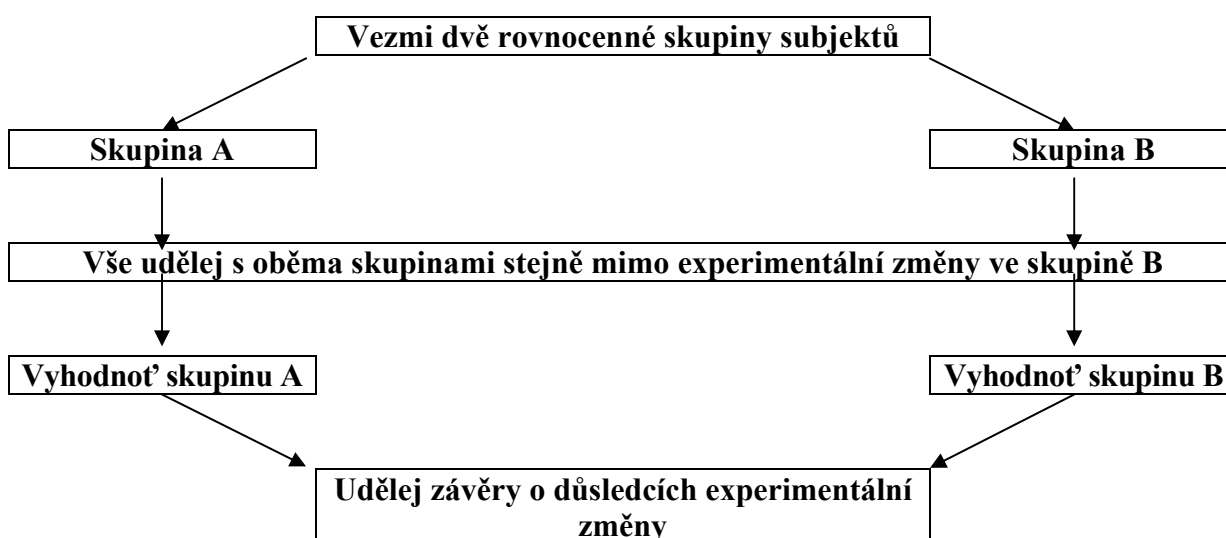
Příklad: „přístup ex post facto“ versus „experimentální přístup“

Na určité škole bylo zjištěno, že v jedné ze šesti paralelek druhého ročníku došlo k výraznému zlepšení znalostí angličtiny, zatímco v ostatních třídách zůstala úroveň žáků v tomto předmětu přibližně na stejné úrovni. Byly zjišťovány pravděpodobné příčiny tohoto stavu. Po analýze došli badatelé k závěru, že zatímco všechny srovnatelné parametry tříd zůstaly stejné, jediný markantní rozdíl je v použité vyučovací metodě. Potud tedy šetření mělo charakter ex post facto výzkumu. Aby však badatel mohl ověřit, zda příčina zlepšení úrovně znalostí v jedné ze tříd spočívá skutečně v odlišné vyučovací metodě, připravil experiment. Použil tuto metodu v jedné ze tříd, která dosud pracovala tradičním způsobem a srovnáním s kontrolními třídami, v nichž se i nadále vyučovalo původními metodami; zjišťoval, zda dojde v experimentální třídě k pozitivním změnám v připravenosti žáků. Oba zvolené přístupy směřují k témuž zjištění, ale používají zcela protichůdných postupů.

Zjišťují se důsledky změn záměrně zavedených do zkoumaného jevu či procesu.

Např. se zjišťuje, jaké důsledky jsou vyvolávány ve vzdělávacích výsledcích, zavede-li se nová metoda.

MODEL EXPERIMENTU¹²



¹¹ Podle Pelikán (1998, s. 223).

¹² Podle Gavora (2000, s. 126).

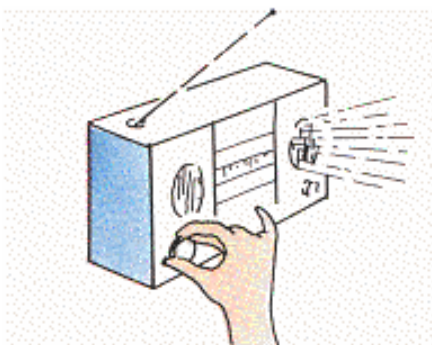
Experiment: základní pojmy

Proměnná: je prvek experimentu – může se měnit.

Nezávisle proměnná: výzkumník s ní manipuluje v experimentální skupině a naopak nechává ji nedotknutou v kontrolní skupině.

Závisle proměnná: je výsledkem nezávisle proměnné.

Intervenující proměnná: hypotetický mezičlánek mezi obojím.



(nP = otočení regulátoru hlasitosti, zP = změna hlasitosti,
iP = změna v přístroji)

Experimentální skupina: je ovlivněna zavedeným experimentem.

Kontrolní skupina: pokud možno shodná s experimentální; není však ovlivněna experimentem.

Pretest: vstupní test; zadávaný subjektům (účastníkům experimentu) před experimentálním působením.

Posttest: závěrečný test; zadávaný subjektům po experimentálním působení.

Liší se výsledky pretestu a posttestu?

Druhy experimentu	
Laboratorní	Terénní (přirozený)
Zejména v přírodních vědách, popř. v psychologii, v pedagogice méně. Snaha vytvořit max. čisté prostředí, minimálně ovlivňované vnějšími vlivy. Zajištění vysokého stupně kontroly nad vstupními i výstupními proměnnými.	V pedagogice je poměrně častý. Jde v něm o zásah, manipulaci a změnu v přirozených podmínkách. Jeho předností je blízkost přirozenému životu.

Myšlenkové mapy – shlukování

Diagnostika vědění (znalostí) využívá širokého repertoáru metod a technik, přičemž v současné době je kladen zvýšený důraz zejména na metody kvalitativní. Vedle mnoha jiných sem patří i asociační metody či techniky – asociační mapování, pojmové mapování, mapování myslí atp.

Pojmové mapování je technikou schématické reprezentace pojmů, která pracuje na principu analogie mezi konkrétními entitami skutečného světa a jejich abstrakcí přenesenou do mapy prostřednictvím pojmů.

Zároveň je výzkumnou technikou sloužící k zachování významu specifických konceptů prostřednictvím grafické reprezentace souvisejících pojmů a jejich vzájemného vztahu.

Pojmové mapování je činnost z níž vzniká pojmová mapa (srov. Psychologie pro učitele od autorů Čáp, Mareš, 2001, s. 466). Pojmová mapa je vizualizací pojmů (myšlenek, idejí, znalostí...). Pojmové mapy jsou odrazem toho, jak lidé tyto pojmy subjektivně strukturují a užívají.

Jak vzniká pojmová mapa? Uprostřed prázdného papíru je napsáno klíčové slovo (ústřední téma). Pojmy, které se nám asociují s klíčovým slovem, zapisujeme na papír okolo klíčového slova a propojujeme je navzájem čarami (větve) s cílem vytvořit strukturu pojmů.

Při učení lze prostřednictvím pojmových map identifikovat nedostatky v prezentaci pojmů v rámci určitého tématického celku. Z pohledu na mapy lze usuzovat na případné nejasné vazby mezi některými pojmy.

V zásadě lze rozlišovat dva druhy pojmového mapování:

- **Strukturované** – máme k dispozici pevný seznam pojmů a naším úkolem je tyto pojmy uspořádat do schématické struktury. Vytvořené mapy je možné srovnávat mezi sebou, neboť po obsahové stránce jsou shodné. Odlišují se svoji strukturou.
- **Nestrukturované** – je nám předložen pouze klíčový pojem, okolo něhož máme vytvořit strukturu pojmů, které se nám se zadaným pojmem asociují.

O co jde při mapování pojmů?

Vyjádrít na nějaké téma, zamyslet se, uvědomit si, co o tématu víme, shromáždit a uspořádat své myšlenky.

Mapování pojmů je strategie, která rozvíjí myšlení žáků a povzbuzuje je k volnému a tvořivému přemýšlení o určitém tématu.

Průběh:

1. Do středu papíru se napíše klíčové slovo.
2. Po vyhrazenou dobu se okolo něho zapisují všechny asociace.
3. Mezi myšlenkami, které spolu souvisejí, se vyznačují spoje.

Fáze:

1. Evokace.
2. Uvědomění si významu.
3. Reflexe.

Forma:

Mapování pojmů je flexibilní metoda, kterou se může pracovat individuálně, ve dvojicích nebo kolektivně.

Použití:

V invenční přípravě ve slohovém vyučování.
Prostředek k rozšiřování slovní zásoby.
Aktivizace předchozích poznatků.
Fixační prostředek (spoje mezi novými a starými informacemi).
Metoda opakování (Co jsem se naučil?).



Mind Map von Monika Legenstein aus dem Buch "Mind Mapping- Der Weg zu Ihrem persönlichen Erfolg" von Tony Buzan/Vanda North

Profesiogramy

Profesiogramy jsou časové snímky pracovních činností v průběhu jednoho týdne, zaznamenávané samotnými učiteli.

Komparativní výzkum zaměřený na učitele ČR, SR a Polska v knize *Středoevropský učitel* (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000).

	ČR	SR	PR
Celková průměrná pracovní doba za týden (hodin, minut)	45;12	41;48	39;15
Proporce činností (%)			
Výuka	36,9	44,3	45,3
Další služba ve škole	11,3	8,3	3,5
Doučování	0,7	3,8	1,9
Vedení zájmových činností	1,7	1,9	2,5
Příprava na výuku	34,3	24,6	24,6
Participace na správě školy, porady aj.	2,2	2,6	1,9
Spolupráce s rodiči	1,8	0,9	1,9
Veřejná činnost	1,1	0,9	0,8
Studium, sebevzdělávání	6,1	6,0	4,8
Učitelská agenda, administrativa	3,4	6,5	2,6

Jak dopadli čeští učitelé?

- Jejich celková pracovní doba je nejdelsí, přitom doba výuky je nejkratší.
- Tráví více času další službou ve škole.
- Věnují nejvíce času na přípravu pro výuku.

Socioprofesionální struktura učitelů.

Resort školství 298 272 osob.¹³

Z toho je celkem 175 507 učitelů (58%) a 122 765 (42%) v neučitelských profesích.

Počet učitelů na 1000 obyvatel: 16,6.

Počet lékařů na 1000 obyvatel: 3,8.

Počet učitelů se průběhu posledních desetiletích významně zvýšil (od roku 1980/81 nárůst 35%).

Na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují?

Procentuální podíl z celkového počtu učitelů ¹⁴	
Učitelé ZŠ	38,8
Z toho: Učitelé 1. stupně	18,4
Učitelé 2. stupně	20,4
Učitelé MŠ	14,7
Učitelé SOŠ	13,5
Učitelé VŠ	8,9
Učitelé SOU	7,5
Učitelé gymnázií	7,1
Učitelé speciálních škol	5,9
Učitelé VOŠ	3,3

Český učitel je učitelka – rozsah feminizace českého učitelstva.

	Podíl učitelek (%) v ČR	Podíl učitelek (%) v průměru zemí OECD (N=25)
Předškolní výchova	99,8	94,6
Primární vzdělávání	84,5	77,0
Nižší sekundární vzdělávání	81,0	62,7
Vyšší sekundární vzdělávání	56,3	48,9
Všechny úrovně vzdělávání	72,1	63,8

¹³ Podle *Statistické ročenky...* stav ve školním roce 2000/2001.

¹⁴ *Statistická ročenka školství 2000/2001 – Výkonové ukazatele (2001).*

Prestiž učiteléské profese¹⁵

Pořadí	Profese	Bodové hodnocení
1.	Lékař na poliklinice	79,2
2.	Ministr	77,9
3.	Docent, profesor na VŠ	76,8
4.	Vědec	72,2
5.	Ředitel podniku	71,4
6.	Právník, advokát	69,8
7.	Učitel na ZŠ	66,3
8.	Zdravotní sestra	63,4
9.	Konstruktér, projektant	60,2
10.	Spisovatel	59,7
...		
36.	Číšník	34,2
39.	Pouliční prodavač	14,7

Profesionalita učitele – jak ji prezentují média (Syřiště, 2001)

Rekonstrukce obrazu učitele na základě toho, jak se o něm pojednává v novinách.
Na základě osmnácti měsíčního pozorování tisku v ČR.

Učitelé jsou hodnoceni pozitivně: ve vzpomínkách žáků; ocenění učitelů (Zlatý Ámos); medailony o osobnostech učitelů v minulosti; pohledy na tvořivou školu; učitelé vedou kroniky...

Učitelům se vytýká: malichernost a pedanterie; stále učí příliš národocentricky; neumí podchytit talenty; neučí žáky tvořivě myslet; zahlcují žáky učivem; jsou nesamostatní a zakomplexovaní...

Učitel = servis, přes snahu po exkluzi až po požadavek benevolentních výhod pro své děti.

Pojetí učiteléské práce v novinách není spatřováno jako velmi náročné.

Jaké charakteristiky má mít „ideální učitel“?

Holeček (1997) – žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. *má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.*

Bendl (2001): *Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?*

PŘÍSNOST – LÁSKA – ZAJÍMAVÁ VÝUKA.

Bendl (2001) pražské ZŠ – 63% žáků vadí současná nekázeň ve školách, a proto vyslovují názor, že kázeň by měla být zpřísněna.

¹⁵ Podle TUČEK, M.; MACHONIN, P. Prestiž povolání v České republice v roce 1992. *Sociologický časopis*, 29, 1993, č. 3, s. 367-382.

Ukázky testových úloh pro žáky 3. a 4. ročníků ZŠ

(Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání, 1995.)

Third International Mathematics and Science Study – TIMSS:

- šetření kurikulárních vědomostí a dovedností,
- šetření experimentálních dovedností,
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement),
- 43 zemí, v ČR 500 škol, 16 700 žáků, 1 120 učitelů, 485 ředitelů,
- 4. ročník – matematické vědomosti (1. Singapur ø 625 bodů, 2. Korea, 3. Japonsko, 4. Hongkong, 5. Nizozemsko, 6. ČR ø 567 bodů // průměr: Kanada, VB, USA), mezinárodní průměr 529 bodů,
- 4. ročník – přírodovědné vědomosti (1. Korea ø 597 bodů, 2. Japonsko, 3. USA, 4. Rakousko, 5. Austrálie, 6. Nizozemsko, 7. ČR ø 557 bodů), mezinárodní průměr 524 bodů.

Za každou půlhodinu opravila paní učitelka 10 testů, které zadala žákům ve své třídě. Celkově jí trvalo opravení testů jeden a půl hodiny.

Kolik je ve třídě žáků?

.....

Ve hře Michal a Petr sestavují příklad na sčítání. Každý má následující čtyři karty 1 2 3 4. Vítězem hry je ten, kdo sestaví příklad s větším výsledkem.

Michal umístil karty takto:

$$\begin{array}{r} \boxed{4} \quad \boxed{3} \\ + \quad \boxed{2} \quad \boxed{1} \\ \hline \end{array}$$

Petr umístil karty takto:

$$\begin{array}{r} \boxed{3} \quad \boxed{1} \\ \quad \boxed{2} \quad \boxed{4} \\ \hline \end{array}$$

- a) Kdo vyhrál? Odpověď zdůvodni.
- b) Zapiš čísla do následujících čtverečků tak, jak bys umístil(a) karty, abys porazil(a) Michala i Petra.

$$\begin{array}{r} \square \quad \square \\ + \quad \square \quad \square \\ \hline \end{array}$$

Motýl nakladl několik vajíček na list stromu. Obrázky ukazují, jak se vajíčka změnila.

...obr...

V jakém pořadí změny skutečně proběhly?

- A) 1, 2, 3, 4 B) 1, 3, 2, 4 C) 1, 4, 3, 2 D) 1, 4, 2, 3

Která z kostek X, Y, Z má NEJMENŠÍ hmotnost?

A) X B) Y C) Z D) Všechny tři kostky mají stejnou hmotnost.

Mezinárodní srovnávací výzkumy výsledků vzdělávání

TIMSS 1995

Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání:
(Third International Mathematics and Science Study)

- šetření kurikulárních vědomostí a dovedností,
- šetření experimentálních dovedností,
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement),
- 43 zemí, v ČR 500 škol, 16 700 žáků, 1 120 učitelů, 485 ředitelů,
- 4. ročník – matematické vědomosti (1. Singapur ø 625 bodů, 2. Korea, 3. Japonsko, 4. Hongkong, 5. Nizozemsko, 6. ČR ø 567bodů // průměr: Kanada, VB, USA),
- 8. ročník přírodovědné vědomosti (1. Singapur ø 607 bodů, 2. ČR ø 574 bodů, 3. Japonsko, 4. Korea, 5. Bulharsko, 6. Nizozemsko... 17. USA, 18. Německo ø 531 bodů, 28. Francie ø 498 bodů),
- u 15-ti letých 2000 – matematická gramotnost (1. Japonsko ø 557, 2. Korea, 3. Nový Zéland, 4. Finsko.

Postupy při kvalitativním výzkumu

Filozofický základ: fenomenologie – důraz na výklad zkoumaných jevů očima subjektů (aktérů).

Zdroj dat: přirozená prostředí, s jejich subjekty a podmínkami tak, jaké skutečně jsou.

Hlavní metody: (zúčastněné) pozorování, terénní zápisky, hloubkové interview, etnografické výzkumné techniky.

Produkt: popisy jevů, resp. jedinečných případů.¹⁶

Dva postupy v kvalitativním výzkumu¹⁷	
Analytická indukce	Konstantní komparace
<ol style="list-style-type: none"> 1. Volba výzkumného problému. 2. Formulování hypotézy na základě prvotních údajů. 3. Zkoumání prvotního případu. 4. Pokud hypotéza není v souladu s údaji o tomto případě, modifikuje se v souladu s novými údaji. 5. Hledání negativních případů. 6. Formulace nové hypotézy. 7. Pokračování až dokud se nevytvoří dostatečně akceptovatelná hypotéza a nepotvrdí se. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Volba výzkumného problému a zkoumaných osob. 2. Hledání společných a rozdílných prvků v údajích, syntetizace. Formulování kategorií jevů. (Hypotéza se však ještě nestanovuje.) 3. Další sbírání údajů zaměřené na zpřesnění kategorií. Nevhodné kategorie se vylučují, nové kategorie se přijímají. Zjišťují se vztahy mezi nimi. Formulování hypotézy. 4. Další zpřesňování pohledu – nacházení společných rysů a pravidelností.

Výběr případů (osob, lokalit) – záměrný – aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.

Kumulativní výběr – výzkumník začíná pracovat s jedním člověkem nebo s malou skupinkou a potom postupně rozšiřuje okruh osob, se kterými bude pracovat (snowball sampling).

Další varianty výběru: výběr extrémních případů, výběr případů s dobrou reputací.

Vstup do terénu (cíl – sblížit se se zkoumanými osobami a s prostředím) – vrátňý (gatekeeper) výzkumníkovi „otevřrá“ prostředí.

¹⁶ Podle Průcha (1995, s. 32).

¹⁷ Podle Gavora (2000, s. 142-143).

Metody kvalitativního výzkumu – školní etnografie¹⁸

Školní etnografie je když...

Výzkumníci přímo v terénu (ve škole) pozorují vyučovací hodiny, zapisují si vše, co ve škole vidí, snaží se zachytit atmosféru života ve škole, vedou rozhovory s žáky a učiteli aj. – vše, co takto zjistí, předkládají v podobě rozsáhlých a detailních reportáží.

Školní etnografii jde o analýzu instituce školy a jevu edukace; proniknout do černé schránky školy a třídy.

Školní etnografie je a) metodologický přístup, b) svébytný obor.

Školní etnografie je inspirována etnologií a kulturní antropologií – zkoumají tzv. primitivní národy pro „naši“ společnost cizí a exotické.

Terénní výzkum (field work) – jde o to: „zachytit perspektivu domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa.“

Badatel musí dlouhou dobu pobývat ve zkoumaném prostředí, naučit se jeho jazyk, projevy zaznamenávat doslovně – k jejich interpretaci využívat vlastního pozorování života a infotmátora.

Jak to funguje ve vztahu ke škole...?

(1) Vcházíme do třídy, žádný ruch, všichni pozorně poslouchají výklad učitelky. Náš příchod nikoho nepřekvapuje...

(2) Někdo klepe, učitelka jde ke dveřím a chvíli se tam zdrží. To je povel k zábavě, ale je to jen tiché šeptání...

(3) Potom opět zavládne ticho, učitelka dokončí instrukce...

(4) Většina, než se pustí do práce, domlouvá se sousedem...

(5) Yassin se usmívá, učitelka jde kolem a ptá se, čemu se usmívá. Yassin se stále usmívá a váhá s odpovědí. Nakonec řekne něco, co učitelka označí jako nesmysl. Yassin pokrčí rameny a usmívá se dál.

To, co máme před sebou, jsou terénní poznámky (field notes)...

¹⁸ Adaptováno podle ŠVEC, Š. a kol. (1998, s. 230-237).

Fáze a metody etnografického výzkumu

1. Začátek výzkumu

- Tušit problém na základě studia literatury, ale přitom nemít apriorní názory.
- Vstup do prostředí zprostředkuje „vrátný“ (gatekeeper) nebo „sponzor“ – „otevírají“ výzkumníkovi prostředí; mají o výzkum zájem, podporují ho. Jde o to, sblížit se se zkoumanými osobami a s prostředím.
- Výběr případů (osob, lokalit) – záměrný – aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Kumulativní výběr, výběr extrémních případů, výběr případů s dobrou reputací.

2. Sběr empirických údajů

Zúčastněné pozorování	Rozhovory	Obsahová analýza dokumentů
Školní etnograf jako zúčastněný pozorovatel nebo pozorující účastník Analytické poznámky postihují celé dění – po interpretaci se pozorované pole zúží, zaměří se na vybrané aspekty. Poznámky se rozvádějí v reflexivním deníku (spolu s úvahami aj.)	Nenásilné, nedirektivní, nestrukturované – dialogičnost – interaktivnost. Už při rozhovoru musí výzkumník interpretovat, tj. číst podtext a sám ho „nadhazovat“. Rozhovor je popisem... Na začátku výzkumu: tématický, otevřený rozhovor. Série dlouhých rozhovorů: biografie. Rozhovory individuální a skupinové diskuse. Příležitostné konverzace... Audiozáznam rozhovorů...	Dokumenty, artefakty: produkty prostředí (slohovky, písemky, školní časopis, nástěnky, nápisy na lavicích, památníky, sbírky předmětů...), ale i říkanky, hry, rituály... Výzkumník může např. požádat žáky o napsání slohovky na téma, které ho zajímá... Následuje analýza a interpretace...

Další techniky školní etnografie:

- Pozorování a popis (např. prostředí třídy, školy; chování žáků).
- Reflexivní deník školního etnografa.
- Neformální dotazování a záznamy odpovědí.
- Úvahy informantů o sobě samých (reflexe, sebereflexe).
- Hlasité uvažování při provádění určité činnosti.
- Obsahová analýza textů.
- Inventář činností (soupis metod a postupů, které učitel používá).
- Audio a videozáznamy – stimulovaný recall.
- Případové studie.
- Biografie – životní příběhy.

3. Etnografická analýza a syntéza

Textové jednotky se pojmenují a seskupí do nových souvislostí a zhierarchizují...

4. Psaní etnografických textů

Etnografické texty se organizují např.:

- *přirozená historie (vývoj výzkumu),*
- *chronologie (vývoj jevu v prostředí),*
- *zužování a rozšiřování záběru,*
- *střídání pasáží vyprávění a analýzy,*
- *uspořádání podle témat...*

Jak se děti učí

(konspekt výzumné studie, Rendl. 1994)¹⁹

- Článek je „...velmi stručný a velmi předběžný pokus o analýzu toho, co děti říkají o školním učení.“
- Výzkum žáků 9. tříd ZŠ prováděla Pražská skupina školní etnografie.
- Výzkum byl veden formou polořízených rozhovorů, ve kterých je vždy „...respektován vývoj rozhovoru a zájem respondenta o rozvíjení tématu.“
- Specifika výzkumu: výzkumníci žáky v době rozhovoru znali – sledovali je již dva roky (pozorování ve třídách, předchozí rozhovory, data z dalších metod, rozhovory s učiteli atd.)
- Článek se zabývá čtyřmi okruhy:

K čemu je škola?

V rozhovorech nenacházíme výroky, které by svědčily o tom, že děti spojují školu se svým psychickým vývojem v tom smyslu, že by školní učení nějakým způsobem ovlivňovalo jejich mentální či intelektový růst, rozvoj jejich schopností... Představa výsledku učení tedy jako by pro děti měla jen tvar sumy poznatků, vědomostí...“ To mi opět připomíná, že česká škola většinou připravuje „živé počítače“. Mnohdy dává přednost kvantitě učiva před kvalitou.

Jak se učí?

Tato otázka „většinou vyvolá odpověď, která hovoří o prospěchu, o výsledných známkách především v té podobě, jak jsou sumarizovány na vysvědčení... Zdá se, že každý žák má kromě představ o své pozici mezi ostatními také představu toho, co mu stačí, čeho chce dosáhnout, s čím je, nebo by byl spokojen...“ Děti projevují v učení také různou míru aktivity. V článku utvořili stupnici této aktivity:

¹⁹ RENDL, M. Jak se děti učí. *Pedagogika*, 1994, č. 1, s. 51-60.

1. Nejnižší stupeň – „nedělat nic“, „kašlat na školu“
2. Běžný stupeň aktivity – „udržovací“, tzn. , že „jde o to, aby se člověk nedostal do zbytečných potíží, které by mohly znamenat ohrožení osobního standardu...“
3. Vyšší aktivita – je nutná, při opravě známky. Také ale může mít trvalejší charakter, a to při snaze zlepšit si známky či přípravě na přijímací zkoušky.
4. Vysoká aktivita – bez výše zvýšených souvislostí. Žák je označován za „šprta“

Jak je to se šprty?

„Šprt je člověk, který je zabraný jen do učení, zná jenom učení, školu, nechodí vůbec ven, je nepodnikavý... V extrémních případech se projevuje tím, že nedává opsat a odmítá napovídat... S typickým obrazem šprta je spojeno spoléhání na naučené, na paměť, na opakování potřebných slov, vzorečků, rovnic přesně tak, jak je učitelka vyžaduje, třeba i bez pořádného pochopení jejich významu...“ Z toho všeho tedy vyplývá, že šprt „...není příliš inteligentní...“ Tato nadávka je také využívána jako prostředek negativní komunikace s dobrými žáky. V podstatě: „Nedáš opsat úkol, neporadíš? Jsi šprt!“

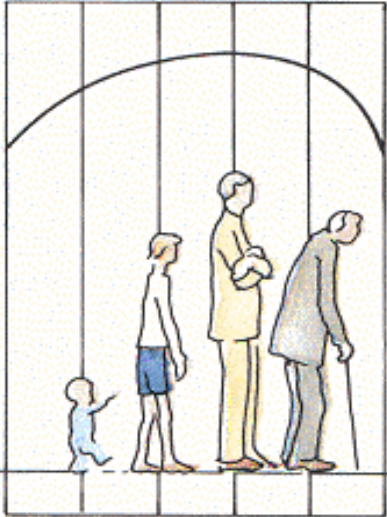
Učit se bez učení

„...když člověk pochopí, pak už to jde samo. Když to nejde samo zbývá šprtání...Zdá se, že děti běžně nespojují úsilí s pochopením, dokonce ho vidí v protikladu.“ S pochopením učiva souvisí učitel. Jsou tu dva hlavní nároky:

1. Schopnost učinit hodinu zábavnou, zajímavou: zapojit do výuky hry, soutěže, kvízy. Také je důležitý smysl pro humor, žertování, vtipy, pochopení pro žáky, obecně o kvalitě kontaktu žáka s učitelem.
2. Schopnost vysvětlit, vyložit látku a tím umožnit žákům pochopení, vhled.

Ve výzkumu je patrná snaha zjistit postoje žáků a jejich myšlení, potřeby atp.

Výzkum životního příběhu učitele

<p>podélný řez</p> 	<p>Vývojová perspektiva (Být učitelem jako záležitost vývoje)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Přežití (survival stage) – zde jde jen o pouhé přežití začínajícího učitele ve třídě. Začínající učitel je sám sobě tím největším problémem. 2. Mistrovství (mastery stage) – zde učitel přechází od své zaměřenosti na sebe k zaměřenosti na situaci. Již nebojuje za vlastní přežití, nýbrž je schopen utvářet didaktické situace. 3. Rutina (routine stage) – didaktická organizace výuky je zde již na úrovni rutiny a nevyžaduje tudíž zvýšené úsilí. Tím se učitelé otevírají možnosti řešit individuální problémy a obtíže žáků.
--	--

1. **Začátečník**
2. **Pokročilý začátečník**
3. **Kompetentní učitel**
4. **Zkušený učitel**
5. **Expert**

Kvalitativní metodologie – slovo, narace (vypravování), postihnout specifika...

Životní příběh – zápis, analýza a vyhodnocení života určité osoby...

Vypravování o životě učitele:

- dětství
- začátek školní docházky
- léta ve škole
- učitelské studium
- působení v roli učitele

Fáze v životní a profesionální dráze učitele:

- volba profese
- vstup do profese
- první školní rok
- třetí rok od nastoupení do školy
- střed profesionální dráhy
- období před odchodem do důchodu

Interpretační kategorie:

- **rodinné prostředí v době dětství**
- **osobnostní vlastnosti mladého člověka**
- **zkušenosti ze školy**
- **vzory rolí**
- **klíčové osoby**
- **zlomové události**

**Rekonstrukce učitelova profesionálního já
(odpověď na otázku, kdo jsem jako učitel).**

Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová (Konspekt studie Gavora, 2001)²⁰

- **Pozorováním učitele se jistě dá hodnotit jeho práce, ale ne jeho myšlení, jeho subjektivní teorie i koncepce vyučování.**
- **Nelze oddělovat soukromý život učitele od profesního života (výzkum založený na životopisném vypravování).**
- **Ukazatele v životopisném vypravování (profesní dráha, životní cíle a alternativy, osobní i profesní krize, podmínky práce učitele, cíle, potřeby, individualita třídy a školy).**
- **Autor zkoumá vypravování učitelky Adamové. Vychází z názoru, že lidé jsou přirození vypravěči. Základem vypravování je příběh, který graduje v určitých momentech života.**
- **Teoretické analytické poznatky výzkumníka se prolínají se zážitky učitelky a navzájem se doplňují.**
- **Zajímavé jsou životní vzory učitelky, které ona sama nevyhledala, ale v životě je potkala (výběr profese – učitelka v 1. třídě).**
- **Autor rozděluje výzkum do kapitol (všestrannost, rolové požadavky, přijetí komunitou, konstrukce suverenity, vůdce – lídr, pracovní etika, status vyučovacího předmětu, žáci, učitelé, pootevřené třídy).**
- **Analytickým poznámkám předchází stručný průřez vypravováním – synopse života, učitelka Adamová.**

²⁰ GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001, č. 3, s. 352-368.

- **Autor shrnuje tvrdou práci učitelky Adamové, která si vždy stanovila vzdálené cíle. Ve funkci ředitelky školy zaváděla nepopulární opatření (např. testovací programy zjišťující úroveň znalostí žáka), která pak vyústila odporem učitelů vůči ní. I z této špatné zkušenosti si odnesla poznatek, že lidi je třeba přesvědčit.**
- **Učitelka Adamová si vždy vážila svých žáků i učitelů. Říká, že vždy dala na žáky, kteří hodnotili své učitele.**
- **Poznala řadu učitelů, kteří tvořivě přistupovali k vyučování, ale na druhé straně řada z nich se uchyluje k tradičním pasivním hodinám. Toto však úzce souvisí s věkem učitele, s kvalitací i možností finančního ohodnocení.**
- **Na závěr: poděkování učitelce Adamové.**

Zpracování a interpretace výzkumných údajů

Ukázka citační normy ČSN ISO 690 (upraveno podle Gavora, 2000, s. 198-199):

Příklad bibliografické citace monografické publikace (jeden autor):

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

Příklad bibliografické citace monografické publikace (více autorů):

POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. (ed). *Správa a řízení škol : Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-32-X.

Příklad bibliografické citace části monografické publikace:

PROCHÁZKOVÁ, M. Uvedení do etopedie. In PIPEKOVÁ, J. aj. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998, s. 188-208.

Příklad bibliografické citace příspěvku ve sborníku:

SMÉKAL, V. Úloha školy v rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. In *Tvořivá škola*. Brno : Paido, 1998, s. 9-14.

Příklad bibliografické citace článku atd. v seriálové publikaci:

SPILKOVÁ, V. Proměny české primární školy po roce 1990. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 4, s. 361-370.

Postup při empirickém výzkumu²¹

1. **Vymezení výzkumného oblasti (výzkumného tématu) předběžné vymezení problému.**
2. **Příprava:**
 - studium odborné literatury, rešerše...
 - zpřesňování problému orientací v terénu.
3. **Přesná formulace výzkumného problému**
 - vybírá se klíčová otázka – problém
 - výzkumný problém je jasná a jednoznačná otázka (popř. výrok), na kterou hledáme odpověď
 - vymezení pojmů a proměnných výzkumu
4. **Přesné vymezení úkolů výzkumu, cílů, zpracování projektu výzkumu**
5. **Formulace hypotéz a jejich operacionalizace**
 - z teorie vygenerujeme hypotézy o vztazích
 - mapování teoretických pojmů a indikátorů, operacionalizace pojmů
6. **Volba výzkumných metod a způsobu zpracování dat**

²¹ Podle (Gavora, 2000, s. 13-15).

- vybíráme metody a konstruueme nástroje pro měření
- předem plánujeme i metody zpracování dat

7. Výběr zkoumaných osob

- přesné vymezení základního souboru je podstatné pro celou koncepci výzkumu
- stanovujeme výběrový soubor (vzorek), buď:
 - 1) záměrný výběr
 - 2) náhodný výběr
 - 3) stratifikovaný
 - 4) spárované nebo-li vyrovnané výběry

8. Předvýzkum

- ověřujeme metody a hypotézy a provádíme jejich korekce

9. Výzkum, sběr dat

10. Zpracování dat

- předzpracování a zpracování dat
- počítačové zpracování (Excel, Statgraphic, SPSS, Statistica)

11. Interpretace výsledků

- vysvětlení, možné zdůvodnění výsledků výzkumu
- srovnání s předchozími výzkumy a zahraničím (souhlasí, nesouhlasí a proč, co jsme nového zjistili, ..)
- na základě závěrů z analýz se dochází k závěrům závažnějším a obecnějším

12. Závěry

- Vyvození závěrů výzkumu: zhodnocení výsledků, postupu, chyb, nedostatků, přínosu, dosažení cílů, možnosti a způsoby převedení výsledků do praxe, ..

Struktura výzkumné zprávy:

- 1) úvod
- 2) historie zkoumané problematiky na základě odborné literatury
- 3) cíle a úkoly výzkumu
- 4) hypotézy a jejich operacionalizace
- 5) použité metody, výzkumný vzorek, plán výzkumu
- 6) předvýzkum
- 7) hlavní výzkum
- 8) analýza, prezentace dosažených výsledků
- 9) interpretace a diskuse dosažených výsledků
- 10) celkové závěry a doporučení
- 11) význam dosažených výsledků pro praxi

- 12) použitá literatura
- 13) seznam obrázků, tabulek, schémat, grafů, diagramů, aj.
- 14) přílohy

Tabulka: Časové rozložení výzkumu

<i>časový interval</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
stanovení výzkumného problému	-	-	-					
informační příprava	-	-	-					
příprava výzkumných metod			-	-	-			
sběr a zpracování údajů					-	-	-	
interpretace údajů							-	-
psaní výzkumné zprávy					-	-	-	-

Kolik času výzkum zabere?

- Závisí na zkušenosti výzkumníka a na náročnosti výzkumu.
- Co se týče časového plánování výzkumu, udělejte si spíše pesimistický odhad potřebného času a ten vynásobte třemi!
- Nepodceňte časovou náročnost, zejména, když začínáte.
- Tvořivá část výzkumu musí dozrát.
- Sběr dat může být urychlen zintenzivněním práce.

Literatura k problematice pedagogické metodologie

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky – Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodógia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

Seznam výzkumných studií

- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 54-64.
- BENDL, S. Charakteristiky učitele přispívající ke kázni žáků. *Pedagogická revue*, 2002, č. 4, s. 312-325.
- ČECH, T. Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 108-113.
- EGER, L.; ČERMÁK, J. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 2000, č. 1, s. 65-69.
- GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 2002, č. 3. 240-256.
- GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001, č. 3, s. 352-368.
- GAVORA, P. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 2001, č. 3, s. 217-236.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitel'skému povolání. *Pedagogika*, 1995, č. 2, s. 154-163.
- HAVLÍK, R. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 1999, č. 2, s. 147-154.
- HAVLÍK, R. Uplatnění mladých absolventů PdF UK v praxi. *Pedagogika*, 1997, č. 2, s. 122-137.
- KALHOUS, Z.; HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 245-255.
- KASÍKOVÁ, H. Naučit se učit být učitelem. *Pedagogika*, 1995, č. 2, s. 147-153.
- KOMPOLTOVÁ, S. Pohľad učiteľa na svoje rétorické spôsobilosti. *Pedagogická revue*, 2000, č. 1, s. 34-42.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I. Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. stupně základní školy. *Pedagogika*, 2003, č. 1, s. 45-54.
- NOVOTNÝ, P. Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitel'ské profese. *Pedagogika*, 1997, č. 3, s. 247-258.

- KOTÁSEK, J.; RŮŽIČKA, R. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 1996, č. 2, s. 168-180.
- RENDL, M. Jak se děti učí. *Pedagogika*, 1994, č. 1, s. 51-60.
- ROSENBAUMOVÁ, K.; ŠULOVÁ, L. Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě. *Československá psychologie*, 2002, č. 3, s. 225-233.
- STŘELEČEK, S.; BAKOŠOVÁ, Z. Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 3, s. 71-79.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Paido, 1994.
- SEEBAUER, R. Evropa ve výuce – výuka v Evropě. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 3, s. 43-53.
- ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1, s. 63-81.
- URBÁNEK, P. Hodnocení praktických činností studentů učitelství. *Pedagogika*, 1997, č. 3, s. 259-268.
- URBÁNEK, P. Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 1999, č. 3, s. 277-288.
- VAŠÁTKOVÁ, D. Stresové faktory v životě studentů učitelství 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, s. 53-59.
- VIKTOROVÁ, I. Cesty studentů učitelství k autoritě učitele. *Pedagogika*, 1995, č. 2, s. 171-180.
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, č. 2, s. 164-169.
- ZIMOVÁ, L. Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, 1997, č. 3, s. 269-276.

Přílohy – výzkumné a diagnostické nástroje

Dotazník pro žáky²²

- Nestandardizovaný dotazník učitelky ČJ stavený za účelem hlubšího zjištění *motivace a přístupu k domácí přípravě* na ZŠ.
- Použito pro žáky 6. třídy.
- Velmi zajímavé výsledky přinesla část s použitím nedokončených vět.

1. Vyučovací předmět mě

velmi zajímavá – zajímavá – někdy zajímavá, někdy nezajímá – spíše nezajímá než zajímavá

2. Vyučovací předmět je pro mne

velmi snadný – spíše snadný – středně obtížný – velmi obtížný

3. Vyučovací předmět je pro moji budoucnost

velmi významný – významný – středně významný – nevýznamný

4. Přípravě na vyučovací předmět doma věnuji

do jedné hodiny času 1-2 hodiny 2-3 hodiny 3 a více hodin

5. Na vyučovací předmět se doma připravuji

sám – občas mi někdo pomáhá – velmi často mi někdo pomáhá

6. Na vyučovací předmět se doma připravuji

sám od sebe – jenom, když mě rodiče donutí – jak kdy

7. Výkladu při vyučování

rozumím – většinou rozumím – někdy rozumím, někdy ne – spíše nerozumím – nerozumím

8. Doplně:

- Při vyučování mi nejvíce vadí
- Když nám učitel vykládá látku
- Rád bych se učil, kdyby
- Při hodině mě nejvíce zajímá
- Byl bych rád, kdyby učitel
- Předmět by mne bavil, kdyby

²² Převezato z: DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany : H & H, 1992, s. 86-87.

Dotazník „Naše třída“

Jméno:

Třída:

Škola:

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	ano	ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ano	ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší.	ano	ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ano	ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	ano	ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	(R)	ano ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ano	ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spoužáků.	ano	ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	(R)	ano ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	(R)	ano ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ano	ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály.	ano	ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ano	ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti.	ano	ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ano	ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	(R)	ano ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobili.	ano	ne
18. Některé děti z naší třídy se snaží udělat svou práci líp než ostatní.	ano	ne
19. Práce ve škole je namáhavá.	ano	ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ano	ne
21. V naší třídě je legrace.	ano	ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ano	ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ano	ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	(R)	ano ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ano	ne

O dotazníku Naše třída:²³

- My Class Inventory – MCI (zkrácená verze) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fischera převedený do našich podmínek J. Marešem a J. Laškem²⁴.
- Vhodný pro první stupeň ZŠ (3. až 6. ročník)
- Sociální klima třídy měří metodou následujícího dotazníku.
- R znamená obrácené skórování.

Popis dotazníku:

Dotazník sleduje sociální klima třídy z těchto hledisek:

- spokojenost ve třídě (položky 1, 6, 11, 16, 21);
- třenice ve třídě (položky 2, 7, 12, 17, 22);
- soutěživost ve třídě (položky 3, 8, 13, 18, 23);
- obtížnost učení (položky 4, 9, 14, 19, 24);
- soudržnost třídy (položky 5, 10, 15, 20, 25).

Způsob zadávání dotazníku:

- Rozdat dotazníky jednotlivým žákům ve třídě.
- Uklidnit žáky – nejde o test, prověrku, zkoušku.
- Udělit celé třídě jednotné pokyny – zajímá nás, jak žáci vidí svoji třídu...
- Vyplnit záhlaví dotazníku – jméno, třída, škola.
- Zamezit opisování žáků a domlouvání se při volbě odpovědi.
- Žáci si mají věty v dotazníku dobře přečíst a zakroužkovat *Ano* nebo *Ne* podle toho, zda s myšlenkou souhlasí nebo nesouhlasí.
- V případě, že se spletou, škrtnou kroužek s odpovědí a zakroužkují znovu to, co platí.
- Délka vyplňování dotazníku je asi 15 minut.

Vyhodnocování dotazníku:

- Souhlasil-li žák s položkou (zakroužkoval *Ano*), hodnotí se jeho postoj 3 body.
- Nesouhlas s položkou (zakroužkované *Ne*) znamená 1 bod.
- Nezodpovězená položka, nebo obě možnosti znamená 2 body.
- U položek číslo 6, 9, 10, 16, 24, které jsou označeny písmenem R, je hodnocení obrácené (zakroužkované *Ano* má hodnotu 1 bod, zakroužkované *Ne* má hodnotu 3 body).
- Při zjišťování spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnosti učení a soudržnosti se postupuje tak, že se vypočítá hodnota každé této kvality u jednotlivého žáka, tzn. že se sečtou počty bodů položek, které tyto kvality sytí. Např. u obtížnosti učení se sečtou body z položek 4, 9, 14, 19, 24 (u položky číslo 24 pozor na obrácené skórování). Hodnota každé z pěti uvedených kvalit např. spokojenost... se pohybuje od 5 bodů (minimum) do 15 bodů (maximum).
- Z údajů za celou třídu se zpracovává běžný aritmetický průměr pro každou kvalitu. Např. u soutěživosti třídy se sečtou hodnoty, které jednotliví žáci uvedli. Součet se vydělí počtem žáků, kteří vyplňovali dotazník.

Interpretace zjištěných výsledků:

- Pozitivně se posuzují vysoké hodnoty u kvalit spokojenosti a soudržnosti (čím vyšší hodnoty, tím lépe). Za nepříznivé se považují vysoké hodnoty u kvalit třenice, soutěživosti, obtížnosti učení (čím vyšší hodnoty, tím hůře).
- To platí jak u jednotlivých žáků, tak pro celou třídu.
- Pozitivní třídní klima signalizuje velká spokojenost a soudržnost a nízké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení.

²³ Zpracováno podle: KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 236-238.

²⁴ LAŠEK, J.; MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogika*, 1991, č. 6, s. 401-410.

Dotazník ke zjišťování postojů žáků k vyučovacím předmětům²⁵

Škola:

Ročník:

Datum:

Oblíbenost vyučovacích předmětů:

Český jazyk	1	2	3	4	5
Cizí jazyk	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
Přírodověda	1	2	3	4	5
Vlastivěda	1	2	3	4	5
Tělesná výchova	1	2	3	4	5
Výtvarná výchova	1	2	3	4	5
Hudební výchova	1	2	3	4	5
Pracovní vyučování	1	2	3	4	5

- 1 = velmi oblíbený
 2 = oblíbený
 3 = ani oblíbený, ani neoblíbený
 4 = neoblíbený
 5 = velmi neoblíbený

Obtížnost vyučovacích předmětů:

Český jazyk	1	2	3	4	5
Cizí jazyk	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
Přírodověda	1	2	3	4	5
Vlastivěda	1	2	3	4	5
Tělesná výchova	1	2	3	4	5
Výtvarná výchova	1	2	3	4	5
Hudební výchova	1	2	3	4	5
Pracovní vyučování	1	2	3	4	5

- 1 = velmi těžký
 2 = těžký
 3 = ani těžký, ani lehký
 4 = lehký
 5 = velmi lehký

²⁵ Podle HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha : SPN, 1988.

Schéma interview se žákem²⁶

Jméno žáka: _____ Škola: _____ Ročník: _____ Datum: _____ Interview vedl: _____

1. Jak se ti líbí vaše paní učitelka?**Proč?****Jak se líbí paní učitelka jiným žákům?****2. Vychází většina žáků dobře se spolužáky?****Jak je to v porovnání s minulým rokem?****Vedete spory se spolužáky?****Jak tomu bylo minulý rok?****Jak se řeší problémy?****3. Považuje většina žáků vyučování za zajímavé?****Proč?****Kdybys z nějakého důvodu nemohl(a) chodit do školy, znepokojovalo by tě to?****4. Učíte se v tomto roce více než vlani?****Jaké nové věci přibyly?****Líbí se ti, že se učíš víc?****Děláš některé věci, aniž by ti to přikázali?****Více než vlani?****5. Cítíš se ve třídě šťastný(á)?****Srovnej to s minulým rokem.****6. Pomáháš spolužákům, když tě o to požádají?****Žádáš o pomoc spolužáky, když něčemu nerozumíš?****7. Jsou věci, které se učíš, pro tebe důležité?****Srovnej to s minulým rokem.****8. Bavíš se s rodiči o tom, co děláte ve škole?****Co říkají rodiče?**

²⁶ Adaptováno podle GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, s. 195.

Jaký jsem učitel?²⁷

Milí žáci, myslíte prosím chvilku na svého učitele a zodpovězte tento dotazník. Křížkem zatrhněte, do jaké míry je každá z výpovědí pravdivá. V posledním soupci (hodnocení) zatrhněte, zda by se podle vás jeho chování mělo objevovat častěji (+), méně často (-), či stejně často (0).

Děkujeme

Č. Výpověď	ano					zčásti			ne		hodnocení		
	5	4	3	2	1						+	0	-
1. Často nás nechá, abychom se sami rozhodovali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mluvíme s ním také o výuce a o naší třídě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dělá mnoho pro to, aby z naše třída byla dobrou partou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Snaží se nám porozumět, i když mu děláme potíže.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Myslím, že nás má rád.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je vůči nám otevřený a upřímný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je vyrovnaný a je s ním legrace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Každou hodinu začíná přátelsky a s důvěrou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Když něco slíbí, tak to dodrží.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ví toho hodně o svém oboru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Přesně v jeho hodinách víme, co máme dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Rozděluje hodinu do částí, které jdou dobře dohromady.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeho vyučování je zajímavé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. To, co se s ním učíme, je nám užitečné i v dalším životě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dbá na to, abychom ve vyučování měli stále co dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Průběžně kontroluje, jak pracujeme a co umíme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Přesně v jeho hodinách víme, jaké chování od nás očekává.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Chválí žáky, kteří se chovají tak, jak by si přál.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sleduje všechno, co se ve třídě děje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okamžitě zasáhne, když nějaký žák začne vyrušovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Když se žáci špatně chovají, musí počítat s tím, že budou potrestaní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

²⁷ Adaptováno podle: LOHMAN, G. *Mit Schülern klarkommen*. Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor, 2003, s. 42-43.

Poznámky k diagnostickému dotazníku:

- Diagnostický dotazník pro žáky.
- Žáci vyplní dotazník, a tím poskytnou učiteli zpětnou vazbu, jak vnímají jeho chování ve třídě a které strategie považují za (ne)žádoucí.
- Dotazník obsahuje 21 strategií.
- Ty jsou rozděleny do tří oblastí:
 1. oblast „podpora vztahů ve třídě“ (učitel jako sociální pedagog).
 2. oblast „vyučování“ (učitel jako „fachman“).
 3. oblast „kontrola chování žáků“ (učitel jako „krotitel“).
- Nad vyplněnými dotazníky si může učitel sám klást otázky jako např.:
 - Za jaký typ učitele se sám považují?
 - Jak mě vidí žáci?
 - Kde jsou moje přednosti a kde slabiny?
 - Které strategie a který typ učitele moji žáci preferují?
 - Jsem v různých třídách posuzován různě (jako chameleon)?