

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Katedra pedagogiky

Akční výzkum pro učitele

Příručka pro teorii a praxi

Tomáš Janík

Brno 2003

1	<u>CO JE AKČNÍ VÝZKUM?</u>	4
2	<u>PŮVOD A VÝVOJ AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	6
3	<u>CÍLE, FUNKCE A CHARAKTERISTIKY AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	7
4	<u>PODSTATA A FÁZE AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	9
5	<u>ÚROVNĚ AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	13
6	<u>UKÁZKA AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	14
7	<u>PŘEHLED METOD AKČNÍHO VÝZKUMU</u>	17
8	<u>PEDAGOGICKÝ DENÍK V AKČNÍM VÝZKUMU</u>	18
	<u>MÍSTO ZÁVĚRU</u>	20
	<u>LITERATURA</u>	21

Úvodem

Pokud je mi známo, nenajdeme dosud v českých knihkupectvích práci, která by se odpovídajícím způsobem vyslovovala k problematice akčního výzkumu. V učebnicích pedagogiky (např. Průcha, 2000 a 2002) či v pedagogických slovnících (např. Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je problematika akčního výzkumu řešena zpravidla v několika odstavcích, které shrnují to nejdůležitější. Rovněž publikace k pedagogickému výzkumu a k pedagogické metodologii věnují akčnímu výzkumu pozornost spíše okrajovou.

Předkládaný studijní text vznikl jako reakce na uvedený deficit. Pokusíme se v něm představit akční výzkum tak, aby byl užitečný učitelům. Budeme jej chápat jako systematickou reflexi profesních situací, kterou učitelé provádějí s cílem tyto situace zlepšit (inovovat).

Naše zkušenosti a pohled do praxe škol ukazují, že učitelé akční výzkum provádějí, ale děje se tak spíše intuitivně. Ve snaze být prospěšní učitelům, kteří chtějí akční výzkum realizovat plánovitě a podle osvědčených kroků, předkládáme tento text, jehož cílem je nabídnout počáteční orientaci v cílech, funkcích, fázích a metodách akčního výzkumu.

Text má podobu spíše praktickou, přičemž se ovšem nezříká přiměřené vazby na pedagogickou teorii. Propojenost pedagogické teorie a vyučovací praxe je ostatně silnou stránkou dobře prováděného akčního výzkumu.

Tomáš Janík

1 Co je akční výzkum?

Slovníkové definice pojmu *akční výzkum*, *action research*, *Aktionsforschung* obvykle uvádějí, že akční výzkum je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat nějaký úsek edukační reality (srov. např. Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Dnes již klasická definice pojmu akční výzkum pochází od Johna Elliotta (1981, s. 1), který říká, že *„akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“*

Akční výzkum se tedy chápe jako nástroj, který učitelům pomáhá řešit problémy školní praxe a zároveň uskutečňovat v této praxi inovace. Učitel se zde objevuje v obtížné dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce zároveň.

Co vyjadřuje přívlastek „akční“?

V sousloví „akční výzkum“ je velmi důležitý přívlastek „akční“, který vystihuje podstatu tohoto typu výzkumu. Odkazuje k akci, kterou můžeme chápat ve dvou významech.

1. Akcí je míněna určitá situace (něco je dáno, něco se děje). Tuto akci (situaci) učitel zkoumá, aby jí porozuměl a mohl ji zlepšit v případě, že je s ní nespokojen.
2. Akcí je míněno jednání učitele, které má vést ke zlepšení situace.

Pojem akce v těchto souvislostech označujeme činnost učitele, jeho pedagogické jednání. Akční výzkum tedy plní funkci, která je pro učitele jako praktiky mimořádně významná.

Akční výzkum je když...

(Pohled do praxe)

Akční výzkum začíná v okamžiku, kdy má učitel dojem, že ve třídě něco nefunguje. Např. že třída mezi sebe nebere Petra, který přišel na začátku roku z jiné školy. Nikdo s ním nechce sedět v lavici, o přestávce se s ním nikdo nebaví a když jde ze školy domů, tak se k němu nikdo z žáků nepřipojí.

*Je dojem učitele, že zde „něco nehraje“, oprávněný? Nebo je to opravdu jenom dojem? V tomto **si učitel chce udělat jasno**. Přemýšlí o tom, jak získat více informací o Petrově pozici ve třídě, o tom, jak s ním žáci komunikují nebo nekomunikují, a co za tím vším asi je?*

*V dalších dnech se na Petra zaměří – bude jej pozorovat (pozorování), prohodí s žáky pár slov o Petrovi, aby zjistil, jak ho vidí oni (rozhovor), požádá Petra, aby „se našel“ na obrázku (viz příloha č. 1) a svoji pozici okomentoval (projektivní technika spojená s introspekci) atd. Učitel **získává určité poznatky** o Petrově pozici ve třídě a **zamýšlí se nad nimi** (reflexe). „Dali jsme jako třída Petrovi dostatek příležitostí k tomu, aby mezi nás zapadl? Co když jsme se málo starali o to, jak se mezi námi cítí a jak se mu s námi učí? Nespoléhal jsem jako učitel snad až příliš na to, že to půjde samo? Jak to vypadá v Petrově případě to asi samo nepůjde, takže se tomu musí pomoci...“*

*Učitel přemýšlí, **co může udělat** pro to, aby se Petrova pozice ve třídě zlepšila, aby ho žáci vzali mezi sebe. Napadají ho různé věci: „Především já sám, jako učitel, se musím k Petrovi postavit s větší otevřeností, dát mu najevo svůj zájem o něj... Můžu také zkusit pohnout se zasedacím pořádkem ve třídě. Posadím k němu Honzu, mohli by si rozumět, navíc oba dva sbírají známky, takže by mohli najít společnou řeč... Ve výuce zkusím využívat více kooperativních forem vyučování a učení – snad Petra získám pro skupinovou práci a ostatní žáci se ho naučí brát jako partnera...“*

2 Původ a vývoj akčního výzkumu

Po pokusu o vymezení pojmu akční výzkum, považujeme za důležité alespoň ve zkratce naznačit jeho původ a vývoj a poukázat tím na souvislosti, které ovlivnily pojetí akčního výzkumu v pedagogice a utvořily jej do jeho současné podoby.¹

Pátrání po původu myšlenky akčního výzkumu nás zavádí přibližně do 30. let dvacátého století ke Kurtu Lewinovi, který je považován za jeho zakladatele. K. Lewin, ovlivněn antropologií a myšlenkami chicágské školy, usiluje o demokratizaci sociálního výzkumu,² kdy hlavní roli ve výzkumu má zaujímat subjekt, jemuž je připisována značná míra aktivní spoluúčasti.

Ve 40. letech spolupracuje K. Lewin se skupinou učitelů na kolumbijské univerzitě, čímž otevírá akčnímu výzkumu cestu do oblasti vzdělávání. Postupně se začíná prosazovat přístup „teachers as researchers“ (učitelé jako výzkumníci).

Zajímavá je i pozice akčního výzkumu v 60. – 70. létech v Anglii. Lawrence Stenhouse zde chápe akční výzkum jako nástroj inovace školy, která je možná pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků.

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

V německy mluvící oblasti představili akční výzkum Rakušané H. Altrichter a P. Posch v knize nazvané „*Učitelé zkoumají svoji výuku*“ (1998).

¹ O tom, jak se akční výzkum vyvíjel se lze podrobněji dočíst např. v práci P. Hollyho (1991).

² Akční výzkum je výzkumnou tradicí v empirickém sociálním výzkumu, tvoří alternativu k tradičnímu kvalitativnímu výzkumu. Výzkumná činnost je chápána jako součást každodenní praxe, čímž má bezprostřední vliv na sociální skutečnost. Jeho předmětem je sociální proces a výzkumník je chápán jako „spolujednatel“.

3 Cíle, funkce a charakteristiky akčního výzkumu

Již v úvodu tohoto studijního textu byl učiněn slib, že se pokusíme akční výzkum představit tak, aby byl užitečný pro učitele. Na tomto místě představíme cíle, funkce a charakteristiky akčního výzkumu ve snaze objasnit, v čem spočívá jeho avizovaná užitečnost.

Akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude moci pronikat pod povrch toho, co se odehrává v edukační realitě (ve výuce, ve škole). Akční výzkum má učitelům přinášet jakési „předporozumění“ složitým edukačním jevům a dějům.

Napadá nás, že uvedené funkce přece plní i výzkum jako takový, a to podle mnohem přísnějších kritérií – nespokojí se s pohledem pod povrch, chce se dostat podstaty, neusiluje o pouhé „předporozumění“, jde mu o objevení, porozumění a vysvětlení. V čem se tedy liší tento „klasický výzkum“ od výzkum akčního? Pokusme se to shrnout v následující tabulce (podle Seebauer, 2002, s. 28 an.).

„KLASICKÝ VÝZKUM“	„AKČNÍ VÝZKUM“
CÍLE	
<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • základní výzkum • získávání poznatků • výzkumník se chce něco dozvědět • učitelé, žáci jsou „zkoumání“ 	<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • změna vlastního vyučování • získávání poznatků • učitel se chce něco dozvědět • učitel zkoumá
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
<ul style="list-style-type: none"> • odvozeny ze výzkumných záměrů... • odvozeny na základě odborné literatury 	<ul style="list-style-type: none"> • vyplynou z potřeb učitele • mohou se v průběhu výzkumu změnit
DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU	
<ul style="list-style-type: none"> • stanoven před začátkem výzkumu 	<ul style="list-style-type: none"> • vyvíjí se, může být v průběhu měněn
„KLASICKÝ VÝZKUM“	„AKČNÍ VÝZKUM“

VÝZKUMNÝ VZOREK

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • reprezentativní • po výběru zůstává stejný | <ul style="list-style-type: none"> • nereprezentativní • může být kdykoliv změněn |
|---|---|

SBĚR DAT

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • stanoveno před začátkem výzkumu v plánu výzkumu | <ul style="list-style-type: none"> • probíhá nedogmaticky • metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny |
|---|---|

METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • statistické metody • inferenční statistika • teorie pravděpodobnosti | <ul style="list-style-type: none"> • analýza dat • deskriptivní statistika |
|--|--|

JAZYK

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • jazyk vědy | <ul style="list-style-type: none"> • jazyk učitelů |
|--|---|

VÝSLEDKY

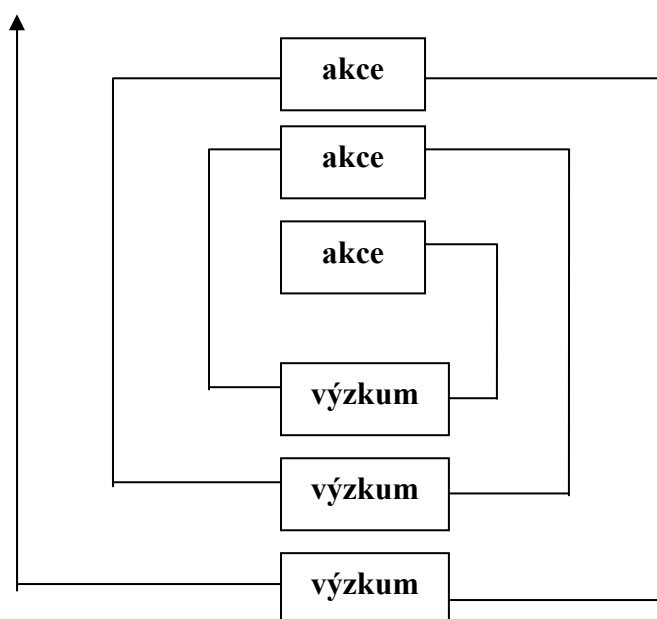
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • často jsou k dispozici teprve až po několika letech • jsou zobecněné a objektivní • výzkumníci získají poznatky | <ul style="list-style-type: none"> • jsou brzy k dispozici • jsou platné „ted' a tady“ <ul style="list-style-type: none"> • jsou subjektivní • učitelé získají poznatky |
|---|--|

DOPAD

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny <ul style="list-style-type: none"> • vnější zkušenosti • snaha ovlivňovat jednání učitele zvnějšku | <ul style="list-style-type: none"> • s jistou pravděpodobností lze bezprostředně zpětně působit na jednání konkrétního učitele <ul style="list-style-type: none"> • vlastní zkušenosti • jednání je autonomní |
|--|---|

4 Podstata a fáze akčního výzkumu

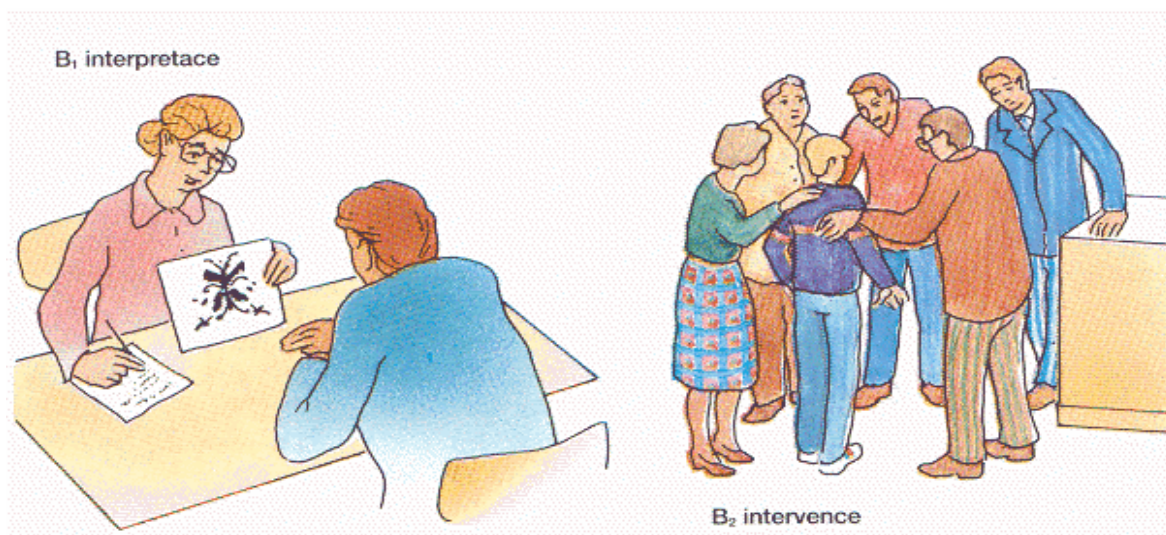
Podstatu akčního výzkumu vystihují dvě slova zde obsažená: *akce* a *výzkum*. Jednoduše řečeno, akční výzkum je založen na *výzkumu* (reflexi) určité situace a na *akci* (*jednání*) v rámci této situace. Akce a výzkum se opakují v gradujícím cyklu (viz obrázek č. 1), přičemž akce se má neustále zlepšovat ve smyslu dosahování vyšší kvality.



Obr. č. 1: Gradující cyklus akce a reflexe jako podstata akčního výzkumu.

Jak jsme ukázali, průběh akčního výzkumu lze nejjednodušeji znázornit ve dvoufázovém modelu **akce** a **výzkumu** nebo jinak řečeno **jednání** a **reflexe**. V tomto schématu jsou tedy fáze akčního výzkumu redukovány na pouhé dvě.

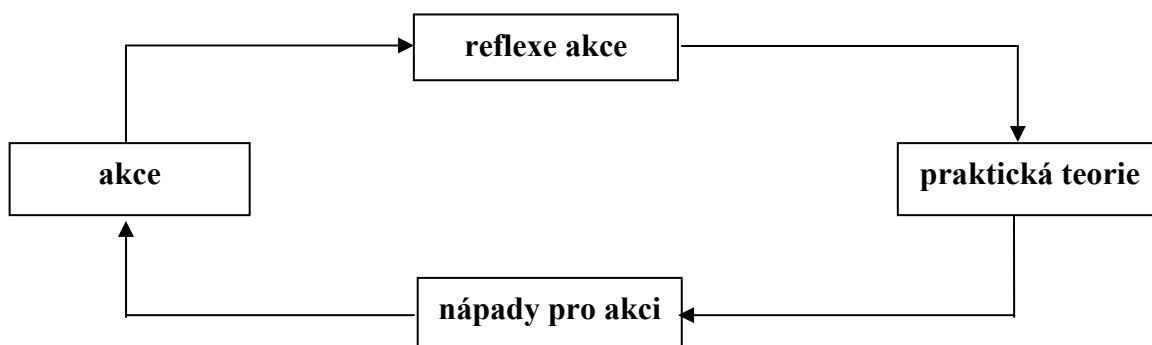
Na základě podobného modelu, jaký jsem uvedli výše, funguje pedagogicko-psychologická diagnostika (obr. č. 2). Učitel zde interpretuje situaci, tj. stanovuje diagnózu a na jejím základě navrhuje a realizuje intervenci, které má vést ke zlepšení současného stavu.



Obr. č. 2: Pedagogicko-psychologická diagnostika (převzato z Benesch, 2001, s. 42)

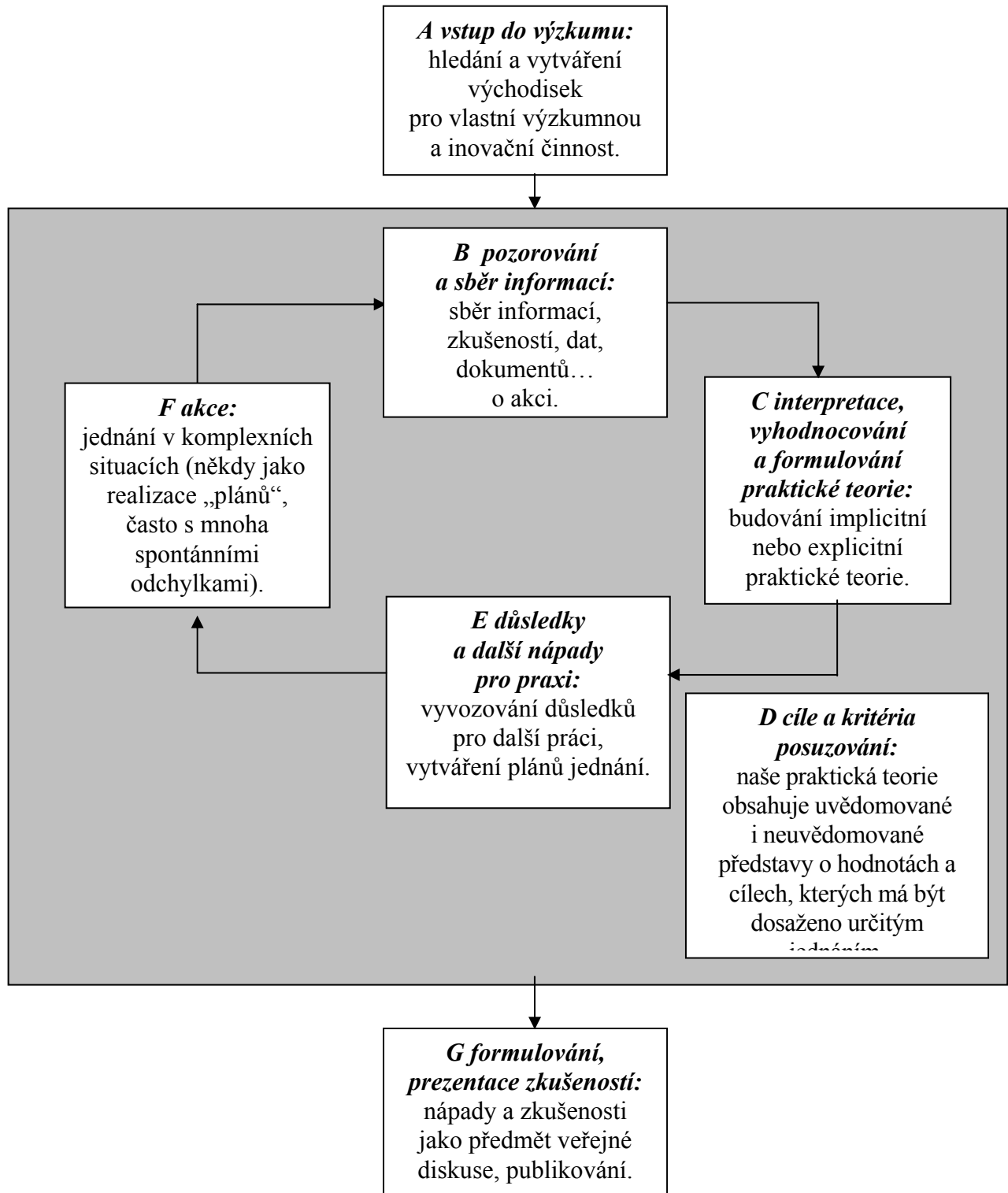
V zásadě je tedy akční výzkum nesen dvěma fázemi: interpretace (reflexe) a intervence (akce). Schéma podle J. Elliotta (obr. č. 3) vystihuje podstatu akčního výzkumu poněkud konkrétněji: akční výzkum vždy vychází z akce – ta je reflektována – na základě reflexe je vytvořena (formulována) praktická teorie – z té jsou odvozeny nápady pro akci – ty jsou uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje.

Akční výzkum je tedy nejen cestou k porozumění nějaké pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout.



Obr. č. 3: Fáze akčního výzkumu (Elliott, 1981).

H. Altrichter a P. Posch (1990, s. 22) Elliottovo schéma cyklu akce a reflexe rozšířili ve vztahu k typickým fázím, ve kterých se akční výzkum uskutečňuje. Zde se pokusíme jednotlivé fáze pojednat poněkud podrobněji.



Obr. 4. Fáze akčního výzkumu (Altrichter a Posch, 1998).

V jakých fázích tedy akční výzkum probíhá?




Proces akčního výzkumu je zahájen hledáním východisek výzkumu (A). Hledáním odpovědí na otázky: Co chci vyzkoumat? Má smysl do toho investovat čas? Jsem schopen tento úkol zvládnout? Jaká je šance na úspěch?

Po vyjasnění těchto otázek se pokoušíme vytvořit si o zkoumaném jevu jakousi představu – vytváříme praktickou teorii (jak to funguje), a to na základě pozorování, rozhovorů a jiných způsobů sběru dat (B) a na základě analýzy a interpretace těchto dat (C) – eventuálně ještě s ohledem na naši „hodnotovou základnu“ (D). Následně se pokoušíme vytvořit strategie a „plány“ jednání (E), které aplikujeme (F).

Chceme-li naše zkušenosti zpřístupnit či „předat“ kolegům nebo dalším zájemcům (např. z oblasti školské správy atd.), můžeme je zpracovat např. formou případových studií a publikovat (G).

Jak vystihuje J. Elliott (1976, s. 4), jde o to *„aby učitelé nejen monitorovali své vlastní problémy a vytvářely praktické hypotézy o tom, jak problémy vznikají a jak je řešit, ale také o to, aby objevovali míru, v níž mohou být tyto problémy a hypotézy zobecňovány ve třídách jiných učitelů.“*

5 Úrovně akčního výzkum

<p>Úroveň vzdělávací politiky</p> 	<p>Makroúroveň</p> <p>Akční výzkum v rámci vzdělávacího systému jako celek.</p> <p>Pracovníci z oblasti vzdělávací politiky spolu s týmy ředitelů a učitelů provádějí akční výzkum školského terénu.</p> <p>Dotváření profilu edukace na úrovni vzdělávací politiky.</p>	<p>E X I S T J E D I A L O G M E Z I T Ě M I T O Ú R O V N Ě M I ?</p>
<p>↓</p> <p>Úroveň školy</p> 	<p>↑</p> <p>Mezoúroveň</p> <p>Akční výzkum školy jako instituce.</p> <p>Tým učitelů v čele s ředitelem provádí akční výzkum školy.</p> <p>Hledání profilu školy v rámci její autonomie.</p>	
<p>↓</p> <p>Úroveň výuky</p>  <p><small>A₁</small></p> <p>Obrázky převzaty z (Benesch, 2001).</p>	<p>↑</p> <p>Mikroúroveň</p> <p>Akční výzkum výuky.</p> <p>Učitel provádí akční výzkum výuky ve své třídě.</p> <p>Zkoumá svoje vyučování jako předpoklad učení žáků.</p> <p>Zavádění inovací do výuky.</p>	

Obr. č. 5: Úrovně, v nichž lze realizovat akční výzkum

6 Ukázka akčního výzkumu

Na tomto místě představíme formou případové studie jednu ukázkou akčního výzkumu. Přidržíme se přitom typických fází tak, jak jsou znázorněny na obr. č. 4.

„Když učitel mnoho mluví, žáci mluví málo!“ (případová studie o verbální komunikaci ve výuce)³

A) vstup do výzkumu

(Hledání a vytváření východisek pro vlastní výzkumnou a inovační činnost.)

Již delší dobu se nemohu ubránit dojmu, že tím, kdo má hlavní slovo ve výuce, jsem já (učitel). Přitom si celkem dobře vzpomínám na dobu, kdy jsem byl žákem a studentem, jak mi tehdy vadilo, když nás učitelé nepustili ke slovu.

Jasně je, že když učitel mnoho mluví, žáci mluví málo. Výuka má potom spíše informativní a transmisivní povahu, což bývá často předmětem kritiky. Taková výuka se točí kolem učitele a žákům přisuzuje roli pasivních příjemců informací.

Jaká je vlastně moje výuka co se komunikace týče? Je moje domněnka o tom, že moc mluvím, správná? A pokud ano, co se dá udělat pro nápravu věci? Jakými způsoby mohu optimalizovat komunikaci ve své třídě?

Ve snaze zodpovědět a řešit tyto otázky jsem realizoval akční výzkum komunikace ve své třídě 5. B. na Základní škole...

B) pozorování a sběr informací

(Sběr informací, zkušeností, dat, dokumentů aj. o akci.)

Jakými způsoby (metodami) lze získat data o komunikaci ve třídě? Rozhodl jsem se, že si pořídím tři videonahrávky svých vyučovacích hodin a pokusím se je analyzovat.

Poznámky: uvědomil jsem si, že pro mne není jednoduché postavit se před kameru byť v roli učitele, kterou jsem si sám zvolil jako roli životní. Později už pro mne nahrávky nepředstavovaly takový problém. Myslím, že jsem si na to celkem zvykl.

C) interpretace dat a formulování praktické teorie

(Budování praktické teorie na základě interpretace dat.)

Analýza videonahrávek: když jsem na videu sledoval sama sebe jako učitele, uvědomil jsem si, kolik je v mém jednání a vystupování toho, co by se dalo zlepšit. Zformuloval jsem si pro sebe následující obecné postřehy:

- a) mluvím opravdu značnou část hodiny, aniž bych dal dostatečný prostor žákům;*
- b) mluvím v dlouhých „myšlenkových celcích“;*

³ Zpracováno podle ALTRICHTER, H.; WILHELMER, H.; SORGER, H.; MOROCUTTI, I. (Hrsg.). *Schule gestalten: Lehrer als Forscher*. Klagenfurt : Hermagoras, 1989.

- c) někdy k žákům hovořím příliš „intelektuální“;
 d) často mluvím rychle, což je spojeno s nedbalou výslovností;
 e) občas používám slova, kterým patrně ne všichni žáci rozumějí (např. jev, komunikace),

Co se týče objemu „mého mluvení“ versus „mluvení žáků“ ukázal rozbor videonahrávek následující hodnoty:

Výsledky „videohodiny“ z 22. 3. 2001

Objem promluv učitele: 29 minut 5 vteřin

Krátké otázky, krátké odpovědi žáků a učitele: 9 minut 25 vteřin

Objem promluv žáků: 8 minut

Celkem: 46 minut 30 vteřin

Výsledky „videohodiny“ z 5. 4. 2001

Objem promluv učitele: 31 minut 45 vteřin

Krátké otázky, krátké odpovědi žáků a učitele: 9 minut 45 vteřin

Objem promluv žáků: 1 minuta 40 vteřin

Celkem: 43 minut 10 vteřin

Výsledky „videohodiny“ z 12. 4. 2001

Objem promluv učitele: 36 minut 5 vteřin

Krátké otázky, krátké odpovědi žáků a učitele: 5 minut 25 vteřin

Objem promluv žáků: 2 minuta 35 vteřin

Celkem: 44 minut 5 vteřin

Interpretace: poměr objemu mých promluv a objemu promluv žáků se pohybuje přibližně od 3 : 2 přes 3 : 1 až po 5 : 1! Ve třídě je přitom 1 učitel a 22 žáků, tzn. poměr 1 : 22!

Praktická teorie aneb jak to funguje v mé praxi? Co se komunikace v mé třídě týče, mám při ní hlavní slovo, a to v obrovském nepoměru vůči žákům. Vedle toho se ukazuje, že mluvím příliš komplikovaně vzhledem k věku žáků, často rychle a nesrozumitelně.

D) Cíle a kritéria posuzování

(Představy o hodnotách a cílech, kterých má být dosaženo.)

Obecným cílem mého počínání bylo zlepšit komunikaci ve výuce. Co to však vlastně je komunikace? A jakou roli zde hraje komunikace verbální a neverbální? V tomto směru bylo zapotřebí hledat poučení v odborné literatuře (Mareš, Křivohlavý, 1995 aj.). Uvědomil jsem si, že to, co chci zlepšit, spadá do oblasti verbální komunikace, a že konkrétně usiluji o lepší vyváženost v promluvách učitele a žáků. Jak však toho lze dosáhnout?

E) Důsledky a další nápady pro praxi – návrh intervencí

(Vytváření plánů jednání.)

Jakými způsoby mohu dosáhnout zlepšení skóre objemu promluv ve prospěch žáků? Napadaly mě tyto možnosti (intervencí):

a) omezit vlastní promluvy ve prospěch promluv žáků,

b) seznámit se s dialogickými metodami výuky (viz např. Maňák, 1996)

- c) výklad látky vést formou sokratovského rozhovoru,
- d) předávat žákům slovo (např. vyprovokovat diskusi a přenechat žákům její řízení),
- e) klást žákům více otázek a čekat na jejich odpovědi,
- f) postupně měnit své pojetí výuky (od předávání poznatků k jejich konstruování).

F) Akce

(Jednání jako realizace plánu.)

Nezbývá než navržené intervence realizovat. Některé z nich lze provést okamžitě, jiné jsou dlouhodobou záležitostí. Po určitém čase je třeba znovu provést „reflexi akce“ a a pomocí vidoenahrávek opět zjistit, zda se navrhované intervence setkávají se svým cílem, jímž je zlepšení komunikace v mé třídě.

G) Formulování, prezentace zkušeností

(Nápady a zkušenosti jako předmět veřejné diskuse, publikování.)

Tato případová studie je výstupem akčního výzkumu, který jsem prováděl za účelem zlepšení komunikace ve své třídě. Možná mohou být mé zkušenosti inspirací pro další učitele, kteří usilují o to, dělat věci čím dál tím lépe.

Literatura:

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 1996.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.

7 Přehled metod akčního výzkumu

Na tomto místě se omezuje na pouhý výčet metod využívaných v jednotlivých fázích akčního výzkumu.

Metody hledání a vytváření východisek akčního výzkumu:

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

Metody získávání a shromažďování dat:

- pozorování – různé typy,
- videonahrávky popř. audionahrávky s transkripcí,
- interwiev – různé typy,
- artefakty – dětské práce, testy, dopisy, zápisky, zprávy apod.

Metody analýzy dat:

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

Metody vytváření a ověřování strategií jednání:

- brainstorming,
- myšlenkové testování alternativ jednání apod.

Způsoby prezentace výsledků akčního výzkumu:

- případová studie,
- přehledová zpráva apod.

8 Pedagogický deník v akčním výzkumu

Proces akčního výzkumu začíná hledáním jeho východisek. Mnohdy je výchozím bodem akčního výzkumu nespokojenost učitele s tím, jak se v praxi něco děje, resp. neděje. Stane-li se určitý úsek edukační reality problémem a pokouší-li se učitel tento problém řešit, dochází ve své podstatě k akčnímu výzkumu. Ten může být prováděn s větší či menší mírou nejen profesionality, ale řekněme i „šikovnosti“. Záleží na tom, jak dobře je učitel vybaven znalostmi a dovednostmi potřebnými k provádění akčního výzkumu. Nejde jen o to, aby učitel znal různé metody akčního výzkumu, ale také o to, aby uměl s těmito metodami pracovat.

Dejme tomu, že na začátku akčního výzkumu je tedy určitý neuspokojivý stav, který se učitel pokouší zlepšit. Úvahy o tomto stavu stejně jako první nápady určitého řešení postupně dozrávají v hlavě učitele a mohou být reflektovány i na stránkách učitelova pedagogického deníku, který je jakýmsi průvodcem pedagogického myšlení učitele.

Jakkoliv je slovo deník spojováno spíše s autobiografií (záznam vlastního životopisu), literaturou (např. čtenářský deník) nebo se sebereflexí a introspekci (terapie), nalezlo svůj konkrétní obsah i v pedagogice. Pedagogický deník může mít podobu autobiografie učitele, může být také nástrojem učitelovy sebereflexe a introspekce a plnit tak funkci terapeutickou. Pro nás je důležité, že na stránkách deníku mohou v návaznosti na sebereflexi uzrávat i plány učitelova jednání. Pedagogický deník se tak stává mimo jiné i jakýmsi „strategickým dokumentem“ akčního výzkumu.

Několik poznámek ke psaní pedagogického deníku

„Na krátké cestě mezi učebnou a sborovnou ztrácí učitel neustále svůj největší poklad, své zkušenosti.“ Uvedný citát z pedagogického deníku jistého učitele je argumentem pro psaní právě takového deníku. **Pedagogický deník** (ať již má podobu sešitu nebo volných listů) je záznamem dění učitelské praxe. Mohou se v něm objevovat jak popisné pasáže (chování žáků, jednání učitele, zaznamenání jevů, popis uspořádání třídy, rekonstrukce rozhovorů...), tak interpretující pasáže (pokusy o objasnění jevů, vaše úvahy, nápady, spekulace, teorie...).

Metafory v pedagogickém deníku

Škola, třída, učitelé, žáci... bývají přirovnáváni ke všemu možnému. Říká se někdy, že žák je nepopsaný list papíru..., že učitel je krotitelem dravé zvěře. Třída je naše společná loď, nebo cirkus... Škola je nalejvárna nebo možná něco jiného...

Výše uvedené příklady pracují s metaforami (přenesené pojmenování na základě shodnosti či podobnosti některých rysů). Myšlení v metaforách přenesených na stránky pedagogického deníku přispívá k rozvoji reflexe učitele.

Uvádíme zde příklad metaforického myšlení jedné učitelky (adaptováno podle Johnston, 1994 in Švec, 1999, s. 82 an.):

„Myslím na rostlinu v květináči ve své verandě. Byla jsem ve stejném květináči mnoho let a ani nežila, ani neumírala, jen si držela svůj status qou. Rozhodla jsem se ji přesadit, abych zjistila, jestli je schopna nějakých známek dalšího života. Odstranila jsem z kořenů všechnu půdu a zjistila jsem, že rostlina je velmi zakořeněná. Odrízla jsem některé staré kořeny a bezlisté větve a přesadila do nového květináče.

Mnoho let jsem učila jako ta rostlina podle učitelských příruček a nepřemýšlela jsem o tom, proč dělám to, co jsem dělala. V novém květináči jsem se začala vyvíjet novými směry, které přinesly mnoho užitečných otázek ohledně mých koncepcí a metodiky výuky.

Má nová metafora je založena na paralele se stavěním domu. Stavěla jsem domy pro jiné lidi s použitím plánů, které vypracovali jiní. Pomalu jsem začala poznávat potřeby svých „klientů“ a začala experimentovat se způsoby, jak se jim přizpůsobit. Zjistila jsem, že při přípravě plánů je důležité vědět víc o těch, kteří budou v domě bydlet... Protože jsem porozuměla základům plánování domu, byla jsem schopna měnit, přidávat nebo v plánech rušit, to co bylo potřeba...“

Místo závěru

Akční výzkum vychází z akce (z konkrétního problému) a je vázán na akci (na řešení tohoto problému), čímž dodává edukačnímu procesu dynamiku, bez které by ustrnul na mrtvém bodě. Něco takového bychom českému školství zcela jistě nepřáli.

V tomto studijním textu jsme se pokusili stručně představit myšlenku akčního výzkumu, kterou považujeme zajímavou v souvislosti s prací učitele. Předkládaný text zdaleka není hotov; rozpracovány mají být v budoucnu zejména ty části, které se obracejí směrem do praxe. Za veškeré připomínky a náměty vám budu velmi vděčný.

Tomáš Janík

Literatura

ALTRICHTER, H.; WILHELMER, H.; SORGER, H.; MOROCUTTI, I. (Hrsg.). *Schule gestalten: Lehrer als Forscher*. Klagenfurt : Hermagoras, 1989.

ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1998.

BENESCH, H. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha : Lidové noviny, 2001.

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

HOLLY, P. Action Research: The Missing Link in the Creation of Schools as Center of Inquiry. In LIEBERMAN, A.; MILLER, L. *Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives*. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1991.

JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta k získávání seberefektivní kompetence. In ŠVEC, V. (ed.). *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČpdS*. Brno : Konvoj, 2002, s. 111-117.

McBRIDE, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Liberec : PdF, 1995.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky – Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.

SEEBAUER, R. (Hg.). *Akteulle Trends im europäischen Bildungswesen*. Wien, Brno : Paido, 2002.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

Akční výzkum na WWW:

http://www.oise.utoronto.ca/~lbencze/Action_Research_Help.html#doingAR

<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carn/whatis.shtml>

Příloha č. 1

