

ROZVÍJEJÍCÍ SE KVALITATIVNÍ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ EDUKAČNÍ REALITY

Roman Švaříček

Článek se zabývá cíli a dosavadními výsledky projektu *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: posílení profesních kompetencí absolventů*, který je zaměřen na pedagogické vědy a empirické zkoumání za pomoci kvalitativního výzkumu. Nejprve je charakterizován celý projekt a poté je hlavní pozornost věnována čtyřem výzkumným záměrům, které jsou realizovány v rámci projektu.

Cíl projektu

Jedním z projektů, který dostal podporu v prvním kole grantové soutěže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) „Operační program Rozvoj lidských zdrojů“, je i projekt realizovaný Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (FF MU) s názvem „*Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: posílení profesních kompetencí absolventů*“. Projekt byl zahájen v listopadu 2005 a potrvá dva roky.¹⁾

Cílem projektu je posílit odbornou kvalifikaci absolventů pedagogických oborů vysokých škol, a tím pozitivně ovlivnit možnosti jejich uplatnění na trhu práce. Základní ideou projektu je vyškolit studenty v práci s takovými výzkumnými technikami, které mohou být s užitekem použity v organizacích a institucích zabývajících se výchovou, vzděláváním a sociální péčí, do nichž absolventi pedagogických oborů směřují.

Studentům projekt nabízí zvláště orientaci v metodách výzkumu, zvýšení informační gramotnosti, získání praxe v nevládních neziskových organizacích a seznámení s trhem práce. Projekt je zaměřen nejen na posílení profesních kompetencí studentů pedagogických oborů, ale je přínosný i pro neziskové organizace, které se do projektu zapojují. Těmto organizacím mohou následně výzkumy zpracované studenty s využitím

kvalitativní metodologie přinést relevantní informace o jejich činnosti v podobě výzkumných zpráv.

Mezi klíčové aktivity projektu patří zejména výuka tří nových prezenčních kurzů (Filozofie pedagogických a sociálních věd, Kvalitativní výzkum a Analýza kvalitativních dat pomocí počítačového programu ATLAS.ti) a jednoho distančního eLearningového kurzu o kvalitativním výzkumu, vytvoření virtuálního znalostního prostředí, zakoupení odborné literatury věnující se problematice kvalitativní metodologie, podpora studentského vědeckého výzkumu a spolupráce pedagogů i studentů s nevládními neziskovými organizacemi.

Prozatím se uskutečnil prezenční kurz Kvalitativní výzkum, ve kterém se činností formou výuky studenti podíleli na cvičných výzkumných projektech. Studenti měli za úkol nejprve pročíst základní texty ke kvalitativnímu výzkumu a posléze navrhnout vlastní výzkum. Po sběru dat byla jejich úkolem analýza a interpretace materiálu. Celý kurz končil skupinovou obhajobou cvičných výzkumných projektů, kde se ukázalo, jakou výzvou se pro studenty stala práce na vlastním výzkumu.

Zajímavým aspektem projektu je spolupráce s neziskovými organizacemi. Studenti zde pracují na výzkumu, jehož téma je výsledkem dohody mezi univerzitou a danými organizacemi. Přínosem pro studenty je především seznámení s terénem, zejména však provádění konkrétního výzkumu, byť mnohdy časově náročného. Neziskové organizace, se kterými spolupracujeme, hodnotí tuto formu spolupráce pozitivně, neboť jim nabízí možnost nezávislé evaluace jejich aktivit.

Partnerem celého projektu je Česká asociace pedagogického výzkumu, na jejichž výročních konferencích v roce 2006 a 2007 je každoroční doktorský seminář věnován problematice kvalitativního výzkumu. Letos v září měli účastníci semináře možnost vyslechnout tři přednášky zkušených odborníků na poli kvalita-

¹⁾ Registrační číslo projektu: CZ.04.1.03/3.2.15.1./0153. Více informací naleznete na webových stránkách projektu: www.phil.muni.cz/ped/kvalita.

tivního výzkumu z oborů příbuzných pedagogice. Po přednáškách následovaly dílny, které byly zaměřeny přímo na postupy a metody kvalitativního výzkumu ve výchově a vzdělávání.²⁾ Dílčím výsledkem projektu bude samostatná monografie základních článků o kvalitativním výzkumu v pedagogice. Kniha bude rozdělena na dvě části, na teoretické úvahy a na výzkumné zprávy z řešených kvalitativních výzkumů. Vydání monografie je plánováno na příští rok.

A nyní již ke čtyřem výzkumným tématům sledovaným v rámci projektu.

Výzkumné téma Ředitelé českých základních škol (Volené strategie vedení)³⁾

Česká společnost prošla za posledních patnáct let mnoha zásadními změnami, jež se odrazily i ve vývoji jejího školského systému. K významným změnám nepochybně patří i proměna úlohy řídicích pracovníků ve školství. Oslabení centralizačních mechanismů, s tím související zisk relativní autonomie pro školy a změna legislativního postavení školy s sebou přinesly i nové nároky na funkci ředitele. Zatímco dříve byl ředitel pojímán jako vykonavatel nebo „zabezpečovatel“ (správce) rozhodnutí jeho nadřízených, po roce 1989 se ve funkci ředitele objevil akcent na manažerské činnosti i „vůdcovské“ schopnosti v jejich plném spektru (Bacík, 1997, Pařízek, 1992, Pol, 1997). Ředitel se stal autonomním vedoucím, jehož hlavním úkolem je kompetentní rozhodování. Legislativou dané pravomoci s sebou přinesly pro ředitele značnou odpovědnost za veškeré stránky chodu školy (ekonomické, správní, pedagogické, personální, atd.). Nároky na práci ředitelů se navíc neustále zvyšovaly (právní subjektivita, úsporná opatření, personální politika, tlak na soutěživost mezi školami, zavádění školních vzdělávacích programů apod.).

Základní výzkumné otázky zní: Jaký je „život“ ředitele základní školy? Jakým způsobem řídí školu?

Jak se vypořádává s problémy? Jak se ředitel vypořádává s tlakem a jaké zdroje tlaku existují? Jaké strategie řízení a vedení využívá?

Záměrem výzkumu je pochopit strategie používané řediteli při řízení školy, postihnout determinanty těchto procesů, a poznat, jak se ředitelem uplatňovaný styl vedení promítá do chodu školy. Cílem je postihnout procesualnost podmínek vedení lidí ve škole a porozumět řediteli a jeho volené strategii v konkrétních problémových situacích. Jako konkrétní metodologický postup byl zvolen design dvou případových studií (*case study*). Nezastupitelnou úlohu hraje tento metodologický přístup při studiu organizací a institucí (Yin, 2004). Dlouhodobé zkušenosti výzkumníků navíc ukázaly, že přínosné jsou případové studie zejména tehdy, když jsou v centru pozornosti zkoumání rozhodovací procesy a další možné interakce probíhající v organizace. Jelikož plánem výzkumu bylo rozpoznat typické problémy denního chodu školy, byly vybrány takové školy, kde byl předpokládán výskyt těchto, pro školy charakteristických, jevů spojených s řízením. Jako zdroje informací o škole byly vybrány závěrečná hodnocení České školní inspekce a dále tzv. širší image školy, to znamená, jak školu vnímají rodiče, okolí a zřizovatel.

Při výzkumu byla uplatněna široká škála výzkumných technik: počínaje dotazníkem přes rozhovory s hlavními aktéry až po pozorování. Jako první však byla použita specifická metoda z oblasti managementu nazývaná stínování (*shadowing*). Metodou stínování (Wilson, 2005) se v organizacích zjednodušeně myslí forma tréninku „junior manažerů“, mladých absolventů školených pro určitý řídicí post. Konkrétně stínování vypadá tak, že „junior“ je přidělen ke zkušenému „senior manažerovi“ a stává se doslova jeho stínem. Úkolem juniora je nejprve pozorovat veškeré činnosti zkušeného manažera, sledovat, jaké okolnosti ovlivňují jeho rozhodování a postupně se více a více zapojovat do těchto procesů.

Stejným způsobem bylo postupováno ve výzkumném šetření. Se souhlasem ředitele se výzkumník stal jeho dočasným stínem. Během té doby výzkumník ředitele detailně pozoroval při veškerých jeho denních aktivitách spojených s jeho prací ve škole: účastnil se ranních provozních porad, porad užšího vedení školy i porad celého pedagogického sboru; byl přítomen na jednáních se zřizovatelem, na osobních konzultacích

²⁾ Plné texty příspěvků účastníků konference ČAPV a vybrané texty přednášek a dílen doktorského semináře jsou publikovány v *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM)*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.

³⁾ Tento výzkum realizuje Mgr. Martin Sedláček, Ústav pedagogických věd FF MU, msedlace@phil.muni.cz.

s učiteli i dalšími partnery školy. Tato úvodní fáze výzkumu sloužila k zúžení tématu. Data získaná v rámci těchto pozorování proto byla ihned analyzována za účelem nalezení zajímavých problémů.

Z následných pozorování i výpovědí různých aktérů postupně vyplynulo, že klíčovou rolí ředitele školy je vedle řízení ekonomického prostředí také řízení neboli vedení učitelů a ostatních zaměstnanců školy. Od té doby bylo pozorování, jakožto převažující technika, častěji kombinováno s polostrukturovanými hloubkovými rozhovory s ředitelem školy. Velmi brzy se začaly vyjevovat různé rozpory, např. mezi deklarovanou prioritou a skutečnými činy ředitele. V této fázi badatel zjistil, že ne všem jevům dostatečně rozumí, a že zná dokonale jejich příčiny i následky. Rozhodl se proto doplnit svá doposud získaná data o nová: se souhlasem ředitele byly provedeny hloubkové rozhovory s dalšími účastníky školního života (se zástupci, ekonomickými zaměstnanci, školníkem a některými učiteli). Následné analýzy dat umožnily rozkrýt a porozumět některým novým skutečnostem, které zůstávaly zpočátku skryté. Kombinace různých výzkumných technik a kombinace několika informačních zdrojů se v tomto případě značně osvědčila.

Výzkum potvrdil některé očekávané skutečnosti. Ukázalo se, že ředitel, který je postaven před povinnost řídit školu, tzn. jednak určovat její dlouhodobější směr, ale také vypořádávat se s denními obtížemi všech členů školy, je v této jeho základní roli ovlivněn celou řadou faktorů a determinant. Mezi hlavní patří **ekonomický tlak** („škola je tlačena zřizovatelem vydělávat“, „učitelé chtějí odměny“, „ty budovy je třeba neustále opravovat“) a **legislativní tlak** (školské zákony dělají ředitele osobně odpovědným za vše, co se školou jenom trochu souvisí – jestli se žáci dobře učí, v jakých podmínkách se učí, kdo je učí,...). Další silnou determinantou jsou **dispozice ředitele k vedení** (osobnostní charakteristiky spojené s „vůdcovstvím“ – charisma, schopnost riskovat...). Výzkum dále objevil některé méně popsané determinující faktory, jako např. **neúplná autonomie škol** (svázanost ředitele v otázce finanční politiky školy), **učitelský sbor a jeho charakteristiky** (sebepojetí učitelů jako specifické profese aj.) a některé další. Veškeré uvedené faktory nutí hledat ředitele vlastního stylu vedení, tzn. konkrétní používané strategie rozhodování a vedení. Výzkum ukázal, jak některé konkrétní volené postupy jednání široce ovlivňují nejen klima školy a chování jednotlivých aktérů školního života,

ale mají širší vliv na hlavní účelovou funkci školy, na procesy učení a vyučování.

Výzkumné téma *Participace žáků na školním životě*⁴⁾

Toto výzkumné téma je zaměřeno na participaci žáků a studentů v procesech rozhodování a řízení v české základní a střední škole. Téma svým zaměřením mimo jiné navazuje na současné výzkumné aktivity týmu řešitelů Ústavu pedagogických věd FF MU, konkrétně na grantový projekt *Demokracie v české škole*. Poznatky získané v průběhu řešení tohoto výzkumného záměru se staly pro autorku jedním z podnětů pro hlubší zkoumání uplatňování demokratických forem práce v české škole.

Snahy odborníků a politiků vzbudit zájem o aktivní účast mladé generace na dění kolem sebe se právem obrací ke školám jako k místům, kde žáci získávají základní kompetence pro život ve společnosti, mezi nimi i kompetence občanské. Zejména základní školy, tj. školy na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání, by měly v tomto procesu sehrávat klíčovou roli, neboť představují první instituci umožňující mládeži učít se a osvojovat si různé formy a postupy participace. Tyto myšlenky lze dnes najít ve většině evropských dokumentů týkajících se koncepce politiky státu vůči mládeži. Jak např. konstatuje *Bílá kniha Evropské komise: nový podnět pro evropskou mládež*, „není demokracie bez participace“ (Bílá, 2002).

Dnes se můžeme setkat s množstvím rozmanitých modelů, forem a oblastí, k nimž je participace žáků, která je definována jako aktivní účast žáků v procesech výuky a v procesech rozhodování ve škole, vztahována. Za jednu z nevhodnějších forem participace žáků na řízení školy bývá považována žákovská samospráva.⁵⁾ O žákovských samosprávách se v současnosti diskutuje v nejrůznějších souvislostech a kontextech: např. v souvislosti s kulturou školy, výchovou k demokracii a občanství, zákonnými právy žáků, nebo problemati-

⁴⁾ Výzkum je realizován Mgr. Jitkou Redlichovou, Ústav pedagogických věd FF MU, redlichov@phil.muni.cz.

⁵⁾ V českých školách se v současnosti můžeme setkat s varetou názvů, pod nimiž pracuje žákovská samospráva. Např. kolegium žákovské samosprávy, studentská rada, rada studentů, školský parlament, školní senát, studentský senát, aktiv žáků aj.

kou kázně ve škole aj. Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že žákovské samosprávy představují pouze jednu z možných forem participace žáků. Žakovskou samosprávu lze charakterizovat jako určitou, formálně existující, skupinu zástupců zvolených z řad žáků, kteří se ve škole podílejí na formálním rozhodování. Kromě této formy existuje i otevřená, neformální participace žáků, jejímž účelem může být realizace konkrétního žákovského a školního projektu.

V České republice se participace žáků dosud nestala předmětem komplexnějšího zkoumání. V porovnání s dalšími evropskými zeměmi u nás chybí i teoretické publikace o tématu, určené učitelům, žákům a odborné veřejnosti. Záměrem výzkumného projektu je proto přispět nejen k rozšíření chybějících teoretických poznatků o tématu participace žáků, ale i k poznání její praktické realizace v prostředí školy z pohledu ředitelů škol, učitelů a samotných žáků.

Výzkumným problémem je participace žáků na životě školy. Toto slovní spojení se začalo objevovat mimo jiné v dokumentech vzdělávací politiky a ve zprávách školní inspekce. Často je však možné zaznamenat pouze výroky o její funkčnosti či nefunkčnosti ve školách a také to, že participace žáků by měla být podporována.⁶⁾ To ale většinou bez konkrétního vymezení, co se takovou podporou participace myslí. Do výzkumné otázky se z tohoto důvodu promítla snaha zjistit, jak ředitelé škol, učitelé a samotní žáci vnímají participaci žáků a jakou mají zkušenost s participací žáků ve své škole.

Pro zodpovězení této výzkumné otázky byla zvolena kvalitativní metodologie s využitím techniky narativního rozhovoru. Prostřednictvím této techniky jsou zjišťovány názory a postoje ředitelů škol, učitelů a žáků vzhledem k podobám žákovské participace, jejím účelu a obsahu. První šetření v současné době probíhají na několika vybraných základních školách ve městě Brně. Výsledná výzkumná zpráva bude publikována v roce 2009.

Výzkumné téma *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*⁷⁾

Zakotvená teorie (*grounded theory*) je jedním z možných designů kvalitativní výzkumné studie. Jde o design, který je v sociálních vědách poměrně populární, v pedagogickém výzkumu, který se ve své kvalitativní větvi orientuje především etnograficky, se však dosud používá jen zřídka. Realizovaný výzkum použil právě zakotvenou teorii, se všemi jejími kódovacími technikami, včetně kódování axiálního.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na to, jakým způsobem rodiče předškolních dětí regulují a zprostředkovávají vztah svých dětí k televizi a jejich divácké chování. Kontextem tohoto výzkumného záměru bylo uvažování o televizi jako silném socializačním činiteli, jehož vliv je filtrován přes působení rodinného prostředí. Působení rodiny na dětské diváctví se proto stalo hlavním předmětem zájmu výzkumu. Původně bylo o tomto působení uvažováno především v rovině pedagogické, tedy ve smyslu hledání záměrných činností rodiče (vychovatele). Otevřenost kvalitativní metodologie však badatelku v průběhu analýzy dat navedla také na neintencionální faktory, které do celé věci vstupují. Proto se výsledně snažila postihnout záměrné i nezáměrné rodičovské chování jako dvě součásti socializačního působení rodinného prostředí.

Hlavní technikou sběru dat se stal hloubkový semistrukturovaný rozhovor. Rozhovory se ve většině případů uskutečnily v domácnosti respondentek, obvykle za přítomnosti dětí.⁸⁾

Prostřednictvím axiálního kódování byl organizován vztah mezi kategoriemi v rámci jednotlivých kapitol výzkumné zprávy i napříč nimi. Různé typy dětského televizního režimu, coby ukazatele dětského televizního diváctví, byly vztaženy k různým typům příčinných podmínek (především rodičovských potřeb), k různému kontextu domácích rutin a různým rodičovským výchovným strategiím. Badatelka

⁶⁾ U nás je participace žáků spojována především s žákovskou samosprávou, tedy s určitou skupinou zástupců zvolených z řad žáků, kteří se podílejí na formálním rozhodování (Novotná, 2004). Na tuto formu participace se naši odborníci, zatím bohužel v poměrně málo početných výzkumných šetřeních, zaměřují také nejčastěji.

⁷⁾ Výzkum realizován Mgr. Klárou Šedovou, Ph.D., Ústav pedagogických věd FF MU, sedova@phil.muni.cz.

⁸⁾ Zkoumanou populaci tvořily matky dětí předškolního věku. Výzkumný vzorek zahrnoval 17 matek předškolních dětí (ve věku 3–6 let).

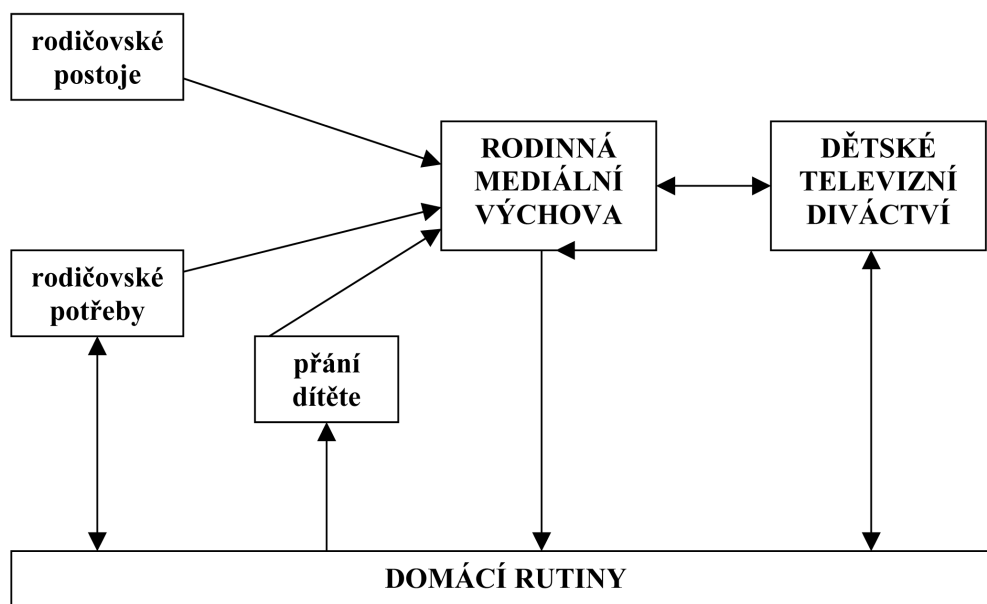
například tvrdí, že rodiče, kteří v rámci domácích rutin akcentují péči o domácnost, potřebují mnoho času pro sebe a pro své činnosti a v důsledku toho neomezují příliš přístup dětí k televizi.

Základní analytický příběh byl formulován takto: Dětské sledování televize je jev, který je socializován v rodině.⁹⁾ Rodinná socializace dětského diváctví zahrnuje vlivy funkcionální (kontext domácích rutin) i intencionální (rodinná mediální výchova), přičemž v pozadí vždy stojí rodičovské potřeby, coby zdroj, z něhož je dětské sledování televize syceno a rodičovské postoje k televizi, coby limit, který dětské sledování televize omezuje.

Tento příběh (viz Schéma 1.) byl převeden do kauzálního modelu v souladu s paradigmatickým modelem, který nebyl lineární, nýbrž cirkulární. Výsledky rodičovské mediální výchovy znamenají totiž změnu na úrovni jevu či příčinných podmínek.

Rodičovské potřeby, rodičovské postoje a přání dítěte společně utvářejí podobu rodinné mediální výchovy (například negativní rodičovské postoje vedou k restriktivní rodinné mediální výchově, rodičovské potřeby a přání dítěte posouvají rodinnou mediální výchovu směrem k větší permisivitě). Rodinná mediální výchova následně determinuje dětské televizní diváctví (rozhoduje o tom, jak dlouho, na co a za jakých podmínek se dítě bude dívat). Dětské televizní diváctví je však současně determinováno také domácími rutinami (o dětské televizní konzumaci tak rozhodují faktory jako počet televizorů v domácnosti a jejich umístění, doba večere, ukládání k spánku atd.). Dětské televizní diváctví jednak zpětnovazebně ovlivňuje rodinnou mediální výchovu (pokud má rodič například pocit, že se dítě ten který den dívalo na televizi příliš mnoho, bude následující den restriktivnější), jednak má vliv na domácí rutiny (dívá-li se dítě pravidelně na Večerníček, je tomu přizpůsobena doba úklidu hraček, večerní hygieny atd.). Domácí rutiny

Schéma 1.: Rodinná socializace dětského diváctví – kauzální model



⁹⁾ To znamená, že se děti v prostředí rodiny „učí“, jak se dívat na televizi. Získávají základní divácké návyky, vytvářejí si postoje k televizi a názory na ni. V rodině se například fixuje frekvence sledování televize, používání televize jako kulisy u jídla a dalších činností atd.

jsou jednak ovlivňovány rodinnou mediální výchovou (pokud chce rodič sledovat televizi důsledně společně s dítětem, nemůže v této době realizovat činnosti nutné k zajištění chodu domácnosti), jednak rodičovskými potřebami (jestliže rodič potřebuje dopoledne vyřídit

pracovní agendu, přizpůsobí tomu chod domácnosti). Rutiny samy determinují přání dítěte (pokud dítě ví, že se v dané době televize nezapíná, vůbec nevyjádří přání dívat se) a rodičovské potřeby (domácí rutina večere v sedm generuje potřebu matky získat čas pro přípravu jídla kolem šesté hodiny), čímž vytvářejí most mezi dětským televizním diváctvím a rodičovskými potřebami.

Ústředním konceptem je v tomto modelu střet rodičovských potřeb, které dětskou televizní konzumaci navyšují, a rodičovských postojů k televizi, které ji naopak snižují. Kauzalita je zde cirkulární, často oboustranná a poměrně složitá.

Do popisu vztahů mezi kategoriemi lze začlenit dynamiku, neboť změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu. Dětský televizní režim se proměňuje v souvislosti s drobnými každodenními změnami. Dětská televizní konzumace proměňuje v závislosti na tom, zda je pracovní den či víkend, zda je rodina doma nebo mimo domov, zda jsou členové rodiny zdraví či nemocní, odpočatí či unavení, znuďení televizní obrazovkou nebo naopak vším ostatním. Soubor podmínek vztahujících se k jednotlivým dětským televizním režimům proto není možné vnímat jako nehybnou a jednu provždy danou záležitost. Kategorie dětského televizního režimu na jedné straně slouží jako dlouhodobější (statická) charakteristika způsobu, jakým se dítě obvykle dívá na televizi, na druhé straně odkazuje ke krátkodobému aktuálnímu (dynamickému) dění.

Proměnné, které vztahový rámec vytvářejí, jsou v pohybu, přičemž každá změna začíná na úrovni příčinných či intervenujících podmínek (potřeby rodičů, přání dítěte), pokračuje přes zprostředkující funkcionální či intencionální vlivy (domácí rutiny, rodinná mediální výchova) až k samotnému jevu – dětskému televiznímu režimu.¹⁰⁾

Ve výzkumném projektu rodinné socializace dětského televizního diváctví se právě axiální kódování

ukázalo být klíčovou technikou, která celou analýzu posunula směrem k celistvé konceptualizaci výzkumného problému. Celkově je třeba v axiálním kódování, stejně jako v celé zakotvené teorii, vidět nikoli záruku úspěchu nebo dokonce jedinou „vědeckou“ metodu kvalitativního výzkumu, nýbrž účelný a sofistikovaný návod k zacházení s daty, jehož použití může významně přispět ke konceptualizaci výsledků a budování teorie na základě kvalitativních dat.¹¹⁾

Výzkumné téma *Profesní a osobnostní rozvoj učitele experta*¹²⁾

Cílem výzkumného záměru je vytvořit popis učitele experta,¹³⁾ který integruje jeho myšlenky, běžnou praxi ve třídě s ohledem na profesní a osobnostní vývoj. Rozvoj učitele je zkoumán s důrazem na pochopení jeho osoby, cílů a priorit. Důležité na expertovi nejsou jenom vědomosti a dovednosti, ale také jeho morální hodnoty a osobnost. Učitel expert není toliko uznávaným odborníkem v oboru, ale okolí v něm vidí morální autoritu, čímž se odlišuje například od experta v bankovníctví.

Existují dva hlavní proudy kariéry učitele: akademická kariéra a morální rozvoj. Obě jsou sledovány současně. Dále je u každého učitele sledováno jeho myšlení, jednání, každodenní pedagogické přesvědčení a názory na žáky a metody. Učitelovo myšlení, vědění a rozvoj je ovlivněno sociálně, ale také kontextem (*Clandininová, Connolly, 1998*), ve kterém učitel žije a pracuje. Koho se zeptat na to, jakým způsobem uvažuje a jedná při výuce, než zkušeného učitele, experta ve svém oboru? Hlavní výzkumné otázky jsou postaveny takto: Lze porozumět profesnímu a osobnostnímu rozvoji učitele experta? Jak se vyvíjí názory, metody a poznatky učitele experta?

Jako základní interpretační metodologický diskurz je zvolena kvalitativní metodologie s použitím

¹¹⁾ Více o výzkumu *Šedlová, 2005*.

¹²⁾ Výzkum realizuje *Mgr. Roman Švaříček*, Ústav pedagogických věd FF MU, svaricek@phil.muni.cz.

¹³⁾ V tomto výzkumu je expert pojímán s ohledem na pedagogiku. Expertem je míněn zkušený, kvalifikovaný a kvalitní učitel. Tento učitel je již však rozpoznán okolím jako expert, a proto používám tento termín a nikoli termín zkušený učitel.

¹⁰⁾ Například dítě, které se obvykle dívá na televizi v průměru 30 až 90 minut, onemocní. Nemoc způsobí změnu v příčinných a intervenujících podmínkách. Matka potřebuje uvolnit více času pro sebe a samo dítě se chce více dívat. Proto se po dobu nemoci konzumace televize zvyšuje (90 – 180 minut).

biografického a narativního přístupu a specifickou metodou životního příběhu (*life story*). Použití narativního a biografického přístupu má své opodstatnění, neboť respondenty jsou zkušený učitelé, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru. Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstránit od jeho osoby, neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. Cílem procedury střídání biografických rozhovorů, pozorování školy a třídy, analýzy dokumentů je dovolit učitelům podívat se zpátky, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování svých zážitků. V pozadí narativního výzkumu stojí nejenom zájem o vědecký náhled na zkoumaný jev, ale také o náhled z pozice učitelů. Učitelé a jejich „hlasy“ mají výhodu praktické zkušenosti. Teprve dány do příběhu, nahlíženy ve vyprávění, získávají význam. Narativní přístup umožňuje popisovat životy jedinců (učitelů) jako celistvé formy skládající se z mnoha částí za použití přirozeného jazyka. V každém jednotlivém příběhu je pak možné přímo vidět podíl určitého jedince na celku.

Skrze vyprávění svého vlastního života si jej teprve můžeme plně uvědomit, říkají mnozí myslitelé. Vyprávění příběhů je základní způsob lidské komunikace.

Doposud bylo provedeno zkoumání dvou expertů, učitelky *Kateřiny*, učitele *Petra*, a proto jsou zde popsány hypotetické závěry z prozatím realizovaného výzkumu.¹⁴⁾ Oba studované případy jsou extrémní pokud jde o **vliv vysoké školy**. Učitel *Petr* studoval dálkově na pedagogické fakultě při zaměstnání, učitelka *Kateřina* studovala na přírodovědecké fakultě, ale oběma se nedostávalo takřka žádné pedagogicko-psychologické přípravy. Z obou učitelů jsou dnes experti, ačkoli oba shodně tvrdí, že byli pro toto zaměstnání vysokoškolskou přípravou zcela nepřipraveni. Na místě je otázka, co oba učitele ovlivnilo v tom, aby jako nepřipravení začínající učitelé setrvali v profesi? Jak to, že se z nich nestali přísní, direktivní, průměrní učitelé? Zcela zásadní roli zde sehrál vliv první školy. Tento kritický okamžik byl pro učitele důležitý v tom, že oba dostali **emocionální podporu** od svých kolegů a zejména od vedení školy. Emocionální podpora, ale také podpora v riskování je pro učitele v prvních letech

nesmírně důležitá. Učitelka *Kateřina* to popisuje takto: „*Takže ten začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslech z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchaly....* všichni mi říkali „*Musíš s nima něco udělat, prostě dáš jim poznámky, dáš jim důtky a prostě s nima něco udělej*“.... *Takže tenkrát ta hlavní rada zněla od zástupce Igora, že si to mám jako zkoušet, že nemám dávat na radu všech...*“ Právě **experimentování** je jednou z charakteristik experta. Nejde zde o přebírání nějakých strategií, konceptů nebo metod, ale o pozvolnou implementaci založenou na pokusu a omylu. Pro svoje experimentování však potřebují podporu od vedení školy, zejména na začátku kariéry. Až teprve třetí rok učitelé shodně uvádějí jako rok, kdy se jim dařilo realizovat svoje představy s dobrým výsledkem. Poznatky o žácích, které získali v 1. roce dokázali použít tak, aby měnili svůj obraz a nastavili adekvátní způsoby vedení třídy a instruování žáků.

Podle doposud zjištěných dat je expert aktivní, zkušený učitel, který je částečně nespokojený s daným stavem. Nespokojenost však u experta iniciuje změnu a rozvoj. Dle obou expertů jsou aktivita, nespokojenost vedoucí ke změně, zvědavost, tvořivost, hledání podstatné charakteristiky „ideálního“, „dokonalého“ učitele. Tato **aktivní nespokojenost** je založena na jedné premise, kterou si experti dobře uvědomují: Učitel je strůjcem změn, on je hlavním organizátorem (manažerem) výuky, což však neznamená, že by například klima třídy záviselo pouze na něm.

A existuje **ideální učitel**? Nejdříve je nutné říci, že expert není totožný s ideálním učitelem, neboť ideál je brán jako prototypický učitel. Experti se ale neustále porovnávají s ideálním učitelem. Zpočátku se badatel domníval, že ideálním učitelem je nějaký učitel, kterého experti znají. To odmítli. Pak badatel hledal, jestli je ideální učitel totožný s jejich vzorem ze základní, nebo střední školy, ale ukázalo se, že vzor není totéž, co ideál. Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil na základní nebo střední škole (výběr oboru a pojetí výuky), ale není pro ně ideálním učitelem: „*Tak já se na něho [učitele, který byl pro ni vzorem] jako dívám a říkám si, no tak zatím učím líp, než on,*“ říká učitelka *Kateřina*. Ideální učitel tedy ani pro učitele neexistuje, jenom pro ně důležitý z důvodu konstrukce vlastní identity. Přestože jsou experti rozpoznáni okolím a k expertům chodí kolegové pro radu, sami si uvědomují odlišnost sebe od ideálu.

¹⁴⁾ Více o dosavadním výzkumu a kritériích kvalitativního výzkumu viz *Švaříček*, 2006.

V literatuře se často píše o tom, **jak se experti stávají intuitivními**. Nemusejí se tolik rozhodovat vědomě, rozhodování jim nezabírá tolik času jako na začátku kariéry, nepřemýšlejí tolik nad svým jednáním, prostě jednájí. Toto však podle dosavadních zjištění není tak docela pravda. Experti jsou totiž velice racionálně jednáající osoby. Podívejme se na příklad, kde se intuice objevuje u řešení nových situací. Expert pracuje intuitivně metodou amatérského akčního výzkumu: vychází od problému, který potřebuje změnit, najde nějakou metodu (na semináři, v paměti, u kolegy, v literatuře) a pokusí se ji aplikovat na problém přímo v hodině. Pokud to nefunguje, zkusí to několikrát. Když to nefunguje vůbec, vybírá novou metodu, nebo častěji přeformuluje problém. Pokud vymyslí něco, co mu funguje, okamžitě to dává do repertoáru metod běžné práce. Samozřejmě se experti liší v tom, jak „vědecky“ výzkum provádějí. Tento racionální postup používají zcela intuitivně, až o tom ani sami neví. Díky tomuto postupu potom mohou opakované situace řešit zcela jednoduše, rutinním způsobem, v krátkém čase a za použití racionálního uvažování. Rutiny jsou jednou z častých způsobů práce experta, který je využívá jako ekonomicky výhodného prostředku: šetří čas a energii. Týká se to například začátku roku, začátku hodiny, konce hodiny. Oba učitelé obětují značnou část začátku školního roku v září k poměrně preciznímu vysvětlování žákům, jak se budou ve třídě chovat, jak budou pracovat, jak budou za tuto práci ohodnoceni a co se budou v daném školním roce učit a proč. Tato činnost je vysoce racionalizovaná.

Zajímavé je, že i experti se během svých začátků naivně domnívali, že se s žáky pracuje pouze intuitivně a nepovažovali organizování a vedení třídy za důležitou součást výuky. Naivita je obsažena v tom, že učitelé očekávali, že když budou hodní, žáci to uvidí a budou se podle toho chovat. Učitelé se tedy domnívali, že jejich vlastní představy a představy žáků se shodují, a proto stačí například říci: „*Chovejte se slušně*“ a žáci se budou chovat slušně. Dnes experti přiznávají, že tato naivita dávno skončila a vědí, že žákům musí neustále racionálně zdůvodňovat například pravidla chování ve třídě, ale i mimo ni.

Tolik o doposud provedeném výzkumu, který by měl skončit v příštím roce.

Budoucnost kvalitativního výzkumu v pedagogice

Po stránce informační se situace na poli kvalitativního výzkumu velice zlepšuje, neboť vychází užitečné odborné publikace v překladu, ale i původní české práce. Za několik málo let již tak bude dozajista existovat několik „paradigmatických“ českých prací. S tímto jde ruku v ruce rozvoj výzkumných designů: ještě před třemi roky se používala prakticky jen zakotvená teorie a etnografie jako design výzkumu. Dnešní badatelé již používají případovou studii, životní příběh, životní historii, biografické, či fenomenologické přístupy, jak bylo ukázáno výše. Do budoucna lze očekávat zejména rozvoj akčního výzkumu, který by se mohl stát jednou z nepoužívanějších strategií bádání v pedagogice.

Výzkumníci, kteří se věnují kvalitativnímu výzkumu, se pokoušejí o tři základní cíle: zaprvé ustanovit různé kvalitativní techniky a metody jako svébytné přístupy zkoumání, zadruhé formulovat jasná a zřetelná kritéria kvality kvalitativního výzkumu a zatřetí přispět nově vzniklými teoriemi k větší efektivitě celého spektra edukační reality, od žáka k učiteli.

Použitá literatura

- [1] Bacík, František. Otázky řízení školství v evropském kontextu. *Pedagogika*, XLVII, 1997, č. 1, s. 26–36. ISSN 3330-3815.
- [2] *Bílá kniha Evropské komise: nový podnět pro evropskou mládež*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2002. ISBN 8086033740.
- [3] Clandininová, Jean D., Connelly, Michael F. Stories to Live by: Narrative Understanding of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 1998, roč. 28, č. 2, s. 149–164. ISSN 0362-6784.
- [4] Pařízek, Vlastimil. Criteria for Future Management of Education in Czechoslovakia. In Wieringen, F. v. (ed.). *Training for educational management in Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum 1992, s. 35–44.
- [5] Pol, Milan. *Management of Czech Schools: with or without Teacher's Participation?* Závěrečná zpráva projektu RSS CEU, Brno-Budapešť, 1997.
- [6] Strauss, Anselm, Corbinová, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ČLÁNKY

- [7] Šed'ová, Klára. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, 1/2004, s. 19–33. ISSN 0031-3815.
- [8] Šed'ová, Klára. Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. *SPFFBU, Studia paedagogica*, U 10. Brno: MU, 2005, s. 123–132. ISBN 80-210-3891-8.
- [9] Švaříček, Roman. Je zakotvená teorie teorií? *SPFFBU, Studia Paedagogica*, U 10. Brno: MU, 2005, s. 133–145. ISBN 80-210-3891-8.
- [10] Švaříček, Roman. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM)*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.
- [11] Wilson, J. P. (ed) *Human resource development*. London: Kogan Page, 2005. ISBN 0-7494-4352-9.
- [12] Yin, Robert K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE, 2003. ISBN 0761925538.