

Akční výzkum ve vědách o výchově a příklady dobré praxe

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit akční výzkum,
- charakterizovat teoretické ukotvení akčního výzkumu,
- popsat postup akčního výzkumu.

Průvodce studiem

V praxi sociálních věd se v posledních letech setkáváme s termínem akční výzkum, který je zaměřen mimo jiné i na pedagogickou praxi. Jeho cílem je dosáhnout v postupných krocích pozitivní změny v pedagogické práci. Výstupy akčního výzkumu v prostředí školy mohou posloužit jako záznam dobré praxe. Níže uvedený text vychází především z prací Danuše Nezvalové (2002, 2003) a Adély Pavelkové (2012).

Akční výzkum je jedním z typů výzkumu, který souvisí se změnou aktivit, které studuje. Za otce akčního výzkumu je považován původem německý americký sociální psycholog narozený Kurt Lewin (1906), který jako první zvolil termín akční výzkum ve svém článku *Action Research and Minority Problems*, v němž se kriticky vyjadřuje k tehdejšímu přístupu k zkoumání skupinové dynamiky a organizací. Lewin společně s Frankem Balduem začali pracovat na metodě, která by měla možnost změnit situaci v organizaci a zakládají *Research Center for Group Dynamics* při Massachusettském technologickém institutu.

Lewin popisuje akční výzkum jako spirálovitý proces. Po identifikaci problému dojde k návrhu možného řešení, které je následně použito a je sledována úspěšnost jeho aplikace. Následně je aplikace vyhodnocena a reflektována. Následně dojde o opakování celého cyklu. Metoda akčního výzkumu je směřována na využití uvnitř organizací a skupin, jde zpravidla o interní proces, který vyžaduje zapojení všech aktérů a sebeřízení (selfmanagement). Hlavním cílem je změna dosavadní praxe, zásah do reality a zlepšení situace ve skupině, a to při dodržení vysokých standardů validity, reliability a vědecké přísnosti.

Lewinův akční výzkum vychází z pozitivismu. Přestože jako hlavní cíl akčního výzkumu vidí snahu o praktické zlepšení, upozorňuje také na nutnost teoretického zakotvení. S tím souvisí Lewinův slavný výrok, že „*nic není tak praktické jako dobrá teorie*“ (Lewin, 1951, s. 169). Ovšem právě na teorii se při aplikaci akčního výzkumu často zapomíná. Někdy dochází k záměně teoretického vstupu pozitivismu za teorii, proto mnoho výzkumníků používajících metodu akčního výzkumu teorii odmítá a vnímá ji jako opozici k akčnímu výzkumu. Na tento problém upozornili například Victor J. Friedman a Tim Rogers (2009), když konstatovali, že není nic tak teoretického jako dobrý akční výzkum. Citovaní autoři apelují na výzkumníky, aby si dali práci s teoretickým zakotvením projektů, a tak zvýšili jejich kvalitu a důvěryhodnost.

Ve Spojených státech amerických se o popularizaci akčního výzkumu v pedagogice zasloužil především Stephen Corey (1954). V době, kdy se na západě šířily obavy z marxistické a komunistické ideologie, tedy rovněž v 50. letech 20. století, byl akční výzkum kritizován jako nástroj zneužitelný politickými aktivisty. Ve stejnou dobu se ke kritice akčního výzkumu přidala také American Educational Research Association, která zpochybnila hodnotu a metodologii tohoto přístupu a prohlásila jej za nevědecký a nedostatečně teoreticky zakotvený. Výsledkem této zdrcující kritiky bylo odmítnutí akčního výzkumu nejen v akademických kruzích, ale také mezi učiteli (Herr, Anderson, 2005).

Podle Adély Pavelkové (2012) se John Bartholomew (1972), Lawrence Stenhouse (1975) a John Elliott (1991) v 60. a 70. letech ve Velké Británii zasloužili o znovuvzkříšení tohoto metodologického konceptu k životu. Objevili koncept učitele jako výzkumníka. Akční výzkum jako nástroj k reflexi vlastní praxe a jejímu zlepšování je nabídkou pro zlepšení práce učitele. Akční výzkum je popisován, jako výzkum řízený praxí – samotnými učiteli, ne externími výzkumníky. Aplikace akčního výzkumu může být užitečná nejen pro profesní, ale i osobní rozvoj učitele. Opominout nelze ani přínosy pro rozvoj školy, jako organizace.

Akční výzkum se dále rozvíjel ve dvou rovinách. Za prvé byl využíván prakticky v oblasti vzdělávání, komunitního plánování a podnikového rozvoje, a za druhé se rozvíjel také jako metoda, o kterou se zajímali sociologové, antropologové, pedagogové, psychologové a další výzkumníci. Někdy bývá spojován také s označením angažovaný výzkum.

V České republice se akční výzkum objevuje v odborné literatuře relativně nedávno. Jedny z prvních článků jsou spjaty se jménem Danuše Nezvalové (2002, 2003) a Tomáše Janíka (2004). Přehledně popsany akční výzkum nalezneme v diplomové práci Adély Pavelkové (2012).

Vymezení akčního výzkumu

Akční výzkum je v sociálních vědách řazen do aplikovaného výzkumu. Usiluje o změnu, není hodnotově neutrální a má politické pozadí. Je považován za významný prostředek inovací v sociální realitě. Je funkční především při transformačních procesech. Spojuje jednání výzkumníka s výzkumem a vytváří tak spojnici mezi skupinami účastníků. Pokouší se propojit teorii s praxí. Výsledky základního empirického výzkumu často ovlivňují praxi jen omezeně, akční výzkum je prostředkem jak uplatnit výsledky výzkumu v praxi a urychlit proces potřebných změn. *„Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován byl především nedostatek jejího praktického vlivu“* (Hendl, 2005, s. 136).

Lewinova (1946, s. 35) definice popisuje akční výzkum jako *„srovnávací výzkum o podmínkách a dopadech různých forem sociálního jednání, výzkum vedoucí k akci“*. Podle Lewina výsledkem akčního výzkumu má být dosažení společenské změny. Danuše Nezvalová (2003, s. 300) uvádí vymezení Stephen Kemmisa (1983): akční výzkum jako formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává. Pomáhá nacházet odpověď na otázku: Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi? Dalšími důležitými prvky akčního výzkumu jsou. Adéla Pavelková (2012) z analýzy prací teoretiků věnujících se tématu akčního výzkumu zdůrazňuje prvky:

- spolupráce účastníků výzkumu,
- kritického přístupu k praxi,
- reflexi praxe,
- autoevaluaci dosavadní praxe.

Společný základ každého akčního výzkumu tvoří tři složky, které mu dávají konkrétní podobu – výzkum, akce a formativní složka, jak uvádí Adéla Pavelková (2012). **Výzkum** v rámci akčního výzkumu je vnímán jako reflektivní, systematický, kontrolovaný a kritický projekt, jehož cílem je prozkoumat jednotlivé aspekty reality související s řešeným problémem. Naším cílem je utvořit si ucelený a detailní obraz situace. V akčním výzkumu nám ale nejde jen o detailní popis situace, ale především o následnou intervenci a implementaci navržených opatření – tedy o **akční část projektu**. Navíc má proces akčního výzkumu také **formativní účinky**. Všichni účastníci jsou po celou dobu výzkumu konfrontováni s okolím a podstupují trvalou sebereflexi. Mění se vztahy ve skupině, ale mění se také postoje a hodnoty jednotlivých účastníků. Tyto tři složky (akční, výzkumná a formativní) utváří charakter akčního výzkumu.

Průvodce studiem

Jednotlivé kroky akčního výzkumu se podle různých autorů liší.

V textu Danuše Nezvalové (2003, s. 301) nalezneme trochu jiné označení uvedených tří kroků, ale jejich obsah je totožný. V akčním výzkumu jsou základními prvky akce, reflexe a revize. Podle McNiffa (1988) akční výzkum zahrnuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Whithhead (1993) ho prezentuje jako cyklus sestávající z pěti kroků:

- problém, který se objevil v praxi;
- představa o řešení problému;
- aktivita k zvolenému řešení;
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému;
- modifikace problému.

Pro srovnání Nezvalová (2003, s. 301) doplňuje členění dle Sagora (1992) uvádí obdobných pět kroků akčního výzkumu:

- formulace problému
- Sběr informací
- vyhodnocení informací;
- sdělení výsledků;
- akční plán.

V článku Danuše Nezvalové (2003, s. 304-305) nalezneme i příklad akčního výzkumu pro-aktivního a reaktivního akčního výzkumu. Pro-aktivní akční výzkum (Schmuck 1997) je charakterizován snahou nejprve aplikovat změny a následně pak hodnotit docílené výsledky. Pedagogičtí pracovníci jsou inspirováni novými teoriemi a přístupy. Jejich inspirace vychází i z vlastní zkušenosti. Snaží se uvádět tyto změny a nové přístupy do své vlastní činnosti. Následující tabulka ukazuje jednotlivé kroky tohoto typu akčního výzkumu a příklady:

Kroky	Příklady
1. Uvádění změny, nového postupu s cílem dosáhnout lepších výsledků	a) Nové přístupy vedoucí k z kvalitnění práce školy; b) Aplikace kooperativního učení; c) Nové metody hodnocení výsledků žákova učení.
2. Očekávání (co můžeme očekávat pozitivního a jaké obtíže mohou nastat)	Pozitivní: a) Pedagogičtí pracovníci budou více spolupracovat; b) Studenti budou pracovat ve skupinách s větší odpovědností; c) Nové metody hodnocení povedou k žákovskému portfoliu. Obtíže: a) Pedagogičtí pracovníci budou vyžadovat konzultace; b) Někteří studenti budou nespokojeni; c) Někteří studenti nebudou chtít využívat portfolia k hodnocení své práce.
3. Pravidelné získávání informací o změnách a sledování reakce zúčastněných	a) Pozornost se soustředí na zpětnou vazbu (např. využití dotazníku); b) Získané informace o výsledcích implementace kooperativního učení budou diskutovány ve skupinách participujících učitelů, učitelé budou vzájemně hospitovat v hodinách; c) Názory studentů na hodnocení prostřednictvím portfolia budou pravidelně sledovány (např. rozhovory se studenty).
4. Vyhodnocování získaných informací	a) Pedagogičtí pracovníci diskutují o dosažených výsledcích; b) Učitelé si vzájemně vyměňují zkušenosti s využíváním metod kooperativního učení; c) Hodnocení prostřednictvím portfolia.
5. Navrhování alternativních postupů	a) Jakým jiným způsobem může být kvalita práce školy zlepšována; b) Učitel srovnává nově používané metody kooperativního učení s běžně užívanými metodami a zvažuje možnosti dalšího využití; c) Jak jinak mohou být studenti hodnoceni.
6. Využití nového postupu (návrat k prvnímu kroku, revize získaných zkušeností vedoucí ke z kvalitnění nově uvedeného postupu)	a) Pedagogičtí pracovníci sledují zlepšení kvality práce školy; b) Učitel používá novou vyučovací metodu; c) V hodnocení studentů je využíváno portfolio.

Zdroj: Nezvalová (2003)

V reaktivním akčním výzkumu (Schmuck, 1997) učitelé nejprve shromažďují informace o dosavadních postupech, vyhodnocují je a pak zavádějí inovace. Vycházejí z předpokladu, že pedagogická činnost je vždycky specifická a že je profesionální odpovědností pochopit každou situaci před vlastní činností. Následující tabulka pak opět uvádí jednotlivé kroky tohoto typu akčního výzkumu a příklady:

Kroky	Příklady
1. Získávání informací o dané situaci	Pracovní skupina získává informace o situaci ve škole a) mezi učiteli (např. dotazníky); b) mezi rodiči žáků; c) mezi žáky.
2. Vyhodnocování informací a navržení postupů pro další činnost	Pracovní skupina sledává a) rozdíly v názorech učitelů; b) nespokojenost rodičů ponejvíce s výukou cizích jazyků; c) nespokojenost žáků se vztahy mezi učiteli a žáky.
3. Získané informace jsou předávány ostatním a jsou navrženy změny	a) Pracovní skupina sdělí získané informace všem učitelům na pracovní poradě a navrhne změny; b) Navržené změny jsou diskutovány ve skupině učitelů jazyků; výsledkem jsou úpravy a plán jak postupovat; c) Jsou navrženy workshopy k problematice vztahu učitel-student.
4. Nové postupy jsou realizovány	a) Pedagogičtí pracovníci diskutují o nově zaváděných postupech; b) Učitelé si vzájemně vyměňují zkušenosti s výukou cizích jazyků a sledují výsledky výuky; c) Učitelé využívají nově získané dovednosti ve své činnosti.
5. Vzájemná spolupráce	a) Pracovní skupina pečlivě sleduje činnost všech zúčastněných; b) Učitelům je poskytována podpora (konzultace); c) Pracovní skupina předává informace a podporuje jejich výměnu.
6. Vyhodnocení nového postupu (návrat k prvnímu kroku, revize získaných zkušeností vedoucí ke zkvalitnění nově uvedeného postupu)	a) Jak se změnil vztahy mezi učiteli a studenty, co by se mělo zlepšit? b) Jak se zlepšila výuka cizích jazyků a jak postupovat dále? c) Jak hodnotí nové postupy učitelé, studenti a rodiče a co by se mělo dále zlepšit?

Zdroj: Nezvalová (2003)

Výstup z realizace akčního výzkumu může někdy posloužit jako metoda dobré praxe.

Metoda příkladů dobré praxe

Cíle studia

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat metodu příkladů dobré praxe,
- vyjmenovat indikátory dobré praxe v mateřské škole.

Průvodce studiem

Na následujících stránkách se seznámíme s jednou z metod, která se objevuje velmi často i u jiných profesí, než je profese učitele, jedná se o metodu příkladů dobré praxe. V úvodu ji charakterizujeme v závislosti na třech proměnných, které spoluurčují její aplikaci v praxi, a dále se zaměříme na indikátory, jež jsou spjaté s její aplikovatelností v prostředí mateřské školy.

Charakteristika metody příklady dobré praxe

Za cenu mírného zjednodušení můžeme říci, že jakákoli „dobrá praxe“ se skládá ze dvou základních prvků, které jsou někdy označovány jako cílové místo a zdrojové místo, uvádí Arnošt Veselý (2010, s. 5). Cílové místo představuje instituce, jejíž fungování chceme zlepšit, zatímco zdrojové místo je představováno institucí (případně institucemi), která slouží jako zdroj inspirace pro vnitřní změnu.

Znakem metody dobré praxe ve škole jsou tři výseče kruhu, konkrétně orientace na žáka, kognice a interaktivita, z nichž každá reprezentuje specifika, jak uvádějí Steven Zemelman, Harvey Daniels, Arthur Hyde (2012, s. 8-10). Spojení těchto tří výsečí vede k vhodnému použití metody dobré praxe v procesu výchovy a vzdělávání. Uvedené tři výseče je možné si představit také jako Vennův digram průniku tří kruhů.

Otázky k zamyšlení

Jak byste svými slovy vymezili kategorie orientace na žáka, kognice a interaktivita?

Schéma



Orientace na žáka

Nejlepším výchozím bodem pro vzdělávání jsou otázky a zájmy dětí a mladých lidí, a to napříč kurikulem, školním vzdělávacím programem školy. Počínaje vlastními otázkami žáků, které by měly mít přednost před svévolným výčtem a odtazitým výběrem informací.

Pro téměř pro jakoukoli část výuky (vyučování i učení), můžeme najít „způsob“ (dílní téma, skládačku, úhel pohledu), jak aktivovat alespoň jeden z typů vnitřní motivace, která může být autentická, holistická, zážitková či problémová.

- *Autentická:* Reálné, bohaté, komplexní ideje a materiály jsou jádrem kurikula. Lekce a učebnice, které zjednodušují obsah, nakonec zbaví žáky zájmu o učení.
- *Holistická:* Mladí lidé se nejlépe učí, když se setkají s celými ideami, událostmi a materiály v účelových souvislostech a v systému, nikoliv však, když studují části izolované od skutečného užívání, praktického života.

- *Zážitková:* Aktivní, praktická, konkrétní zkušenost je nejsilnější a přirozená forma učení. Žáci by měli být po většinou ponořeni v přímé zkušenosti každé učební látky, pokud to její obsah umožňuje.
- *Problémová:* Žáci se učí nejlépe, když jsou vystaveni tváří v tvář skutečným problémům, volbě a odpovědnosti za jejich vlastní učení. Musíme zajistit „stupně pochopení“, po kterých se pohybují děti stále vzhůru co do složitosti a náročnosti, jak následují školní roky a školní postup směrem od mateřské školy k vysoké škole a profesní připravenosti.

Kognice

Nejefektivnější učení nastává, když děti rozvíjejí skutečné pochopení pojmů prostřednictvím myšlení vyššího řádu spojeného s různými oblastmi bádání a přes sebepoznání svého myšlení. To znamená, že učitelé musí explicitně modelovat charakteristické myšlenkové procesy a strategie každé tematické oblasti, uvádět své žáky do jednotlivých způsobů vědění.

- *Vývojová:* Děti se vyvíjejí přes sérii definovatelných, ale ne rigidních fází, a vzdělávání by mělo odpovídat aktivitám na vývojové úrovni žáků.
- *Konstruktivistická:* Děti nejsou jen příjemci obsahu v pravém slova smyslu, ale znovu vytvářejí a znovu objevují každý kognitivní systém, se kterým se setkávají, včetně jazyka, gramotnosti a matematiky. Práce žáků ve škole by měla být vystavěným vědění prostřednictvím dotazování, ne jen posloucháním někoho jiného prezentujícího informace.
- *Expresivní:* Chcete-li plně navazovat na ideje, konstruovat význam, a zapamatovat si informace, musí žáci pravidelně využívat celou škálu komunikačních médií: psaní, kreslení, poezii, tanec, drama, hudbu, pohyb a výtvarné umění.
- *Reflexní:* Kompenzace zapojení do praxe musí být příležitostí pro žáky, aby reflektovali, vyslechli názor a „vytáhli“ ze svých zkušeností, co si myslí a co se naučili. Reflexe práce, umožní žákovi stanovit si cíle pro sebe, sledovat svůj pokrok, a přijmout odpovědnost za svůj vlastní růst.

Interaktivita

Úspěšné učení se děje ve třídách, kde je živá debata, rozhovor a diskuse. Učitelé podporují potenciál sociální energie dětí a mladých lidí k rozvoji jejich myšlení.

- *Sociabilní:* Učení se děje nejefektivněji v atmosféře přátelství a vzájemné podpory, a učitelé by měli podniknout kroky k vytvoření bezpečného, pohodlného a energii dobíjejícího třídního společenství.
- *Spolupracující:* Učení malých skupin čerpá sílu ze sociálního učení lépe než z individualistických, konkurenčních přístupů. Ve škole, stejně jako v životě, se lidé musí naučit efektivně pracovat v malých skupinách, s partnery, týmy a trvalejšími skupinami všech typů.
- *Demokratická:* Učebna je modelem společenství; žáci se učí, co žijí jako členové této komunity. Škola není jen výcvikem "spotřebitele"; je péčí o občany, naše budoucí sousedy, spolupracovníky, kolegy a voliče.

Průvodce studiem

Pro příklady dobré praxe je typické využít jejich silných stránek, tedy orientace na žáka, kognice, interaktivitu. Při každém příkladu dobré praxe nemusejí být rozvíjeny všechny tři složky, ale učitel by se měl snažit využít co nejvíce možností pro jejich naplnění. I zde však platí, že méně je někdy více.

Indikátory příkladů dobré praxe

Následující přehled znázorňuje posun od třídy řízené učitelem k třídě orientované na žáka. Neznamená to však úplné opuštění zavedených vzdělávacích přístupů. Místo toho učitelé přidávají nové alternativy k rozšíření repertoáru možností, které jim umožní využívat bohatší škálu aktivit, vytvářet pestřejší a komplexnější rovnováhu, a to zejména v nastavení školní třídy, klimatu třídy, práv a odpovědností, jazyka a komunikace, aktivit a úkolů, práce žáků a hodnocení, postojů učitelů a výhledu (Zemelman, Daniels, Hyde, 2012).

Nastavení školní třídy: podpora žákovské spolupráce

- Nastavení pro výuku řízenou učitelem (samostatné stoly)
- Řady stolů
- Holé, bez ozdob
- Málo učebních materiálů
- Orientace na žáky - centrální uspořádání (tabulky)
- Pestrost vzdělávacích prostorů: pro celou třídu, malé skupiny a samostatnou práci
- Komerční dekorace. Žáky vytvořená umělecká díla, výrobky a ukázky práce
- Učebnice a letáky. Pestré informační zdroje (knihy, časopisy, artefakty, ...)

Klima třídy: aktivní zapojení žáků

- Řízení podle důsledků a užitku
- Učitel vytváří a prosazuje pravidla
- Žáci jsou klidní, nehybní, pasivní, řízení
- Pevné seskupení žáků na základě schopností
- Konzistentní, neměnný rozvrh
- Řád vedený zapojením se a společenstvím
- Žáci pomáhají nastavovat a prosazovat normy
- Žáci jsou citliví, aktivní, cílevědomí, autonomní
- Flexibilní seskupení založené na úkolech a výběru
- Předvídatelné, ale flexibilní využití času založené na činnostech

Právo a odpovědnost: vyváženost mezi řízením učitelem a žákem

- Učitel se opírá pouze o stanovené osnovy
- Učitel volí všechny aktivity
- Učitel řídí všechny úkoly
- Povinná četba a písemné úkoly určené pro celou třídu
- Učitel hodnotí, známkuje a má k dispozici celou žákovu produkci, portfolium
- Někteří témata a dotazy vycházejí z otázek žáků („dle osnov“)
- Žáci často volí témata, knihy, písemné úkoly, přednášky, atd.
- Žáci přebírají odpovědnost, přijímají roli v rozhodování, pomáhají žákovskému životu ve třídě
- Nezávislé čtení (workshop čtení nebo knižní kluby) a nezávislé psaní (časopisy, workshop psaní)
- Žáci disponují vlastními záznamy, nastavují se vlastní cíle, sebehodnotí se

Jazyk a komunikace: prohloubení učení

- Ticho
- Krátké odpovědi
- Přednášky učitele
- Diskuse a psaní se zaměřuje na fakta
- Účelný komunikační šum a rozhovor
- Rozpracované diskuse. Vlastní otázky a hodnocení žáků
- Diskuse žák – učitel. Diskuse žák – žák, kterou učitel moderuje s žáky
- Dovednosti. Pojmy. Syntéza a reflexe

Aktivity a úkoly: vyváženost tradiční a interaktivní výuky

- Učitel prezentuje látku
- Frontální výuka pro celou třídu
- Jednotné osnovy pro všechny
- Lehké pokrytí širokého rozsahu témat
- Krátkodobé lekce, jeden den za čas
- Izolované jednopředmětové lekce
- Zaměření na zapamatování s odvoláním na fakta
- Krátké odpovědi, testy
- Stejně úkoly pro všechny
- Žáci vypráví příběh podle obrázků, čtou, píší a každý den mluví. Žáci aktivně experimentují s pojmy.
- Výuka malých skupin. Široká škála aktivit, vyvážení individuální práce, malé skupiny a aktivity pro celou třídu
- Osnovy jako skládačka (odlišné, ale související témata podle potřeb a možností dětí)
- Intenzivní, hluboké studium vybraných témat
- Rozšířené činnosti; vícedenní, víceúrovňové projekty
- Integrované, tematické, mezidisciplinární
- Zaměřené na uplatnění znalostí a řešení problémů
- Komplexní reakce, hodnocení, psaní, představení, umělecká díla
- Diferencované kurikulum pro všechny styly učení a schopnosti

Žákovská práce a hodnocení

- Úkoly vytvářené pro učitele a známkování
- Učebna /místo prezentace: Žákovské práce nejsou zasílány písemně
- Identické produkty, imitace
- Zpětná vazba učitele přes průměry a známky
- Úkoly vidí a hodnotí pouze učitelé.
- Údaje uchovávané v soukromé klasifikaci učitelů
- Vše posuzováno učiteli
- Standardy stanovené při známkování
- Úkoly vycházející ze skutečných důvodů a pro reálnou prezentaci
- Určité typy úkolů jsou pouze v písemné formě. Všichni žáci jsou zapojeni do jejich tvorby
- Vystavené pestré a originální výrobky
- Zpětná vazba učitele a konference, které jsou věcné a formativní
- Výstavy prací a představení jsou společné
- Práce uchovávané v portfoliích udržovanými samotnými žáky
- Žákovské sebehodnocení je prvkem oficiálního hodnocení. Rodiče jsou zapojeni
- Standardy k dispozici v předstihu. Standardy jsou vytvořeny společně se žáky

Postoje učitelů a vize: profesionální iniciativa

Vztah se žáky je:

- Distanční, neosobní, strach
- Posuzování
- Směrnice
- Pozitivní, teplý, uctivý, povzbuzující
- Porozumění, vcítění, zvědavost a vedení
- Poradní

Postoj k sobě je:

- Bezmocných pracovník
- Osamělý dospělý
- Příjemce rizika / experimentátor; kreativní, aktivní profesionál
- Člen týmu s ostatními dospělými ve škole. Člen sítě mimo školu
- Ředitel vlastního profesního růstu

Pohled na roli je:

- Expert, moderátor, vrátný
- Trenér, rádce, model, průvodce

Průvodce studiem

Představené tabulky v levých sloupcích prezentují vyučování a učení řízené učitelem oproti pravým sloupcům, kde je vyučování a učení orientované na žáka, jak uvádějí autoři tabulek (Zemelman, Daniels, Hyde, 2012). Srovnání pravých a levých sloupců vám může pomoci při rekapitulaci vašeho jednání ve školní třídě a napomoci případně k obohacení forem a metod vaší výuky. Terminologie ve sloupcích vychází z práce ve třídách s nadanými dětmi, nelze proto všechny formulace aplikovat na běžnou mateřskou školu.

Shrnutí

Seznámili s metodou akčního výzkumu a příkladů dobré praxe, pro které je v prostředí školy a výuky typická orientace na žáka, kognice a interaktivita, resp. Orientace práce učitele na žáka. Indikátory pro vhodnou aplikaci akčního výzkumu a příkladů dobré praxe jsou nastavení školní třídy, klima třídy, právo a odpovědnost, jazyk a komunikace, aktivity a úkoly, žákovská práce a hodnocení, postoje učitelů a vize.

Literatura a zdroje

- Bartholomew, J. C. (1972). *The Teacher as Researcher – a Key to Innovation and Change*. York: Nuffield Teacher Enquiry.
- Corey, S. M. (1954), Action research in education. *The journal of educational research*. 1954, roč. 47, č. 5, s. 375 – 380.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Friedman, V., Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action research*, roč. 7, č. 1, s. 31 – 47. ISSN 1741-2617.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herr, K., Anderson, G. L., (2005). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Janík, T. (2004) Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal od Social Issues*. roč. 2, č. 4, s. 34 - 46.
- McNiff, J. (1988). *Action research : Principles and Practice*. London: Macmillan Education.
- Nezvalová, D. (2002). Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* [online], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2015-15-12]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, roč. 53, č. 3 s. 300-308.
- Pavelková, A. (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria (V.A.): Association for supervision and Curriculum Development.
- Schmuck, r. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Hicghts (Illinois): SkyLight Professional Development.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Whithead, J. (1993). *The growth of educational knowledge*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Veselý, A. (2010). Teoretické a metodologické základy “výzkumu” dobré praxe. *Aula*, roč. 18, č. 3, s. 3-14.
- Zemelman, S., Daniels, H., Hyde, A. (2012). *Best Practice. Bringing Standards to Life in America’s Classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.