

## DESIGN-BASED RESEARCH PŘI HLEDÁNÍ CEST DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

MARTIN CHVÁL, DOMINIK DVOŘÁK, KAREL STARÝ, KAROLINA MARKOVÁ

**Anotace:** *Panuje shoda o existenci bariér mezi pedagogickým výzkumem a praxí. Stat' představuje design-based research jako možnost jejich překonávání a způsob identifikace faktorů, které bariéry ovlivňují. Byl navrhnut, průběžně ověřován a upravován model dalšího vzdělávání učitelů vycházející z dvouleté spolupráce mezi Pedagogickou fakultou UK v Praze a 12 pražskými základními školami.*

**Klíčová slova:** *další vzdělávání učitelů, design research, design-based research, vzdělávání dospělých*

**Abstract:** *There is a broad consensus about the existence of a gap between educational research and practice. The design-based research approach was used as tool to improve our understanding of this barrier and diminish it. We have designed and tested model of teachers' continuing professional development during a two year partnership between School of Education of Charles University Prague and 12 elementary schools in Prague.*

**Key words:** *teachers' professional development, design research, design-based research, adult learning*

*Theoria sine praxis – rota sine axis.  
Praxis sine theoria – coecus in via.*

Důraz na další, resp. celoživotní vzdělávání učitelů je jedním ze znaků učící se školy (viz např. článek M. Pola v tomto čísle *Orbis Scholae*). Dosažení změny v chování učitelů je považováno za cíl vzdělávání učitelů i za podmínku úspěšnosti reformy školství (Vanderberghe, 2002). Avšak účinnost procesů změny iniciovaných zvenku je nízká, opakovaně se ukazuje, že „jen málokdy se podaří, aby pokusy o inovaci vzdělávacího systému trvalým způsobem pozměnily pedagogickou praxi... Školenské reformy...zůstávají na povrchu věcí.“ (Thurler Gather, 2005, s. 114n.) Dvouletý projekt Inoskop, na jehož realizaci jsme se podíleli, proto usiloval o podporu procesů pozitivní změny ve školách prostřednictvím vytvoření podpůrných struktur a příležitostí pro vzájemné (horizontální) učení učitelů od sebe navzájem uvnitř školy i v síti inovativních škol. Avšak i změny pramenící ve škole, iniciované „novátorskými“ pedagogy, mají své limity. Stává se, že „učitelé mají dojem, že se jim skutečně podařilo změnit výukové praktiky, zatímco vnější pozorovatelé zaznamenávají zcela bezvýznamné změny...“ (Thurler Gather, *ibid.*). Proto jsme nechtěli zcela

rezignovat na možnost podporovat procesy změn ve školách přísunem informací a zkušeností „zvenku“, nejen z ostatních škol, ale v našem případě i z oblasti pedagogického výzkumu. V tomto článku popisujeme naši snahu porozumět faktorům, které přispívají k efektivitě přenosu výzkumných poznatků do praxe, anebo se naopak podílejí na prohlubování propasti mezi pedagogickým výzkumem a praktiky ve školách při velmi rozšířené formě vzdělávací akce – semináři (dílně) pro učitele. Tváří v tvář některým dílčím neúspěchům v naší práci jsme si kladli otázku: máme jako výzkumníci co říci učitelům, a umíme s nimi mluvit?

## Bariéra mezi výzkumem a praxí

Napětí, či dokonce propast mezi pedagogickým výzkumem a praxí nebo ještě jinak krize důvěry učitelů k poznatkům věd o vzdělávání jsou v literatuře dlouhodobě reflektovány (Vyskočilová, Dvořák, 2002; Goodson, 1993). Zvláště výmluvná jsou data Goreové a Gitlina (2004, s. 37), kteří poukazují na vysokou míru shody mezi učiteli ze Spojených států a z Austrálie v jejich nízkém mínění o poznatcích produkovaných pedagogickým výzkumem i v příčinách, jimiž toto své hodnocení akademického výzkumu zdůvodňují. Zatímco 74 % studentů prvního ročníku a 82 % studentů posledního ročníku pedagogické fakulty uvádělo, že pedagogický výzkum přináší odpovědi na otázky, které si kladou v souvislosti s vyučováním, mezi učiteli z praxe souhlasí s tímto tvrzením pouhých 8 %. Navíc mnozí učitelé z praxe pochybují nejen o užitečnosti výzkumu, ale i o důvěryhodnosti výzkumníků. Hutterer (2007, s. 132) mluví přímo o averzi k výzkumu nebo nepřátelství k vědě, které jsou výsledkem zklamání těch, kdo zažili selhání teoretických poznatků použitých v komplexních praktických situacích.

V zásadě lze v literatuře najít dvě odlišná vysvětlení, kde je zdroj této bariéry:

1. charakteristiky toho, co učitelům říkáme (např. nízká validita a reliabilita výsledků pedagogického výzkumu);
2. kontexty – kdo, jak a proč učitelům výzkumné výsledky předává (např. učitelé chápou „další vzdělávání“ jako ohrožující kritiku jejich současné praxe a implicitní výzvu ke změně).

Gavora (2007, s. 121) mluví o potížích plynoucích ze vztahu dvou různých diskursivních komunit – badatelů a učitelů. Problém v komunikaci přes hranici mezi nimi spočívá v rozdílných diskurzech, ve schopnosti a ochotě pochopit „jazyk“ těch druhých (v jednom Gavorou citovaném výzkumu polovina učitelů nedokázala porozumět hlavní myšlence vědeckého textu). Zároveň mezi oběma komunitami existuje rivalita a tenze, např. žárlivost učitelů nižších stupňů škol na vyšší sociální status svých kolegů z univerzit. Tento pohled se týká zejména druhého z uvedených okruhů.

Broekkamp a van Hout-Wolters (2007) ve svém přehledu našli čtyři skupiny hypotéz o příčinách malého ohlasu výsledků pedagogického výzkumu v praxi: a) pedagogický výzkum málokdy dospěje k jednoznačným výsledkům; b) pedagogický výzkum málokdy dospěje k praktickým výsledkům; c) pedagogický výzkum možná netrpí uvedenými slabinami, ale učitelé mu je přesto přičítají; d) učitelé málokdy

výsledky výzkumu (správně) v praxi užívají. První dvě skupiny hypotéz se vztahují přímo k charakteru informací produkovaných pedagogickým výzkumem. I v řadách výzkumníků samých se často ozývá kritika situace pedagogického výzkumu, který se nachází podle některých autorů „v krizi“. Liší se však názory na příčiny této krize a na cesty jejího překonávání.

Shoda panuje ještě v tom, že k obtížnosti komunikace výsledků pedagogického výzkumu zásadně přispívají specifika předmětu a metod pedagogiky. Představitelé pozitivisticky orientované vědy vidí cestu ke zkvalitnění pedagogiky jejím zveřejněním prostřednictvím přejímání metod jiných věd, zejména biomedicínských. Na počátku této dekády úspěšně vyvolali v život hnutí na důkazech založeného vzdělávání (evidence-based education – Dvořák, 2005). Jiní badatelé se domnívají, že perspektiva pedagogiky je naopak v uznání odlišnosti zkoumání sociálních jevů od přírodovědného výzkumu, a odmítají podle nich přehnaná a nesplnitelná očekávání praxe, která vytváří pedagogický výzkum napodobující medicínu. To, co scientisté navrhují jako řešení problému pedagogického výzkumu, považují tedy „humanisté“ za jeho zdroj. Příčinami potíží pedagogického výzkumu jsou nepochopení specifík edukace jako sociálního jevu, umělá tenze mezi „scientisty“ a sociálními konstruktivisty a falešný primát kvazi-přírodovědného pedagogického výzkumu jednostranně podporovaného v některých zemích jejich vládami. (Badley, 2003) Kritici scientistních metod vyzdvihují ideál „kritického reflexivního výzkumu“, který si nedělá iluzi, že se dobral k tomu, jak věci jsou, ale pouze zvyšuje citlivost aktérů vzdělávání k odlišným pohledům a perspektivám.

Zde se tedy dostáváme k názorům, jež vidí zdroj vnímané malé užitečnosti informací produkovaných výzkumem ne v charakteru pedagogické reality, ale v sociálních kontextech produkce a šíření výzkumných výsledků. Goodson (1993) nalézá příčinu odcizenosti pedagogického výzkumu potřebám praxe v osobních zájmech akademických pracovníků, kteří se snaží v konkurenci svých kolegů na univerzitách dokazovat vědeckost svých výzkumů, aby získali odbornou prestiž, a nehlídají při tom na srozumitelnost, případně použitelnost výsledků z hlediska učitelů v praxi. Snaha o falešnou jistotu metodologické čistoty vede ke sterilitě akademického výzkumu ignorujícího skutečné problémy učitelů. Úsilí pedagogických výzkumníků však Goodson považuje za marné, protože si většinou stejně mezi ostatními obory vážnost nezískají a současně se čím dál tím více odcizují učitelům.

Podstatné pro porozumění bariéře mezi teorií a praxí jsou mocenské vztahy mezi akademikem a učitelem (Gore, Gitlin, 2004). Právě tak, jako jsou ohroženi ve svém statusu odborníků výzkumníci, tak se cítí ohrožováni teorií přicházející od „expertů“ i učitelé, a tento pocit je dále posilován tím, jak experti své poznání vyjadřují. (Elliot, in Korthagen, 2001). Poznatky výzkumu mohou být překládány nebo vnímány jako implicitní kritika stávající praxe učitelů, jako požadavek změny, jako nárok na čas a energii učitelů přetížených pracovními i osobními problémy. Výzkumníci se opevňují prostřednictvím „vědeckosti“ svých výstupů, učitelé jejím odmítáním.

Korthagen (2001) proto klade důraz na budování symetričtějšího, partnerského vztahu mezi akademikem a učitelem. Jeho vyjádřením může být kooperativní psaní (Gavora, 2007) – spolupráce akademika a učitele z praxe při tvorbě odborného tex-

tu, což je nadějná, avšak překvapivě obtížná cesta k překonávání bariéry mezi oběma komunitami.<sup>1</sup> Poslední dekady jsou obecně ve znamení přesunu od shromažďování „znalostí pro učitele“ k budování báze „znalostí učitelů“ (Verloop, van Driel, Meijer, 2001). Popis různých koncepcí, jak učinit učitele výzkumníkem, přesahuje tematiku tohoto článku. I zde se však opakuje problém, který jsme nastínili v úvodu – znalosti učitele mají své limity, už pro svoji mnohdy implicitní povahu. Přínos akademického výzkumu je nenahraditelný. Zatím také není jasne, jak integrovat oba typy znalostí – poznání výzkumníka a zkušenost reflexivního učitele. Proto se volá po širším pojetí výzkumu, aby mohl naplnit své poslání zvyšovat obecne porozuměnı a kultivovanost učitelů. (Badley, s. 298) Výzkumníci proto podle těchto autorů mají být přinejmenším skromnější a vědět, že nabízejí nikoli jasná řešení, ale pouze mozne interpretace, přıpadne náměty pro jednání.

Na zajímavý aspekt vztahu teorie–praxe upozorňuje i Janík (2005, s. 44). Zamýšlí se nad pořadím obou složek tohoto ustáleného slovního spojení, jež není bez významu, neboť v sobě potenciálně obsahuje předpoklad o prioritě (teorie–praxe můžeme znamenat teorie je nadřazena praxi) opět s potenciálními dopady na mocenskou rovnováhu ve vztahu učitel–výzkumník.<sup>2</sup>

## Design-based research

Specifický pohled na vztah praxe a teorie v pedagogice přınašejı ti badatelé, kteří inspiraci pro překonání bariéry mezi teorií a praxí hledajı v inženýrských oborech. V tomto prostředí byl formulován výzkumný program označovaný jako **design-based research (DBR)** nebo zkracene design research. Za jeho duchovní rodiče byvajı považováni Alan Collins a Ann Brownová, kteří jíž na začátku minulé dekady volali po pedagogickém výzkumu, kde v ústřední poloze stojí doslova inženýrská činnost, vytvoření něčeho, co funguje v reálném prostředí. Collinsovi (1992) šlo víc o zvědečtění teorie inovace vzdělávání, zatımco Brownová (1992) zdůrazňovala, že proces tvorby nového artefaktu (v našem případě kurikula dalšího vzdělávání učitelů) *za určıtých podmínek* přınašı typ porozuměnı problematice edukace (v našem případě učení dospělých), který nelze získat např. tím, že budeme zvenku pozorovat a analyzovat hotové produkty vytvořené někým jiným. Oživení zájmu o DBR přıneslo vystoupení skupiny, jež se označuje jako Design-Based Research Collective (2003). Podle členů skupiny je cílem výzkumu holisticky popsat **interakce** mezi produktem, který je nositelem vzdělavacı inovace, žáky a učiteli.

V českém prostředí na tento výzkumný přístup upozornila např. přednáška finské badatelky K. Pyhaltö (2007), která tento koncept aplikovala na problematiku

1 Jde jen o jednu z mozností, jak učinit vědecká sdělení přıatelštejšı vůči uživatelům. Gavora (2007) věří, že také větší rozmach kvalitativního výzkumu přınese víc čtıvěšıch sdělení.

2 Pieters a de Vries (2007) upozorňují, že není úplne korektní uvažovat o dvou homogenních táborech stojících proti sobě – ve skutečnosti jsou rozděleni i učitelé (například existují rozdíly mezi učiteli začatecnıky a experty) a badatelé (například na kvalitativní a kvantitativní). I v našem šetření se ukázalo, že některí „akademici“ nemajı problém navázat kontakt s učiteli a ne všichni učitelé jsou apriori skeptickı k výsledkům výzkumu.

tvorby vzdělávací reformy. Zdá se, že tato vlašťovka v českém prostředí zatím zůstala bez ohlasu, resp. „ztracena v překladu“. Možná k tomu přispěla i skutečnost, že doposud – nakolik víme – neexistuje vhodný český ekvivalent termínu DBR. Prozatím se, i na základě stanoviska recenzentů, přikláníme k ponechání termínu v jeho delší anglické podobě, u které je snad menší riziko záměny za research design, k níž občas dochází.

Design-based research by měl vyprodukovat něco prakticky použitelného, dejme tomu didaktický software. Nejde však o rezignaci na budování poznatkové základny oboru – DBR musí zároveň obohatit teorii učení a vyučování produkcí standardních vědeckých výsledků. Výzkum tvorbou by měl mít následující znaky (DBRC, 2003; Wang, Hannafin, 2005):

1. těsné propojení tvorby konkrétního produktu použitelného v praxi a vývoje (proto)teorie obohacující vědu (připomíná nám to teorii zakotvenou ne v datech, ale ve fungujícím produktu);
2. být cyklický a iterativní – zahrnovat návrh, realizaci, analýzu, revizi návrhu a novou realizaci produktu;
3. jeho výsledky – výsledná porozumění, (proto)teorie, musí být sdělitelné nejen vědecké obci, ale také komunitě praktiků;
4. tyto výsledky musí zahrnovat holistický popis (případně vysvětlení) fungování inovativního produktu v autentickém prostředí tříd a škol;
5. a tento popis, resp. vysvětlení musí být vědecky robustní, pokud možno zahrnovat více metod (smíšený výzkum zahrnující kvalitativní i kvantitativní metody, více kritérií evaluace úspěšnosti inovace).

Myšlenka DBR samozřejmě není převratně nová. V literatuře se objevovaly a objevují podobné přístupy pod názvy design experiment, formativní výzkum apod. (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Hutterer (2007) dokonce upozorňuje, že každý pedagogický výzkum užívající experimentální plán musí zahrnovat intervenci u experimentální skupiny. Výzkumník tudíž implementuje nějakou inovaci u skutečných žáků nebo učitelů, v reálných třídách. V této fázi tak výzkumník získává bohaté „know-how“ o nutných podmínkách a limitech fungování inovace, případně může shromáždit i zkušenosti subjektů výzkumu (například učitelů experimentálních tříd). Toto know-how by mu mělo usnadnit komunikaci s učiteli při implementaci teorie do praxe. Myšlenka nám připadá správná, avšak jen malá část pedagogických výzkumů je experimentálního charakteru. Průcha (2000, s. 197) uvádí, že při analýze českých pedagogických výzkumů prováděných v devadesátých letech minulého století nenašel žádný experiment.

Koncept DBR je a jistě bude i předmětem dalších diskusí. My jsme se pokusili aspoň některé z jeho principů uskutečnit při realizaci jedné komponenty programu podpory rozvoje škol, kterou byly pobytové semináře pro učitele.

## Metoda a účastníci

Základní schéma našeho výzkumného přístupu mělo charakter představeného design-based research. Naše aktivity sledovaly dva hlavní cíle:

1. Vytvořít a postupně upravit určitý typ vyjezdn vzdělávací akce do podoby, kter neslev z hlavních vzdělávacích cl a současně bude učiteli pozitivně přijímána.
2. Z přuběžn a strukturovan reflexe přípravy, přuběhu a vyhodnocení vzdělávacích akcí vytěžit poznatky o příčinách bariér mezi pedagogickou vdou a praxí na školách a o mořnostech jejich odstrařování.

Vzdělávací pobyt, kter se stal předmětem výzkumu, byl součástí dvoulet práce s dvanct prařskmi školmi v rámci programu INOSKOP (Starý 2007a, 2007b). Vedle podpory stování (networkingu, horizontln spolupřce mezi řediteli a učiteli zapojench inovativních škol) zahrnoval také aktivity založené na dlouhodob spolupřci mezi manařery a učiteli ze škol na straně jedné a pracovníky z akademick sféry na straně druhé (blíže viz clnky Starého a Chvála i Novotn v tomto čísle *Orbis scholae*). Jednou z organizační a ekonomicky nejnročnjšch součástí projektu se staly intenzivn dvoudenní vzdělávací pobyty, jichř se učstnily cel pedagogick sbory škol.

Ve zhruba měsíčních intervalech jsme realizovali ctyři pobytov vzdělávací akce, kterých se učstnily vřdy sbory tří prařskch základních škol. Pobyt zahrnoval vřdy pátek a sobotu. Program probíhal v hotelu cca 25 km od Prahy. Doprava, pobyt a stravování, program i materiály byly pro učstnky zdarma. Míra, s jakou byla v jednotlivých školách učst na vzdělávacím pobytu vyřadovna, se lišila podle postoje veden školy. Podobn v některých školách byla učst na seminářů považována za součást běžných pracovních povinností učtele, v jiných byla aspoř symbolicky odměnna. Přestože vřechny školy byly v určitm smyslu vbrov (byly zařazeny do projektu, protože se jeví jako inovativn, usilujc o změnu), jejich zkušenost s tímto typem akcí byla velmi rzn. V některých školách se konj vyjezdn pobyty celch sborů nebo jejich převřnch cst nejméně jednou za rok, jinde šlo o první takovouto zkušenost školy. Průměrně se učstnilo jednoho pobytu 58 učtel a 10 akademických pracovníků.

Předem jsme provedli přzkum vzdělávacích potřeb jednotlivých škol. Veden kařd ze zučstnnch škol sestavilo pořad ctyř nabdnutch tematických okruhů podle míry vnman relevance pro svou přci. V přměru stanovily školy svůj zájem takto (v závorce vypočten prměrn hodnoty pořad okruhu):

výuka	(1,6);
řk	(1,8);
učtel	(3,25);
kurikulum	(3,35). <sup>3</sup>

Voln odpovědi požadovaných témat v dotazníku zahrnovaly *vchovn problémy a přce se řky se speciálními potřebmi* (prevence, vchovn poradenství, šikana, říci s ADHD, SPU), *metody výuky* (skupinov vyučování, projekty) a *téma spolupřce s rodiči*. Charakteru nařeho projektu zaměřeného na pedagogickou přci školy se vzdaluje téma *ziskvn peněz*, z rovněř zmnnch *právních norem* jsme zahrnuli

3 Posledn msto kurikulrn problematiky je vzhledem k nedávno nastartovan reformě poněkud paradoxn. Může znamenat, že školy byly ve školním roce 2007-2008, kdy měly za sebou intenzivn cst přce na svém školním vzdělávacím programu, touto tematikou přesyceny, anebo to, že vytvořenm programu považují téma kurikula a jeho změn za uzavřenou vc.



do seminářů ty aspekty, které se týkají výchovných situací, nikoli např. personální a řídicí práce ředitele. Konečně volné odpovědi obsahovaly požadavky typu „praktické ukázky, ne tolik teorie“ a „konkrétně, prakticky“.

Obsahovým jádrem pobytu byl blok původně šesti seminářů (viz apendix), v nichž vědečtí pracovníci z PedF UK seznamovali učitele s některými relevantními zjištěními pedagogického výzkumu, ale i s vybranými výzkumnými nástroji (dotazníky apod.) použitelnými ve školní praxi. V původním uspořádání byl na každém výjezdním pobytu jednotlivý seminář opakován vždy třikrát, přičemž účastníci byli rozděleni tak, aby byli zastoupeni učitelé všech tří škol pokud možno s podobnými aprobacemi. Kromě bloku seminářů byly součástí původního projektu výjezdního pobytu společné aktivity typu psychoher zaměřené na seznámení účastníků a jejich identifikaci se skupinou realizované i ve večerním čase.

## Charakteristika reflexí

Reflexe z jednotlivých seminářů i z výjezdů jako celků byla realizována v několika rovinách:

1. Evaluační dotazník pro účastníky zadaný na závěr každého výjezdu.
2. Individuální vyhodnocení zkušeností lektorů a úprav seminářů (podkladem byl i jednotný strukturovaný formulář záznamů změn).
3. Zpětná vazba od jiných lektorů účastnících se seminářů v době, kdy nevedli vlastní výuku (peer hospitage). Každý z původních seminářů A-E, I, byl pozorován nejméně dvakrát, jednak z hlediska činnosti lektora, jednak se zaměřením na činnost a reakce účastníků.
4. Rozhovory s účastníky v čase mimo konání seminářů.
5. Společná reflexe týmu organizátorů, včetně lektorů, nad výsledky evaluačního dotazníku a na základě informací získaných v bodech 2, 3, 4, po každém školení (tj. mezi výjezdy).<sup>4</sup>
6. Reflexe po posledním výjezdu byla obohacena ještě o jednu fázi – prezentaci souhrnného vyhodnocení evaluačních dotazníků před řediteli a zástupci učitelů zapojených škol v podobě, která je uvedena níže. Téměř všichni ředitelé se na společném semináři vyjádřili k prezentovaným výsledkům (ty na rozdíl od níže uvedených nebyly ve vztahu ke školám anonymní). Jejich vyjádření byla konzistentní s prezentovanými výsledky. Tento proces lze pokládat za validizaci naší analýzy zejména dat z evaluačních dotazníků.<sup>5</sup>

4 Odpovídá to validizaci dílčích závěrů a plánovaných úprav (peer de-briefing). Více např. Švaříček, Šedová (2007).

5 Tato validizace koresponduje s členským ověřováním (member checking). Viz rovněž Švaříček, Šedová (2007).

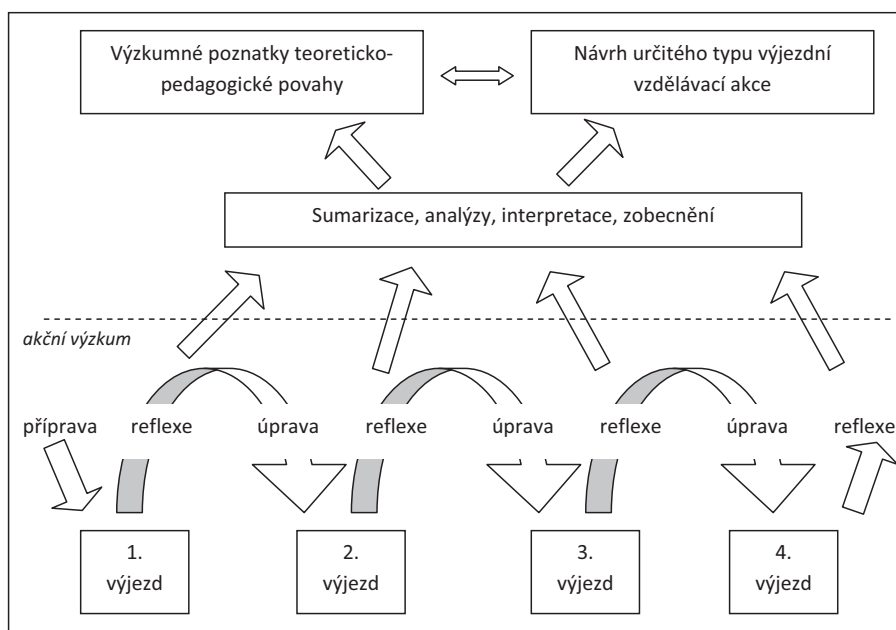
## Evaluační dotazník

Evaluační dotazník byl účastníkům zadán vřdy na konci výjezdu, účastníci ho na místě vyplnili a odevzdali. Obsah a struktura evaluačního dotazníku byly následující:

- Škálové otázky (1 nejhorší hodnocení, 5 nejlepší hodnocení)
  - Spokojenost účastníků se způsobem podání (formou) jednotlivých seminářů
  - Užitečnost témat (obsahu) seminářů
- Otevřené otázky
  - Co oceňujete nejvíce
  - Co by podle Vás mohlo být jinak

Zajímalo nás, zda jsme schopni na základě získané zpětné vazby významně zvyšovat kvalitu semináře a zda jsme schopni identifikovat důležité faktory, které k úspěšnosti semináře přispívají. Na základě kvantitativních i kvalitativních dat se před každým následujícím výjezdem upravoval jednak celkový scénář, jednak lektori upravovali své semináře. Změny v programu byly zaznamenávány. Výzkumné schéma našeho realizovaného DBR je zde prezentováno. Pro zvýraznění charakteristiky DBR je ve schématu čárkovanou čarou vyznačena část výzkumu, která bývá označována jako akční výzkum.

Obr. 1 Výzkumné schéma realizovaného DBR





## Změny

První změnou v celkové režii bylo zrušení večerního společného programu s psychotrami, čímž se vytvořil větší prostor pro skupinové aktivity jednotlivých pedagogických sborů. K nejvýraznější změně došlo mezi druhým a třetím výjezdem, kdy byl zvýšen počet nabízených seminářů z 6 na 9, avšak současně byla snížena požadovaná účast z 6 na 5 seminářů. Účastníci se prostřednictvím k tomu účelu vytvořené webové stránky předem seznámili s programem a přihlásili se k účasti na jednotlivých seminářích. Na základě těchto voleb byl sestaven rozvrh, který měl umožnit účastníkům navštívit požadované semináře. Druhou výraznou změnou byla nabídka čtyř relaxačních a pohybových aktivit jako alternativ k některému semináři, např. zajištění možnosti návštěvy krytého bazénu nebo vlastivědná vycházka po okolí s průvodcem. Jako důležitá se ukázala i pozornost věnovaná logistickým drobnostem, např. zajištění nehlukného a nekuřáckého prostředí, jídelníčku splňujícího požadavky zdravé výživy (původně nabízené koblihy ke svačině byly nahrazeny ovocem).

Změny v obsahu jednotlivých seminářů (viz apendix, tabulka 3) spočívaly převážně ve snížení podílu teorie, zvýšení počtu materiálů pro účastníky (rozmnožené pracovní listy nebo ukázky dotazníků použitelných při práci učitele, tištěné shrnutí výkladu). V některých seminářích se změny zaměřily na zlepšení vyváženosti komunikace mezi lektorem a účastníky.

Například seminář B byl na prvním výjezdu zahájen anketou, v níž měli účastníci zaujmout stanovisko k tehdy právě aktuálním článkům v médiích o zhoršujících se znalostech a motivaci žáků současné školy. Tato vstupní aktivita vyústila ve všech třech seminářích prvního výjezdu v řadu stížností účastníků na jejich žáky a na podmínky práce učitele, následovaných konfrontační diskusí, v níž lektor poukázal na absenci dat, jež by průkazně dokládala zhoršování ukazatelů vztahujících se k žákovské populaci. Nahrazení této diskuse neutrálním krátkým výkladem o historii a přírodních zajímavostech místa pobytu vedlo k mírnému, ale statisticky významnému zvýšení spokojenosti se seminářem při zachování ostatních činností beze změny.

## Výsledky

### Analýza dat z evaluačních dotazníků

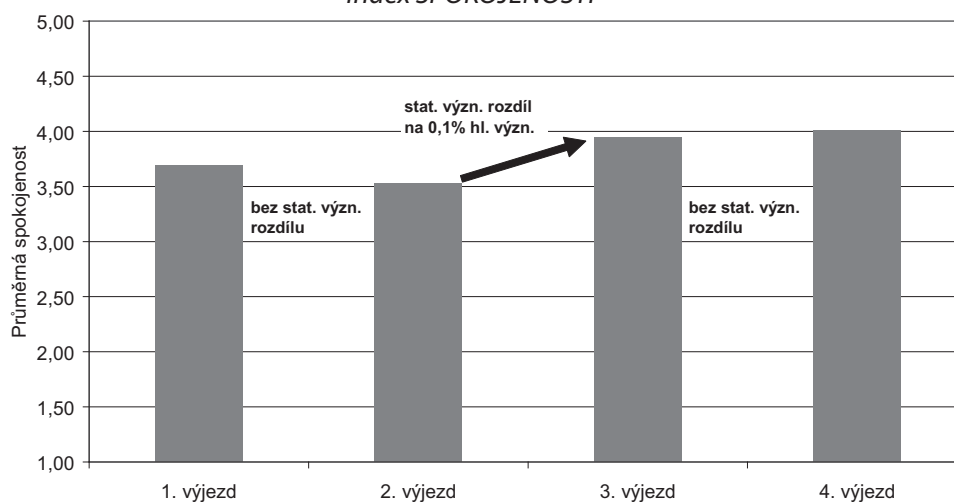
Data z evaluačních dotazníků byla přepsána do elektronické databáze a následně nezávisle zkontrolována a opravena. Celkem bylo získáno 210 vyplněných dotazníků. Celková návratnost byla 90 % s přibližně rovnoměrným rozložením mezi jednotlivými výjezdy i školami. Přehled o návratnosti uvádíme v apendixu, tabulka 2. V analýzách s potřebou identifikace školy bylo ze zpracování vynecháno 7 dotazníků, u nichž respondenti neuvodili svoji školu.

Před dalším zpracováním byla provedena logická kontrola dat a data byla vyčištěna. Ze zpracování byly vyloučeny údaje 3 dotazníků, neboť tito respondenti hodnotili více seminářů, než kolika se reálně mohli účastnit, u jednoho dotazníku bylo vynecháno hodnocení spokojenosti, neboť a) tyto výpovědi ležely extrémně daleko od hodnocení ostatních respondentů a b) bylo diametrálně v rozporu s hodnocením užitečnosti seminářů od téhož respondenta.

Ze škál, na kterých respondenti vyjadřovali míru spokojenosti s podáním (formou) jednotlivých seminářů, byl vytvořen Index SPOKOJENOSTI jako průměr hodnocení navštívených seminářů. Index spokojenosti byl vytvořen u respondentů, kteří hodnotili alespoň 3 semináře, tj. u 200 respondentů.

Podobně jako Index SPOKOJENOSTI byl vytvořen i Index UŽITEČNOSTI (subjektivně hodnocené účastníky) ze škál posuzujících užitečnost témat jednotlivých seminářů. Vzhledem k tomu, že mnozí respondenti nerozlišovali mezi jednotlivými škálami (menší vyplněnost škál užitečnosti – vyplněno 89 % a vysoká korelace mezi oběma škálami pohybující se kolem 0,5 a výše) nebudeme se v tomto textu Indexu UŽITEČNOSTI dále věnovat.

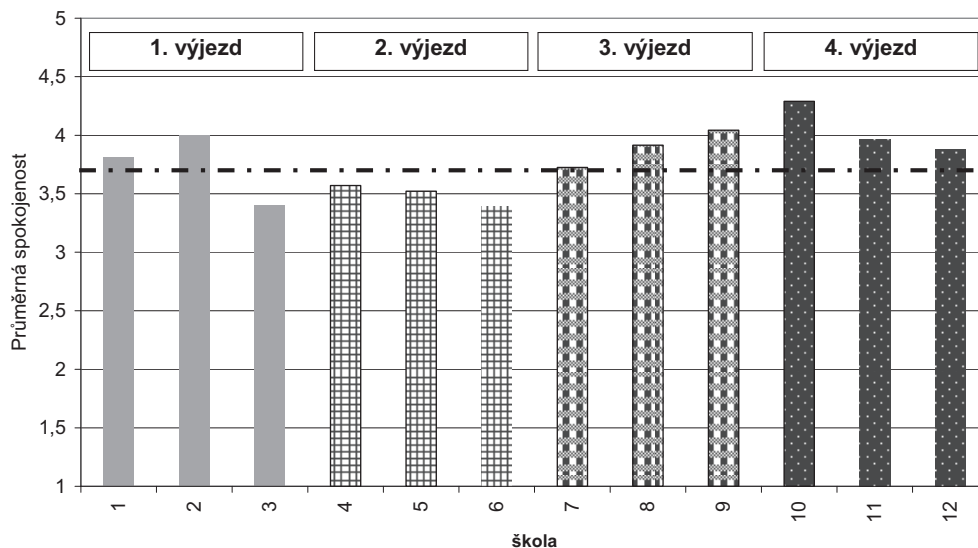
Graf 1 Spokojenost se způsobem podání (formou) semináře  
Index SPOKOJENOSTI



Graf 1 ukazuje průměrné hodnoty Indexu SPOKOJENOSTI na jednotlivých výjezdech, včetně vyznačených statisticky významných změn. Porovnávány byly střední hodnoty Indexu SPOKOJENOSTI mezi po sobě jdoucími výjezdy dvouvýběrovým t-testem. Statisticky významný rozdíl na 0,1% hladině významnosti byl identifikován mezi 2. a 3. výjezdem. V porovnání mezi 1. a 2. a dále 3. a 4. výjezdem nelze zamítnout nulové hypotézy o absenci změny ani na 5% hladině významnosti.

Rozložení spokojenosti na jednotlivých výjezdech podle jednotlivých škol ukazuje graf č. 2. Vodorovná čára v grafu pro porovnání vyznačuje průměrnou hodnotu Indexu SPOKOJENOSTI za všechny výjezdy.

Graf 2 Průměrná spokojenost s výjezdními semináři



Pro odlišení efektu organizačních změn oproti úpravám v rámci jednotlivých seminářů byl odhadnut efekt organizační změny jako rozdíl průměrů Indexů SPOKOJENOSTI mezi 1. a 2. výjezdem a 3. a 4. výjezdem. Tento rozdíl vychází 0,36 na realizované škále od 1 do 5. Dá se říci, že každý seminář na organizační změně „vydělal“ spokojeností účastníků vyšší o 0,36 na 3. a 4. výjezdu oproti výjezdům 1. a 2. Na základě tohoto efektu byl spočítán odhad spokojenosti s formou seminářů na 2. výjezdu, jako kdyby se realizovaly semináře za organizačních podmínek 3. výjezdu (k průměrné spokojenosti se seminářem na 2. výjezdu byla připočtena hodnota 0,36, v tabulce označeno 2\*). Důvodem této úpravy je, aby bylo možné určit rozdíly ve spokojenosti se semináři mezi 2 a 3 výjezdem při odstínění efektu organizační změny. Z tabulky je patrné, že z hlediska statistické významnosti rozdílů spokojenosti mezi semináři se to promítlo jen u semináře A.

Ve skutečnosti je tento efekt o něco nižší, neboť postupně docházelo k úpravám seminářů, které se také promítly do zvýšení Indexů SPOKOJENOSTI (což i po úpravách ukazuje tabulka) a dále nedostatky v zázemí na 2. výjezdu se promítly i směrem k hodnocení seminářů (tento efekt by bylo jen těžké odhadovat, ale je patrný např. z absence pozitivního hodnocení lektorů u otevřené otázky „co oceňujete nejvíce“ oproti jiným výjezdům). K závěrům, že učitelé promítají do hodnocení určité oblasti celkové naladění ovlivněné jinými nezávislými faktory, dospívají i jiní autoři (srov. Beran, Mareš, Ježek, 2007)

Tabulka 1: Změny v hodnocení spokojenosti s podáním (formou) seminářů mezi jednotlivými výjezdy.

Seminář	změna 1 - 2	změna 2 - 3	změna 2* - 3	změna 3 - 4
A	---	+	0	+++
B	+	0	0	0
C	0	+++	+++	0
D	0	+	+	--
E	---			
E1				0
E2				+++
F				--
G				0
H				0
I	0			
<b>Index SPOKOJENOSTI</b>	<b>0</b>	<b>+++</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Pozn.

+ znamená statisticky významné zvýšení spokojenosti na hl. význ. 5 %,

- snížení spokojenosti na hl. význ. 5 %,

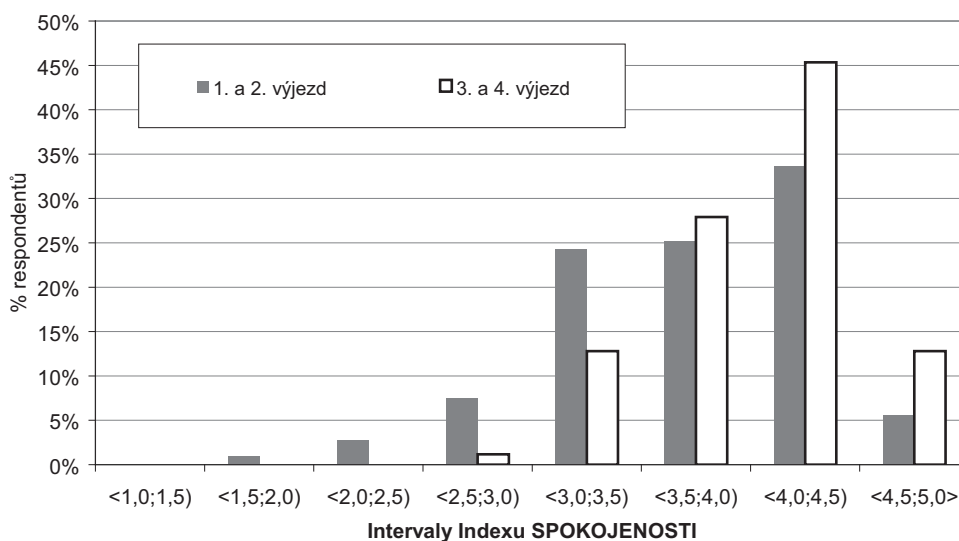
++, resp. --, zvýšení, resp. snížení, na hl. význ. 1 %,

+++, resp. ---, zvýšení, resp. snížení, na hl. význ. 0,1 %.

Porovnání rozložení Indexu SPOKOJENOSTI na 1. a 2. výjezdu a 3. a 4. výjezdu přináší graf č. 3. Z grafu je mimo jiné vidět, že na 1. nebo 2. výjezdu byli někteří účastníci celkově velmi nespokojení (asi u 5 % účastníků hodnocení nižší než 2,5), na 3. nebo 4. výjezdu již bylo nízké procento těch, kteří se pohybovali nejnižší v průměru nabídnuté škály (pouze asi 15 % v rozmezí 2,5–3,5).

Graf 3

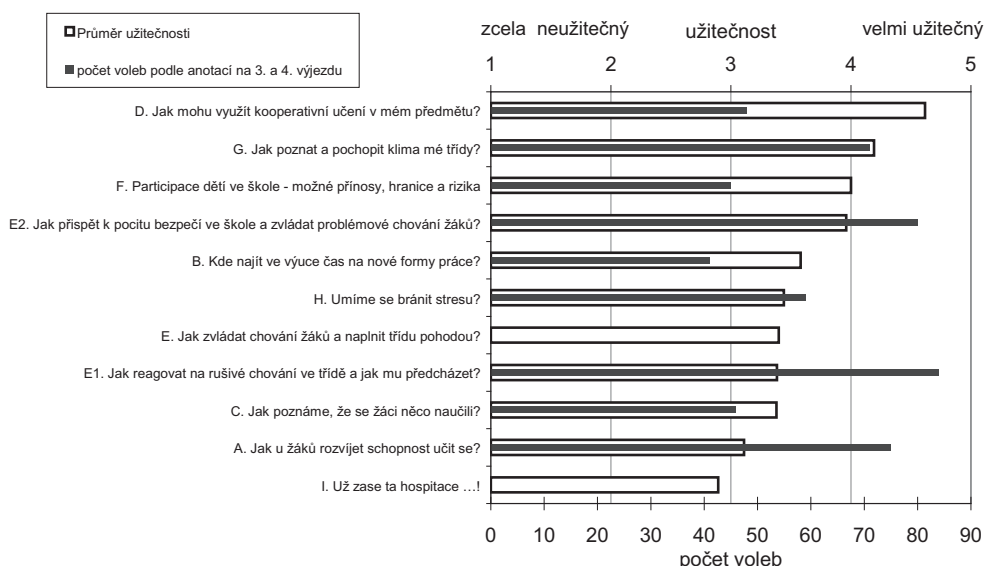
Rozložení indexu SPOKOJENOSTI



Vzájemné porovnání témat seminářů přináší graf č. 4. Jsou zde prezentována průměrná hodnocení užitečnosti témat nabízených seminářů. Semináře jsou seřazeny sestupně podle tohoto hodnocení. Průměr je spočítán ze všech účastníků ze všech výjezdů, kteří se zúčastnili daného semináře. Do této proměnné se promítá i spokojenost s vedením semináře, na což poukazovaly poměrně vysoké korelační koeficienty s hodnocením spokojenosti (kolem 0,5 a vyšší). Proto je do následujícího grafu zanesen i výsledek individuální volby daného tématu před výjezdem. Tato volba byla umožněna jen na 3. a 4. výjezdu a byla učiněna pouze na základě znalosti názvu semináře a jeho stručné anotace. Ačkoliv jsou oba parametry měřeny jiným způsobem, ve vzájemném porovnání lze číst vztah mezi očekáváním od tématu (počet voleb) a jeho naplněním (hodnocení užitečnosti).

Graf 4

## Průměrná užitečnost témat seminářů



Téměř 70 % respondentů využilo volné odpovědi na výzvu „co oceňujete nejvíce“. Někteří z nich vyzdvihli několik věcí současně, proto kategorie uvedené v apendixu v tabulce 4 nejsou navzájem nezávislé. Příklady citací obsahují jen část odpovědi vztahující se k dané kategorii.

Přibližně 50 % respondentů využilo volné odpovědi na výzvu „co by podle Vás mohlo být jinak“. Z tabulky lze vyčíst, že u 4. výjezdu došlo výrazně k poklesu odpovědí na tuto výzvu (pouze 25 % respondentů) a to ve všech kategoriích, dokonce i u kategorie v souhrnu nejvíce zastoupené – „více praxe“ – na 10 % (oproti souhrnu za všechny výjezdy 24 %).

## Diskuse

Zásadním limitem většiny evaluačních aktivit v dalším vzdělávání, a to je i případ našeho dotazníku, je skutečnost, že jsou zjišťovány pouze postoje účastníků, nikoli dosažená změna ve znalostech nebo dovednostech či dokonce efekt na žáky. I když by to bylo vrcholně žádoucí, takový cíl leží mimo dosah možností většiny výzkumníků (Fishman a kol. 2000).

Semináře (dílky, workshopy), případně intenzivní série seminářů (informační sprška) jsou formou profesního rozvoje učitelů v literatuře intenzivně kritizovanou (Garet a kol., 2001, s. 920), přesto zůstávají a budou asi i nadále formou nejčastější. Navíc podrobnější analýzy neukazují zásadní rozdíly mezi různými formami dalšího vzdělávání z hlediska efektivity. Předpokládá se, že důvod nižší efektivity jednorázového semináře je dán především krátkým „kontaktním“ časem mezi lektorem a účastníky. Dlouhodobější programy jsou efektivnější i v případě, že užívají „tradiční“ didaktické metody. Sama forma semináře tedy nemusí být překážkou úspěšnosti, resp. efektivity.

Naše inovace spočívala mj. v důrazu na práci s celým sborem školy současně. Změna chování a myšlení učitele vždy probíhá (nebo neprobíhá) v kontextu sboru školy, kde působí (Shulman a Shulmanová, 2004, s. 257). Proto je zásadní vytvořit prostředí, které podporuje reflexi a učení všech členů této komunity, a vzdělávací akce zaměřovat na celou školu. Empiricky to potvrdil např. výzkum efektivity vzdělávání Gareta a kol. (2001).<sup>6</sup> Jde o důležitý krok k systémovosti profesního rozvoje učitele, avšak účastníky vzdělávací akce se tak nutně stávají i učitelé, kteří o program nemají zájem a nejsou motivováni ke změně (Fishman a spol., 2000). V našich datech se to projevilo tak, že nejlépe byla vzdělávací akce hodnocena účastníky ze školy 10 (viz graf 2), kde se výjezdu účastnila jen třetina sboru, a to dobrovolně (ostatní v pátek učili, v sobotu měli volno). Změna na úrovni systému pravděpodobně vyžaduje schopnost pracovat i s tou částí učitelského spektra, která zatím není motivovaná k dalšímu vzdělávání.

Zdá se, že atmosféru vzdělávací akce může výrazně ovlivnit chyba v technickém zajištění akce, jakou se staly výpadek topení a neochota personálu restaurace na druhém výjezdu konaném v pozdním podzimu. Projevilo se to patrnou (byť statisticky ne průkaznou) změnou jak v Indexu SPOKOJENOSTI (graf 1, 2), tak v otevřených odpovědích v dotazníku.

Mezi druhým a třetím výjezdem došlo k nejvýraznějším organizačním změnám, které se promítly do zvýšení celkové spokojenosti s jednotlivými semináři v Indexu SPOKOJENOSTI (graf 1). Změny lze shrnout jako nahrazení povinného programu možností volby a doplnění vzdělávání relaxací, což vyjádřilo uznání důležitých pravidel andragogiky (Santos, Drago-Severson 2005), že účastníci jsou:

1. dospělí kompetentní partneři schopní sami určit, co je pro ně důležité a zajímavé;
2. vytížení profesionálové mající právo na relaxaci a uspokojení potřeb biologických a sociálních.

<sup>6</sup> V tomto smyslu se v našem výzkumu ukázalo, že zejména seminář na téma hospitace byl přijímán různě v závislosti na konkrétním učitelském sboru a podobě realizace hospitací na určité škole.



Domníváme se, že tato změna v organizaci s dopady na atmosféru měla největší význam pro zvýšení úspěšnosti třetího a čtvrtého výjezdu.

Z rozboru otevřených výpovědí vyplývá, že učitelé a výzkumníci nemusí být nepřátelé. Přes to, že došlo k reálným chybám v zajištění zázemí seminářů, které se pravděpodobně projevily i v hodnocení lektorů, převládaly pozitivní výpovědi. Budou-li výzkumníci ctít práci učitele, mohou očekávat podobný postoj i ze strany přinejmenším části učitelů.

Jak v kvantitativním hodnocení, tak v otevřených odpovědích nelze přehlédnout, že seminář o kooperaci (D) svým hodnocením vždy výrazně převyšoval ostatní součásti programu.<sup>7</sup> Roli zde nepochybně sehrály dovednosti a přístup lektorky, která má dlouholetou praxi v různých typech škol a je zkušenou vedoucí zážitkových a herních aktivit. Obsah tohoto semináře patřil k těm, v nichž byla příležitost k vyzkoušení technik a postupů bezprostředně použitelných účastníky v jejich práci ve škole. To odpovídá názoru řady autorů, že praktikům nelze nabízet poznatky výzkumu samy o sobě, ale řešení problémů praxe založená na poznatcích výzkumu. To nás opět vrací k myšlence inženýrské či designérské činnosti jako potenciálního mostu mezi pedagogickou teorií a praxí.

Rozbor negativ vyskytujících se ve volných odpovědích totiž ukazuje, že – přes celkově vstřícný postoj učitelů – výhrada „méně teorie, více praxe“ byla vůbec nejčastější ze všech kladných i záporných výpovědí. Potvrzují se opakované výpovědi zahraniční literatury o vnímané propasti mezi praxí a výzkumem (při vědomí, že v pedagogice teorie a výzkum není vždy totéž). Je otázkou, zda se však toto zakládalo (např. vyjadřované ústně ve formě *lektori jsou odtrženi od dění ve škole, nevědí, co se opravdu ve třídách děje, jaké žáky musíme učit*) nestává univerzální zbraní učitele, umožňující se vyhnout požadavku na další vzdělávání a ventilovat frustraci (zdaleka nejvíce se tento kritický hlas ozval na hůře zajištěném druhém výjezdu).

I když šlo o výtku nejčastější, požadovala „méně teorie, více praxe“ v průměru jen čtvrtina účastníků a postupně tento podíl klesal až na desetinu. Tyto hlasy jsou však poměrně konzistentní a jsou hodně slyšet. Proto by neměly být opomíjeny. Část učitelů si rovněž stále myslí, že jediným relevantním zdrojem růstu odbornosti jsou zkušenosti kolegů a že informace od výzkumníků jsou jen zdržením a překážkou horizontálního učení (viz appendix, tabulka 5).<sup>8</sup>

Rozpor mezi preferencemi určitých témat a jejich vnímanou užitečností (graf 4) skýtá námět k zamyšlení. Určitá témata (kurikulum, participace) si volilo relativně málo účastníků, byla však nadprůměrně hodnocena, a naopak – některé často volené semináře účastníky zklamaly. Pravděpodobně s tím souvisí kritika nepřesných názvů a anotací seminářů, jež se objevuje v evaluačních dotaznících. Bylo by zajímavé zjistit, zda někteří lektori dokážou kvalitně podat i podceňované téma (např. participace, kurikulum), anebo si význam těchto témat uvědomují a seminářů se

7 Je však třeba říci, že každý z nabídnutých seminářů si našel svého posluchače, kterého mimořádně oslovil, a každý ze seminářů (lektorů) měl aspoň od některého účastníka výborné hodnocení a jmenovité vyzdvižení v otevřených odpovědích.

8 Řešením však není ani to, když lektor jen moderuje diskusi účastníků – rychle se ozve námitka: To jsme sem nemuseli jezdit, když se od vás nic nedozvíme.

účastní učitelé s hlubším zájmem o proměnu školy a tedy i s kladným postojem ke vzdělávání obecně. Můžeme se tak pohybovat v podobném začarovaném kruhu jako v případě otázky, zda do vzdělávacích akcí zahrnovat jen dobrovolníky, nebo celé pedagogické sbory. Podle dávného paradoxu ti, kdo o určitém tématu vědí nejméně, se o něm s nejmenší pravděpodobností budou chtít dozvědět více. K učitelům by se úspěšně dostávala jen ta témata, která si dobrovolně zvolí, nikoliv ta, o kterých by si výzkumníci mysleli (na základě empirických šetření), že jsou pro ně důležitá (srov. Chvál, 2005).

Mezi názory ředitelů při závěrečné validizaci dat zaznělo, že celý program přišel z hlediska jejich potřeb pozdě, že obdobné informace se dostávaly do škol již na konci devadesátých let prostřednictvím neziskových organizací působících v oblasti školství. I když tyto hlasy nebyly početné, nelze vyloučit, že neziskové organizace zaměřené na šíření inovací do škol jsou operativnější a lektorsky kompetentnější než výzkumníci, kteří svůj čas dělí mezi produkci pedagogického poznání a jeho diseminaci. Mimořádný úspěch lektorky semináře D vyškolené v prostředí neziskových i komerčních vzdělávacích institucí by tomu napovídal.

## Shrnutí

Předpokládáme existenci tří skupin faktorů, které ovlivňují spokojenost učitele se vzdělávací akcí:

1. obsah a forma vlastní výuky;
2. sociální kontext – vztahy a důvěra mezi lektory a účastníky, snížení vlivu mocenských her a obranných mechanismů;
3. organizace, fyzické prostředí učeben, stravování, ubytování apod.

Analýza dat získaných evaluací potvrdila, že učiteli je vztah mezi dalším vzděláváním založeným na výsledcích pedagogického výzkumu („teorii“) a praxí vnímán jako velmi problematický. Toto chápání však může být zástupné a ve skutečnosti vyjadřovat nespokojenost s přístupem akademických pracovníků k učitelům nebo s podmínkami, za kterých se učitelé dalšího vzdělávání účastní (povinná účast, absence náhradního volna nebo odměn). Větší pozorností věnovanou logistickému zajištění akce (příjemné prostředí), vyváženějším zastoupením vzdělávacích, relaxačních a společenských součástí programu lze ovlivnit postoj účastníků k dalšímu vzdělávání. Ještě významnější je zřejmě důraz na komunikační klima zdůrazňující autonomii a možnost volby účastníků, partnerský, nikoli paternalistický přístup lektora a symetričtější komunikaci vytvářející prostor pro výměnu zkušeností mezi účastníky navzájem a to i v čase mimo organizovaný odborný program.

Otevřenou otázkou zůstává, nakolik jsou výzkumníci schopni přizpůsobovat náplň a formu svých vystoupení potřebám účastníků, tedy nakolik dokážeme zkvalitňovat sám vzdělávací obsah. V našem případě byly úpravy uvnitř jednotlivých seminářů převážně charakteru změn časových proporcí mezi jednotlivými aktivitami a zkvalitněním podpůrných výukových materiálů. Vzhledem k nízkému počtu respondentů a působení výše uvedených faktorů nelze v našem případě u těchto změn zaznamenat statisticky významné posuny v hodnocení u účastníků, resp. od-

lišit je od ostatních vlivů.

Myšlenka DBR se v našem výzkumu uplatnila dvojnásobem. Jednak se nám potvrzuje potřeba specialistů (mediátorů, designérů), kteří se zaměřují na šíření výsledků pedagogického výzkumu do praxe, a to i formou hotových produktů povahy materiální (učebnice, pracovní listy, software) nebo nemateriální (vytváření vzdělávacích akcí, her, přímo použitelných aktivit apod. podložených výzkumem). Za druhé je vidět, že empirickými daty a reflexí podloženým iterativním re-designem konkrétního produktu (vzdělávacího a relaxačního soustředění) lze dosáhnout zvýšení spokojenosti účastníků a vnímané užitečnosti odborných témat.

## Literatura

- Badley, G. The crisis in educational research : a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2003, 2, 2, s. 296—308.
- Beran, J.; Mareš, J.; Ježek, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 2007, č. 1, s. 111–130.
- Broekkamp, H.; van Hout-Wolters, B.H.A.M. The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 2007, sv. 13, č. 3, s. 203–220.
- Brown, A. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, sv. 2, 1992, č. 2, s. 141–178.
- Burkhart, H.; Schoenfeld, A. Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, č. 9, 2003, 3–14.
- Collins, A. Toward a design science of education. In Scanlon, E., & O'Shea, T. (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin : Springer 1992, s. 15–22.
- Design-based Research Collective. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 2003, č. 1, sv. 32, s. 5–8.
- Dvořák, D. Na „důkazech“ založená praxe. *Učitelské listy*, 2005, 13, č. 1, s. 8.
- Dvořák, D.; Dvořáková, M.; Stará, J. Design research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In Knecht, P.; Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- Fishman, B., Best, S., Foster, J., Marx, R. *Fostering professional development in systemic reform : A design proposal for developing professional development*. Předneseno na Annual Meeting of the National Association of Research on Science Teaching, New Orleans 2000. [On line dokument.] [http://www-personal.umich.edu/~fishman/\\_Media/fishmannarst2000.pdf](http://www-personal.umich.edu/~fishman/_Media/fishmannarst2000.pdf) Naposledy navštíveno 14. 07. 2008.
- Garet, M. S. a kol. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 2001, sv. 38, č. 4, s. 915–945.
- Gavora, R. Vedci a učitelia – vzťah dvoch diskurzívnych komunit. *Pedagogická revue*, 2007, 59, 2, s. 115–130.

- Goodson, I. F. The devil's bargain. Educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archive*, sv. 1, . 3, 1993. [On-line publikace] <http://olam.ed.asu.edu/epaa>.
- Gore, J.; Gitlin A. (Re)Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 2004, 10, . 1, s. 35–58.
- Chvál, M. Statisticke zpracování vysledku sondy „Další profesnı vzdelavanı“. In *Další profesnı vzdelavanı uıteliu na UK v Praze*. Praha : PeF UK, 2005, s. 14–32.
- Hutterer, R. Overovanie teorie, jej sprostredkovanie uıteliom a rozvıjanie praxe vychovy a vzdelavania. *Pedagogicka revue*, 2007, 59, 2, s. 131–139.
- Janık, T. *Znalost jako klıcova kategorie uıtelskeho vzdelavanı*. Brno : Paido, 2005.
- Korthagen, F. Changing our view of educational change : Essay review. *Teaching and Teacher Education* 17, 2001, s. 263–269.
- Pieters, J., de Vries, B. Preface to the Special Issue. *Educational Research and Evaluation*, 13, 2007, . 3, s. 199–202.
- Prucha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portal, 2000.
- Pyhalto, K. *A systemic approach to school reforms : Reflections on practice and theory in developing comprehensive school*. Plenarnı prednaška na 15. konferenci ČAPV. České Budejovice, 12. zarı 2007.
- Santos, M. G., Drago-Severson, E. Benchmarks for Adult Learning : Scholarship and Research. In *Encyclopedia of Education and Human Development*. S. J. Farenga, D. Ness (eds.). Vol. 2. Armonk and London : M. E. Sharpe 2005, s. 567–581.
- Shulman, L. S., Shulman, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2004, . 2, s. 257–271.
- Stary, K. Uıcı se škola – projekt INOSKOP. *Orbis scholae* 2007a, ro. 1, . 3, str. 85–92.
- Stary, K. Vytvarenı sıte spolupracujıcıch škol jako specificka forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In *Další profesní vzdělávání uıteliu a jeho perspektivy*. Kohnová J., Macháčková I. (eds.) Praha : UK PeF 2007b.
- Švaříček, R., Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál 2007.
- Thurler Gather, M. O kultuře změny ve škole. In *Kultura školy*. Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Jiří Zounek (eds.). Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.
- Vanderberghe, R. Teachers' professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research*, 2002, roč. 37, s. 653–659.
- Verloop, N., Driel, J. V., Meijer, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 2001, 35, 441–461.
- Vyskočilova, E., Dvořák, D. Didaktika jako věda a jako nástroj uıtelie. In Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002.

Tento článek vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol – INOSKOP reg. č. CZ.04.3.07/3.1.00.1/0222.

### Podíl jednotlivých autorů

**Martin Chvál** dohlížel na realizaci výzkumu, je autorem průběžných a závěrečného zpracování evaluačních dotazníků, autorem analýz změnových formulářů a částí textu konkrétně metodologických a s prezentací výsledků.

**Dominik Dvořák** je autorem úvodních teoretických kapitol včetně představení DBR. Má největší podíl na textové podobě kapitol diskuse a shrnutí.

**Karel Starý** jako hlavní řešitel projektu a **Karolina Marková** jako manažerka projektu INOSKOP jsou autoři prezentovaného modelu dalšího vzdělávání učitelů a zodpovídali za plánování, organizační zajištění vzdělávacích výjezdů a jejich vyhodnocení a tedy i za konkrétní podobu uplatnění prezentovaného postupu podle DBR.

Všichni autoři byli lektory v textu uvedených odborných seminářů a účastnili se všech jmenovaných evaluačních a plánovacích aktivit vzdělávacích výjezdů.

## APPENDIX

Seznam seminářů:

- A. Jak u žáků rozvíjet schopnost učit se?
- B. Kde najít ve výuce čas na nové formy práce? (Redukcí kurikula.)
- C. Jak poznáme, že se žáci něco naučili?
- D. Jak mohu využít kooperativní učení v mém předmětu?
- E. Jak zvládat chování žáků a naplnit třídu pohodou?
- E1. Jak reagovat na rušivé chování ve třídě a jak mu předcházet?
- E2. Jak přispět k pocitu bezpečí ve škole a zvládat problémové chování žáků?
- F. Participace dětí ve škole - možné přínosy, hranice a rizika
- G. Jak poznat a pochopit klima mé třídy?
- H. Umíme se bránit stresu?
- I. Už zase ta hospitace...!

Semináře A–D byly nabízeny na všech výjezdech. Seminář E byl veden dvěma lektorkami. Po druhém výjezdu byl rozdělen na dva semináře, jedna lektorka vedla E1 a druhá E2. Semináře F–G byly zařazeny až na třetím a čtvrtém výjezdu. Seminář I se konal jen na prvním a druhém výjezdu.

Tabulka 2: Návratnost dotazníků.

Výjezd	Škola	Odevzdaný dotazníků	Celkem účastníků výjezdu	Návratnost dotazníků
1. výjezd: 2.-3. 11. 2007	1	20	21	95%
	2	12	13	92%
	3	23	31	74%
	bez identifikace školy	1		
Celkem 1. výjezd		56	65	86%
2. výjezd: 23.-24. 11. 2007	4	24	26	92%
	5	12	16	75%
	6	16	18	89%
	bez identifikace školy	3		
Celkem 2. výjezd		55	60	92%
3. výjezd: 8.-9. 2. 2008	7	15	16	94%
	8	13	14	93%
	9	20	25	80%
	bez identifikace školy	3		
Celkem 3. výjezd		51	55	93%
4. výjezd: 14.-15. 3. 2008	10	10	10	100%
	11	20	21	95%
	12	18	22	82%
Celkem 4. výjezd		48	53	91%
CELKEM		210	233	90%



Tabulka 3: Souhrn změn v seminářích (na základě analýz strukturovaných formulářů změn).

Seminář	úprava 1 – 2	úprava 2 - 3	úprava 3 - 4
A	Beze změn.	Teoretický úvod výrazně redukován. Vypuštěn dotazník stylu učení a jeho vyhodnocení účastníky. Místo interaktivní přednáška o konstruktivistickém pojetí učení a diskuse o přímém a nepřímém vyučování.	Další redukce teorie na úkor konkrétních vyučovacích strategií podporujících učení. Větší prostor pro sdílení zkušeností.
B	Vypuštěna obecná diskuse o mediálním obrazu znalostí žáků, která na prvním výjezdu vedla ke střetu názorů mezi lektorem a účastníky, byla nahrazena výkladem o vlastivědných zájmovostech okolí místa konání akce.	Doplnění videomateriálu k vlastivědě.	Rozšíření materiálu k vlastivědě.
C	Změny časových proporcí mezi aktivitami, posílena prezentace vlastních zkušeností lektora.	Cíl semináře zřetelně formulován jako „vytvoření podmínek pro vzájemné zprostředkování zkušeností a nápadů“ a v tomto smyslu byla důsledně vedena komunikace lektora s účastníky.	Beze změn.
D	Zkrácen čas na prezentaci teorie, obdrželi ji účastníci v písemné formě, pro zájemce bylo nad rámec původního programu nabídnuto a realizováno pokračování semináře.	Nově upraveny plakáty, tištěné materiály upraveny pro dosažení lepší čitelnosti.	Beze změn, z časových důvodů lektorky nebylo nabídnuto neplánované pokračování semináře.
E	Bez výrazných změn, ve skupinách omezeny některé aktivity z časových důvodů.	Rozdělen na 2 (E1 a E2).	Nekonal se.
E1	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Obsahové obohacení prezentace.

Seminář	úprava 1 – 2	úprava 2 - 3	úprava 3 - 4
E2	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Zkrácena část výkladová, učitelé obdrželi prezentaci vytištěnou. Navíc zařazeny náměty, jak využívat metody aktivního sociálního učení ve výuce. Učitelé pracovali s pracovními listy, které mohou použít i ve výuce, měli prostor pro diskusi o problémech, některé aktivity si sami vyzkoušeli.
F	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Změna ve skupinách účastníků – na 4 výjezdu byli na semináři učitelé z jedné školy, byly tak výrazně omezeny možnosti výměny zkušeností.
G	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Změny časových proporcí mezi aktivitami, rozdána prezentace v tištěné podobě.
H	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Beze změn, jen podle rozměrů učebny a počtu účastníků voleny relaxační aktivity.
I	Drobné úpravy v důslednosti při objasňování pojmů, úpravy v rozmístění stolů a časových proporcí mezi aktivitami se uskutečnily již po 1. semináři na 1. výjezdu.	Na 3. výjezdu se nekonal.	Nekonal se.

Tabulka 4: Analýza otevřených odpovědí z dotazníků – co oceňujete nejvíce

Co oceňujete nejvíce:			výjezd (četnosti)			
kate- gorie	% uve- dení	Příklady citací	1.	2.	3.	4.
Setkání s kole- gy	13	čas prožitý s kolegy, setkat se s k. a nespěchat, spo- lupráce s k., poznání nových k., výměna zkušeností, setkání s kolektivem (mimo školu), utužení kolektivu, nové kontakty, možnost setkat se jako sbor	2	12	12	2
Orga- nizace	10	perfektní organizační zajištění, dobrá organizace, pro- fessionalita personálu	3	1	14	3
Jídlo	6	jídlo, skvělá kuchyně, pestrost a množství stravy	1		11	1
Rela- xační aktivity	7	zařazení relaxačních aktivit, vlastivědná vycházka dopl- něná o výklad, seznámení s místem, bazén, sauna, za- řazení relaxačního bloku dle výběru, relaxační techniky			10	4
Podně- ty pro výuku (obec- ně)	12	nové podněty pro práci, skladbu témat a přesahy do praxe, konkrétní nové metody, seznámení s novými pohledy, nové nápady, inspirace, nové informace, nové nápady a náměty do praxe, názorné příklady pro praxi, praktické návody na využití pro práci s dětmi	6	9	6	5
Semi- nář o koope- raci (D)	17	líbila se mi přednáška D (4 x), praktické podněty, byly uvedeny konkrétní příklady, mohu tím zkvalitnit svoji práci, skvělé, aktivní účast na kooperativním vyučo- vání, lektorka dokázala zaujmout a nebyla nudná, možnost skvělého zapojení do výuky, mimořádnou odbornost a schopnost lektorky aplikovat a reagovat na veškeré podněty	11	19	4	1
Jiné semi- náře	10	nejvíce oceňuji lektorky D, E1 a E2, hospitace (I), před- nášky B, C, D měly větší míru praktických činností a jejich vyzkoušení, kreativní přístup některých lektorů, podněty zejména u bloku D, G, blok A, E, G - získané materiály, E, G - interaktivnost, H- přednáška úžasná, byla jsem dvakrát a obojí super!!!, jednání lektorů, zvláště lektorky semináře E	5	6	5	5
Všech- ny lektory	16	nasazení lektorů, profesní kvalitu lektorů, příjemní lek- toři, všichni velice sympatičtí (2 x), přípravu I., odbor- nost I., velmi dobrá úroveň jednotlivých bloků, výborní lektori, přístup I., kvalitní semináře, připravenost I. a odborné vedení jednotlivých kurzů, nadšení I., 100% připravenost I., trpělivost I.	17		9	7

Tabulka 5: Analýza otevřených odpovědí z dotazníků – co by podle Vás mohlo být jinak

Co by podle Vás mohlo být jinak:			výjezd (etnosti)			
kate- gorie	% uve- dení	Příklady citací (v závorce číslo výjezdu)	1.	2.	3.	4.
Vý- měna zkuše- ností	4	činnosti umořņujıcı větší poznanı mezi školami (např. soutěže), více času na sdílení s kolegy, více prostoru pro vzájemné pedavanı zkušeností, osobním rozhovorım; zkušenostem, které mohly být předány, jste spíše bránili, byla by dobrá organizovaná diskuse mezi uıteli různých škol		4	4	1
Orga- nizace	9	(1) nebyla zabezpečena ochrana nekuřakı (všude byl cıtıt dím z cigaret); méně poččetně skupiny, mořņnost semináre venku; zrušıt organizovaný večerní program, (2) vırazne zlepšıt materiální zabezpečení, jiná organizace, alespoņ trošku procházek, (3) dostat osobní rozvrh mailem pře- dem nebo na místě; prı setkanı škol z tehoř města bych zvolil „denní“ formu, (4) více času na jednotlive prednaš- ky; více času - nepřekrıvanı relaxací	7	2	7	2
Ano- tace semi- narı	6	(1) semináre A,B,C – podle nazvı bych ekala konkrétní náměty; (3) aby obsah a naplņ některých s. opravdu od- povídal názvu semináre (3 x) ; lépe konkretizovat témata a dodržet téma u přednášejících	1		11	
Lek- tořı	5	lektori více obeznamenı s praxı na ZŠ (2 x), provedení vetšıny seminarı; někdy s námi bylo jednáno jako se studen- ty, větší interakce z vaší strany; volit lépe / prıpraveněšı lektory, u některých lektorı „více života“	1	5	3	1
Více praxe	24	méně teorie, více praxe, očekávala jsem praktické ukázky, teorii si přečtu, mnohem více věcí pro praxı, více praktic- kých prıkladı ověřených v praxı	14	22	9	5
Jiné	9	(1) někteří kolegové, ne z naší školy, dostali prıkazem uıcast na školení, svou rozladěnostı trochu kazili pracovní elán ostatních; pro mne, jako řadového pedagoga, nemá vıznam lekce hospitace - spíše pro vedoucí pracovníky, termín vıjezdu; (2) bylo nepřıjatelne vytapěnı některých místností, velmi malá porce brambor prı pátečním obědě, nespokojenost s personálem restaurace mimo organizo- vane jídlo, málo času na některá témata, zjistit, co uřņ jsme slyšeli, spousta věcí se jen omıla; (3) mořņnost vypnout topení v pokojı, u některých aktivit zvolit jiné metody vıuky; (4) mělo jít o workshopy, ale měla jsem pocit, že ve čtyřech prıpadech se jednalo o přednášku	4	8	4	3