



## AKČNÍ VÝZKUM

# Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů (model CIVIS)

Martina Holcová, Jan Trávníček, Jiří Vorlíček

Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace

Odborná spolupráce: Mgr. Petra Šimonová, Masarykova univerzita, Katedra environmentálních studií

Brno, 2019

[www.lipka.cz/civis](http://www.lipka.cz/civis)

ISBN 978-80-88212-22-5



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## OBSAH

Obsah.....	2
Úvod .....	3
A. Učení se z vlastní zkušenosti .....	4
1. Reflektivní učení.....	4
2. Akční výzkum.....	6
Čemu se věnují učitelé při akčním výzkumu .....	7
Průběh akčního výzkumu .....	7
Nástroje akčního výzkumu .....	9
B. Akční výzkum projektu CIVIS .....	11
1. Výsledky akčních výzkumů .....	11
2. Zaměření akčních výzkumů .....	12
3. Umění klást si správné otázky .....	13
4. Důkazy o změně.....	17
5. Zaměření na žáka nebo na učitele.....	17
C. Ukázky akčních výzkumů .....	18
Ukázka 1: Spolupráce ve skupinách (3. ročník) .....	18
Ukázka 2: Tiché submisivní dítě ve třídě (1. ročník) .....	20
Ukázka 3: Bezpečný prostor pro diskuzi (1. stupeň, komunitní škola).....	21
Ukázka 4: Badatelství v matematice .....	22
Ukázka 5: Ostych a vyjadřování žáků.....	24
Ukázka 6: Badatelské otázky (3. ročník) .....	26
Ukázka 7: Problémový žák.....	27
Ukázka 8: Abstraktní pojmy ve výuce (6.–9. ročník) .....	28
D. Diskuze nad využitím akčního výzkumu v profesní přípravě učitelů.....	30
Zdroje .....	32

## ÚVOD

V období jednoho školního roku prováděli učitelé zapojení do projektu CIVIS<sup>1</sup> akční výzkum ve své výuce při zavádění nových metodických přístupů. Ukázalo se, že učitelé zpravidla nemají dovednosti pro průběžné cílené reflektování své výuky. A přitom výzkumy potvrzují, že učení se z vlastní zkušenosti s využitím reflexe je velmi účinný nástroj pro profesní rozvoj učitelů i zlepšování výsledků žáků. Tento dokument shrnuje výsledky akčních výzkumů provedených více jak sedmdesáti učiteli z 35 škol z České republiky. Výzkumy probíhaly za podpory několika desítek metodiků v průběhu školního roku 2017/2018. Nepředkládáme zde vědecký výzkum. Ambicí projektu bylo vytvořit případovou studii, která poskytne inspiraci a oporu pro další učitele i vzdělavatele hledající způsoby, jak svoji výuku zlepšit.

Akční výzkum je postaven na jednoduchém modelu učení se z vlastní zkušenosti. Jeho zavedení do praxe však od učitele vyžaduje motivaci i trpělivost. To, že tato cesta seberozvoje není jednoduchá, dokládají i výsledky, které zde předkládáme. Považujeme za důležité odkrývat nejen přínosy, ale předkládat také chyby, kterých se učitelé při akčních výzkumech dopouštěli, a ukazovat slepé uličky, které učitelé objevovali. Je to důležitá součást učení se. Chyba není nedostatkem, ale je důležitým ukazatelem cesty. Uvedené příklady akčních výzkumů ukazují, jaká témata učitelé v projektu řešili. Mohou být právě taková, jaká řeší běžně i další učitelé.

Akční výzkum je v zahraničí rozšířená forma určitého druhu výzkumu, kdy učitel je současně výzkumníkem a zároveň zkoumanou osobou. Začíná v podstatě v okamžiku, kdy se učitel potýká s něčím, co mu nefunguje. Jedná se o dovednost, která má potenciál měnit účinně výuku tak, aby měla pozitivní dopad na konkrétní třídu, situaci, žáka, ale dokonce i na školu a vzdělávání jako takové. Inovovat výuku je možné pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků (Janík in Maňák, 2004). Někteří autoři<sup>2</sup> se domnívají, že tato dovednost by měla být nejen výbavou každého učitele, ale také nástrojem po přípravu budoucích učitelů.

---

<sup>1</sup> Podrobněji v kapitole B.

<sup>2</sup> Např. Korthagen, 2011.

## A. UČENÍ SE Z VLASTNÍ ZKUŠENOSTI

Každá třída je jiná. Dokonce každá hodina v téže třídě je pokaždé jiná a učitel stále znovu a znovu musí hledat způsoby, jak s žáky pracovat. Nizozemský pedagogický výzkumník řekl v souvislosti s učitelskou praxí: „*Nemusíš vědět, co máš udělat, měl by ses spíš naučit přijmout skutečnost, že pokaždé musíš znovu a znovu přicházet na to, co máš dělat.*“ (Haan, 1975, cit. podle Korthagena, 2011, s. 61). Jedná se o dovednost, která vychází z reflektování vlastní zkušenosti. To se u mnohých učitelů děje nahodile nebo pouze pocitově. Má-li se však učitelova výuka cíleně rozvíjet, musí tento proces být cílený a vědomý. Systematicky a koncepčně prováděná reflexe vlastní výuky, kterou provádí samotný učitel, může nejen zlepšit výuku, ale také výsledky samotných žáků.

Učení se z vlastní zkušenosti je založeno na vědomém přemýšlení o vlastním jednání. Jedná se o reflexi vlastního učebního procesu (vyučovací hodiny nebo nějaké situace), v níž je učitel spoluaktér. Autorství konceptu učení se z vlastní zkušenosti (prožitku, zážitku) se připisuje Kurtu Lewinovi a Johnu Deweymu, na které navázal v 70. letech David A. Kolb. Všichni tito autoři stojí u zrodu (zkušenostně) reflexivního učení i akčního výzkumu.

Prostřednictvím učení se z vlastní zkušenosti učitel postupně:

- vědomě pracuje s výchovně-vzdělávacími cíli a zpřesňuje je,
- uvědomuje si potřebu definovat měřitelné výsledky učení žáků,
- získává nad svou prací kontrolu,
- zvyšuje svoji angažovanost,
- vytváří návyk k monitorování vlastní práce,
- zvyšuje porozumění tomu, co se děje v jeho třídě, a uvážlivě mění kontext vlastního vyučování.

### 1. REFLEKTIVNÍ UČENÍ

Zkušenostně reflektivní učení je podle Koláře (2013, s. 26) takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními, pokoušejí přemýšlet, vyhodnocovat a transformovat prožitou událost (v tomto případě výuku) a objevit nové zdroje a možnosti, které jim tato zkušenost nabízí. Pojem reflexe do vzdělávání přivedl John Dewey a také Kurt Lewin, na které navazoval David A. Kolb svým obecně rozšířeným čtyřfázovým cyklem zkušenostního učení: konkrétní zkušenost – reflexe – zobecnění – plánování.

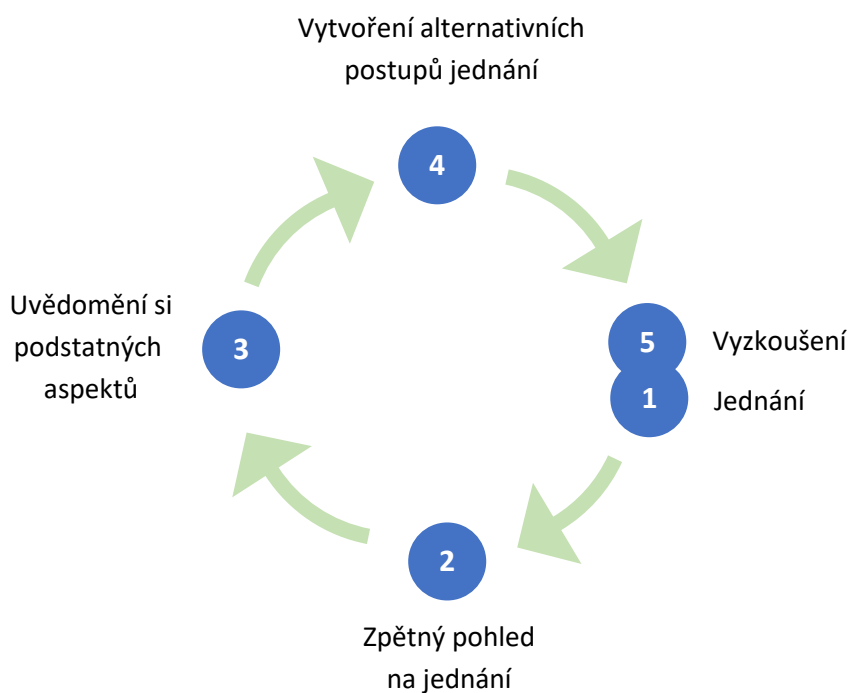
F. A. J. Korthagen přistupuje k reflexi z pohledu učitelského vzdělávání. Zkušenostně reflektivní učení vnímá jako proces, ve kterém se střídá jednání a reflexe. Za podstatu reflexe považuje analyzovat praxi, diskutovat o ní, hodnotit ji a měnit ji. Pro Korthagena je důležitá osobní koncepce pedagoga, jeho emoce a potřeby. V tomto inspirativním procesu rozlišuje pět fází:

1. **Jednání (akce)** – celý cyklus zkušenostního učení je spuštěn vyučováním.
2. **Zpětný pohled na jednání (pozorování)** – po vyučování začíná proces, kdy se cíleně ohlížíme za vyučováním. Obvykle nastává především v situacích, kdy v hodině něco nedopadlo podle našich očekávání, nebo nás něco překvapilo a jsme z toho frustrovaní. Dalo by se říct, že se

pouštíme do zkoumání toho, co se stalo nebo nestalo, vzhledem k našim očekáváním nebo ke stanovenému cíli vyučovací hodiny.

3. **Uvědomění si podstatných aspektů (reflexe)** – díky zpětnému ohlednutí za hodinou dostávají konkrétní prvky vyučování specifický význam, na jehož základě vyhodnocujeme, co bylo příčinou situace (ať už vedla k selhání nebo úspěchu). V této fázi si učitel vytváří teorie vyvozené z vlastní zkušenosti.
4. **Vytvoření alternativních postupů (plánování)** – přehodnocujeme výuku a přemýšlíme nad jinými postupy, strategiemi, metodami práce. Rozhodneme se výuku změnit a naplánujeme si postup.
5. **Vyzkoušení (akce)** – při další příležitosti (v další hodině) vyzkoušíme výuku podle nového plánu. Následně znovu vyhodnocujeme, zda změny vedly k úspěchu nebo ne. Celý cyklus se tak opakuje.

Tento cyklus je v odborné literatuře velmi dobře popsán (Korthagen, 2011).



Obrázek 1: Reflektivní model profesního rozvoje učitele (upraveno podle Korthagen, 2011)

Druhou fází tohoto procesu provádí učitel až po skončení výuky. Už v průběhu hodiny však učitel pozoruje projevy toho, na co se zaměřuje. Je ale velmi těžké současně vyučovat a zároveň si všimnout, jestli zavedené opatření má pozitivní dopad na učení žáka nebo vyučovací proces. Proto je v začátcích nebo ve složitějších případech vhodné požádat někoho jiného, aby sledovaný jev pozoroval.

Třetí fáze (uvědomění si podstatných aspektů) pomáhá rozvinout hlubší uvědomění si toho, co se ve výuce děje. Vytváří se hlubší vnímání (percepce) celého procesu a díky tomu je učitel snadněji schopen už během výuky přímo vycítit situace, kdy mu daná věc funguje a kdy ne.

Ve chvíli, kdy následně přemýšlíme o tom, jak výuku změním (fáze 4), se může ukázat, že příčinu nedokážeme rozpoznat, nebo že je problém tak veliký, že ho nemůžeme jednoduše změnit bez dalších znalostí nebo podpory někoho jiného. V takovém případě se můžeme rozhodnout více se dozvědět o daném problému, něco si dostudovat, nebo požádat o pomoc odborníka. Díky vlastní zkušenosti i motivaci výuku změnit se profesně rozvíjíme v těsné vazbě na konkrétní situace (řešíme to, co se děje teď a tady v naší výuce) a teoretické poznatky tak mohou být mnohem účinněji zapojovány do naší praxe.

## 2. AKČNÍ VÝZKUM

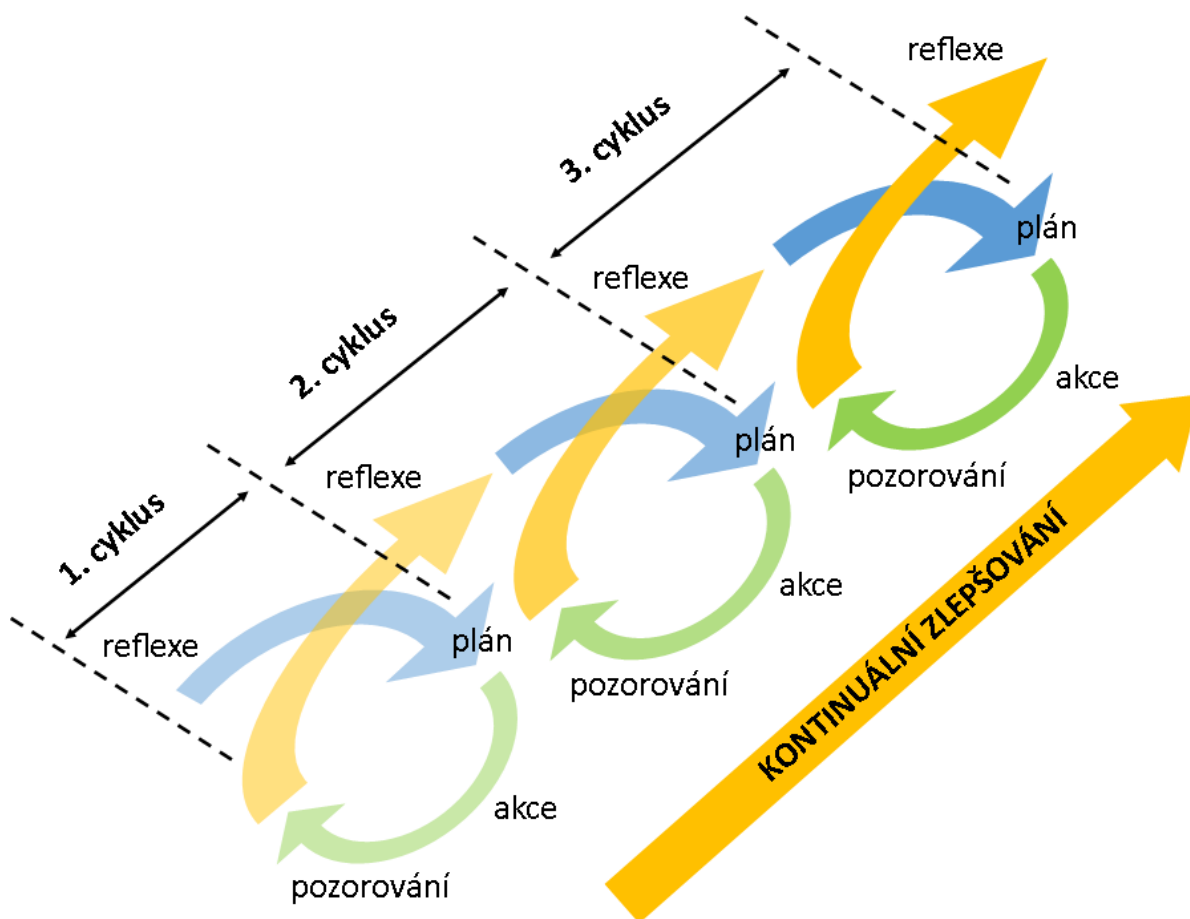
Akční výzkum je přístup založený na reflexi výuky a je obecně velmi podobný reflektivnímu učení. Je velmi užitečné, když učitel pravidelně a záměrně reflektuje svoji výuku, může však ještě více přispět ke změně tím, že se bude snažit svoji praxi změnit cíleně. Rozdíl mezi reflektivním učením a akčním výzkumem je především v tom, že akční výzkum je angažovaný a klade důraz na význam otázky, na kterou chce znát učitel odpověď.

Angažovanost akčního výzkumu znamená, že se učitel od první chvíle zaměřuje na zlepšení výuky. Může dokonce proměnit celou třídu nebo školu, případně se může podílet na změně celého vzdělávacího systému (Mills, 2018). Učitel se v akčním výzkumu stává důležitým aktérem změny.

Práce s otázkou je důležitým spouštěčem celého procesu akčního výzkumu. Kate Wall (Wall, 2015) zdůrazňuje význam položení otázky pro celkové promýšlení toho, co se ve vyučování děje. *„Jakmile začnou (učitelé) uvažovat tímto způsobem, začnou si klást otázky, a pak je jen krůček k tomu se ptát, jaká data a důkazy potřebují shromáždit, aby mohli na své otázky odpovědět.“* Cochran-Smith and Lytle (1999) hovoří přímo o dotazování směřujícím ke zlepšování výuky jako o určité (životní) filozofii učitele. Takový učitel se stává zdrojem lokálního vědění, propojuje své dotazování i s kontextem celé školy, obecní komunity i s povahou celého vzdělávacího systému.

Akční výzkum není nic nového pod sluncem, jeho kořeny sahají do 30. let ke Kurtu Lewinovi a jeho modelu zkušenostního učení. Idea učitelů jako výzkumníků byla podpořena a dále rozpracována mnoha autory, z nichž nejvýznamnější byly práce Stenhouse a Elliota v 70. letech. Od 70. let 20. století sledujeme dramatický nárůst zájmu o akční výzkum po celém světě. Souvisí to především se složitostí akademického vědeckého přístupu a jeho nepoužitelností pro školní praxi, s nástupem nových metod v pedagogice s důrazem na participaci, nebo s obecnějším přijetím role reflexe při pedagogickém procesu (Gerald, 2009). Jedná se o nástroj pro učitele (a budoucí učitele), který vychází z předpokladu, že praxe se zlepšuje, když je v konkrétní situaci společně s výsledkem učení posuzován také proces učení (Korthagen, 2011). Učitel díky akčnímu výzkumu získává nové zkušenosti a poznatky, a tím přispívá ke svému profesnímu rozvoji.

Používání akčního výzkumu postupně vede nejen k přehodnocování výukových strategií, ale také k nutnosti stále více zdokonalovat pedagogickou práci. S každým dalším opakováním výzkumu, s každým dalším novým cyklem, učitel postupuje výš ve spirále svého rozvoje.



Obrázek 2: Cyklus akčního výzkumu (upraveno podle Carr, Kemmis 1986, s. 186)

## ČEMU SE VĚNUJÍ UČITELÉ PŘI AKČNÍM VÝZKUMU

V řadě zemí se akční výzkum stal součástí přípravy učitelů a těší se velké oblibě. Spektrum témat, kterým se učitelé věnují, je skutečně široké – od prevence šikany (Bailey & Rios, 2005) přes zapojení rodičů (Brough & Irvin, 2001), až po snahu zlepšit výuku a klima v celé škole (Hendricks, 2006). Kochendorfer (1997) se pokusil shrnout 73 publikovaných studií akčních výzkumů do sedmi obecných oblastí, kterými se učitelé zabývají:

1. Změny fungování třídy
2. Vliv změny výukových metod a přístupů
3. Porozumění studentům
4. Porozumění sobě jako učiteli
5. Změna ve vztazích s kolegy a studenty
6. Jak naučit studenty nové postupy a poznatky
7. Hledání kvantifikovaných odpovědí (kvantitativní výzkum)

## PRŮBĚH AKČNÍHO VÝZKUMU

Akční výzkum je vlastně nekonečný (nebo také spirálový) proces, který vychází ze situace, kterou učitel vnímá jako důležitou nebo problémovou. Zjednodušeně lze říct, že akční proces začíná

v okamžiku, kdy potřebuje zjistit, zda a jak něco ve výuce funguje nebo nefunguje. Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, zahrnuje akční výzkum čtyři fáze: akce – pozorování – reflexe – plán, které se opakují ve spirále (viz obrázek 2).

V projektu CIVIS jsme pro akční výzkum sestavili model sedmi navazujících kroků, který byl vyzkoušen učiteli v konkrétních situacích při zavádění nových metodických přístupů. Výsledky těchto případových studií jsme vyhodnotili a model porovnali s jinými modely vyzkoušenými různými autory (Janíček in Maňák, 2004, Korthagen, 2011, Elliot, 1991, Mills 2018). Následně jsme model použitý v projektu CIVIS upravili tak, aby pomáhal učitelům lépe zaměřit výzkumnou otázku a tím i pozornost na konkrétní situace, které chce a může ve své výuce změnit.

## VSTUP DO VÝZKUMU

Krok 0: Najděte východiska pro váš výzkum.

- *Co chci zkoumat? Co se mi ve výuce nedaří? Co bych chtěl změnit nebo zlepšit?*
- *Je akční výzkum vhodný nástroj pro situaci, kterou chci řešit?*

## AKCE

Krok 1: Učte a sledujte, co se děje.

- *Jaká je aktuální situace ve výuce?*
- *Jaké jsou výsledky?*
- *Jak jednám v dané situaci?*
- *Jak se daný problém v mých hodinách projevuje?*

## POZOROVÁNÍ

Krok 2: Ohlédněte se.

- *Jak výuka probíhala?*
- *Co jsem viděl, co jsem dělal, jak jsem uvažoval, jak jsem se cítil?*

## REFLEXE

Krok 3: Uvědomte si podstatné aspekty, sbírejte informace.

- *Co z toho pro mě vyplývá?*
- *Co je tím problémem? Co to způsobuje? Co bylo příčinou neúspěchu (nebo úspěchu)?*
- *Co o daném jevu už vím? Co jsem už vyzkoušel a jak mi to fungovalo?*
- *Kdo nebo co mi může pomoci? Co potřebuji dostudovat a kde se o dané problematice můžu dozvědět více?*

## PLÁNOVÁNÍ

Krok 4: Stanovte si výzkumnou otázku a hypotézu<sup>3</sup>.

- *Na co se zaměřím? Co potřebuji ve výuce ověřit? Co chci vyzkoušet?*
- *Jaká je moje hypotéza?*

---

<sup>3</sup> V běžném jazyce se hypotéza používá pro neprokázané tvrzení. Zde má význam blízký použití ve vědě: jde o předpoklad o určitém jevu formulovaný tak, aby bylo možné ho potvrdit nebo vyvrátit.



Krok 5: Vymyslete plán a navrhnete, jak budete pozorovat změny.

- *Co udělám pro zlepšení situace? Jaké alternativy vidím?*
- *Jaké změny musím udělat, aby se žáci učili úspěšněji?*
- *Jak poznám, že se situace zlepšila? Jak to budu sledovat? Jak si ověřím svoji hypotézu?*

## **AKCE**

Krok 6: Vyzkoušejte svůj plán.

(Pusťte se do akce a sledujte, co se děje. Potřebujete-li někoho, kdo bude sledovaný jev zaznamenávat, požádejte ho o spolupráci.)

## **POZOROVÁNÍ A REFLEXE (vstup do dalšího cyklu akčního výzkumu)**

Krok 7: Ohlédněte se a reflektujte (navazuje na předchozí kroky 2 a 3).

- *Jak výuka probíhala? Co vyplývá z nové situace?*
- *Co bylo příčinou neúspěchu (nebo úspěchu)?*
- *Které kroky vedly k úspěchu nebo neúspěchu? Co příště udělám jinak? Kdo nebo co mi může pomoci?*
- *Jaké odpovědi na výzkumnou otázku jsem získal? Potvrdila se má hypotéza?*
- *Jaké další otázky z toho vyplývají?*

## **NÁSTROJE AKČNÍHO VÝZKUMU**

Sledovat a ověřit, jak se změna promítla do výuky, může být obtížné. Čím lépe se podaří zformulovat cíl (otázku) učitelova výzkumu, tím konkrétnější bude také představa o metodách a nástrojích, kterými bude možné zjistit, zda a jak se změna projevila ve výuce. Když učitelé začínají s akčním výzkumem, často uvažují tak, že téměř žádné výzkumné metody neznají. Níže uvedený seznam nástrojů a metod, které použili učitelé v projektu CIVIS může být zajímavý jako inspirace a také ukazuje, že řadu nástrojů učitelé už dobře znají.

V rámci projektu CIVIS učitelé využili různé nástroje:

- záznamy v tabulkách (splněno, nesplněno),
- návštěva kolegy pomáhajícího sledovat určitý jev,
- rada od kolegů,
- audiozáznam,
- volné psaní a otázky,
- slohové práce,
- třídnická hodina,
- video,
- audiozáznam,
- doplňující otázky,
- myšlenková mapa,
- sněm rodičů,
- vyzkoušení určité lekce ve dvou třídách,

- hodnotící škály,
- pozorování,
- analýza závěrečných evaluací hodin s žáky,
- zpětná vazba od kolegů (pravidelně po skončení a při přípravě další vyučovací hodiny, v případě potřeby i během týdne),
- analýza produktů žáků ve vyučovacích hodinách (texty, obrázky, bezděčné výtvary),
- průběžná zpětná vazba od dětí.

Učitelé zapojení do projektu zmiňovali, že je pro ně obtížné udržet se v procesu akčního výzkumu a systematicky na něm pracovat. Ačkoli měli k dispozici podporu v podobě mentora, ukázalo se, jak důležité je také zaznamenávat si průběžně své postřehy, myšlenky, pozorování i pocity a otázky, ke kterým se mohou vracet a připomínat si je. Vhodnou oporou učitelova výzkumu pro tento účel byl v projektu CIVIS reflektivní deník. Podobu tohoto deníku si učitelé stanovovali sami tak, aby odpovídal jejich potřebám i nastavení učitele – deník, sešit, poznámkový blok, šanon, složka atd.

## B. AKČNÍ VÝZKUM PROJEKTU CIVIS

Než přejdeme k výsledkům akčního výzkumu, dejme prostor krátkému představení projektu, v jehož rámci byl akční výzkum prováděn. Projekt CIVIS: Zaostřeno na občanské a sociální kompetence byl tříletý projekt zaměřený na rozvoj kompetencí směřujících k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Prostřednictvím společenství praxe a akčního výzkumu ověřoval účinnost metodik vybraných vzdělávacích programů, podporoval sdílení zkušeností mezi učiteli z praxe a akademiků vysokých škol, definoval hladiny klíčových kompetencí v tzv. vývojovém kontinuu a snažil se identifikovat bariéry bránící zavádění metodik do škol. Podrobné informace o projektu a metodikách vzdělávacích programů jsou vedeny na [www.lipka.cz/civis](http://www.lipka.cz/civis).

V rámci projektu CIVIS byl realizován akční výzkum na 35 školách s více jak 90 učiteli. Vzniklo více jak 70 výstupů (závěrečných zpráv), ze kterých vyplynulo několik důležitých postřehů. Akční výzkumy učitelů měly různou úroveň – od těch, které byly pouze splněním úkolu zadaného v rámci projektu CIVIS, až po ty, které vykazovaly velkou míru sebereflexe a roztáčely další cyklus ve spirále akčního výzkumu. Výsledky, kladení otázek i celkové uchopení akčních výzkumů byly ovlivněny druhem metodiky, kterou učitelé ve výuce ověřovali.

### 1. VÝSLEDKY AKČNÍCH VÝZKUMŮ

V rámci výsledků projektu CIVIS bylo možné najít přínosy pro rozvoj učitelů související s akčním výzkumem. O učitelích realizujících akční výzkum lze říci, že:

- se hlouběji zamýšlejí nad problémy ve výuce,
- mohou během svého výzkumu dojít k tzv. aha momentu,
- jsou nuceni podívat se na problém ze své perspektivy (zamýšlí se nad tím, jak to mohou ovlivnit),
- častěji reflektují výuku na základě předem promyšlených kroků (mají pocit jistoty v tom, co a proč dělají),
- mají lepší přehled o tom, co konkrétně z jejich jednání nefunguje (vytyčují si strategie a ověřují je),
- zamýšlejí se nad širším spektrem strategií, kterými mohou ovlivnit daný problém,
- nespolehají se jen na své pocity, ale hledají reálné důkazy,
- z nevědomé kompetence si vytvářejí kompetenci vědomou, uvědomují si, co jim ve výuce opravdu funguje a co ne,
- projevují ochotu pracovat na svém rozvoji.

Přes tyto přínosy je zjevné, že akční výzkum je pro učitele velmi časově náročný a klade vysoké nároky na dovednost stanovit vhodné výzkumné otázky a strategie i způsobů jejich ověřování. Akční výzkum je méně vhodný pro intuitivní typy lidí, a funguje motivovaným učitelům, kteří jsou ochotní pracovat na svém rozvoji (nesvalují vinu na okolnosti nebo druhé). V případě, že je akční výzkum prováděn zároveň s aplikací nového metodického přístupu, který učitel teprve musí přijmout, omezuje to schopnost učitelů zabývat se akčním výzkumem.

Jak se ukázalo z výsledků v projektu CIVIS, má akční výzkum také svá úskalí:

- učitelé se zaměřují na příliš obecné nebo velmi komplexní problémy výuky,
- je velmi obtížné současně vyučovat a současně zkoumat problémovou situaci,
- učitelé nemají dovednost klást si vhodné výzkumné otázky a není pro ně obvyklé reflektovat svou práci s cílem posunout ji dál,
- akční výzkum se musí učitelé učit a je třeba jim na to dát dostatek prostoru i metodické pomoci,
- učitelé neznají vhodné metody pro vyhodnocování, často se uchylovali jen k subjektivnímu hodnocení sledovaného jevu.

Ukázalo se, že učitelům pomohlo poskytnutí externí podpory (přiděleného mentora), který jim dával zpětnou vazbu při provádění akčního výzkumu a pomohl jim specifikovat zaměření výzkumu prostřednictvím rozboru konkrétních situací ve výuce (mentor se bavil s učitelem o tom, co se děje ve třídě, a z toho společně vyvodili zaměření akčního výzkumu). Učitelům také v počáteční fázi pomohlo nabídnutí plejády témat pro zaměření akčního výzkumu a strategií pro pozorování problému. Učitelé byli více motivováni, když měli prostor pro sdílení svých postřehů mezi kolegy.

## 2. ZAMĚŘENÍ AKČNÍCH VÝZKUMŮ

V rámci projektu CIVIS byly učiteli ověřovány metodické přístupy, které vedly učitele k pokládání specifických otázek v akčním výzkumu – jiné otázky volí pro učení venku a jiné pro práci s příběhy, např.:

- *Jak dovést děti k tomu, aby kladly badatelské otázky? (metodika: Venkovní výuka)*
- *Jak podpořit kompetence a odpovědnost žáků při jednání vně školy? (metodika: Active Citizens)*
- *Jak může metoda učení se příběhem pomoci chlapci s Aspergerovým syndromem ve zvládnutí mluveného projevu před spolužáky? (metodika: Global storyline)*

Učitelé mohou prostřednictvím akčních výzkumů zaměřit pozornost na různá témata. Z otázek, které si učitelé kladli ve svých akčních výzkumech v rámci projektu, byly sestaveny následující oblasti, na které se učitelé nejvíce zaměřovali, a ve kterých cítí potřebu se dále rozvíjet.

### MOTIVACE

Jak motivovat k samostatné práci, k udržení pozornosti, k domácím úkolům, přípravě?

Jak zaujmout děti, které mají pocit „volné“ hodiny?

Co můžu udělat, aby děti vydržely s pozorností během reflexe až do konce?

Zlepší se efektivita práce při zavedení sebehodnocení?

Co je potřeba udělat, aby práce na projektu děti více bavila?

### PRÁCE SE SKUPINOU A VE SKUPINĚ

Jak pracovat při skupinové práci se skupinami, které jsou dříve hotové?

Jak žáky dělit (podle jakých klíčů, kritérií)?

Dokáží nastavená pravidla navodit lepší spolupráci?

Jak podpořím lepší spolupráci, aby dokázali skupinový úkol vyřešit společně?

Jak vyřešit, aby ve skupině všichni pracovali jako tým a neprojevovali se příliš dominantní a introverti se nevezli?

### **KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI**

Jak pomoci neprůbojným žákům, aby se vyjádřili?

Co mohu dělat, aby si děti lépe naslouchaly?

Jak zlepšit vyjadřovací schopnosti žáků?

### **ČAS**

Jak skloubit práci s metodickým přístupem s požadavky na probrané učivo?

Co v rámci přírodopisu 6. a 7. ročníku lze učit badatelsky?

### **PRÁCE SE SPECIFICKÝM TYPEM ŽÁKŮ**

Jak pracovat s žáky se specifickými potřebami v rámci metodiky (např. Aspergerův syndrom, ADHD, mentální retardace)?

### **DELEGOVÁNÍ ZODPOVĚDNOSTI NA ŽÁKY**

Jak motivovat žáky, aby na sebe vzali díl zodpovědnosti (např. vzali seminář Active Citizens za svůj)?

Jak udělat skutečný přínosný komunitní projekt s tím, že ho budou tvořit žáci?

### **ATMOSFÉRA A DŮVĚRA**

Jak vytvořit pozitivní atmosféru a klima?

Jak zajistit bezpečný prostor pro diskuzi?

Čím mohu přispět do výuky, aby si děti uvědomovaly, že svým posmíváním mohou ublížit?

## **3. UMĚNÍ KLÁST SI SPRÁVNÉ OTÁZKY**

Při výběru a formulování otázek pro akční výzkum je důležité si současně položit otázku „*Jak to zjistím; jak poznám, že se to podařilo; jak poznám, že nastala změna?*“. Otázky by tedy měly být formulovány tak, aby byly specifické (zaměřené na konkrétní situace) a ověřitelné.

Příklady otázek vhodných pro akční výzkum:

- *Jak ovlivní práce s digitální technikou práci dětí v terénu?*
- *Co dělají opozdilci v době, kdy zadávám práci?*
- *Může metoda učení se příběhem v rámci projektu Global Storylines pomoci chlapci s Aspergerovým syndromem se zvládnutím mluveného projevu před spolužáky?*

Stává se však, že učitelé volí příliš široké otázky, nebo se spíše obecně zamýšlejí nad teorií nebo strategiemi výuky. Čím širěji je položená otázka, tím hůře se následně vyhodnocuje, zda došlo k nějaké změně ve výuce.

Příklady široce nebo příliš obecně položených otázek:

- *Jak začlenit badatelství do matematiky na 2. stupni ZŠ?*
- *Jak docílit toho, aby děti samy pomáhaly Janovi (chlapci s lehkou mentální retardací, ne příliš oblíbenému ve třídním kolektivu)?*
- *Pomůže vhodná motivace, aby se žáci učili a chystali na přijímačky svědomitě?*
- *Jak zajistit bezpečný prostor pro diskuzi?*
- *Jak podpořím lepší spolupráci, aby dokázali skupinový úkol vyřešit společně?*
- *Jak nenásilně docílit zlepšení motivace žáků a zájmu o své vzdělávání?*
- *Jak docílit efektivní spolupráce ve skupině/skupinách?*
- *Co je třeba udělat, aby žáky společná práce (nejen) na projektu bavila?*

## JAK OMEZIT VLIV AUTORITY UČITELE

Následující ukázka akčního výzkumu ukazuje proces hledání a upřesňování vhodné otázky pro akční výzkum v hodinách českého jazyka. Jednalo se o projektovou práci žáků (ročník učitelka neuvedla) v rámci ověřování nového metodického přístupu Active Citizens. Výpověď učitelky je doplněna o komentáře mentora.

### Cíl akčního výzkumu:

Jakým způsobem mohu v průběhu aktivit dosáhnout většího uvolnění u dětí s ohledem na autoritu učitele? (Jinými slovy, jak mohu děti vtáhnout do aktivity, aby zapoměly na to, že je při aktivitě sleduji?)

### Komentář:

*Učitelka použila dvě otázky – jednu jako hlavní, druhou doplňující v závorce. Při bližším prozkoumání se jedná o dvě rozdílné otázky. U první se jedná o to být v blízkosti autority uvolněný, a druhá doplňující otázka vyjadřuje přání zapojit děti tak, aby je učitel mohl v klidu sledovat, a ony ho nevnímaly, což jsou dva různé, i když v něčem se protínající, cíle. První otázka je příliš široká, druhá je už více konkrétní a jak se ukazuje dále v textu, učitelka dál pracuje s hledáním odpovědi na druhou otázku.*

K volbě výzkumné otázky jsem došla na základě průběhu prvních aktivit, kdy jsem si začala opakovaně všimnout toho, že se do projektových činností přenáší můj vliv na děti, který vyvolává fakt, že je učím jeden ze stěžejních předmětů – český jazyk. Bylo více než zřejmé, že činnost v projektových hodinách je ovlivněna snahou neudělat nic, aby se moje hodnocení dětské práce nepřeneslo do známkových hodin češtiny. Měla jsem pocit, že tato moje nechtěná autorita brzdí děti při práci na projektu, a zajímalo mě, zda jsem schopna tento vliv nějak odstranit, nebo alespoň do nějaké míry eliminovat.

Následně jsem si stanovila výzkumné otázky:

1. Je možné omezit vliv autority učitele na práci dětského kolektivu a docílit tak jejich většího uvolnění?
2. Jakými způsoby lze tohoto uvolnění dosáhnout?

#### **Strategie a způsoby vyhodnocování:**

Zamyslela jsem se nad možnými strategiemi, kterými by bylo možné cíle dosáhnout:

1. různě se pokusím měnit způsoby zadávání aktivity (abych nepůsobila jako učitel, kterého znají z hodin),
2. pokusím se měnit své místo v průběhu aktivity jako pozorovatele (budu hledat, jaká pozice přinese dětem největší uvolnění).

Nejtěžší fází asi bylo rozhodování nad sběrem informací a měřítkem úspěchu. Přiznám se, že jsem trochu tápala nad tím, jaké si stanovit hranice měření a nejvhodnější způsoby získávání informací, které by pro mě měly odpovídající výpovědní hodnotu. Nakonec jsem zvolila tyto:

1. volba různých přístupů k zadávání práce v hodině spojená zejména se změnou místa učitele (pohybovat se po třídě a zkoušet, odkud je nejlépe pozorovat děti při práci, aniž bych je v činnosti svou přítomností rušila),
2. náslech druhého učitele a společná reflexe toho, jak druhý učitel vnímal autoritu svého kolegy a co ji způsobovalo.

Měřítkem úspěchu se pro mne stal počet očních kontaktů a dopomocí učitele v aktivitě (čím méně jich bude, tím více se blížím cíli; absolutním úspěchem by pro mne bylo, kdyby se děti vůbec na mne neohlížely, ale myslím, že jsem schopna pouze snížit svůj vliv, zajímavé bude, do jaké míry).

#### *Komentář:*

*Ukazuje se, že proto, aby paní učitelka mohla ověřit dopad, potřebuje výzkum více specifikovat. Volí proto postup, který je nejbliž druhé otázce – „**Jak mohu děti vtáhnout do aktivity, aby zapomněly na to, že je při aktivitě sleduji?**“. Přesto by mohla být ještě konkrétnější, např. „**Kde mám ve třídě stát, aby žáci nevyužívali mou přítomnost ke kladení otázek a pracovali na projektu co nejvíce samostatně?**“.*

#### **Průběh výzkumného šetření:**

V první fázi jsem se zaměřila na nejjednodušší metody pozorování. Při každém vedení projektové hodiny jsem se zaměřovala na svou pozici ve třídě (místo, kde jsem stála a odkud jsem pozorovala skupinu při práci) a snažila jsem se být co nejvíce „neviditelná“. Poněkud paradoxně jsem se dostávala k poznání, že jediným výrazným úspěchem se pro mě stává místo za dveřmi, kdy de facto místnost opustím a vrátím se vždy na letmou kontrolu, to jsem však nepovažovala za adekvátní výsledek, protože cílem bylo práci sledovat, ne poslouchat. Zároveň jsem měla pocit, že tím nepracuji jako koordinátor celé akce. Uvolnění dětí bylo jasně závislé na mé blízkosti k jejich pracovní skupině – počet očních kontaktů a doplňujících otázek vztahujících se k práci klesal úměrně s mou fyzickou vzdáleností od pracovní skupiny. Třída, ve které projekt probíhal, byla však příliš malá na možnost většího odstupu.

Ve druhé fázi jsem po domluvě s kolegyní přistoupila k metodě společné reflexe nad tím, jak se podaří omezit autoritu učitele při kombinování odstupů od pracující skupiny a opakovaného odmítání dopomoci (nebude-li bezpodmínečně nutná pro práci skupiny). V průběhu hodiny se osvědčil již dříve vyzkoušený odstup od pracovních skupin, nakonec funguje dobře místo za učitelským stolem, kde nejsem vidět celá a opakování slov, že vše musí vyřešit skupiny samy. Chvilku trvá, než pochopí, že u mě nepochodí, ale výsledkem je rezignace na další dotazy a zapojení do práce, která má nakonec velkou úspěšnost. S kolegyní hodnotíme tuto kombinaci jako nejzdařilejší. V závěrečné fázi jsem se ještě pokusila přesunout projektovou hodinu do větší třídy, kde bylo možné zvětšit odstup od pracovních skupin na více jak dva metry. Zvětšení vzdálenosti jednoznačně vedlo ke snižování doptávání se dětí na způsob, jakým mají postupovat. Opět se osvědčilo poskytnout jen nejnutnější podporu a dál ponechat vše na skupinách, nesnažit se „pomáhat“.

*Komentář:*

*Je zřejmé, že se úplně ztrácí původní snaha zjistit, jak lze děti vtáhnout do aktivity, aby zapoměly na to, že je při aktivitě učitel sleduje.*

#### **Shrnutí a vyhodnocení akčního výzkumu:**

1. Většího uvolnění dětí při práci na projektu bylo možné docílit, zároveň se automaticky snižovala autoritativnost vedoucího učitele. Nepodařilo se mi však (jak jsem předpokládala) docílit úplného uvolnění, jen ho výrazně snížit. Procentuální úspěšnost bych hodnotila jako snížení o cca 75 %, vždy totiž část hodiny bylo nutné na uvolnění a odreagování během práce na projektové činnosti.
2. Jako nejúspěšnější se pro celkové pracovní uvolnění jeví využití odstupů učitele od pracovní skupiny (nejvyšší úspěšnost kolem 5 metrů) a důslednost při dotazování a požadování dopomoci ze strany žáků k učiteli (pomáhat jen v nejnutnějších případech, jinak trvat na samostatné práci), což ze strany učitele vyžaduje určité sebezapření a uvědomění si, že nejde o vyučovací hodinu.

*Komentář:*

*Akční výzkum i přes to, že otázka nebyla zpočátku přesně zacílená, přináší své ovoce. Autor textu reflektuje svoji roli při práci s metodikou a svoji roli autority, a hledá, jak zvládnout roli novou, přemýšlí nad tím a hledá a zkouší různé způsoby, jak v nové roli obstát.*

#### **Přesah zkušeností z projektu do výuky:**

Z vlastního akčního výzkumu jsem si vytvořila závěr, že je možné po dětech požadovat při práci větší samostatnost při dodržení určitých postupů. Běžně jsem se snažila jim na všechny otázky odpovídat a posouvat je tak v určitém tempu ke stanovenému cíli. Akční výzkum mi přinesl poznatek, že když překonám počáteční bezradnost dětí a dovolím si určitý výpadek z tempa práce tak, jak mi ho diktuje ŠVP, nárůstem samostatnosti řešení problémů ze strany dětí jsem schopna tento výpadek nejen dohnat, ale pozvednout kvalitu výuky na jinou úroveň díky samostatnému myšlení, které děti posune pracovní dále. V celkovém výsledku s nimi dokáží pracovat na složitějších úkolech.



## 4. DŮKAZY O ZMĚNĚ

V rámci akčního výzkumu učitelé přicházeli na to, že potřebují důkazy, o které by se mohli opřít při vyhodnocování úspěšnosti zavedených změn. V následující ukázce se paní učitelka zamýšlí nad posunem žáků v dovednosti klást badatelské otázky:

*„K pozitivním aspektům patří, že žáci díky motivaci obrázky, metodě Rybí kost a dalšímu trénování začali více psát konkrétní otázky k danému tématu. Přestávali psát otázky, na které si dokázali odpovědět sami nebo to byly otázky uzavřené typu ano/ne. Více přemýšleli nad obsahem položené otázky. V otázkách se již tak často nevyskytovala otázka ‚Proč?‘, která je spíše filozofická než badatelská. Řekla bych tedy, že díky tréninku se žáci posunuli v dovednosti klást badatelské otázky.“*

## 5. ZAMĚŘENÍ NA ŽÁKA NEBO NA UČITELE

Otázkou je, zda by měl být akční výzkum zaměřen na žáka nebo na učitele. V projektu CIVIS se vyskytovaly jak ty, které svou otázku zaměřovaly na žáky, tak i ty, které se soustředily na učitele.

- *Jak mohou žáci zlepšit své výsledky?*
- *Co mám udělat, abych přispěl ke zlepšení výsledků žáků?*

V obou případech povede akční výzkum k promýšlení změny učitelových strategií výuky, které povedou ke zlepšování výsledků žáků. Má-li se zlepšit výkon žáka ve vyučování, musí učitel promýšlet podmínky výuky a metody práce. Poznává-li učitel, co konkrétní žák potřebuje pro to, aby zlepšil svoje učení, bude vědět, co musí ve svých strategiích výuky změnit.

## C. UKÁZKY AKČNÍCH VÝZKUMŮ

Na následujících ukázkách akčních výzkumů (realizovaných v rámci projektu CIVIS) je doloženo různé uchopení akčních výzkumů učiteli. Jedná se o závěrečné zprávy učitelů, kterým předcházela mentorská podpora zaměřená na pomoc při práci s dílčími fázemi akčního výzkumu. Každý učitel upřednostnil jiný přístup – někteří své odpovědi vepisovali do připravené šablony, jiní zaznamenávali tok myšlenek a výsledky svého uvažování bez nutnosti držet se předepsané struktury.

### UKÁZKA 1: SPOLUPRÁCE VE SKUPINÁCH (3. ROČNÍK)

**Ověřovaná metodika: Global Storylines<sup>4</sup>**

**Komentář: V této ukázce je zvolena poměrně široká výzkumná otázka. Přesto je tento akční výzkum úspěšný ve změnách týkajících se spolupráce žáků i rozvoji učitelky.**

**Krok 1: Najděte problém/situaci, který/ou chcete řešit.**

Před zahájením projektu jsem si nejprve zmonitorovala situaci ve třídě: vztahy mezi dětmi, jejich práce schopnost, motivaci k práci, schopnost rozdělení práce, aktivitu během práce a osobnostní rysy dětí. Výsledkem pozorování bylo rozlišení skupiny na silné osobnosti (individuality, akční, s touhou uspět) a naopak osobnosti submisivní (ovlivnitelné, pasivní, s nízkou motivací).

**Krok 2: Ujasněte si, co už o problému víte.**

Většina třídy je schopna samostatné práce, ovšem mnohdy se objevují spory ve skupině, a to vlivem špatného rozdělení práce. Ne všechny děti ve skupině přijímají zodpovědnost za svoji práci a výsledek své práce (některé jsou lhostejné k výsledku, mnohdy chybí organizace práce a motivace). Při hodnocení práce děti svalují vinu na ostatní, poukazují na chyby druhých. Přemýšlela jsem nad pozorovanými situacemi, které se ve třídě objevují, a položila si otázku (viz další krok).

**Krok 3: Stanovte si výzkumnou otázku.**

Jak docílit efektivní spolupráce ve skupině nebo skupinách?

**Krok 4: Vymyslete plán, co uděláte, abyste problém vyřešili.**

**Plán krátkodobý**

Nejprve jsem si naplánovala krátkodobé cíle. Děti byly cíleně rozděleny do menších skupinek (trojic), vytvořených na základě individuálních dovedností dětí. Skupina vždy měla mluvčího, který rozděluje práci mezi ostatní, komentuje výsledek práce, pomocníka, který má za úkol připravovat pomůcky, materiály a zdroje (knihy, vyhledávání na internetu apod.) a plánovače, jehož úkolem je časově rozdělit úkoly, průběžně kontrolovat stav práce a případně pomoci nebo poradit s úkolem.

---

<sup>4</sup> Podrobněji k jednotlivým metodickým přístupům viz [www.lipka.cz/civis](http://www.lipka.cz/civis).

## **Plán dlouhodobý**

Mým dlouhodobým cílem však bylo docílit efektivní práce ve skupině na zadaném úkolu. Děti vytvářely již větší pracovní skupiny (čtyři až pět dětí), a to na základě vlastní volby. Mým záměrem bylo zapojení dětí, které jsou pasivní a méně průbojné. Ve skupině tak mohly zastávat důležitou roli. Jako příklad uvádím roli stavitele domu v naší vesnici – dítě, které je zručné ve stavbě papírových modelů či výtvarně schopné, ale je nesmělé, nerado prezentuje před širokým publikem, získá svou důležitou roli ve vesnici. Mým cílem byla vzájemná spolupráce na základě dovedností a vnímání této dovednosti druhými. Příkladem může být chlapec, který se zajímá o pěstování rostlin. Skupina jej přijala na základě jeho kvalit (ví o tomto tématu hodně, hodí se nám pro tuto práci).

Dalším důležitým faktorem je reflexe, kdy děti hodnotí svoji práci i práci ostatních, co se dařilo/nedařilo. Jsou možná vylepšení? Mohu výsledek ovlivnit? Jakým způsobem? Důležitým cílem bylo pracovat na tématech v souvislostech lokálních i globálních.

### **Krok 5: Navrhněte, jak budete pozorovat, vyhodnocovat a zaznamenávat pokroky a změny.**

Během mého pozorování jsem se zaměřila na skupinu a spolupráci dětí. Zajímalo mě, zda stále dochází k problémům při práci. Dále pak výsledek a kvalita vykonané práce, a zda byly všechny děti do práce zapojené. Značný podíl měla reflexe, při které se děti vyjadřovaly (ústně, palcem ruky, komentářem, lístečky aj.) ke své práci a k práci ostatních, udělovaly si rady a tipy, jak úkol vyřešit lépe, zacílit na problém a navrhnout jiná řešení.

### **Krok 7: Reflektujte a sdílejte.**

Výsledky jsem pozorovala v absenci nutnosti vytvářet cílené skupiny. Děti si vytvářely skupiny samy, a to na základě kvalit a možností ostatních. Více si uvědomovaly své role ve skupině (např.: „*Nejde mi hlasitý projev, protože se stydím, ale umím výborně vyhledávat v textu důležité informace. Jsem pro skupinu důležitý!*“). Při reflexích zaznívala ocenění kvalit a dovedností (např.: „*Adam výborně maluje a v naší skupině nikdo takový není, mohli bychom jej přijmout.*“). Při hodnocení práce zaznívaly důvody, proč se práce dařila/nedařila. Co nebo kdo je příčinou úspěchu/neúspěchu? Problémy vesničanů byly spojovány s lokálními a světovými problémy.

Výraznou změnu ve výuce spatřuji v práci s individuálními kvalitami (přednostmi) dětí. Nikoli pouze eliminaci nedostatků. Tato změna vedla k uvědomění si role ve skupině u některých dětí.

Značný vliv je patrný při rozhodování. Často o zásadních změnách hlasujeme. Pořádáme volby do Žakovského parlamentu, plánujeme školní akce a výlety. Diskutujeme o možnostech a dáváme prostor svobodně se vyjádřit a rozhodnout.

Metoda mi pomohla uvědomit si, že i relativně malé děti jsou schopné přemýšlet nad silnými globálními tématy. Vnímají velmi intenzivně život kolem sebe.

## UKÁZKA 2: TICHÉ SUBMISIVNÍ DÍTĚ VE TŘÍDĚ (1. ROČNÍK)

**Ověřovaná metodika: Global Storylines**

**Komentář:** *Otázka tohoto akčního výzkumu je velice konkrétní, jasně zaměřená a paní učitelka je na závěr spokojená s výstupy. Jako zdroj k možné změně využívá svých kolegů, kteří jí poskytují zpětnou vazbu. Akční výzkum vedl k uvědomění, že kolegy takto může využít i pro další situace.*

### 1. Problém, který akční výzkum řeší:

V poslední době se mi často objevuje problém se vztahy mezi dětmi. Mám ve třídě dítě vyčleněné z kolektivu a potřebuji podpořit jeho postavení, aby bylo více přijímáno ostatními.

### 2. Co už o problému vím:

Klárka je neprůbojná, tichá, submisivní dívka. Nikoho ve třídě neznala z dřívější doby. Děti ji neberou do hry ani do týmu bez mé intervence. Klárka se necítí ve třídě dobře.

### 3. Výzkumná otázka:

Konkrétně mě tedy zajímají možnosti, jak můžu posílit Klárčino postavení ve třídě. Předpokládám, že mi pomůžou zkušenosti kolegů.

### 4. Plán pro řešení problému:

V rámci akčního výzkumu si stanovuji následující kroky: 1. Oslovím kolegy, kteří přijdou na náslech do třídy, jestli nemají návrhy, jak Klárku začlenit. 2. Návrhy si zapíšu. 3. Vyzkouším je.

### 5. Zaznamenávání změn:

To, že se problém zlepšil, poznám podle toho, že je Klárka ve třídě spokojená a děti si ji vybírají do dvojice nebo do týmu a berou ji do hry.

### 6. Reflexe, sdílení:

Akční výzkum proběhl podle plánu.

Návrhy kolegů:

- a) více Klárku chválit za drobné úspěchy,
- b) přesadit ji k srdečné extrovertní Nicolce,
- c) dát jí úkol připravit pro ostatní zadání slovní úlohy,
- d) když je hotová, vyzvat ji, aby pomohla Maxovi,
- e) domluvit sezení se školní psychologkou,
- f) domluvit se školní preventistkou hodinu her pro posílení vztahů ve třídě.

Hypotéza se potvrdila a postavení Klárky ve skupině se velice zlepšilo. Z pozorování vyplynulo, že Klárka netráví přestávky o samotě. V rozhovoru zmínila, že do školy chodí ráda.

Svůj akční výzkum hodnotím pozitivně a v budoucnu hodlám návrhy kolegů nadále sbírat a používat i pro optimalizování jiných vztahů ve třídě.

## UKÁZKA 3: BEZPEČNÝ PROSTOR PRO DISKUZÍ (1. STUPEŇ, KOMUNITNÍ ŠKOLA)

### *Ověřovaná metodika: Global Storylines*

**Komentář:** Ukázka pojednává o jedné z důležitých dovedností, které bylo možné trénovat v rámci metodiky, a tou jsou reflexe. Jejich zvládnutí napomohlo k vybudování bezpečného prostoru pro diskuzi.

#### **1. Stanovení problému:**

„Nefunkční diskuze – konflikty mezi dětmi“

#### **2. Otázka:**

„Jak zajistit bezpečný prostor pro diskuzi?“

#### **3. Postup pro zlepšení:**

- stanovit pravidla diskuze,
- stanovit, co se stane, když porušíme pravidla diskuze,
- bavit se o možnostech – jak to můžu říct jinak, abych nikoho neurazil/a,
- přehrát si situaci jako scénku (pedagogové),
- řešit to na třídním sněmu – nechat na dětech, co s tím – aby samy přišly s návrhy,
- zkrátit dobu trvání diskuze (kruhu), aby nebyl moc dlouhý.

#### **4. Pozorování – co se dařilo, co ne:**

Z kraje školního roku jsme neměli ve třídě příliš dobrou atmosféru. Některé děti, které přišly do třídy nově, nebyly přijaty. Necítily se ve třídě bezpečně a chodily do školy nerady. V příběhu jsme trénovali reflexe, bavili jsme se o svých pocitech a naučili jsme se příběh (i jiné činnosti přerušit), abychom svolali krizové kolečko a vyřešili to, co se zrovna děje ve třídě. Na kruzích se k sobě děti nechovaly moc hezky, a tak jsme to začali s pedagogy více řešit.

Toto téma jsme otevřeli na velkém rodičovském sněmu a pobavili se o tom i s rodiči (což hodně přispělo k příznivější atmosféře ve třídě). Stanovili jsme pravidla, která jsou daná a při jejich závažném porušení jsme svolali schůzku s rodiči (učitel, rodič, dítě).

Snažili jsme se být opravdu důslední a několik schůzek s rodiči opravdu proběhlo. Po tomto období se nám vztahy ve třídě dost uklidnily, kruhy se nám zkrátily tak na polovinu. Diskuze probíhají ohleduplně, a když se někdo začne posmívat, tak se obvykle najde nějaké dítě, které to zarazí a zastane se. Hlídáme to samozřejmě i my – dospěláci.

#### **5. Odpovědi na otázku:**

Stanovit daná pravidla. Hlídat prostor, kdy mluví jen jeden. Smysluplně vést diskuzi, případně ji ukončit, když nikam nevede. Otevřená komunikace ve třídě a v komunitě. Podpora a ocenění ohleduplného a vstřícného chování. Aktivní řešení odmítavého chování.

## 6. Změna ve výuce na základě našich zjištění:

V současné chvíli máme krátké ranní i odpolední kruhy, na kterých řešíme organizační věci. Děti jsou obvykle schopny dodržovat pravidla kruhu, pokud v kruhu ruší, jsou upozorněny na to, že budou při příštím narušení z kruhu vyloučeny. Když nastane vyloučení z kruhu, tak se po kruhu sejde pedagog s dítětem a diskutují spolu, proč se dítěti nepovedlo dodržet pravidla a co s tím dále můžeme udělat. Jednou týdně máme třídní sněm, který vede vždy jedno dítě. Sněmy jsou dobrovolné. Vytváříme na nich nová pravidla, stará pravidla mohou zanikat. Bývají většinou efektivní a přínosné pro další chod školy.

## 7. Jak tomu pomohla metoda GSL?

Metoda GSL nám umožnila více se ponořit do reflexí. Mluvit o svých pocitech. Klást důraz na pravidla a ohraničení nějaké aktivity. Vztahy ve třídě se krystalizují postupně a přisuzujeme to spíše otevřenému prostředí ve třídě a komunitě.

## UKÁZKA 4: BADATELSTVÍ V MATEMATICE

### *ověřovaná metodika: Badatelsky orientovaná výuka (program GLOBE)*

**Komentář:** *Tento akční výzkum na rozdíl od předchozích řeší velmi konkrétní a praktické téma, které je dobře ověřitelné. Nad rámec se u učitele objevují úvahy o novém náhledu na učivo a jeho organizaci a vlastní vymyšlení různých aktivit hodících se do výuky.*

#### **Krok 1: Problém, který chci řešit**

Ráda bych zkusila začlenit badatelství do matematiky na 2. stupni ZŠ (hlavně vytvořit celou smysluplnou hodinu).

#### **Krok 2: Co už o problému vím**

Díky metodice jsem se naučila teorii badatelsky orientovaného vyučování a na workshopech jsem si bádání na přírodovědných tématech vyzkoušela na vlastní kůži. V matematice se ale bádání zatím uplatňuje málo. Naše metodička mi pomohla najít pár už vymyšlených aktivit. Chci zjistit, zda badatelství lze začlenit do matematiky pravidelněji a zda povede k rozvoji žáků jako u přírodovědných předmětů.

#### **Krok 3: Výzkumná otázka**

Které konkrétní učivo matematiky 2. stupně by se ještě dalo použít pro badatelství?

Jak začlenit badatelství do matematiky na 2. stupni ZŠ?

#### **Krok 4: Plán**

Vyzkouším použít už připravené aktivity, které mají souvislost s matematikou. Napadlo mě také využít dílčí matematické úlohy typu „nejdříve odhadni / polož si hypotézu, pak ověř výpočtem“. Ráda bych také matematiku propojila s informatikou (tabulky, grafy...) a čtenářstvím (vyhledávání informací). Pak zkusím vymyslet vlastní lekci.

### **Krok 5: Návrh pozorování**

Budu sledovat každou hodinu matematiky, nápady dětí, dílčí úlohy: co by se dalo badatelsky měřit, odhadovat, následně zpracovávat v informatice (tabulky, grafy, výpočty v tabulkovém kalkulátoru, grafické zpracování v grafických programech). Mám v plánu vymýšlet jednoduché algoritmy, programky na výpočty a krátké badatelské aktivity s těmito tématy. Tím vyzkouším, které konkrétní učivo matematiky 2. stupně by se dalo použít pro badatelství. A jak poznám, že se situace zlepšila? Tak, že se mi podaří vytvořit další badatelské hodiny!

### **Krok 6: Akce**

Nejdřív jsem zkoušela použít už připravené aktivity, které měly souvislost s matematikou. Podařily se, zdálo se mi to ale málo a také se mi příliš nehodily do plánu výuky, protože souvisely jen s některými tématy (měření výšky stromu, goniometrické funkce...). Začala jsem tedy vymýšlet vlastní krátké aktivity typu „nejdříve odhadni / polož si hypotézu, pak ověř výpočtem“. Propojila jsem také matematiku s informatikou, čtenářstvím – vyhledávání informací, tabulky, grafy, diagramy, statistika, aritmetický průměr, maximální/minimální hodnota, vyjádření v procentech apod., různé průzkumy na škole – s tím již pracuji.

Nedávno se mi podařila celá hodina v 8. třídě na téma Obvod kruhu, délka kružnice (s hypotézou, měřením, ověřením výpočtem). Pomůcky: různé kruhy (víka, misky, květináče, kyblíky...), pravítka, metr, provázek, kalkulačka; měření průměru a poloměru, obvodu kruhu provázkem, zápis do tabulky a výpočty na kalkulačce.

### **Krok 7: Reflexe a sdílení**

Hodina s kruhem se mi povedla, děti se pustily s chutí do práce (zjistily, že se dobře pracuje aspoň ve dvojici, aby si mohly pomáhat při měření), příště je ale budu směřovat k hypotéze a výpočtu s průměrem, ne s poloměrem. Napadla mě další celá hodina do matematiky, je opět „měřicí“: různé rovnoběžníky (čtverec, obdélník, kosodélník, kosočtverec) a vlastní zkoumání vlastností úhlopříček těchto rovnoběžníků. Tuto hodinu budu moci realizovat až na začátku příštího školního roku v 8. třídě. Hodiny konzultuji s kolegyní matematickou, vymyslely jsme spolu další hodinu: měření úhlů v trojúhelníku, úhly a jejich vlastnosti. Prozatím se mi nejlépe daří vymýšlet hodiny matematiky společně s informatikou. Mám zrealizovanou hodinu pro 7. třídu: děti doma měřily venkovní teplotu během jarních prázdnin, pak ručně zakreslily grafy, vypočítaly aritmetický průměr, pak si to samé vyzkoušely v Excelu. Položily dvě hypotézy, že průměrná teplota v těchto dnech byla v obci vyšší než průměrná teplota naměřená na Lysé hoře, a naopak nižší než v Praze, a tuto hypotézu si potvrdily vyhledáním informací na internetu (na různých serverech).

Chystám hodinu opět pro 7. třídu (matematika – procenta): děti provedou anketu na škole (anonymní), budou se ptát na věk dětí a vlastnictví různých účtů na sociálních sítích, e-mailů (vhodnost ankety z hlediska GDPR jsem konzultovala se školním preventistou). Děti pak zjištěné hodnoty vyjádří v procentech. Hypotéza by se měla dotýkat problému věkové hranice 13 let. Chtělo by to získat ještě nějaký motivační text, počkám si na platnost zákona, ono se pak určitě něco najde.

Jsem moc ráda, že jsem se přesvědčila, že bádát lze i v matematice. Tato metoda baví a posouvá mě i žáky.

## UKÁZKA 5: OSTYCH A VYJADŘOVÁNÍ ŽÁKŮ

**Ověřovaná metodika: Badatelsky orientovaná výuka (program GLOBE)**

**Komentář:** *V tomto akčním výzkumu učitelka řeší současně ve dvou třídách stejný cíl. Z výzkumu vyplývá, že venkovní výuka může mít dobrý vliv i na prezentační schopnosti a odstranění ostychu.*

### **Krok 1: Problém, který chci řešit**

V akčním výzkumu jsem se rozhodla zaměřit na aktivizaci a zvýšení motivace žáků. Pro sledování jsem si vybrala dvě třídy, kde učím – 5. a 8. třídu. Problémem v páté třídě je vystupování žáků před třídou. Chtěla bych je naučit prezentovat vlastní práci a více do hodin zapojit BOV (*badatelsky orientovaná výuka – pozn. red.*). Problém 8. třídy je pasivita. Projev žáků před třídou je velmi špatný. Ráda bych je aktivizovala a motivovala a chci k tomu využít BOV.

### **Krok 2: Co už o problému vím**

Velkým problémem při vystupování před třídou je ostych a stres z toho, že něco řeknou špatně (malá slovní zásoba při snaze se vyjádřit, problém při porozumění textu). U starších se k tomu přidává nezáměr o probíranou látku, pasivita. Badatelství je metoda, kde žáci jsou aktivní. Myslím, že když si budou moci svoji práci částečně řídit, vybírat si co budou dělat, mohlo by je to i bavit. Chci zkusit nalézt téma jejich zájmu, snažit se je motivovat, ukázat jim, že práce ve skupině je zábavná a mnohdy při rozdělení úkolů i snazší než práce jednotlivce. Problém také je, že se já sama musím naučit lépe pracovat s časem, abych mohla badatelské hodiny zapojit do svého plánu výuky.

### **Krok 3: Výzkumná otázka**

Jak zlepšit vyjadřovací schopnosti žáků – odstranit ostych a zlepšit formulování myšlenek?

### **Krok 3: Výzkumná otázka**

Mým plánem je zahrnout BOV do ŠVP nebo alespoň do měsíčního plánu. Vypracovat si měsíční plán témat, která budu probírat metodou BOV v jednotlivých třídách, kde učím. Myslím si, že zapojení badatelství povede k aktivizaci pasivních žáků a že se zvýší jejich zájem o témata, kterými se zabýváme. Myslím si, že k odbourání stresu při vystupování před třídou pomůže nácvik těchto situací. K tomu chci využít krátké a stručné aktivity žáků v hodinách (aktuality, představování vlastních poznatků z různých informačních zdrojů k tématu). V hodinách vyčlením čas na přednášení aktualit. S následnou diskuzí nebo prostorem na dotazy spolužáků k dané aktualitě – snaha přimět ostatní žáky zajímat se o téma aktuality. Aby si o tomto tématu něco zjistili, a také se naučili čerpat z různých zdrojů. Postupně volně, po malých dávkách budu zapojovat do hodin skupinové práce, či práce individuální s výstupem před třídou. Budu oceňovat jejich snahu, pomáhat jim při zlepšování a snažit se jim výstupy ze začátku odlehčovat.

### **Krok 5: Návrh pozorování**

Celkovou situaci budu sledovat, zaznamenávat formou výstupů, fotek, záznamů ve známkovacím bloku (plusy za aktuality). Budu sledovat, zda roste chuť žáků před třídou ukázat, co zjistili. Také



zkusím vyhodnotit, jestli je bude více zajímat téma hodiny, a také jestli se zlepší jejich vyjadřovací schopnosti.

#### **Krok 6: Akce**

Připravila jsem si měsíční plán s tématy, do kterých se mi BOV hodila. Plány mám zpracované pro jednotlivé ročníky, ve kterých učím. Při plánování jsem vycházela z učiva, které mám s žáky probrat, jen jsem se rozhodla určitá témata zpracovat metodou BOV. Žáci mohou nosit aktuality do hodiny – krátké informace související s naším tématem, které zjistili z dostupných médií. Přednesou je před třídou a jsou za to ohodnoceni plusem. Za 5 plusů budou mít jedničku za přípravu a aktivitu v hodině. Chtěla bych, aby se naučili stručně vyjadřovat. Chtěla bych také, aby se naučili tímto způsobem zjišťovat a zprostředkovávat informace z běžného života kolem nás, najít správné a důvěryhodné zdroje, ze kterých mohou čerpat.

Dále při badatelských činnostech v hodinách výsledky své činnosti přednášejí žáci před třídou – jasně a stručně, nic dlouhého. Snažím se hlídat čas, abychom bádání stíhali i se závěrečnou prezentací výsledků. Některé výstupy z našich badatelských hodin vystavujeme i na chodbách, aby se na ně mohli podívat i žáci z jiných tříd, případně rodiče. Motivuje to další žáky k zájmu o to, co se v badatelských hodinách dělá. A žáci, kteří odpovídají na zvědavé dotazy okolí, se opět procvičují v jasném vyjadřování – prezentování své činnosti.

#### **Krok 7: Reflexe a sdílení**

Zpracování metody BOV do mého měsíčního plánu výuky v jednotlivých třídách mi pomohlo utřídit si myšlenky a promyslet, jak badatelství zapojím do výuky. Příprava mi zabrala docela dost času, ale plány zase můžu využít v příštím roce. Témata aktualit aktivizovala prezentující a vzbudila zájem u ostatních spolužáků. Chtěli klást otázky na dané téma a prezentující žák prožíval úspěch a ocenění. Také se učili tímto způsobem hledat v různých přístupných zdrojích. Zjistili, že pozorovat dění kolem sebe může být i zajímavé. Vystavení žákovských prací vedlo i k zájmu dětí z jiných ročníků. Zájem spolužáků zase motivoval mnohé žáky k tomu, že přicházeli s dalšími návrhy pro bádání.

Když porovnáám 5. a 8. třídu. Jedná se o úplně odlišné třídy z hlediska aktivity. 5. třída byla chtivá po informacích, občas jsem je musela brzdit v aktualitách a omezit je později jen na tři v hodině. Naučili se rychle spolupracovat na badatelských úkolech a těšili se na závěrečný výstup před třídou. Mnohdy se objevili jedinci, kteří se ve vystoupení před třídou vyloženě vyžívali. Osmou třídu se mi podařilo zaktivizovat jen částečně. Přibližně polovina třídy se dala motivovat – začali spolupracovat aktivně bádali. Druhá polovina zatím zůstává naprosto lhostejná k jakékoliv motivační snaze. Myslím si, že prezentování aktualit se osvědčilo jak při zvyšování motivovanosti žáků, tak při nácviu prezentačních dovedností a vyjadřovacích schopností. Řekla bych, že čím dříve se podpoří badatelský duch u žáků, tím lépe se s nimi později pracuje – viz zkušenosti s 5. a 8. třídou.

## UKÁZKA 6: BADATELSKÉ OTÁZKY (3. ROČNÍK)

### ***Ověřovaná metodika: Badatelsky orientovaná výuka (program GLOBE)***

***Komentář: Tato ukázka svědčí o tom, že ne vždy vyhovuje učitelé předložená struktura pro provádění a reflektování akčního výzkumu. Ukázka má tedy podobu shrnující zprávy.***

Problém, který chci řešit, je kladení otázek. Žákům se nedaří klást konkrétní otázky k problému, jedná se spíš o otázky, od kterých žáci očekávají mé potvrzení. Jelikož ani já sama jsem nebyla plně kvalifikována v téhle oblasti, musela jsem si nastudovat materiály k badatelsky orientovanému vyučování, účastnila jsem se několika školení, diskutovala s kolegy o tomto problému a hledala pomoc u mentora. Otázky, které žáci kladou, by měly být konkrétní, otevřené, vztahovat se k tématu a měly by dávat prostor ke zkoumání.

Proto jsem se ve svém výzkumu zaměřila na téma JAK DOVÉST DĚTI K TOMU, ABY KLADLY BADATELSKÉ OTÁZKY.

Stanovila jsem si postup, jak dosáhnout cíle. Nejdříve jsem získala a načetla literaturu, zúčastnila se školení v metodě Badatelsky orientované vyučování, měla konzultaci s mentory a prostudovala si ukázky badatelských hodin. Zjistila jsem, jak mají otázky vypadat, a pokud se žákům nebude dařit, jak jim pomoci. Pak jsem začala hledat vhodný materiál – zajímavé obrázky, texty, které by přímo vybízely ke kladení otázek. Jako pomocníka jsem nejdříve použila RYBÍ KOST. Tato metoda zpočátku pomáhala žákům postavit začátek otázky. Později jsme používali brainstorming, čtyři rohy a detektivní zápisník. Po každé aktivitě následovala zpětná vazba. Rybí kost byla velmi důležitá hlavně na začátku bádání, protože se žáci díky slovům JAK, CO, KDY, KDE, PROČ nebáli vytvořit otázku. Také bylo dobré, že mohli zpočátku tvořit otázky ve dvojici. Ti, kterým to nešlo, získali větší odvalu a sebevědomí. Při brainstormingu viděli, že každá otázka může být zajímavá. Důležitá byla také práce ve skupině, kdy ze svých vlastních otázek pak měli vybrat 1–2 otázky společné, které bychom mohli zkoumat. Zároveň to žáky vedlo k lepší spolupráci mezi sebou.

V některých hodinách jsme tvořili jen otázky ústně, i proto, aby si žáci zvykli na tuto formu práce. Postupně jsme ale naše otázky zapisovali. Nejdříve otázky psali na tabulku a nejzajímavější zapisovali na společný papír. Později otázky psali na vlastní papír. Každý jejich zápis jsem si schovávala, abych mohla porovnat posun jednotlivých žáků ke konkrétním a badatelským otázkám. Toto porovnávání otázek jednotlivých žáků ze začátku trénování a po několika nácvicích bylo vyhodnocením mého akčního výzkumu.

Když bych měla zhodnotit svůj postup, začnu nejdříve tím, co bych příště udělala jinak. Vybrala jsem text, který byl pro žáky těžko pochopitelný a špatně se jim formulovala otázka. Také téma jim nebylo blízké a nebylo přizpůsobené jejich věku. Vhodnější by bylo zpočátku volit obrázky, které by moje malé žáky více zaujaly. K pozitivním aspektům patří, že žáci díky motivaci obrázky, metodě Rybí kost a dalšímu trénování začali více psát konkrétní otázky k danému tématu. Přestávali psát otázky, na které si dokázali odpovědět sami nebo to byly otázky uzavřené typu ano x ne. Více přemýšleli nad obsahem položené otázky. V otázkách se již tak často nevyskytovala otázka „Proč?“, která je spíše filozofická než badatelská. Řekla bych tedy, že díky tréninku se žáci posunuli v dovednosti klást badatelské otázky.

## UKÁZKA 7: PROBLÉMOVÝ ŽÁK

### **Ověřovaná metodika: Active Citizens**

**Komentář:** *Tento akční výzkum se zaměřuje na hledání cest k jednomu žákovi, který se chce hodně lišit od zbytku třídy. Je vidět poctivá snaha hledat řešení, a i její výsledky. I zde si učitel přizpůsobil strukturu akčního výzkumu svým potřebám.*

Než napíšu otázku, kterou jsem si kladla v rámci akčního výzkumu, objasním, kdo je osoba, které se otázka týká. Jmenuje se Michal, do skvěle fungující třídy přišel před dvěma lety jako velmi problémový žák, naše škola byla již 3. v pořadí, kterou navštěvoval. Svým suverénním chováním vůči pedagogům, hlasitými komentáři, nechutí jakkoli v hodinách pracovat nebo se připravovat na výuku, začal brzy na svou stranu strhávat některé své spolužáky, kterým do té doby chyběl „akční hrdina“, kterého by následovali. Klima třídy se trochu změnilo, stále tu ale převládaly děti ochotné ke spolupráci, kterým záleží na studijních výsledcích, proto se i Michalovo chování během těch společných dvou let trochu změnilo. Výpady a nevole pracovat se koncentrovaly do „jeho dnů“, kdy s ním nikdo nehnul, ale byly i „světlé chvílky“, kdy konečně ukázal, že není žádný hlupák, naopak je kreativní, komunikativní a oplývá neobyčejným zdravým selským rozumem.

Otázka: Jak vést hodinu Výchovy k občanství, v jejímž rámci je realizován CIVIS, když má Michal „svůj den“?

Ideální stav: Vzhledem k faktu, že jsem výuku formálně sice vedla, ale byla založená na spolupráci s/mezi žáky a jakékoli rozhodnutí padlo pouze na základě všeobecného konsenzu nebo hlasování, bylo potřeba, aby byli všichni přítomní ochotní poslouchat zadání aktivity/úkolů, pracovat dle zadání, diskutovat jej mezi sebou, vyjádřit svůj názor, nekonfliktně jej obhájit, případně pozměnit tak, aby bylo možné dojít k jednoznačnému závěru.

Strategie č. 1: Vysvětlit, že každý má možnost zapojit se podle svého, každý je výjimečný a přínosný pro skupinu jinak, ale JE potřeba pracovat.

Reakce: Nerozhodnutí žáci se přidali k pracující většině, Michal ne, protože on je výjimečný právě tím, že nic nedělá... Nechala jsem ho při jeho a věnovala se zbytku třídy. Doufala jsem, že „samoizolace“, kterou si vybral, ho přivede k práci. Mýlila jsem se, nicnedělání a pitomé komentáře mu vydržely celou hodinu.

Strategie č. 2: Vymyslet „velmi speciální úkol“, na kterém bude pracovat buď sám, nebo ve dvojici s tím, koho si vybere, dodat mu pocit jedinečnosti.

Reakce: Docela to zafungovalo, Michal celou hodinu poctivě vymýšlel marketingové strategie, jak budoucí projekt zafinancovat / propagovat / informovat veřejnost a získat podporu. Další hodinu, když byl požádán, aby nás seznámil s tím, co vymyslel, vyšlo najevo, že je opravdu hodně kreativní a od letáků, FB prezentace, sponzoringu firem rodičů... se dopracoval k propagaci na oblíbených pornostránkách a chtěl se ujmout režie propagačního videa na tyto stránky.

Strategie č. 3: Nechat Michala vyhledávat informace na telefonu (např. konkrétní znění zákonů, firmy, vyhlášky apod.). Doplním, že na naší škole je přísně zakázáno během vyučování včetně přestávek telefon používat, musí být vypnutý v aktovce.

Reakce: Asi 20 minut skutečně něco hledal, ale když nedokázal najít nic z toho, co spolužáci potřebovali, nechal toho. Ocenila jsem, když sám svou neschopnost přiznal, a požádal mě, jestli si může hrát na telefonu hry. To jsem považovala za fér nabídku a hraní mu umožnila. Ocenila jsem před třídou, že se na to nevykašlal hned od začátku. Dovolila jsem k účelu vyhledávání potřebných informací, aby si pak telefony vytáhli všichni. Bylo fajn, že si Michal sice hrál, ale poslouchal, co se ve třídě děje a reagoval na komentáře ostatních, např. že na těchto stránkách se špatně orientuje, tady že nemohl rozkliknout, co potřeboval atd. Takže byl „mentálně přítomný“ a pomáhal s prací na projektu.

Postřeh na závěr: Michal se sám přihlásil jako člověk, který stál mimo projekt, do diskuse s výzkumnou pracovnící z Masarykovy univerzity. Pak, podle jejích slov, byl téměř tím neaktivnějším v diskusi a dokázal o projektu velmi plameně hovořit. Co s tím dál / poučení do budoucna: Vždy respektovat soukromé rozhodnutí tam, kde je potřeba dojít konsenzu a reálného cíle. Nucením Michala do práce bych stejně ničeho dobrého nedosáhla, naopak, na jeho stranu by si přetáhl dalších zhruba pět žáků, kteří byli jinak jakž takž ochotní pracovat.

## UKÁZKA 8: ABSTRAKTNÍ POJMY VE VÝUCE (6.–9. ROČNÍK)

### ***Použitá metodika: Active Citizens***

***Komentář: Učitel v tomto akčním výzkumu použil velmi konkrétní otázku, na kterou hledal v průběhu výzkumu odpověď. U kolegů nachází zdroje, jak by situaci mohl řešit, a zkouší nový postup.***

### **Situace**

Svůj akční výzkum jsem zaměřil na otázku, která se mi během aktivit z metodiky AC (*metodický přístup Active Citizens – pozn. red.*) vybavila mnohokrát. A sice, která do jisté míry velice abstraktní, mnohovýznamové a tím pádem těžko definovatelné pojmy (např. občan, komunita, obec, veřejně-prospěšný projekt, identita atd.) vysvětlit žákům 2. stupně ZŠ (6.–9.ročník), kteří mnohdy ještě nemají dostatečnou slovní zásobu, myšlení o souvislostech, schopnost zobecňování a zkušenosti na takové úrovni, aby snadno abstraktní pojmy pochopili, zvnitřnili a aktivně používali. Žáci během našich setkání a praktikování různých metod měli občas problém s porozuměním cílům aktivity, někdy rovněž se zadáním samotným. Ze začátku jsem proto musel improvizovat a snažil jsem se na koleni vymyslet různé příklady z praxe, na kterých jsem tyto pojmy vysvětloval, rovněž jsem se někdy dostal do pastí, jelikož mě samotného žádný přííměr zrovna nenapadl.

### **Otázka**

Má otázka pro akční výzkum tedy zněla: „Jak žákům přiblížit abstraktní pojmy, které pro ně není lehké funkčně používat?“

## **Plán**

I rozhodl jsem se, že si budu před každým setkáním vypisovat pojmy, které si myslím, že budou mít žáci problém napoprvé pochopit, pojmy, které jsou vysoce abstraktní a jejich přesná definice je možná i nemožná. Rozhodl jsem se, že tyto pojmy (například komunita či identita) budu definovat jen pro potřeby metodiky a práce s žáky, budeme pracovat pouze s tím, co tento pojem znamená pro naše potřeby. Dále jsem se poradil se zkušenějšími kolegy, jak to oni dělají, že převádí abstraktní pojmy do praxe tak, aby jim žáci porozuměli a pokud možno si je vzali za své. Bylo mi poraděno, že mám dávat co nejvíce konkrétních příkladů, mnohdy i komických, založených na kontrastu, protože právě na něm je možno vysledovat pravou podstatu pojmu. Dále jsem v diskusi narazil na to, že je dobré, abych žákům kladl problematické otázky, kterými je vedu k jejich vlastním příkladům, které potvrdí, jestli žáci pojmům dobře porozuměli a umí je sami praktikovat.

## **Akce**

Na začátku každé aktivity jsem vypsals základní pojmy, se kterými v ní budeme operovat, a zeptal se žáků, jestli je znají. Psal jsem ke každému brainstormingovou metodou nápady, jež jsem zaslechl. Postupně jsme poté nápady společně kategorizovali a vysvětlili si, jak je budeme pro naše potřeby používat. Sám jsem užil příkladů ze svého života, abych žákům pojem ještě více přiblížil (chtěl jsem, aby byl komický), žáci poté měli prostor vyjádřit se a připojit se příběhy vlastními. Až teprve poté, když byly pojmy jasné a zřejmé, jsem počal vysvětlovat aktivitu, kterou budeme realizovat.

## **Pozorování**

Užité postupy na objasňování pojmů žáci velmi dobře absorbovali a spolupracovali na velice vysoké úrovni. Občas nám drhly vlastní příklady, které měli žáci uvádět, ale postupně jsme se k nim společnými silami dopracovali. Rovněž nám činily potíže úvodní brainstormingy, jelikož s některými pojmy se žáci setkali pravděpodobně poprvé. Nicméně jsem se pokusil navést je buď synonymy, nebo slovy, která s daným pojmem souvisela, a postupně jsme se dostali tam, kam jsme chtěli. Po skončení několika aktivit jsem mezi žáky dal drobnou anketku, kterou jsem sledoval, jak dobře fungují užité metody na zvnitřňování abstraktních pojmů, a výsledky byly velmi dobré. Žáci ocenili aktivní přístup při objevování významu pojmů.

## **Reflexe**

Užité postupy, které byly konzultovány s kolegy, a vlastní nápady i přes drobné potíže vedly ke kýženému úspěchu a žáci se naučili lépe poznávat a zvnitřňovat abstraktní pojmy. Dále se nebáli v dalších aktivitách klást otázky, když čemukoliv nerozuměli, neboť již sebevědomě věděli, že společně můžeme přijít na cokoliv. Nicméně pracoval jsem pouze s málo početnou skupinou dvanácti žáků, veskrze velice dobře učících se, jejichž kognitivní schopnosti patří v naší škole k nadprůměru.

Pro další výzkum tedy vyvstává jasná otázka: „Kterak předat velice abstraktní pojmy širokému spektru žáků tak, aby se byli schopni zapojit do tvůrčích aktivit a diskuze?“

O tom ale až někdy příště.

## D. DISKUZE NAD VYUŽITÍM AKČNÍHO VÝZKUMU V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Proces učení se z vlastních zkušeností je velmi efektivním nástrojem u studentů pedagogických oborů. Je velmi vhodné, aby budoucí učitelé v rámci svých učitelských praxí získali dovednosti reflexe své výuky. Na téma reflektivního nebo zkušenostního učení ve vzdělávání učitelů bylo již zpracováno mnoho studií. Ukazuje se, že studentům i učitelům chybí dovednost efektivní reflexe výuky. Vycházíme-li z modelu procesu učení P. Jervise (Šimeček, 2014), pak se u nich většinou projevují nějaké předstupně učení založeného na záměrné reflexi:

- **náhodné sebeučení** – z různých důvodů, především časových, učitel cíleně nereflektuje nebo příliš nepřemýšlí o své výuce,
- **nereflektivní učení** – k učení dochází v případě, že jsou učitelům/studentům pouze poskytovány informace nebo se učí dovednostem vědomou imitací, napodobováním toho, co viděli na přednáškách nebo u ostatních učitelů (např. když je vyučující vedou jen formou přednášek, budou přejímat do svých hodin jen tuto formu výuky),
- **kontemplace** – počáteční forma reflektivního učení, kdy aktivně ale nesystematicky uvažují nad zažitou situací a změny buď přijmou, nebo odmítnou.

Žádoucí však je, aby si student/učitel osvojil dovednosti vědomého reflektivního učení. Jervis popisuje dva vyšší procesy reflektivního učení:

- **reflektivně kognitivní učení** – učení se novým znalostem skrze reflexi našeho jednání a zkušenosti,
- **akční učení** – učení se novým znalostem prostřednictvím reakce na specifickou situaci.

Reflektivně kognitivní učení odpovídá procesu přípravy budoucího učitele:

- studenti mají nějaké osobní zkušenosti, které se dále rozvíjí teoretickou přípravou na VŠ i mimo VŠ,
- v rámci didaktických předmětů mohou zažívat modelové situace, dílčí zážitky,
- následně vstupují do následových a souvislých praxí na školách, kde zažívají konkrétní zkušenosti,
- svoji zkušenost pozorují a reflektují a budují si nové koncepty,
- tyto čerstvé koncepty ověřují dalším experimentováním a snaží se získané zkušenosti ukotvit.

V intenci akčního učení jsou dílčí zážitky reflektovány studenty a vytvářejí se nebo jsou upravovány jejich prvotní koncepty. Po vstupu na praxe začíná proces zkoušení a ověřování konceptů, jejich upravování na základě toho, co se osvědčilo, a jejich zapamatování.

Pokud fáze pozorování a reflexe vlastní zkušenosti probíhá pouze v rovině náhodného nebo nereflektivního učení (případně kontemplace), pak nedochází k efektivnímu učení a student také nezískává potřebný „návyk“ pro svoje budoucí povolání. I dlouholetí učitelé velmi často cirkulují jen na úrovni intuitivní nebo povrchní reflexe (tzv. reflexi výuky dělají jen „ve své hlavě“). Není tedy možné očekávat od studenta, že by vědomě bez předchozí zkušenosti sám koncepčně prováděl sebereflexi učení (akční výzkum). Proto je také zcela zásadní podpora studenta během praxí, při níž je

student veden k ověřování svých zkušeností v dalších experimentech tak, aby si zvědomoval nové koncepty a nacházel pro sebe vyhovující a fungující styly učení. Jako efektivní prostředek se nabízí určitá forma akčního výzkumu, který je považován za přínosný a potřebný nástroj pro profesní přípravu budoucích učitelů na bakalářském a magisterském stupni. Tento názor lze opřít např. o britské vědce podporující akční výzkum jako nástroj profesního rozvoje učitelů (McNiff, 1993, McNiff, Whitehead 2002) nebo akční výzkum v učitelské praxi v USA (např. Lankshear, Knobel, 2007).

## ZDROJE

- CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press, 1986. 260 s. ISBN 978-1850000907.
- HINGLEY, V. Action research diagrams. [online] [cit. 24.8.2008]. Dostupné z [http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/detail/resources/heinfe/Action\\_Research\\_Diagrams](http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/detail/resources/heinfe/Action_Research_Diagrams)
- COCHRAN-SMITH, M., LYTTLE S. L. *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993. 310 s. Language and literacy series. ISBN 978-0-8077-3235-9.
- ELLIOTT, J. Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 1994, 2(1), s. 133–137, ISSN: 0965-0792.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991. 163 s. Developing teachers and teaching. ISBN 0-335-09689-1.
- PINE, G. J. *Teacher Action research: Building Knowledge Democracies*. Los Angeles: Sage, 2009. 416 s. ISBN 978-1412964760.
- KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KOCHENDORFER. Types of classroom teacher research. *Teaching and Change*, 1997 4(2), s. 157–173. ISSN 1068-378X.
- KORTHAGEN, F. A. J. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *A handbook of teacher research*. McGraw-Hill International, 2007. 413 s. ISBN 978-03-352-2610-8.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- McNIFF, J. *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge, 1993. 125 s. ISBN 978-04-150-8390-4.
- McNIFF, J., WHITEHEAD, J. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge Falmer, 2002. 161 s. ISBN 0-415-21994-9.
- MILLS, G. E. *Action research: a guide for the teacher researcher*. New York: Pearson, 2018. 336 s. ISBN 978-0-13-452303-3.
- KOLEKTIV. CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE [online]. Brno: Lipka [cit.11.12.2019]. [online]. Dostupné z: <http://www.lipka.cz/civis>
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004 s. 51–68. Brno: ISBN 80-7315-078-6.
- ŠIMEČEK, K. Komparace modelů zkušenostního učení Davida Kolba a modelu zážitkové pedagogiky Petra Jarvise [online]. 2014 [cit. 10.3.2019]. Dostupné z: [http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2014-Simecek\\_html\\_edu/](http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2014-Simecek_html_edu/)
- WALL, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor s Kate Wall. *Studia Paedagogica*, 2015, 20(2), s. 127–133. ISSN 1803-7437.



Dokument je výstupem projektu

## CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Projekt CIVIS se zaměřil na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Experti, učitelé a akademici napříč celým vzdělávacím systémem v něm spolupracovali s cíli:

- Ověřit a zavést do škol účinné metodické přístupy zaměřené na propojování poznatků a dovedností z různých oborů a užitečných pro reálný život.
- Překlenout propast v RVP, rozpracovat hladiny sociálních a občanských kompetencí a provázat je s učivem.
- Navrhnout změny v přípravě učitelů tak, aby byla praktická a sledovala trendy.
- Identifikovat bariéry, které brání zavádět efektivní metody do školství.

V rámci projektu byly ověřeny vzdělávací programy [Active Citizens](#), [Global Storylines](#), [GLOBE](#) / [Badatelsky orientovaná výuka](#), [Místně zakotvené učení – Škola pro udržitelný život](#) a [Venkovní výuka](#).

Podrobnosti a další výstupy hledejte na [www.lipka.cz/CIVIS](http://www.lipka.cz/CIVIS).

Vedoucí partner projektu:



[www.lipka.cz](http://www.lipka.cz)

Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



MUNI

Na ověření jednotlivých metodických přístupů a zpětné vazbě k rozvoji klíčových kompetencí se podílely **desítky základních a středních škol v celé České republice**.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

