

AKČNÍ VÝZKUM VE ŠKOLE

Danuše Nezvalová

***Anotace:** Akční výzkum usnadňuje profesionální růst učitele. Jeho pomocí se učitelé učí ze své praxe, což vede k posílení jejich profesionálního růstu a autonomie. Je prostředkem k zvládnutí procesu změny, zlepšování kvality, a neustálého zdokonalování školy. Základní myšlenkou je, že adaptaci akčního výzkumu se učitelé stávají zodpovědnými za neustálé zdokonalování školy.*

***Klíčová slova:** akční výzkum, pro-aktivní, reaktivní a kooperativní akční výzkum, růst profesionality učitele, zvyšování kvality školy, zdokonalování školy.*

Jak lze chápat akční výzkum

Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Nabízí všem pedagogickým pracovníkům příležitosti pro personální a odborný růst. Je jednou z možností pro zdokonalování školy a zvyšování její kvality.

Stephen Kemmis (1983) definuje akční výzkum jako formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává. Pomáhá nacházet odpověď na otázku: Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi?

Akční výzkum vychází z vědomí toho, co bylo učiněno dobrými učiteli na intuitivní úrovni (McNiff 1988). Učitelé, kteří se ho účastní, shromažďují informace, pozorují, kladou si otázky, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. Jejich záměrem je zkvalitnit učení a vyučování (Calhoun 1993). Jinými slovy, učitelé, kteří se podílejí na akčním výzkumu, získávají systematické poznatky a zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole pro zlepšení současné praxe. Mohou se tak podělit o své zkušenosti, poznatky a výsledky s ostatními učiteli (Evans 2001). Tento výzkum umožní učitelům lepší porozumění pedagogickým situacím, otevřenou diskusi a další aktivity, vedoucí ke zlepšení kvality školy.

V literatuře je akční výzkum popisován jako praktický výzkum, který je uskutečňován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, jenž realizují akademičtí výzkumníci. Typ výzkumu prováděného učiteli se může odlišovat od zkoumání akademiků, ale není méně významný nebo méně relevantní. Jeho výsledky odpovídají okamžitým aktivitám, mají však omezené využití, jsou více subjektivní.

Akční výzkum studuje reálnou školní situaci. Má charakter spíše cyklických než jednorázových intervencí. Každá akce je vyhodnocována za účelem plánování dalšího postupu. Zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahované výsledky (Schmuck 1997). Jeho podstatou není metoda, ale aktivita, činnost. Je doprovázen sérií otázek: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat?

Vede také k pozorování sebe sama: reflektuje vlastní činnost a hledá alternativní přístupy k dosažení lepších výsledků. Na základě poznání činnosti učitele tak dochází ke zkvalitnění jeho pedagogického působení. Akční výzkum je současně zaměřen na

žáka i na učitele, má potenciál zkvalitnit školu jako místo pro vzdělávání žáků i pro růst profesionality učitele.

I ředitelé mají možnost uplatnit se v akčním výzkumu. Jejich participace je možná ve třech úrovních: jako praktici, účastníci nebo podporovatelé. Jako praktici realizují vlastní projekty akčního výzkumu; v druhém případě spolupracují se školním kolektivem; v roli ředitele podporují tyto výzkumy na škole.

Akční výzkum demonstruje, že demokratická spoluúčast učitelů se stává praktickou realitou v současné škole. Dokazuje, že metody výzkumu se stávají vlastnictvím každého. Systematický sběr informací a jejich kritické hodnocení může být efektivně využíváno nejen výzkumnými pracovníky, ale i učiteli. To aktualizuje demokratickou participaci učitelů v byrokratických a hierarchických strukturách vzdělávacího systému. Takovýto výzkum posiluje individuální svobodu a dává každému příležitost usilovat o vlastní výběr mezi mnoha aktivitami. Přínos každého účastníka je důležitý, každý má svůj význam.

Prvky a cíle akčního výzkumu

V akčním výzkumu jsou základními prvky akce, reflexe a revize. Podle McNiffa (1988) akční výzkum zahrnuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Whithead (1993) ho prezentuje jako cyklus sestávající z pěti kroků:

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

Sagor (1992) uvádí obdobných pět kroků akčního výzkumu:

- formulace problému;
- sběr informací;

- vyhodnocení informací;
- sdělení výsledků;
- akční plán.

Cílem akčního výzkumu je zvýšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti, zkvalitnit jeho rozhodovací procesy, ovlivnit hodnotovou orientaci i posílit jeho naději a víru v možnosti zlepšit vlastní pedagogické zkušenosti.

Důležitým úkolem akčního výzkumu je zkvalitnění praxe, ale přispět také k rozvoji pedagogické teorie. Je především orientován na studenty a je zaměřen na jejich učení a vzdělávání. Podporuje zlepšení výsledků dosahovaných žáky a celkovou úroveň práce učitelů školy. Posiluje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebezpečí a odpovědnost a rozšiřuje jeho pohled na vzdělávání a společnost. Ovlivňuje učitelovo pojetí výuky, podporuje kolegiální a odpovědnost za výsledky práce. Akčním výzkumem se prohlubují jak praktické dovednosti a zkušenosti, tak i teoretické poznatky učitele. Smysl pro osobní odpovědnost za vlastní růst profesionality, úsilí o zdokonalení výuky, vedoucí k lepším vzdělávacím výsledkům žáků, jsou nezanedbatelnými možnými výsledky akčního výzkumu.

Pro-aktivní, reaktivní a kooperativní akční výzkum

V *pro-aktivním* akčním výzkumu (Schmuck 1997) akce předchází sběru informací a jejich rozboru. Učitelé nejprve vyvíjejí aktivity a posléze studují výsledné efekty. Aktivní akční výzkum inspiruje učitele, aby se pokusili o nové přístupy. Inspirace může vycházet z jejich minulé zkušenosti, zkušenosti kolegů nebo studentů. Vyjadřuje nové naděje a aspirace do budoucnosti (Nezvalová 2002). Tento výzkum zahrnuje následující kroky:

- pokusit se o nové přístupy přinázející lepší výsledky;

- zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání;
- sbírat pravidelně informace a shromažďovat reakce studentů na realizované změny;
- vyhodnocovat získané informace;
- vzít v úvahu alternativní přístupy;
- pokusit se o další nové přístupy.

V *reaktivním* akčním výzkumu (Schmuck 1997) učitelé sbírají informace předtím, než se pokusí inovovat praxi. Jejich aktivity vycházejí z předpokladu, že každá pedagogická situace je unikátní a že profesionální odpovědnost vyžaduje nejprve ji pochopit a pak zvolit odpovídající jednání. Jednotlivé kroky tohoto výzkumu jsou následující:

- sbírat informace k diagnóze situace;
- vyhodnocovat informace;
- distribuovat výsledky a vymezit změny, které budou následovat;
- pokusit se o nové přístupy;
- sledovat reakce ostatních;
- sbírat informace k diagnóze situace (návrat k prvnímu kroku, nicméně tento druhý sběr informací ověřuje předchozí kroky a formuluje specifické otázky).

Kooperativní akční výzkum (Stringer 1996) vyžaduje nejen dovednosti, nezbytné pro realizaci pre-aktivního či reaktivního akčního výzkumu, ale také sociální dovednosti, např. vzájemnou pomoc a porozumění, schopnost naslouchat ostatním, vést smysluplnou diskusi atd. Předpokládá oboustranný respekt a podporu, zajišťuje členům týmu větší jistotu a profesionalitu. Konstruktivní kritika pomáhá členům týmů nacházet efektivnější řešení, hlubší porozumění a plodnější diskusi. Výsledky jsou veřejně prezentovány a diskutovány, což dává možnost otevřeně hovořit o důležitých problémech vzdělávání. Tento typ akčního výzkumu může také vytvářet pozitivní pracovní vztahy mezi administrátory, učiteli, rodiči, žáky a ostatními sociálními partnery v okolí školy.

Rozdíly mezi akčním výzkumem a tradičním výzkumem

Akční výzkum může být alternativou k tradičnímu výzkumu. Pomáhá učitelům shromažďovat informace o jejich praxi a umožňuje hledat nové cesty, vedoucí ke zlepšení dosavadní činnosti.

Tradiční výzkum je většinou realizován nezainteresovanými výzkumníky, kteří se snaží dosáhnout objektivitu a zobecnit ji. Sleduje činnost jiných a výzkumníci nejsou osobně angažováni do studované situace. Účastníci formulují výzkumné hypotézy a snaží se je potvrdit výzkumem, který realizují často na různých školách s co největším počtem respondentů. Studují literaturu k danému problému a porovnávají své výsledky se závěry, získanými v obdobných výzkumech. Výsledky jsou interpretovány a zobecňovány, jsou z nich formulována doporučení pro školy.

Akční výzkum je prováděn učiteli ve školách. Učitelé si vybírají problémy, se kterými se setkávají ve své každodenní činnosti při výuce v jejich třídě. Tyto otázky diskutují uvnitř školy, a to s ostatními učiteli, žáky, rodiči či poradci. Sbírají informace, využívají své zkušenosti a navrhuji řešení. Akční výzkum jsou zainteresováni, jsou účastníky zkoumaných procesů. Navrhovaná řešení realizují při vlastní práci a sledují výsledky. Dosažené efekty jsou diskutovány v týmech uvnitř instituce, a tak dochází ke změnám a k neustálému růstu a zdokonalování. Akční výzkum vyžaduje týmovou a rovnocennou spolupráci. Pro všechny zúčastněné jsou důležité otázky: 1) proč to děláme a jak to děláme; 2) je to, co děláme, efektivní, či neefektivní; 3) kam chceme dojít; 4) jak tam dojdeme.

Jestliže porovnáváme akční výzkum s tradičním, zjišťujeme, že sběr informací, zku-

šenost a řešení problémů se vyskytuje v obou typech výzkumů. Ostatní prvky jsou odlišné. Akční výzkum vychází z potřeb školy, a proto je důležitější z pohledu změn, vedoucích k jejímu zdokonalování. Učitelé participaci na tomto výzkumu přispívají k rozšíření svých vědomostí a dovedností, tedy k osobnímu profesionálnímu růstu, k rozvoji školy jako instituce a ke zkvalitnění jejích výsledků. Akční výzkum je založen na vzájemné spolupráci, která vede k odstranění tradiční izolace učitele a často přispěje ke změně kultury školy.

Také je možné uskutečnit akční výzkum ve spolupráci s vysokoškolskými učiteli, kteří mohou působit v roli poradců. Taková spolupráce vyžaduje nové přístupy, založené na vzájemné důvěře a respektu. Profesionální růst učitelů je podporován kolegiální spoluprací. Učitelé mají zodpovědnost za rozvoj své školy. Spolupráce učitelů vysokoškolských s těmi, kteří realizují akční výzkum, vytváří propojení mezi teorií a praxí - spojuje teoretiky a praktiky. Odstraňuje bariéry a staví mosty mezi učiteli, mezi učiteli a vedením školy, mezi učiteli všech typů škol, mezi školou a jejím vnějším okolím. Je to ovšem proces dlouhodobý, přinázející rozvoj profesionality všem zúčastněným. Vysokoškolská učitelé také profitují z této spolupráce. Mají možnost sledovat aplikaci teoretických poznatků v praxi, chápat potřeby praxe a podle toho orientovat své teoretické výzkumy.

Akční výzkum souvisí tedy velmi výrazně s profesionálním růstem učitelů. Instituce se nemůže rozvíjet bez profesionálního růstu svých pracovníků. Hargreaves (1994) dodává, že vztah mezi profesionálním růstem a rozvojem instituce je centrem nového profesionalismu. Vymezuje trendy, které ho podporují:

- od individualismu ke spolupráci;
- od individualismu k partnerství;
- od hierarchie k týmům;

- od kontroly k mentoringu;
- od institucionálního dalšího vzdělávání k profesionálnímu rozvoji ve vlastní instituci;
- od řízení spolupráce k partnerství;
- od úřední moci k dohodě;
- od procesu k výsledku;
- od přežívání k neustálému zdokonalování.

Všechny tyto trendy jsou rozvíjeny a podporovány akčním výzkumem. Učitel tak nemusí být osamocený ve svém úsilí o zlepšování výsledků vlastní práce, zavádění změn a růstu svých profesionálních dovedností a schopností. Spolupráce s ostatními účastníky vzdělávacího procesu odstraňuje jeho izolovanost, podporuje ho při zavádění a realizaci těchto změn. Rozvíjí se uvnitř své vlastní instituce a má možnost podílet se na jejím zdokonalování. Učitel tak není jen vykonavatelem, ale je mu dána možnost podílet se na řízení a rozvoji své školy.

Možnosti aplikace akčního výzkumu

Cohen a Manion (1985) ukazují oblasti, kde je možno aplikovat akční výzkum ve škole:

- Vyučovací metody: přechod od tradičních metod výuky k aktivizujícím metodám;
- Strategie učení: adaptace integrovaného přístupu k učení při tradiční předmětové výuce;
- Evaluační proces: zlepšování vlastních metod hodnocení práce žáka učitelem;
- Oblast postojů a hodnot: podpora pozitivních přístupů k práci, modifikace žákova hodnotového systému vzhledem k některým aspektům života;
- Další vzdělávání učitelů: zlepšování pedagogických dovedností, rozvoj nových metod výuky, rozvoj sebereflexe a sebehodnocení;
- Řízení: využívání a aplikace nových strategií a technik;

- Administrativa: růst efektivity některých administrativních procesů ve škole.

Pro-aktivní akční výzkum (Schmuck 1997) je charakterizován snahou nejprve aplikovat změny a následně pak hodnotit docílené výsledky. Pedagogičtí pracovníci

jsou inspirováni novými teoriemi a přístupy. Jejich inspirace vychází i z vlastní zkušenosti. Snaží se uvádět tyto změny a nové přístupy do své vlastní činnosti. Následující tabulka ukazuje jednotlivé kroky tohoto typu akčního výzkumu a příklady:

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

V reaktivním akčním výzkumu (Schmuck 1997) učitelé nejprve shromáždí informace o dosavadních postupech, vyhodnocují je a pak zavádějí inovace. Vycházejí z předpokladu, že pedagogická činnost je vždycky

specifická a že je profesionální odpovědností pochopit každou situaci před vlastní činností. Následující tabulka pak opět uvádí jednotlivé kroky tohoto typu akčního výzkumu a příklady:

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

Některé zkušenosti s využitím akčního výzkumu

Od roku 2000 je realizován mezinárodní projekt (Nezvalová 2001, 2002), v němž spolupracují školy a vysokoškolské instituce v České republice, Itálii, Anglii a na Slovensku a jehož součástí je akční výzkum. Jedním z cílů tohoto projektu je zlepšování kvality školy prostřednictvím implementace změn. Učitelé identifikovali oblasti, které chtěli změnit, a zlepšit tak kvalitu školy. Jednou z možností uvádění změn byl i akční výzkum. Vysokoškolští učitelé podporovali akční výzkum ve škole (konzultace, studijní materiály...), ale nezasahovali do řízení procesu. V dosavadním průběhu projektu byly identifikovány některé potřeby, vedoucí k podpoře akčního výzkumu ve škole (Nezvalová 2002):

- napomáhat učitelům definovat specifické problémy jejich činností, strukturovat je tak, aby individuální problémy učitelů mohly být sdíleny týmově;
- napomáhat učitelům řešit tyto problémy s ohledem na jejich praxi;
- hledat odpovídající teoretická zpracování problémů tak, aby odpovídala praktickým potřebám učitelů;
- dávat učitelům příležitost k vzájemné diskusi a k hlubšímu porozumění vlastním problémům;
- vytvářet podpůrné studijní texty, vyhledávat v literatuře příslušné odborné články;
- pomáhat učitelům sbírat a vyhodnocovat relevantní informace.

Bylo zjištěno, že je zapotřebí sledovat:

- personální rozvoj: pomoci učitelům v jejich praxi, posílit jejich důvěru ve vlastní schopnosti, napomáhat při hledání nových cest k zavádění změn;
- sociální rozvoj: získat učitele pro myšlenku, že je k prospěchu věci omezit svou činnost v izolaci od ostatních, opustit fe-

nomén osamělého učitele a nacházet hodnoty ve spolupráci. Přesvědčovat je o výhodách spolupráce, o důvěře k ostatním a otevřenosti v diskusi;

- profesionální rozvoj: dát učitelům čas a příležitost hovořit o své praxi, přesvědčit je o možnostech jejich role výzkumníka v akčním výzkumu, podporovat je v důvěře ve vlastní schopnosti.

Na základě porovnání případových studií lze naznačit některé odlišnosti v pojetí akčního výzkumu v našich a zahraničních školách. Akční výzkum je poměrně málo aplikován v českých školách. Stejně tak není příliš často diskutován v odborné literatuře. Je poněkud obtížné přesvědčit ředitele a učitele v praxi o jeho důležitosti v cestě za vyšší kvalitou školy. Učitelé zdůrazňují nedostatek času jako jeden z hlavních důvodů, proč nemají zájem o jeho využití ve školách. Stejně tak není považován profesionální rozvoj učitelů za jeden z klíčových prvků neustálého zlepšování kvality školy. Akční výzkum není stále chápán jako jedna z možností profesionálního rozvoje učitele. Převažuje přesvědčení, že nejdůležitější formou profesionálního rozvoje je účast na dalším vzdělávání učitelů mimo školu, v instituci poskytující další vzdělávání. Stejně tak ředitelé nepovažují profesionální rozvoj učitelů za signifikantní v úsilí o zvyšování kvality školy. Učitelé neradi participují v akčním výzkumu. Domnívají se, že jejich úkolem je učit a nikoliv dělat výzkum, který je záležitostí výzkumníků. Oddělují tak teorii od praxe. Vyučování a výzkum jsou pro učitele dvě samostatné aktivity. Tato dichotomie zbytečně pak snižuje profesionalitu učitele.

Učitelé většinou dávají přednost individuálním aktivitám před spoluprací v týmech. Pouze nahodile si vyměňují své zkušenosti. Akční výzkum by mohl napomoci ke změně fenoménu učitelovy osamělosti, k přechodu od individuálních aktivit učitele k systema-

tické práci v týmech, a tím i k zavádění změn, vedoucích ke zvýšení kvality ve škole. Učitelé v naší škole ještě nemají potřebu akčního výzkumu. Obdobně je popsána v případových studiích projektu i situace ve slovenských a italských školách.

V Anglii (Nezvalová; Parker 2002) je kladen značný důraz na neustálé zdokonalování školy. Důležitou roli zde hraje jak akční výzkum, tak i spolupráce s vysokoškolskými pracovišti. Akční výzkum je pojímán jako součást profesionálního rozvoje učitele, který je jedním z nejdůležitějších prvků pro růst kvality školy a uskutečňuje se převážně ve škole. Koncept sebe-řízené školy (Caldwell; Spinks 1988, 1992, 1998) s důrazem na vizi školy, vedení lidí, budování týmů, otevřené partnerství, pozitivní klima, zdravé riskování, akční výzkum a sebe-evaluaci byl dostatečně popularizován. Učitelé a ředitelé jsou pro-aktivní v identifikaci a klasifikaci potřeb školy a formulaci aktivit akčního výzkumu.

Ředitel je chápán více jako vedoucí profesionálů než jako autokrat či byrokrat. Je spíše vizionářem než manažerem. Každý učitel je profesionálem s rolí vedoucího na dané úrovni. Všichni ve škole mají odpovědnost za zlepšování kvality. Ředitelé poskytují adekvátní podporu tak, aby každý učitel měl možnost podílet se na akčním výzkumu. Učitelé pracují v týmech, reflektují svou činnost a usilují o neustálé zdokonalování jak své profesionality, tak i kvality školy.

Závěr

Důležitou perspektivou pro rozvoj školy je rovnováha mezi týmovou spoluprací a individualismem. Rozvíjení školy jako profesionální komunity zahrnuje úzké vztahy mezi profesionálním růstem učitelů a cíli, směřujícími ke zvyšování kvality školy. Vedení učitelů učit se z vlastní zkušenosti prostřednictvím akčního výzkumu je důležitým prostředkem vedoucím ke změnám,

k dosažení vyšší kvality ve vzdělávání a neustálému zdokonalování a celkovému zlepšování úrovně školy.

Literatura:

- CALDWELL, B.J.; SPINKS, J.M. *Beyond the self-managing school*. London : Falmer Press, 1998.
- CALDWELL, B.J.; SPINKS, J.M. *Leading the self-managing school*. London : Falmer Press, 1992.
- CALDWELL, B.J.; SPINKS, J.M. *The self-managing school*. London : Falmer Press, 1988.
- CALHOUN, E.F. Action Research : Three Approaches. *Educational Research*, 1993, 51, 2, s. 62-65.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London; Dover : N.H. Croom Helm, 1985.
- EVANS, R. *The human side of school change : Reform, resistance, and the life problems of innovation*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass, Inc., 2001.
- HARGREAVES, D.H. The new professionalism : Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*. An international journal of research and studies, 1994, 10, 4, s. 423-438.
- KEMMIS, S. Action research. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Eds.). *International Encyclopaedia of Education : Research and Studies*. Oxford : Pergamon, 1983.
- McNIFF, J. *Action research : Principles and Practice*. London : Macmillan Education, 1988.
- NEZVALOVÁ, D. *Intercultural competencies towards interactive professionalism – a challenge for leadership training*. Referát na mezinárodní konferenci. Slovenjia, Bled, 2001. 8 s.

-
- NEZVALOVÁ, D. *Some ways towards quality improvement*. Paper presented on International Conference ECER. Lisbon, 2002. 9 s.
- NEZVALOVÁ, D.; PARKER, D. 'Leading and sharing the process of change': An European school improvement project founded on the theme of 'intercultural competencies'. In *An Interim Report*. Brussels : EU Commission, 2002. 28 s.
- SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria (V.A.) : Association for supervision and Curriculum Development, 1992.
- SCHMUCK, R.A. *Practical action research for change*. Arlington Heights (Illinois) : SkyLight Professional Development, 1997.
- STRINGER, E.T. *Action research : a handbook for practitioners*. Thousands Oaks (California) : Sage Publications, 1996.
- WHITHEAD, J. *The growth of educational knowledge*. Bournemouth : Hyde Publications, 1993.
-

Z ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Postupná elektronizace přináší řadu nových možností i nároků také pro vysokoškolské studium a jeho formy. Možnosti nabízet kombinovaná či distanční studia jsou nutně podmíněny dostupností studijních materiálů v elektronické podobě. Česká vysokoškolská pracoviště se k jejich vytváření postupně odhodlávají. Dílčím dokladem takové snahy je i soubor textů vytvořený v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. V rámci projektu podporovaném MŠMT ČR *Učiteléské studium na FF MU a jeho další rozvoj (2002)* vzniklo šest studijních textů, které by měly sloužit především studentům učitelství, ale také pedagogiky. Jde o úvody do dílčích otázek či oblastí pedagogiky, které odkazují čtenáře na další relevantní literaturu.

Jiří Zounek pojednává o zkoumání dějin pedagogiky a školství, Milada Rabušicová prezentuje současný vzdělávací systém v České republice ve srovnávacím pohledu, Kateřina Trnková rozpracovává téma přípravy učitele na vyučování, Bohumíra Lazarová se věnuje základům pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele, Petr Novotný představuje školní třídu jako sociální skupinu a konečně na souvislosti mezi prostředím a výchovou poukazuje Dana Knotová.

Texty lze najít na webových stránkách Ústavu pedagogických věd FF MU, konkrétně na adrese: <<http://www.phil.muni.cz/ped/elskript/elskript.htm>>.

(ms)