

Výzkum studentova pojetí žákovy role

Jitka Novotová

1. Úvod

Při zavádění konstruktivistického modelu výuky do našich seminářů psychodidaktiky na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci jsme se rozhodli systematicky pracovat s prekoncepty studentů a také ověřit, zda a jak se mění. Konkrétně nás zajímaly studentské prekoncepty role žáka a jejich vývoj u studentů učitelství 1. stupně základní školy.

Vyšli jsme z pojmu „**učitelovo pojetí výuky**“. Ten vyjadřuje subjektivní, relativně neuvědomovaný soubor názorů a přesvědčení učitele (nebo studenta učitelství) vztahujících se k výuce. Je to faktor, který významně ovlivňuje učitelovu činnost – rozhodování o výuce a její plánování, realizaci, hodnocení i výsledky. Je pojmem komplexním, neboť zahrnuje řadu dílčích aspektů výuky – pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů, ...). Podle Mareše a jeho spolupracovníků je otázkou, zda je tento výčet složek úplný a které z nich jsou klíčové. Vyjadřují domněnku, že mezi podstatné složky bude patřit učitelovo pojetí žáka a jeho rozvoje (Mareš; Slavík; Svatoš aj. 1996). S tímto názorem souhlasíme, neboť z pojetí žáka jsou vyvozována učitelova další rozhodnutí – o cílech, obsahu a prostředcích výuky. Je jím ovlivněn i učitelův postoj k žákovi. Proto jsme se v našem výzkumu rozhodli sledovat právě tento aspekt. Zajímalo nás tedy, **jaká jsou studentská pojetí žákovy role**, zda odpovídají pojetí žáka, tak jak je popsáno v našich současných vzdělávacích programech, zda je studenti dokáží podložit odbornou argumentací a zda se budou vyvíjet v průběhu 2. ročníku studia.

Dosavadní výzkumy vývoje pojetí výuky u studentů učitelství ukazují, že studentská pojetí jsou rezistentní vůči změnám a jsou málo ovlivňována teoretickým studiem. Jsou spíše propracována ve své původní podobě než radikálněji měněna (tamtéž, s. 14). Domníváme se, že právě konstruktivistický model výuky a jeho využití při přípravě učitelů by mohl být prostředkem k ovlivňování této proměnné, a to proto, že jeho podstata tkví právě v rekonstrukci prekonceptů. Problémem v našem výzkumu však bylo, jak tento vliv výzkumně prokázat, když na studenty, a tedy i na vývoj jejich prekonceptů výuky, působí současně i další faktory, zejména výuka v ostatních předmětech a zapojení do pedagogické praxe. **To nás vedlo k promýšlení koncepce výzkumu.**

Vhodné by bylo použít pedagogický experiment. V experimentální skupině pak pracovat novým způsobem, kdežto ve skupině kontrolní tradičním. Po skončení experimentu porovnat, k jakým změnám v pojetí výuky, resp. v pojetí role žáka, došlo v obou skupinách. Od tohoto záměru jsme však ustoupili. Důvodem byl celkově malý počet studentů 2. ročníku (26). Při dělení skupiny na skupinu kontrolní a experimentální by v každé z nich zůstal tak malý počet respondentů, že by výsledky byly značně ovlivněny již studenty samými (jejich znalostmi, vlastnostmi, předcházejícím typem středoškolského studia apod.). Nechtěli jsme také riskovat nespokojenost studentů kontrolní skupiny, pokud bychom v jejich seminářích pracovali tradičně, kdežto jejich spolužáci ve skupině experimentální by měli práci zajímavější. Konečně i naše pedagogické přesvědčení nás vedlo k tomu, abychom v obou seminářích pracovali co nejkvalitněji – konstruktivistickými metodami a postupy.

Rozhodli jsme se proto koncipovat výzkum jiným způsobem. Konstruktivistický model výuky jsme zavedli v obou seminářních skupinách. Výzkum studentského pojetí žákovy role jsme realizovali ve dvou etapách - na začátku a konci výuky ve 2. ročníku. **Výzkumem jsme sledovali tři cíle: Využit**

výsledků při výuce samé (posoudit, zda studentská pojetí role žáka odpovídají pojetí uvedenému v našich současných vzdělávacích programech pro primární stupeň vzdělávání, rekonstruovat studentské prekoncepty výuky a učení, rozvíjet metakognitivní procesy studentů). **Analyzovat případné změny v studentských pojetích role žáka.** Pokud k žádným změnám nedojde, bude to znamenat, že ani výuka psychodidaktiky je nijak neovlivnila. Jestliže změny nastanou, podílí se na nich spolu s dalšími faktory i výuka psychodidaktiky. Konečně **ověřit, zda je námi zvolená metodologie pro předmět výzkumu vhodná.**

2. Cíle výzkumu a výzkumné problémy

Výzkumné problémy:

- 1) Odpovídají studentská pojetí role žáka před zahájením 2. ročníku studia pojetí žákovské role ve Vzdělávacím programu Obecná škola?
- 2) Dojde v průběhu 2. ročníku ke změnám studentských pojetí role žáka? Pokud ano, k jakým?

Dílčí cíle pro jednotlivé fáze výzkumu:

1. fáze výzkumu:

- Na začátku 2. ročníku studia zjistit stanoviska respondentů k výrokům vztahujícím se k pojetí žákovy role.
- Zjistit, jakými argumenty respondenti svá stanoviska podporují.

2. fáze výzkumu:

- Na konci 2. ročníku studia zopakovat výzkum stanovisek respondentů k výrokům vztahujícím se k pojetí žákovy role.
- Zopakovat výzkum argumentace k výrokům.
- Porovnat stanoviska a argumentaci respondentů v 1. a 2. části výzkumu. Zjistit, zda došlo k posunům ve stanoviscích a argumentaci, případné změny popsat a vyhodnotit.

3. Popis výzkumných metod

Výzkum probíhal ve dvou fázích, na začátku a konci 2. ročníku studia, a to za stejných podmínek. Respondenti obdrželi dva archy papíru, na nichž bylo natištěno 14 výroků vyjadřujících různé názory na pojetí žákovy role. Byli vyzváni, aby vyjádřili stanovisko k výroku a podpořili ho co největším počtem argumentů. Svoji práci musel každý podepsat, aby bylo možné provést srovnání jejich názorů v obou fázích výzkumu. K úkolu byli motivováni tím, že věděli, že budou seznámeni s výsledky šetření a o výrocích budeme diskutovat v seminářích. O výsledky výzkumu projevovali velký zájem. Práce na úkolu jim trvala přibližně 60 minut.

Okruhy výroků:

Výroky prezentují různé názory na pojetí žáka a jeho učební činnosti. Jsou podmíněny odlišnými východisky filozofickými, psychologickými nebo pedagogickými a uplatňují se i v odlišné míře v praxi. Stanoviska k výrokům se proto mohou různit v závislosti na zkušenostech, teoretických znalostech a přesvědčeních posuzovatelů. Při tvorbě výroků jsme vycházeli z pojetí dítěte - žáka, tak jak je prezentováno ve Vzdělávacím programu Obecná škola v stati Dítě jako východisko transformace Obecné školy (Piřha, Helus, 1996). Tento vzdělávací program jsme zvolili proto, že v ostatních není role žáka explicitně popsána a souhrnně objasněna. Některé naše výroky vyjadřují pojetí role žáka tak, jak je

uvedeno v Obecné škole, další naopak vyjadřují stanovisko opačné, jiné jsou nejednoznačné. Nyní stručně objasníme pojetí role žáka, tak jak je uvedeno ve Vzdělávacím programu Obecná škola:

Program vychází z pozitivního pohledu na žáka. Dítě je v něm pojímáno jako autonomní individualita, která se za pomoci učitele a rodiny může a chce vzdělávat, která má na svém vývoji zájem. Ve škole se chce dítě uplatnit snaživou pracovitostí, která mu umožňuje zažít radost z úspěchu a z dosažených výsledků. Má uspokojení z učební činnosti samé, potěšení z toho, že na ni stačí a že ji dokáže dovést do konce. Z těchto myšlenek plyne, že je dítě pojímáno nejen jako objekt učitelova působení, ale také jako subjekt svého vlastního rozvoje. Dítě cítí přirozené tlak k tomu, aby se snažilo a usilovalo, pokusit se, vyzkoušet si, sebezpůsobit se. Má již řadu kompetencí, které touží uplatnit. Tyto tendence by učitelé měli podporovat tím, že dítěti připraví dostatek činností, a to nejen individuálních, ale i sociálních, v nichž se bude moci realizovat a které pomohou rozvíjet jeho potenciality. Respektování žáka jako aktivního subjektu úzce souvisí i s demokratickým stylem řízení třídy, který by měl podle tohoto vzdělávacího projektu učitel uplatňovat. Ten je totiž založen na vzájemné komunikaci, spolupráci, spolurozhodování, ale i odpovědnosti. Učební činnosti by však dítě mělo vykonávat nejen proto, že je učitel od něho požaduje, ale také proto, že rozumí jejich smyslu a významu pro sebe samého. Ví k čemu slouží a co se jimi naučí. Proto by většina činností měla vyústit do reálného života dítěte a být s ním úzce propojena. Znamená to tedy, že cílům výuky musí rozumět a přijmout je i sám žák.

Vzdělávací program dále zdůrazňuje pojetí dítěte jako svérázné autonomní individuality, jedinečné bytosti, toužící projevit svou originalitu. Učitel by pak měl být schopen umožnit každému dítěti odpovídající sebevyjádření a sebeuplatnění a vést děti k oceňování odlišností jako projevu individuality. Obecná škola musí všem dětem poskytnout základy vzdělání, ale způsob, jak k nim jednotliví žáci dospějí, může být různý. Učitel tedy musí uplatňovat rozmanitý přístup k žákům. Ten by se měl uplatňovat i při jejich hodnocení. To znamená, že by se měl učitel vyvarovat srovnávání dětí mezi sebou a naopak se zaměřit na porovnávání stávajícího výkonu dítěte s jeho výkonem předchozím. Hodnocení by mělo tedy využívat individuální vztahové normy. Stejně tak je doporučeno využívat hodnocení kritériálního, tedy hodnocení založeného na zdůrazňování toho, jak se dítě blíží k vytyčenému cíli, a formativního, aby dítě vědělo, jak dále v učení postupovat.

Konečně škola by dítě měla uvádět do poznávacích činností, vést je k tomu, aby dokázaly žasnout, divit se, ptát a kognitivně usilovat. Stejně důležité je, aby své poznání dokázaly komunikovat, sdílet s druhými a s pomocí druhých je rozšiřovat a prohlubovat. Prostředkem k tomu by mělo být vyučování založené na vzájemné komunikaci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Ústřední úlohu má přitom dialog. Ten je také výrazem uplatňování demokratického přístupu k dětem (Pit'ha; Helus, 1996).

Roztřídění výroků:

Pro zpracování výsledků jsme výroky podle problémů, ke kterým se vztahovaly, rozdělili do šesti okruhů. Pouze jeden výrok jsme zařadili současně do dvou okruhů. Současně se domníváme, že i u některých dalších výroků by bylo možno o jejich zařazení diskutovat nebo některé okruhy sloučit, např. okruh druhý a třetí nebo okruh čtvrtý a pátý.

Okruhy jsou uvozeny nadpisy, v nichž jsme vyjádřili obecnější teoretická východiska vztahující se ke skupině výroků v okruhu, a to formou otázky kladoucí ostře do protikladu různá pojetí. Uvědomujeme si však, že výchova je dialektický proces, v němž na první pohled protichůdné principy často fungují v jednotě. Např.: Učitel může počítat s vrozenou zvědavostí dětí, ale přesto se dětem někdy nechce pracovat či splnit některý úkol. Žák je objektem výchovného působení učitele a zároveň subjektem svého vlastního rozvoje. Někdy je vhodné uplatňovat jednotný přístup k žákům a jindy individuální.

1. Pozitivní, nebo negativní pohled na žáka?

Většinu žáků nebaví škola, protože dnes všeobecně platí, že děti nemají úctu ke vzdělání. V žákovi je třeba potlačit vrozenou lenost a donutit ho k učení.

2. Žák jako objekt, nebo i subjekt edukace?

Učitel dává žákům každý den možnost, aby si zvolili typ činnosti podle vlastního výběru.

Učitel by měl žákům nabízet různé činnosti, ale neměl by je k ničemu nutit. V žákovi je třeba potlačit vrozenou lenost a donutit ho k učení.

3. Edukační cíl zná pouze učitel, nebo i žák?

Žák by měl znát, čeho v určitém období dosáhnout.

4. Jednotný, nebo rozmanitý přístup k žákům?

Pro všechny žáky by mělo být stejné učivo.

Spravedlivé je uplatňovat ke všem žákům stejný přístup.

Všichni žáci nemusejí plnit ve stejném čase stejné úkoly.

Učitel by své požadavky měl přizpůsobovat průměrným žákům.

5. Žáky hodnotit podle individuální, nebo sociální vztahové normy?

Všichni žáci by měli být hodnoceni podle stejných kritérií.

Při hodnocení je třeba srovnávat žáky mezi sebou.

Všechny děti, budou-li pilné, se stanou výbornými žáky.

6. Vést v průběhu výuky s žáky dialog, nebo monolog?

Žák by neměl klást učiteli otázky, protože tím zpomaluje průběh vyučování.

Základní vyučovací i výchovnou metodou by měl být dialog.

4. Výsledky výzkumu a jejich interpretace:

Počet respondentů: V obou fázích výzkumu formuláře vyplnilo a odevzdalo 19 respondentů – studentek 2. ročníku denního studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Věk 20 – 21 let.

Problém číslo 1: Odpovídají studentská pojetí role žáka před zahájením 2. ročníku studia pojetí žákovské role ve Vzdělávacím programu Obecná škola?

Údaje k prvnímu výzkumnému problému jsme získali analýzou první etapy výzkumu. Zjistili jsme, že studentská pojetí role žáka odpovídají Vzdělávacímu programu Obecná škola v několika aspektech. 100% studentů se domnívá, že žáci mají právo klást učiteli v průběhu výuky otázky. Více než 70% studentů se shoduje v následujících názorech: Domnívají se, že žáci mají pozitivní vztah ke škole a učení. Případný nezájem o školu vidí ve vnějších faktorech, nikoliv v dítěti samém. Uznávají význam cíle pro motivaci a regulaci žáků. Domnívají se, že je třeba brát při výuce zřetel na odlišnosti žáků.

V ostatních otázkách nebyly názory studentů tak jednotné. Část studentů také nedokázala svůj názor srozumitelně formulovat. Proto můžeme konstatovat, že v dalších stanovených okruzích se jen někteří studenti shodovali s pojetím role žáka vymezeným ve zmíněném vzdělávacím programu, jiní měli pohled odlišný a konečně poslední skupina studentů měla názor neujasněný. V rozmezí 50 – 63% odpovědí jsme zaznamenali tyto názory: odmítnutí donucování k učení, uznávání možnosti výběru pro žáky, hodnocení metody dialogu jako základní edukační metody.

Nejvíce se v porovnání s programem Obecná škola studenti odlišovali v názorech na hodnocení žáků. Pouze 47% respondentů připouští možnost hodnotit žáky podle individuálních kritérií, třebaže si většina z nich uvědomuje, že k učení mají žáci odlišné výchozí podmínky a k úspěchu nestačí pouze jejich píle.

Problém číslo 2: Má výuka ve 2. ročníku vliv na vývoj studentova pojetí role žáka? Pokud ano, jaký?

V první i druhé části výzkumu jsme získali od devatenácti respondentů k patnácti výrokováům vždy 285 stanovisek i typů argumentace. Stanoviska respondentů i jejich argumentaci z první části výzkumu jsme porovnali se stanovisky a argumentacemi získanými ve druhé výzkumné fázi. Srovnání nám umožnilo vyhodnotit následující údaje:

Nejprve se pokusíme o kvalitativní analýzu problému. Názory a argumentace se takřka nezměnila u 1. a 6. okruhu (Pozitivní, nebo negativní pohled na žáka? Vést v průběhu výuky se žáky dialog, nebo monolog?). U zbývajících okruhů jsme zaznamenali výraznější změny. Zvětšila se skupina studentů, kteří uznávají uplatnění principu výběru pro žáky v průběhu výuky (z 63% na 79%). Stejně tak se zvýšil počet studentů, kteří považují za důležité, aby byl žák seznámen s cílem vyučování (ze 74% na 100%) a aby byl k žákům uplatňován rozmanitý přístup (ze 72% na 84%). K posunu došlo i v názorech na školní hodnocení. Zvýšil se počet studentů, kteří připouštějí význam individuálního přístupu při školním hodnocení (z 47% na 58%). Z těchto výsledků je patrné, že došlo k posunu v názorech studentů a k přiblížení jejich pojetí role žáka k pojetí prezentovanému Vzdělávacím programem Obecná škola. U některých studentů se také zkvalitnila argumentace. Za kvalitnější argumentaci jsme považovali zvýšení počtu argumentů, používání teoretických poznatků a odborné terminologie, argumentaci zkušenostmi z praxe a argumentaci z různých úhlů pohledu.

Vývoj stanovisek a argumentace studentů k výrokováům v průběhu výzkumu z kvantitativního aspektu ukazuje následující tabulka:

Tabulka č. 8: Vývoj stanovisek a argumentace k výrokováům v průběhu výzkumu.

Okruhy výrokováů	Stanoviska k výrokováům		Argumentace k výrokováům		
			stejná	různá	
	stejná	různá		kvalitnější	jiná
1.	90%	10%	63%	21%	16%
2.	84%	16%	67%	30%	3%
3.	74%	26%	47%	32%	21%
4.	74%	26%	53%	26%	21%
5.	75%	25%	70%	19%	11%
6.	87%	13%	66%	34%	0%
Průměr	80%	20%	62%	26%	12%

228 stanovisek k výrokováům, tj. 80%, se v průběhu výzkumu nezměnilo. Změna nastala v 57 případech, tj. ve 20%. Nejméně se změnila stanoviska respondentů k výrokováům obsaženým v prvním okruhu (Pozitivní, nebo negativní pohled na žáka?), a to u 10% odpovědí, dále v okruhu šestém (Vést v průběhu výuky s žáky dialog, nebo monolog?) u 13% odpovědí a druhém (Žák jako objekt, nebo i subjekt edukace?) u 16% odpovědí. Naopak k největším změnám v posuzování výrokováů respondenty došlo v okruhu třetím (Edukační cíl zná pouze učitel, nebo i žák?), čtvrtém (Jednotný, nebo rozmanitý přístup k žákům?), a pátém (Žáky hodnotit podle individuální, nebo sociální vztahové normy?), a to přibližně u jedné čtvrtiny odpovědí.

Argumentace respondentů se nezměnila v 62% odpovědí. Ve 12% byly uvedeny argumenty jiné, ve 26% kvalitnější. Nejvýrazněji se argumentace zkvalitnila k okruhu šestému (Vést v průběhu výuky s žáky dialog, nebo monolog?), třetímu (edukační cíl zná pouze učitel, nebo i žák?) a druhému (Žák jako objekt, nebo i subjekt edukace?). U těchto okruhů se zkvalitnila přibližně u jedné třetiny odpovědí.

Ve výzkumu jsme dále sledovali, zda a případně jak se v průběhu výzkumu vyvíjela struktura stanovisek k výroky. Stanoviska jsme rozdělili na „krajní“, „středová“, „středová typu ano i ne“ a „neurčitá“. Do „krajních stanovisek“ jsme zařadili „kladná“ a „záporná“ stanoviska, tedy stanoviska vyhraněná, jednoznačně se klonící ke kladnému, nebo zápornému pólu. Do „středových“ stanovisek jsou začleněna stanoviska „spíše kladná“, „spíše záporná“, „ano i ne“, tedy takové typy odpovědí, v nichž respondenti vyjadřovali určitou míru nejistoty nebo vědomí nejednoznačnosti výroku. Do „neurčitých“ stanovisek jsou zahrnuty odpovědi „nevím“, odpovědi vyhýbavé a rozporné, v nichž respondent jednoznačně nevyjádřil své stanovisko. Následující tabulka ukazuje strukturu stanovisek i její vývoj v průběhu výzkumu:

Tabulka č. 9: Vývoj struktury stanovisek k výroky v průběhu výzkumu.

Typ stanoviska	1. část výzkumu		2. část výzkumu	
	počet stanovisek	% stanovisek	počet stanovisek	% stanovisek
stanoviska krajní (ano, ne)	192	67%	181	64%
stanoviska středová (spíše ano, spíše ne)	60	21%	64	22%
stanoviska středová typu „ano i ne“	11	4%	26	9%
stanoviska neurčitá	22	8%	14	5%
celkem	285	100%	285	100%

Z tabulky je patrné, že nejvíce respondenti volili stanoviska krajní (67%, 64%), dále středová (25%, 31%), nejméně neurčitá (8%, 5%), a to v obou fázích výzkumu. Rozdíly ve struktuře stanovisek v první a druhé výzkumné fázi nejsou příliš výrazné, přesto bychom rádi upozornili, že respondenti v druhé etapě výzkumu zastávali více stanoviska středová (zvýšení o 6%) a méně stanoviska neurčitá (snížení o 3%).

5. Diskuse k výzkumu

Výsledky, které výzkum přinesl, ukazují, že v průběhu 2. ročníku skutečně došlo k posunu v studentském pojetí role žáka, neboť se změnilo 20% stanovisek k výroky a 26% odpovědí obsahovalo kvalitnější argumentaci. Co nám tyto údaje říkají? Znamená to, že z 285 stanovisek k výroky se jich změnilo 57 a 74 odpovědí bylo kvalitnějších. Změny vedly k přiblížení studentského pojetí role žáka k pojetí uvedenému ve Vzdělávacím programu Obecná škola (viz výše). Tyto výsledky nás vedou k zamyšlení nad následujícími otázkami: **Jsou nastalé změny velké, nebo malé? Proč k nim došlo? Jak výsledky mohla ovlivnit metodologie výzkumu?**

K otázce první: Posoudit velikost změn je velmi obtížné, protože nám chybí srovnání s jinými výzkumy. Opřít se můžeme pouze o výsledky zahraničních výzkumů, podle nichž studentská pojetí výuky jsou spíše propracována ve své původní podobě než radikálněji měněna (Mareš; Slavík; Svatoš aj. 1996, s. 14). K dispozici však nemáme žádné kvantitativní údaje. Při realizaci našeho výzkumu jsme si však uvědomili, že kvantitativní vyjádření změn nemusí být příliš směrodatné. Důležitější se nám jeví kvalitativní hledisko sledující, jaká jsou studentská pojetí výuky na začátku studia, do jaké míry jsou v souladu se současnými poznatky filozofie, pedagogiky a psychologie, k jakým posunům v nich dochází. V našem výzkumu se například ukázalo, že již v 1. etapě výzkumu řada studentů měla takové pojetí role

žáka, které bylo v souladu s pojetím ve Vzdělávacím programu Obecná škola, z něhož jsme vycházeli také v našich seminářích. U takových studentů změny v průběhu studia nelze předpokládat, protože jejich pojetí výuky je studiem potvrzováno a podporováno. Vývoj u nich může probíhat spíše v oblasti argumentace a jejího zkvalitňování. Druhým aspektem ovlivňujícím rozsah a kvalitu změn je časový faktor. Výzkum jsme prováděli v rozmezí pouhých 7 měsíců, což je poměrně krátká doba. Předpokládáme, že realizace výzkumu na začátku a konci celého studia by mohlo přinést výraznější změny.

K otázce druhé: Změny v pojetí role žáka u respondentů v našem výzkumu mohly nastat vlivem mnoha faktorů, které během sledovaných 7 měsíců na studenty působily. Předpokládáme však, že nejvýrazněji je ovlivňovalo jejich studium na pedagogické fakultě, teoretická výuka i pedagogická praxe. Naše semináře psychodidaktiky jsou tak pouze jedním z determinujících faktorů.

K otázce třetí: Jak výsledky výzkumu mohla ovlivnit metodologie výzkumu? V průběhu zpracování výsledků výzkumu jsme narazili na dva problémy. Za prvé jsme zjistili, že **pokud výrok obsahoval dvě části**, např. „Většinu žáků nebaví škola, protože dnes všeobecně platí, že děti nemají úctu ke vzdělání.“ nebo „V žákovi je třeba potlačit vrozenou lenost a donutit ho k učení.“, **někteří respondenti se vyjadřovali pouze k části první, jiní pouze k části druhé a zbytek k výroku jako celku**. Toto nám komplikovalo vyhodnocování argumentace k výroků. Lepší by proto v podobném výzkumu bylo zvolit jen výroky jednoduché, obsahující jedno obsahové jádro. Tento problém mohl ovlivnit validitu výzkumu. Obdobně musíme počítat s tím, že ani jednoduchým výroků **nemuseli všichni studenti stejně porozumět**.

Druhým problémem, kterého jsme si vědomi, je uplatnění **jisté míry subjektivity při posuzování argumentace** k výroků. Stanovili jsme si sice kritéria pro porovnání argumentace z 1. a 2. části výzkumu, přesto, jako u každého hodnocení, zde jistou roli hraje osobnost posuzovatele.

Výsledky jsme získali od malého počtu respondentů jednou výzkumnou metodou, což omezuje jejich platnost. Použit však podobný typ výzkumu na větší výzkumný vzorek považujeme vzhledem k **pracnosti vyhodnocování** (museli jsme vyhodnotit 570 odpovědí) za problematické. V případě většího výzkumného vzorku by bylo zřejmě vhodnější zredukovat počet výroků, resp. okruhů. Kombinace s další výzkumnou metodou by byla jistě velmi vhodná.

Kladem použité kvalitativní metodologie je naopak skutečnost, že respondenti museli sami formulovat stanovisko k výroku i vlastní argumentaci a **nebyli nijak ovlivněni ve svých odpovědích** autorkou výzkumu ani zde nemohl působit faktor náhody. K tomu naopak dochází tehdy, když výzkumný nástroj nabízí hotové odpovědi nebo škály.

Souhrnně lze říci, že námi **použitá metoda se osvědčila** pro výzkum na malém vzorku respondentů a s ohledem na výše uvedené připomínky.

Význam výzkumu vidíme především pro zvyšování kvality naší výuky. Výzkum v 1. etapě pomohl odhalit prekoncepty studentů k pojmu „role žáka“ a ukázat, na které problémy je třeba se ve výuce zaměřit. Studentům umožnil evokovat jejich dosavadní názory a představy. V průběhu seminářů jsme rozporů v názorech studentů využívali k diskusím i ke konfrontacím s názory prezentovanými v odborné literatuře. Vedli jsme studenty také k dovednosti své názory podpořit argumentací. Výzkum v 2. etapě umožnil studentům reflektovat jejich názory a uvědomit si, k jakým posunům v nich došlo. Pro vyučující byl i jistou formou zpětné vazby.

Literatura:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

HELUS, Z. Zřetel k dítěti jako východisko humanizace školy. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie : Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 1998, s. 9-24. ISBN 80-85931-58-3.

- HENDL, J.** *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Praha : Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- KERLINGER, F.N.** *Základy výzkumu chování : Pedagogický a psychologický výzkum.* Praha : Academia, 1972.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V.** *Učitelovo pojetí výuky.* Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- PIŤHA, P.; HELUS, Z.** *Návrh pojetí Obecné školy.* Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.
- PELIKÁN, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- SPIPKOVÁ, V.** *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-2.
- ŠTECH, S.** Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, 1994b, roč. 44, č. 4, s. 310-320. ISSN 3330-3815.
- ŠVEC, V.** Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém : Sborník z celostátní konference.* 1. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.