

Akční výzkum: Klíčový nástroj pro progres a zlepšení práce začínajícího učitele

Vanda Provazníková

Sekce - PŘÍRODNÍ, HUMANITNÍ a SPOLEČENSKÉ VĚDY

Fakulta Přírodovědně-humanitní a pedagogická
Magisterský studijní program – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Abstrakt: Cílem diplomové práce bylo ověřit, zda může akční výzkum sloužit jako klíčový nástroj pro profesní rozvoj začínajícího učitele a současně jako prostředek k rozvoji skupinové spolupráce mezi žáky na 1. stupni základní školy. Využila jsem metodu akčního výzkumu, která kombinovala pozorování, reflexi a cílené pedagogické intervence během opakovaných cyklů výuky. Výzkum ukázal, že pravidelná reflexe a cílené zásahy vedou k posílení sociálních a komunikačních dovedností žáků a k profesnímu růstu začínajícího učitele. Teoretická část práce shrnula koncept akčního výzkumu a problematiku začínajících učitelů, praktická část dokumentovala průběh a výsledky výzkumného šetření.

Klíčová slova: Akční výzkum, Začínající učitel, Profesní rozvoj, Reflexe, Skupinová spolupráce, Sociální dovednosti, Komunikační dovednosti, Žák, Pedagogická praxe

1 Co je to Akční výzkum?

Termín „akční výzkum“ poprvé použil Kurt Lewin v roce 1946. Popsal jej jako spirálovitý proces, při kterém se problém nejprve analyzuje, navrhne se řešení, realizuje se v praxi, vyhodnotí se jeho účinnost a následně se celý cyklus opakuje. Tento proces postupného zlepšování je klíčovým rysem akčního výzkumu.

Lewin kladl důraz na interní spolupráci všech zúčastněných aktérů. Významnou součástí jeho přístupu byla aktivní účast učitelů a ostatních účastníků na rozhodování a realizaci změn.

Výzkum podle Lewina nemá být řízen externími odborníky, ale samotnými účastníky, kteří řeší problémy zevnitř prostředí, ve kterém působí.

1. Teoretické zakotvení

Ačkoliv hlavním cílem akčního výzkumu je praktická změna, Lewin zdůrazňoval i nutnost pevného teoretického základu. Jeho známý výrok „There is nothing so practical as a good theory“ vyjadřuje, že kvalitní teoretická příprava je nezbytným předpokladem pro efektivní praktické jednání. Teorie a praxe by měly být v akčním výzkumu propojeny a vzájemně se ovlivňovat.

1.1 Typy akčního výzkumu

Akční výzkum lze rozdělit na dva základní typy. Prvním je proaktivní akční výzkum, který je zaměřen na prevenci problémů a podporu rozvoje. Druhým typem je reaktivní akční výzkum, který reaguje na již vzniklé problémy ve výuce nebo v jiných praktických situacích. Oba přístupy zdůrazňují adaptabilitu výzkumníka a pružnou reakci na měnící se podmínky.

1.2 Specifika akčního výzkumu

Akční výzkum je charakteristický svou orientací na praktickou aplikaci výsledků a na řešení konkrétních problémů v reálném prostředí. Jeho proces je dlouhodobý a spirálovitý – každá fáze zahrnuje plánování, realizaci, pozorování a reflexi, která vede k dalšímu plánování. Neodmyslitelnou součástí je také kolektivní rozhodování, které respektuje hodnoty a cíle všech zapojených účastníků.

1.3 Průběh a fáze akčního výzkumu

Typický průběh akčního výzkumu je cyklický a zahrnuje fáze plánování, akce, pozorování a reflexe. Tento základní model byl popsán Kurtem Lewinem a dále rozpracován řadou dalších autorů, například Johnem Elliottem, Herbertem Susmanem, Stephanem Altrichterem a Herbertem Poschem, Jeanem McNiffem a Jackem Whiteheadem. Ačkoliv jednotlivé modely mohou mít odlišné důrazy nebo rozšířené fáze, všechny se shodují v tom, že propojují teoretickou reflexi s praktickou činností, a že klíčovým prvkem je neustálé pozorování, vyhodnocování a adaptace postupů.

2 Začínající učitel

2.1 Definice začínajícího učitele

Začínající učitel je definován jako pedagog, který vstupuje do školní praxe po ukončení svého studia a nachází se v adaptačním období, kdy si osvojuje praktické dovednosti a učí se reagovat na reálné situace ve škole. Toto období je pro učitele klíčové, protože ovlivňuje jeho další profesní dráhu, postoje k profesi a motivaci k dalšímu rozvoji.

2.2 Problémy začínajícího učitele

Začínající učitelé se často potýkají s řadou problémů, které souvisí s přechodem ze studijního prostředí do školní praxe. Mezi hlavní problémy patří nedostatečná příprava na praktické zvládání výuky, problémy se zvládáním kázně ve třídě, velká administrativní zátěž a psychická náročnost povolání. Dalším častým problémem je obtížné vyrovnávání se s realitou školního prostředí, které nemusí odpovídat teoretickým představám získaným během studia.

2.3 Kompetence začínajícího učitele

V závěru kapitoly je pozornost věnována profesním kompetencím začínajícího učitele. Kompetence jsou definovány jako souhrn znalostí, dovedností a postojů, které umožňují efektivně vykonávat profesi učitele. Podle různých autorů (Švec, Průcha, Spilková, Janík) a rámcových dokumentů MŠMT jsou klíčovými oblastmi kompetencí například plánování a příprava výuky, vedení výukových procesů, podpora rozvoje žáků, komunikace a spolupráce s rodiči a profesní sebezrovoj. Kompetenční rámec pro začínající učitele slouží jako vodítko, které vymezuje očekávání, jež by měli noví pedagogové v průběhu prvních let praxe naplňovat.

3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit, zda může akční výzkum sloužit jako efektivní nástroj profesního rozvoje začínajícího učitele a zároveň jako prostředek k rozvoji skupinové spolupráce mezi žáky. Autorka si stanovila několik dílčích cílů:

- reflektovat vlastní pedagogickou činnost a analyzovat její dopady,
- sledovat, jak cílené zásahy ovlivní spolupráci mezi žáky,
- rozvíjet vlastní profesní kompetence na základě získaných zkušeností.

3.1 Výzkumné otázky

K naplnění těchto cílů byly formulovány výzkumné otázky zaměřené na změny v chování žáků při skupinové práci a na rozvoj profesních dovedností učitelky.

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován ve 3. třídě základní školy. Skupinu tvořili žáci ve věku odpovídajícím třetímu ročníku, kteří měli různou úroveň spolupráce a komunikačních dovedností. Výběr probíhal na základě praktických možností jako učitelky této třídy.

3.3 Metodika výzkumu

Výzkum měl charakter cyklického akčního výzkumu. Každý cyklus zahrnoval:

- plánování intervence,
- její realizaci,
- pozorování a sběr dat,
- reflexi výsledků a plánování dalšího kroku.

V rámci výzkumu byly využívány metody pozorování, analýzy skupinové práce, žákovské sebereflexe a učitelské reflexe.

3.4 Praktická realizace

Výzkum byl rozdělen do dvanácti cyklů, které probíhaly během několika měsíců. Každý cyklus se zaměřoval na konkrétní dovednost související se skupinovou spoluprací (např. naslouchání, rozdělení rolí, vzájemné hodnocení). Postupně byly zaváděny různé strategie podporující aktivní zapojení všech žáků, lepší komunikaci ve skupinách a respektování pravidel spolupráce.

3.5 Zaznamenávání změn a výsledky cyklu

Po každém cyklu jsem zaznamenávala pozorování a hodnotila změny v chování žáků i vlastní pedagogické postupy. Tento proces umožnil pružné reagování na aktuální potřeby třídy a přizpůsobování intervenčních aktivit. Výsledky výzkumu ukázaly, že pravidelná reflexe výuky a cílené pedagogické intervence mohou významně přispět jak k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků, tak k profesnímu růstu začínajícího učitele. Významným faktorem byla kontinuita práce, otevřená komunikace a ochota žáků i učitele podílet se na změnách.

4 Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na využití akčního výzkumu jako nástroje profesního rozvoje začínajícího učitele a podpory skupinové spolupráce mezi žáky na prvním stupni základní školy. V teoretické části byly představeny základní principy akčního výzkumu, jeho historický vývoj, jednotlivé typy a specifika, a dále charakteristika začínajícího učitele, jeho problémy a kompetence. Praktická část dokumentovala průběh vlastního akčního výzkumu realizovaného ve 3. ročníku základní školy.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvanácti cyklů, přičemž každý cyklus zahrnoval plánování intervence, její realizaci, pozorování výsledků a reflexi. Cílené pedagogické zásahy se zaměřovaly na rozvoj klíčových dovedností souvisejících se spoluprací, komunikací a budováním pozitivního třídního klimatu.

Výsledky ukázaly, že opakovaná práce se skupinovou kooperací, promyšlená reflexe a cílené zásahy vedly k viditelnému zlepšení v sociálních vztazích mezi žáky i v jejich schopnosti spolupracovat. Rovněž bylo potvrzeno, že akční výzkum může významně podpořit profesní rozvoj začínajícího učitele – umožňuje pružně reagovat na aktuální potřeby žáků, rozvíjet vlastní pedagogické dovednosti a propojovat teorii s praxí.

Za klíčový přínos práce lze považovat praktické ověření, že systematická sebereflexe a dlouhodobá práce na zlepšování vztahů ve třídě vedou nejen k lepším vzdělávacím výsledkům, ale i ke zvýšení profesní jistoty a kompetencí začínajícího učitele.

Literatura

1. ALTRICHTER, Herbert a Peter POSCH. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
2. ALTRICHTER, Herbert a Peter POSCH. *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research Across the Professions*. London: Routledge, 1993.
3. BARGAL, David. Action research: A paradigm for achieving social change. *Small Group Research*. 2008, 39(1), s. 17–27. ISSN 1552-8278.
4. BARTHOLOMEW, John. *The Teacher as Researcher*. London: Goldsmiths College, University of London, 1972.
5. BURNS, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. London: Routledge, 2010.
6. CARR, Wilfred a Stephen KEMMIS. *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. London: Falmer Press, 1986.
7. COREY, Stephen M. *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College Press, 1953.
8. ELLIOTT, John. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
9. ELLIOTT, John. *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Institute of Education, 1981. TIQL-Working Paper No. 1.
10. FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970.
11. FRYZELKOVÁ, Jana, Kociánová, Kateřina, KUZNÍKOVÁ, Hana, MÜLLEROVÁ, Veronika, PLECHÁČKOVÁ, Radka, PLOUŽKOVÁ, Alena. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele*. Praha: Národní pedagogický institut, 2022.
12. GIROUX, Henry A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1988.

13. JANÍK, Tomáš. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, Josef a kol. *Cesty ke zkvalitňování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 45–56. ISBN 978-80-210-4327-0.
14. JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: příručka pro teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9485-2.
15. JANÍK, Tomáš. *Kurikulum a učitelská profesní příprava*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
16. KEMMIS, Stephen a Robin McTAGGART. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In: DENZIN, Norman K. a Lincoln, Yvonna S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, s. 559–603.
17. KEMMIS, Stephen a Robin McTAGGART. *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, 1988.
18. KEMMIS, Stephen. Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*. 2006, 14(4), s. 459–476. ISSN 0965-0792.
19. LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 1946, 2(4), s. 34–46.
20. McNIFF, Jean a Jack WHITEHEAD. *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE Publications, 2006.
21. McNIFF, Jean. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge, 2013.
22. McNIFF, Jean. *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge, 1993. ISBN 978-04-150-8390-4.
23. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Praha: MŠMT, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>.
24. NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 300–308. ISSN 0031-3815.

25. OLIVEIRA DE VASCONCELOS, Vânia, WALDENEZ DE OLIVEIRA, Maria. Trayectorias de investigación: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2010, 53(5). ISSN 1681-5653.
26. PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Brno, 2012. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
27. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1.vydání. Praha : Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 9. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0407-0.
29. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-640-0.
30. REASON, Peter a Hilary BRADBURY. *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications, 2001.
31. RICHTEROVÁ, Bohdana, SEBEROVÁ, Alena, KUBÍČKOVÁ, Hana, SEKERA, Ondřej, CISOVSKÁ, Hana a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.
32. SCHMUCK, Richard A. *Practical Action Research for Change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing, 1997.
33. SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
34. SLAVÍK, Jan a Jiří SIŇOR. *Pedagogická diagnostika*. Praha: Karolinum, 1993.
35. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v České republice*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
36. STENHOUSE, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.
37. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.

38. ŠVEC, Vladimír. *Profese učitele v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.
39. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
40. VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-228-9