

20 let ČAPV: minulost, současnost a budoucnost

V září 2012 se uskutečnila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jubilejní 20. konference České asociace pedagogického výzkumu s názvem Kvalita ve vzdělávání. Konferenci zahájil svým bilančním vystoupením zakladatel ČAPV prof. Jan Průcha. Slavnostní shromáždění účastníků konference proběhlo ve Velké aule v Karolinu, kde s proslovy vystoupili další zakládající členové Asociace (prof. Jiří Mareš, prof. Stanislav Štech) a bývalá předsedkyně ČAPV prof. Milada Rabušicová. Ve snaze o širší zpřístupnění a trvalejší zachování prezentovaných myšlenek jsme jejich autorům poskytli prostor k publikování v rubrice diskuse. Pro úplnost dodáváme, že prof. Mareš nabídl svůj rozpracovaný proslov jako přehledovou studii, která bude publikována v některém z příštích čísel PedOr.

Redakce

20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti¹

Jan Průcha

Nezávislý expert

Založení a rozvoj ČAPV

Považuji za potřebné připomenout okolnosti vzniku ČAPV. Myslím přitom hlavně na mladší kolegyně a kolegy, kteří před 20 lety teprve studovali na středních či vysokých školách a o pedagogickém výzkumu tehdy asi neměli nějaké povědomí. ČAPV byla oficiálně založena 21. května 1992 na půdě Pedagogické fakulty v Praze. Zní to jednoduše, avšak musím nastínit specifické podmínky, v nichž se založení odehrávalo. V letech 1990–1992 procházela česká společnost procesem zásadní ekonomické a politické přeměny, která se odrážela i v postavení pedagogické vědy:

- *Pedagogická věda byla tehdy celkově ve velmi neutěšeném stavu. Teorie pedagogiky byla zdiskreditována během dřívějšího režimu, nová formující*

¹ Rozšířený text plenárního referátu předneseného na 20. konferenci ČAPV (Praha, 10.–11. 9. 2012).

se teorie pedagogiky teprve postupně doháněla zahraniční vývoj. V očích pracovníků jiných věd měla pedagogika nízkou prestiž.

- *Chybělempirickývýzkumedukačníreality.* Například v časopise *Pedagogika* byly během prvních dvou let po listopadové revoluci publikovány jen dvě výzkumné stati, a to přesto, že tento časopis vycházel tehdy v 6 číslech ročně.
- *Nebyla k dispozici žádná příručka o metodologii pedagogického výzkumu* – což je zcela odlišné ve srovnání se současným stavem, kdy máme k dispozici několik výborných metodologických prací (monografie J. Pelikána; M. Chráska; R. Švaříčka a kol.; P. Gavory).
- *Chyběl vědecký dorost*, zájem o doktorské studium v oborech pedagogiky byl nízký. Sdíleli jsme tehdy obavy, zda pedagogický výzkum u nás nalezne své pokračovatele v mladé generaci odborníků.

Zároveň ale někteří z nás intenzivně studovali výsledky a metodologické postupy pedagogického výzkumu v zahraničí a přinášeli k nám o tom informace: Zejména J. Mareš, jenž k nám uvedl měření klimatu třídy; S. Štech s poznatky o psychologii učení rozvíjené ve Francii; J. Průcha se skripty o pedagogickém výzkumu na Západě (1992).

Za této situace jsem pocítoval naléhavou potřebu, abychom vytvořili nějakou organizační platformu pro rozvoj českého pedagogického výzkumu. Podněty jsem získával hlavně ve Finsku a v jiných zemích, velmi jsem byl také ovlivněn při své účasti na výroční konferenci AERA (*American Educational Research Association*, 1991 v Chicagu). Na základě těchto poznatků jsem zahájil přípravné aktivity k založení asociace. Počátkem roku 1992 jsem oslovil několik kolegyň a kolegů, k nimž jsem měl odbornou a lidskou důvěru a kteří byli ochotni se podílet na založení asociace. Zároveň jsem rozeslal „agitační“ dopis na různá pracoviště pedagogiky s informací o chystané asociaci a jejích cílech (bude k dispozici ve sborníku, jež sestavuje P. Urbánek) a s výzvou k spolupráci.

21. května 1992 se konalo ustavující shromáždění, na němž bylo přítomno kolem 160 účastníků. Po dosti bouřlivé diskusi – kdy část přítomných, hlavně zástupců tehdejších reformních iniciativ, si představovala asociaci jako především podpůrnou organizaci na pomoc učitelům, nikoliv prioritně jako vědecké sdružení – byla ČAPV založena. Zároveň byli zvoleni první členové výboru ČAPV: P. Byčkovský, J. Kalous, J. Mareš, S. Navrátil, J. Průcha, S. Štech, E. Walterová. Prvním předsedou ČAPV jsem byl zvolen já.

Ovšem po tomto založení musela ještě následovat registrace asociace na Ministerstvu vnitra ČR. K tomu účelu bylo nutno předložit stanovy asociace, které jsem rychle zformuloval (jsou dodnes v platnosti, avšak je připravována jejich novelizace), a ČAPV byla úředně zaregistrována již 28. 5. 1992. ČAPV tak zahájila svou činnost se 168 přihlášenými členy ze 42 institucí z celé ČR.

Jako hlavní ze svých aktivit si ČAPV vytyčila organizovat každoročně celostátní konference pedagogického výzkumu, které by umožňovaly prezentovat výzkumné výsledky dosažené na různých pracovištích. Již za rok po založení ČAPV se podařilo uspořádat *1. celostátní konferenci o pedagogickém výzkumu* a publikovat z ní sborník příspěvků (1993). Tato konference měla velký význam pro rozvoj pedagogického výzkumu v ČR, jenž byl potvrzen také přítomností oficiálních hostů – ministra školství prof. P. Piňhy a rektora UK prof. R. Palouše. Také děkan PedF UK prof. J. Kotásek ve svém projevu podpořil důležitost pedagogického výzkumu, když prohlásil:

At' nyní ve veřejnosti, u politických představitelů a mezi členy jiných vědeckých komunit panuje jakkoliv skeptické mínění o stavu a možnostech pedagogického výzkumu, je nesporně mezinárodně uznávanou a respektovanou skutečností, že reforma a inovace ve školství je bez soustavné výzkumné práce nemyslitelná a nereálná. (*Sborník z 1. konference ČAPV, 1993, s. 14*)

Při založení ČAPV jsem jako jeden z principů jejího fungování začlenil princip *rotace konferencí*, tj. aby se každý rok konala konference na jiné pedagogické fakultě. Tím se sledovalo to, jednak aby se na jednotlivých fakultách podnítil rozvoj výzkumu a jednak aby se zájemci z celé ČR seznamovali s výsledky a pracovníky určité fakulty. To se daří plnit, takže na každé z 9 pedagogických fakult ČR se uskutečnily již dvakrát konference ČAPV, na některých i třikrát (Brno, Praha). Je obdivuhodné, že se po každé konferenci podařilo publikovat sborník příspěvků, v posledních letech v elektronické formě.

Významnou inovací konferencí, jež mají formát obvyklý v zahraničí, bylo zavedení *metodologických seminářů* pro doktorandy. To se uskutečnilo poprvé na 8. konferenci (2000) v Liberci a od té doby dodnes navazují po každé konferenci metodologické přednášky a semináře, které se těší velkému zájmu doktorandů i jiných účastníků.

ČAPV také brzy po svém založení vstoupila do mezinárodní spolupráce. Stala se jednou z 12 zakládajících národních asociací, které vytvořily *Evropskou asociaci pedagogického výzkumu* (EERA). Jako představitel ČAPV jsem podepsal zakládající dokument EERA v roce 1994 ve Štrasburku.

Ve vedení ČAPV se za dobu její dvacetileté existence vystřídal celkem 10 výborů, z jejichž členů pět kolegů zastávalo funkci předsedy asociace. Byli to J. Průcha (1992–1996), M. Chráska (1996–2002), B. Kraus (2002–2004), M. Rabušicová (2004–2008), P. Urbánek (2008–2012).

Sluší se připomenout, že jak všichni předsedové, tak členové výborů vykonávali své funkce vždy bezplatně, za což jim jistě patří dík.

ČAPV a současné úspěchy českého pedagogického výzkumu

Nebudu hodnotit celkový stav českého pedagogického výzkumu, i když by to bylo potřebné, neboť monitorování a evaluace výsledků výzkumu by mělo být nezbytnou součástí pedagogiky jako vědy. Poslední kritické hodnocení publikoval nedávno T. Janík (2010), k němuž odkazuji. Janík se zabýval jak hodnocením stavu výzkumu, tak některými otázkami dalšího rozvíjení *pedagogického vědění*.² Já se zde zaměřím – možná poněkud neobvykle – výhradně na pozitiva, abychom si připomněli, k čemu dobrému jsme po 20 letech od vzniku ČAPV dospěli. Sleduji jen výsledky empirického výzkumu, nikoli také práce teoretické a metodologické, kde rovněž bylo dosaženo řady pozitiv.

Domnívám se, že za nejvýznamnější pozitivní rys současného stavu českého pedagogického výzkumu lze považovat to, že byla vybudována tři excelentní centra pedagogického výzkumu. Jsou to (v abecedním pořadí): *Institut výzkumu školního vzdělávání* (PedF MU, Brno), *Ústav pedagogických věd* (FF MU, Brno), *Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání* (PedF UK v Praze).

Tato centra považuji za vynikající zejména z těchto důvodů:

- (1) Především jsou to jejich *originální empirické výzkumy*, jež dosahují mezinárodně srovnatelnou vědeckou úroveň, a publikace o těchto výzkumech (viz o nich níže).
- (2) Centra využívají *nové metodologické postupy* kvantitativního, kvalitativního a smíšeného výzkumu, jako jsou např. vícepřípadová studie škol nebo videostudie reálné výuky.

² Tento důležitý koncept by neměl zůstat stranou naší pozornosti při hodnocení výsledků výzkumu. Janík jej vymezuje jako *souhrn teoretického i praktického poznání pedagogických problémů, které vyrůstá z různých zdrojů, zejména z výzkumných zjištění* (s. 15). Samozřejmě se nabízí otázka, jaký je (resp. měl by být) podíl či závažnost výzkumných poznatků v celkovém masivu pedagogického vědění.

- (3) Centra vydávají či garantují *vědecké časopisy* výborné úrovně: *Orbis scholae; Pedagogická orientace; Studia paedagogica*.
- (4) Všechna centra *vzdělávají doktorandy*, které také zapojují do svých výzkumů a publikací.
- (5) Všechna centra mají intenzivní kontakty se *zahraničními vědeckými pracovišti* a spolupracují se zahraničními odborníky.

Vysoká kvalita produkce těchto center je nepochybně spojena s vynikající vědecko-manažerskou činností jejich lídrů, tj. doc. T. Janíka, prof. M. Pola a prof. E. Walterové, kteří dokázali zformovat a motivovat produktivní vědecké týmy. Za nejvýznamnější výsledky pedagogického výzkumu vzešlé z těchto a dalších pracovišť lze po mém soudu označit tyto³:

(A) *Komplexní analýzy české základní školy*

Dosud nejdůkladnější analytické objasnění současné české základní školy podává monografie *Česká základní škola. Vícepřípadová studie* (Dvořák et al., 2010). Je založena na terénním výzkumu ZŠ několika typů a s aplikací originální metody vícepřípadové studie objasňuje charakteristiky škol, učitelů, žáků a výuky. S tím souvisí dvě další originální monografie: *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (Walterová et al., 2011) a *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání* (Walterová et al., 2010). Zejména tato posledně jmenovaná monografie poskytuje dosud u nás nejpodrobnější informace o obsahu veřejného mínění ve vztahu ke školnímu vzdělávání. Oceňuji empirické nálezy o *málotřídních školách* (Trnková, Knotová, & Chaloupková, 2010). Tento fenomén stál dosud mimo zájem pedagogického výzkumu, ačkoliv počet málotřídních škol u nás činí asi 1400 škol (tj. výrazná většina všech ZŠ 1. stupně v ČR).

(B) *Analýzy reálných procesů fungování základní školy*

Velmi užitečnými se ukazují výzkumy aplikující metodu *videostudie* v analýze reálné výuky. Po základní metodologické monografii Janíka a Mikové (2006) byla metoda videostudie aplikována na analýzu výuky v různých předmětech ZŠ (fyziky, angličtiny, zeměpisu, tělesné výchovy) – souhrnně in Najvar et al. (2011). Poprvé se tak u nás podařilo velmi detailně a objektivně analyzovat

³ Vybírám zde jen nejzávažnější publikované výsledky z posledních let, tj. hlavně po roce 2008. Podrobnější přehled nálezů českého pedagogického výzkumu za roky 2001–2008 je obsažen in Janík et al. (2009).

současný reálný profil výukových činností učitelů i příležitostí žáků k učení ve třídě. S tím souvisí výzkum *komunikace ve třídě* (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), s využitím metod smíšeného výzkumu, který byl proveden také v hodinách různých předmětů v ZŠ. Výborné výsledky byly dosaženy a publikovány rovněž k problematice *psychosociálního klimatu tříd a škol* (Linková, 2005; Grecmanová, 2008; Ježek et al., 2003, 2004, 2005) a *klimatu v učitelských sborech* (Urbánek, 2005).

(C) *Analýzy kurikula a učebnic*

Kurikulum základního a jiného školního vzdělávání bylo u nás dlouho zanedbáváno ze strany výzkumu. Je potěšujícím pokrokem, že se této problematice nyní věnují pracovníci brněnské Pedagogické fakulty iniciovaní prof. J. Maňákem, spolu s dalšími výzkumníky z jiných pracovišť. Jejich výsledky jsou představeny v několika monografiích, zejména *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (Janík, Najvar, & Kubiátko et al., 2011). Po letech stagnace se u nás opět rozvinul výzkum *školních učebnic*, přinášející užitečné analytické nálezy o vlastnostech textu a konstrukce tohoto edukačního média (práce P. Knechta a dalších členů brněnského týmu IVŠV – např. Knecht, & Janík et al., 2008). S tím souvisejí dvě výborné monografie vzniklé na Pedagogické fakultě v Ostravě o *užívání učebnic* jednak žáky (Červenková, 2010), jednak učiteli (Sikorová, 2010).

Samozřejmě vedle uvedených tří nejvýznamnějších center jsou dosahovány pozoruhodné výzkumné výsledky také na dalších pracovištích, na některých pedagogických, filozofických, přírodovědeckých a jiných fakultách. Jistě je nutno na prvním místě jmenovat mimořádnou osobnost českého pedagogického výzkumu, kterou je již řadu let prof. J. Mareš na LF UK (Hradec Králové). Jeho četné práce obohacují jak metodologický arsenál české pedagogiky, tak přinášejí původní poznatky z výzkumu různých témat *psychologie učení* – nejnověji v rozsáhlé monografii *Pedagogická psychologie* (Mareš, 2012).

Z hlediska počtu výzkumných prací zauímají přední místo dílčí výzkumy *učitelského vzdělávání*, které se zaměřují zejména na hodnocení pregraduální přípravy učitelů, na postoje studentů učitelství k učitelské profesi, na pedagogické znalosti těchto studentů, na bariéry v dalším vzdělávání učitelů aj. (cenné práce H. Lukášové, V. Spilkové, V. Švece). O reálné náplni každodenní práce učitelů poskytují užitečné informace profesiografické analýzy (Kurelová, in Blížkovský et al., 2000; Urbánek, 2005; Burkovičová, Göbelová, & Sebe-

rová, 2011). S ohledem na početnost těchto prací zde odkazují na souhrnný přehled výzkumů učitelského vzdělávání in Janík et al. (2009). Nejnověji jsou publikována zjištění z empirického (kvalitativního) výzkumu o vzdělávacích potřebách učitelů (Starý et al., 2012).

Pedagogický výzkum se šíří i do oblastí dosud neobjasňovaných. Např. jde o výzkumy donedávna málo známého fenoménu – *kultury školy* (Pol et al., 2005). Jako nové téma se začalo zkoumat také *mezigenerační učení* (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011). Originální výzkumy v oblasti *multikulturní výchovy* provádí Hladík (2011). Poprvé byly u nás zevrubně objasněny hodnotové orientace *rodičů romských žáků* týkající se vzdělávání. Poprvé byl u nás výzkumně objasněn fenomén *mobbingu* vyskytující se ve školách (Čech, 2011).

K pozitivům českého pedagogického výzkumu nutno řadit také práce na styku pedagogiky a sociologie, jež se týkají problémů *vzdělanostních nerovností* a *spravedlivosti* ve vzdělávání (zejm. práce Gregera a Strakové, in Matějů, Straková & Veselý, 2010).

Přínosem je, že se český pedagogický výzkum v posledních letech začal zabývat také problematikou *vzdělávání dospělých*. Pomyslné hranice mezi pedagogikou a andragogikou nyní překračují empirické analýzy vztahující se k participaci dospělých ve formálním a neformálním vzdělávání, k profesnímu a zájmovému vzdělávání dospělých, k vzdělávání seniorů aj. (zejména Rabušicová & Rabušic, 2008; Novotný, 2009). V této souvislosti se objevují některé práce zaměřené na výzkum kompetencí žáků, studentů, učitelů, na základě teoretického ujasnění problematiky kompetencí v monografii Vetešky a Tureckiové (2008). Podněty pro empirický výzkum přináší také *andragogická didaktika* (Mužík, 2010). Řada dílčích výzkumných výsledků je publikována ve sbornících konferencí ČAPV a v monotematicky zaměřených číslech časopisů *Orbis scholae* (např. *Evaluace ve škole*, 4/2010), *Studia Paedagogica* (např. *Fenomén času ve výchově a vzdělávání*, 1/2010) a v studiích časopisu *Pedagogická orientace*. Je pozoruhodné, že kvalitní výzkumné práce vznikají také v rámci některých *doktorských disertací*. Např. příspěvky z konferencí doktorandů konaných pravidelně na PedF v Olomouci dosáhly již 9 sborníků (většinou s editorskou péčí J. Vašátkové Poláchové) a obsahují některé originální dílčí výzkumy.

Ještě jedna pozitivní zpráva: Buduje se nové Centrum výzkumu na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně, které má v programu rozvíjet výzkumné

projekty především v oblasti pedagogické (také s pomocí slovenských odborníků – P. Gavory a A. Wiegerové). Bylo by možno vyjmenovat mnohé další výzkumné práce dílčího charakteru, jež vznikají na některých fakultách i jinde – svědčí o tom sborníky konferencí ČAPV i publikace v časopisech a knihách. Ale na to zde není prostor. Lze se ptát, jaký vztah mají tyto úspěchy pedagogického výzkumu k ČAPV. Samozřejmě netvrdím, že pokrok v našem pedagogickém výzkumu je přímým důsledkem působení ČAPV, avšak nesporné je, že ČAPV k rozvoji pedagogického výzkumu přispívá: Hlavně tím, že umožňuje, aby projekty a výsledky výzkumů byly prezentovány na jejích každoročních konferencích, publikovány v jejích sbornících a takto iniciovaly další výzkumníky.

Úvahy pro další rozvíjení českého pedagogického výzkumu a ČAPV

I když hodnotím dosavadní rozvoj českého pedagogického výzkumu pozitivně, a to jak po stránce dosažených faktických zjištění, tak po stránce aplikované metodologie, je nutno se zamýšlet nad možnostmi dalšího zdokonalování výzkumných aktivit. Nemohu zde samozřejmě uvádět všechny vyvstávající úkoly, jež by bylo možno vytyčovat pro pedagogický výzkum. Omezím se jen na některé „programové“ záležitosti.⁴

Když se probírám četnými nálezy dílčích výzkumů, shledávám jeden trvalý neduh, jímž je *nedostatek syntetizujících prací*. Výzkum dnes produkuje spoustu dílčích poznatků o jednotlivých fenoménech edukační reality ve školním prostředí, avšak nesnažíme se tyto vzájemně izolované nálezy skloubit do nějakého komplexu. Stále jako bychom byli hnáni touhou po objasňování dalších a dalších edukačních fenoménů (to je jistě přirozené ve vědě), ale nedonutíme se ke konstruování vyššího komplexu poznání z těchto dílčích dat a nálezů. Dokonce nevytváříme systematicky ani popisné souhrny či přehledy dosavadních výsledků k určitému širšímu tématu, jak je to běžné v zahraničí.⁵

⁴ Pokud jde o konkrétní tematické úkoly, mnoho podnětů je obsaženo ve zprávě *OECD Review of evaluation and assessment in education – Czech Republic* (Santiago et al., 2012), hlavně ve vztahu k ostře diskutované problematice celostátních testů pro hodnocení vědomostí žáků.

⁵ Jednou z mála výjimek je přehledové shrnutí nálezů pedagogického výzkumu *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání* (Janík et al., 2009) vypracované na zakázku MŠMT ČR.

S tím souvisí také naše jiná vlastnost – neschopnost přispívat k precizním rozhodnutím školských politiků. I když jsme si při založení ČAPV začlenili do svého programu postulát, že budeme *ovlivňovat vzdělávací politiku*, tento postulát fakticky nebyl a není naplňován. Je pravda, že někteří kolegové se aktivně angažují či angažovali ve školské politice (zejména S. Štech, K. Rýdl, J. Kalous, J. Straková, P. Urbánek a další), ale celkově je situace taková, že politici i pracovníci školské administrativy o našich výzkumných poznatcích nemají ani potuchy, natož aby je brali v úvahu. Čím to je? Podívám-li se na příčiny na naší straně, pak vidím dvě hlavní:⁶

- Nejsme schopni prezentovat své poznatky v takové podobě, jež by mohla být recipována politiky, resp. vůbec mimo komunitu pedagogických odborníků.
- Druhou příčinou je zřejmě naše nechuť k tomu vůbec s politiky komunikovat. Je to přirozený odraz celkové situace v české společnosti, kde politici jsou posuzováni veřejností velmi negativně. Asi se nemýlím, budu-li konstatovat, že my – pracovníci pedagogické vědy – většinou nespatřujeme užitečný smysl v tom, abychom ztráceli naši energii a čas na ovlivňování školské politiky. Pokud tomu tak je, naskýtá se otázka: Máme dále držet jako postulát programu ČAPV ovlivňování vzdělávací politiky, nebo máme na tento postulát rezignovat? Je to otázka pro diskusi k navrhovanému doplnění stanov ČAPV.⁷ Moje stanovisko v této věci je následující: *Naším posláním je prioritně vědecká práce a (podobně jako je tomu v jiných vědách) tu bychom měli stále dělat co nejlépe, bez ohledu na současný zájem či nezájem politiků.*

Co naopak vidím jako výhledovou změnu, která je v našich možnostech budoucí realizace, je *rozšíření pole výzkumu*. Toto rozšíření by mělo jít v několika směrech:

- Zatím je stav takový, že většina výzkumných projektů se týká výhradně základního vzdělávání, avšak nezabývá se tím, co před základním vzděláváním předchází a co po něm následuje. Je tudíž žádoucí zaměřit náš

⁶ Příčin problematického vztahu mezi vzdělávací politikou a pedagogickým výzkumem je vícero a vyskytují se v mnoha zemích. Ačkoliv byly již dříve identifikovány a podrobně popsány, nepodařilo se je dosud uspokojivě odstranit (Průcha, 1997).

⁷ Významné názory k této diskutabilní záležitosti jsou vysloveny v monotematickém čísle *Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika (Orbis scholae, 3/2009, ed. K. Černý a M. Chvál)*.

zájem také na opomíjenou oblast *předškolního vzdělávání*, která je nepochybně stejně významná pro explanaci edukace lidí jako školní (základní) vzdělávání. Domnívám se, že by měl být odvržen prezíravý postoj k předškolnímu vzdělávání, k subjektům a procesům edukace v mateřských školách, jako k něčemu, co není hodno seriózního vědeckého zkoumání (srov. s opačnou situací v zahraničí). S potěšením konstatuji, že se u nás probouzí zájem o výzkum předškolního vzdělávání (např. Syslová a Najvarová (2012) na PedF v Brně jako první krok zmapovaly dosavadní nálezy ve výzkumu předškolního vzdělávání v ČR; viz toto číslo *Pedagogické orientace* – pozn. red.). Objevují se i publikované doktorské dizertace s empirickým výzkumem předškolního vzdělávání v mateřských školách (Bytešnicková, 2007; Zajitzová, 2011).

- Další rozšíření našeho výzkumného pole vidím v tom, abychom se více zajímali o odborné vzdělávání. Zatím je situace taková, že při jednostranném zaměření výzkumu na problematiku základního všeobecného vzdělávání vůbec neregistrujeme, že existuje také odborné vzdělávání, zejména ve středních školách. Přitom Česká republika patří (podle dat Eurydice aj.) dlouhodobě k zemím, kde středním (vyšším sekundárním) vzděláváním prochází kolem 90 % populace mládeže. Přesto téměř nenajdeme u nás pedagogický výzkum, který by se zabýval nějakými problémy edukace např. ve středních odborných školách či středních odborných učilištích. Nečerpáme ze zajímavých dat, která o středním a vyšším odborném vzdělávání publikují pracovníci Národního ústavu odborného vzdělávání.

Ještě jednu záležitost vidím jako realizovatelnou pro ČAPV: Je to možnost *zvyšování informovanosti* o českém pedagogickém výzkumu v širší veřejnosti. Zatím je situace velmi nevyrovnaná:

- Na jedné straně se my, vědečtí pracovníci, dozvídáme o různých výzkumných projektech a jejich výsledcích z četných odborných publikací v časopisech, knihách apod. Užitečnou informační činnost zde již několik let plní *Bulletin ČAPV* vydávaný péčí Institutu výzkumu školního vzdělávání (PedF MU, Brno).
- Avšak na druhé straně je širší veřejnost (zejména učitelská a rodičovská) nedostatečně informována o poznatcích výzkumu. Nesnažíme se produkovat *publikace popularizující* pedagogickou vědu a nálezy výzkumu.

Myslím si, že v této záležitosti zaostáváme např. ve srovnání s psychology či sociology, kteří publikují mnoho článků v novinách a časopisech, i knih uzpůsobených i pro širší okruh čtenářů. Možná bychom prostřednictvím této popularizace mohli lépe ovlivňovat i politiky než snahou o přímou komunikaci s nimi.

Dovolte mi závěrečnou poznámku: Přeji České asociaci pedagogického výzkumu, aby zdárně pokračovala ve své užitečné činnosti i do příštích let. Nám všem přeji, abychom se těšili z její existence a hlavně z toho, že můžeme vykonávat vědeckou práci ve svobodných podmínkách. Važme si toho, že zabývat se výzkumem, dobývat nové poznatky a vytvářet nová objasnění je jedno z nejkrásnějších povolání, jež může člověk vykonávat.

Literatura

- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Burkovičová, R., Göbelová, T., & Seberová, A. (2011). Analýza profesijních činností učitelů v Česku. In B. Kasáčová, et al., *Učitel preprimárního a primárního vzdělávání* (s. 231–284). Banská Bystrica: UMB.
- Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: PedF OU.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Hladík, J. (2011). Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika*, 61(1), 53–65.
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5–22.
- Janík, T. et al. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání*. Brno: PedF Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., & Kubiátko, M. et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ježek, S. (Ed.). (2003, 2004, 2005). *Psychosociální klima školy, I, II, III*. Brno: MSD.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PedF OU.
- Knecht, P., & Janík, T. et al. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Linková, M. (2001). Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV* (s. 42–46). Ostrava: PedF OU.
- Mareš, J. (2012). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál (v tisku).
- Mužík, J. (2010). *Andragogická didaktika: Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.). (2005). *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (1992). *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (1997). *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika: Vytváření mostů*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Ed.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV* [CD-ROM]. Plzeň: PedF ZČU.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: PedF OU.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Trnková, K., Knotová, K., & Chaloupková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV* [CD-ROM]. Plzeň: PedF ZČU.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.