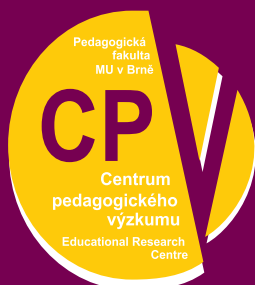


SLOVNÍK PEDAGOGICKÉ METODOLOGIE

**Josef Maňák
Štefan Švec
Vlastimil Švec (ed.)**



**Brno
2005**

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

SLOVNÍK PEDAGOGICKÉ METODOLOGIE

Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec (ed.)



Paido

4202 (Masarykova univerzita)
212. publikace (Paido • edice pedagogické literatury)

Slovník pedagogické metodologie

Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec (ed.)

Brno 2005

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek: 3

Recenzovali: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.

© Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec, 2005

© Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2005

ISBN 80-210-3802-0 (Masarykova univerzita)

ISBN 80-7315-102-2 (Paido • edice pedagogické literatury)

OBSAH

Předmluva	7
Hesla	9
Tematický rejstřík	123
Seznam literatury	129

PŘEDMLUVA

Slovník pedagogické metodologie je určen širší odborné veřejnosti, zejména však studentům, kteří zvláště potřebují přístupnou informaci při četbě pedagogických studií a při plánování a realizaci vlastních výzkumů. Slovník podává přehled a výklad nejdůležitějších termínů, které se používají v pedagogických výzkumech. Cílem bylo jednak poskytnout vysvětlení metodologických pojmů, jednak nabídnout i první informaci a též inspiraci pro případné další využití. I když jsou hesla zpracována s tímto záměrem a jsou stručná, snahou autorů bylo, aby byla přesná, výstižná a instruktivní. K tomu slouží také základní literatura za heslem, což umožňuje pohodově se orientovat při hlubším a podrobnějším studiu.

Pro zpracování hesel se podařilo získat některé naše přední odborníky, což se, jak doufáme, příznivě odrazilo na celkové úrovni slovníku. Jde tedy o dílo kolektivní, na němž se podílela řada autorů. Editoři se snažili zachovat jednotnou koncepci i formu zpracování jednotlivých hesel tak, aby stylistické zvláštnosti čtenáře nerušily, ale byly obohacením díla. Hesla zpracovaná ve slovenštině ponecháváme v původním znění, poněvadž se domníváme, že jsou plně srozumitelná.

Jsme si vědomi skutečnosti, že Slovník nemohl obsáhnout všechny termíny, s nimiž se zájemce v odborných publikacích setká; chtěli jsme, aby nebyl příliš rozsáhlý. Zvolili jsme jinou cestu ke zdokonalení tak náročné práce: považujeme předkládaný slovník za první variantu, kterou hodláme podle čtenářských ohlasů prohloubit, rozšířit a zdokonalit. Přivítali bychom proto, kdyby nám čtenáři sdělili své zkušenosti se Slovníkem, ale také své návrhy a kritické připomínky. V plánovaném dalším vydání k nim určitě přihlédneme. Páli bychom si ovšem, aby se Slovník už v této podobě osvědčil a prokázal tak svou užitečnost.

Slovník ve své „pracovní“ verzi obsahuje výběr termínů v tomto strukturním rámci preferentní tematizace:

- 1. Filosofie a metodologie pedagogických věd,** např. vědy o výchově (výchovověda, edukologie), vědy pedagogické, fenomenologie, pozitivismus, výzkumná paradigmat, interpretace, explorace, teorie, hypotéza, tvrzení, definice, pojem, fakty, informace, poznatek, jazyk pedagogiky, terminologie, výzkum, etika v pedagogickém výzkumu;
- 2. Metodiky pedagogického výzkumu:**
 - 2.1 humanitně-kvalitativní výzkum,* např. hermeneutika, historický výzkum, narativní metodika výzkumu, kazuistika, resp. metody případového studia, etnografický výzkum, školní etnografie, akční výzkum, triangulace;
 - 2.2 scientně-quantitativní výzkum,* např. měření ve výzkumu, škálování, psychometrie, sociometrie, test, experiment, kvaziexperiment, dotazování, longitudinální výzkum, simulace; testování hypotézy, zpracování dat, statistické metody, medián, regrese, korelace, variance;

3. Společenské kontexty a pragmatické otázky pedagogických věd, např. kontext výzkumu, cíl výzkumu, plánování výzkumu, dokumentace výzkumu, databáze, vědecké agentury (APVT) aj.

Terminologický výkladový slovník zahrnuje nejenom vybranou soustavu *termínů* (tj. pojmenovaných, označených pojmů), ale též *názvy* některých společenských organizací.

Znění dvou a víceslovných hesel se zpravidla vyjadřují v inverzi (obráceným pořádkem slov), např. **vědy pedagogické** (podstatné jméno, přídavné jméno).

Terminologická hesla jsou seřazena podle české abecedy. Odkazová hesla výkladového textu slovníkových položek se odlišují od jiných termínů kurzívou. Odkazová hesla jsou zaopatřena znakem šipky (→). Za výkladovým textem jsou někdy přiloženy informační zdroje, které odkazují na podrobnější studium.

Editoři vyjadřují vřelý dík za pečlivé posouzení slovníku prof. PhDr. Petrovi Gavorovi, CSc. (Pedagogická fakulta Komenského univerzity v Bratislavě) a prof. PhDr. Rudolfu Kohoutkovi, CSc. (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně).

Při práci na Slovníku jsme se setkávali s podporou a s povzbuzením svých kolegů a kolegyně, za což jim srdečně děkujeme. Za podněty a návrhy na zlepšení díla jsme také zavázáni recenzentům, jejichž připomínky však plně využijeme až v dalším vydání. Zvláštní poděkování patří PhDr. Tomáši Janíkoví, M.Ed., Ph.D., který příspěvky spoluautorů sjednocoval, upravoval a přepisoval.

Autoři a jejich zkratky:

prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.	<i>Chr</i>
PhDr. Tomáš Janík, M.Ed., Ph.D.	<i>Ja</i>
doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.	<i>Jů</i>
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.	<i>Jůá</i>
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.	<i>Ma</i>
Mgr. Marcela Miková	<i>Mi</i>
PhDr. Jiří Němec, Ph.D.	<i>Ně</i>
Mgr. Petr Novotný, Ph.D.	<i>No</i>
doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.	<i>Pe</i>
doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.	<i>Ře</i>
doc. Dr. Renate Seebauerová (Rakousko)	<i>See</i>
doc. PhDr. Vladimír Spousta	<i>Sp</i>
doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.	<i>Stř</i>
doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.	<i>Ši</i>
prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.	<i>Švš</i>
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.	<i>Švl</i>
Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková	<i>Vlč</i>

V Brně, 20. 2. 2005

Editoři

AGENTÚRA NA PODPORU VEDY A TECHNIKY (APVT)

Najvýznamnejšia slovenská inštitúcia, ktorá poskytuje zo štátneho rozpočtu účelové finančné prostriedky tuzemským fyzickým a právnickým osobám na podporu ich vlastných výskumných alebo vývojových zámerov vo voľnom konkurenčnom prostredí ako aj úloh podaných v rámci programov vypísaných Agentúrou. Agentúra bola zriadená Zákom č. 203/2001 Z. z. o APVT v SR ako rozpočtová organizácia, ktorá je zapojená príjmami a výdavkami na rozpočet SR prostredníctvom kapitoly Ministerstva školstva SR. Žiadateľom o finančnú podporu môžu byť organizácie alebo pracoviská výskumu alebo vývoja, ktorý sa realizuje v štátnom, vysokoškolskom, podnikateľskom alebo neziskovom sektore. Najdôležitejším kritériom pre výber projektov je kvalita výskumného zámeru žiadateľa. Najvyšším odborným orgánom agentúry je rada agentúry zložená z 12 uznávaných odborníkov z oblasti vedy a techniky s primeraným zastúpením všetkých sektorov výskumu a vývoja a z jedného zástupcu ministerstva školstva SR (v súčasnosti je predseda rady prof. Ing. Koloman Ulrich, Ph.D.). Predkladá koncepcie, priority a programy rozvoja vedy a techniky v SR a definuje kritériá posudzovania kvality návrhov v súlade s európskymi kritériami. Agentúra takto facilituje zvýšenie kvality riešených úloh a tým efektívnosti využitia finančných prostriedkov štátneho rozpočtu určených na podporu výskumu a vývoja. Terajším riaditeľom APVT je RNDr. Stanislav Hlaváč, CSc. (agentura@apvt.gov.sk). Jeho zástupcom je RNDr. Soňa Ftáčniková, CSc. (ftacnik@apvt.gov.sk; Hanulova 7/B, 841 01 Bratislava 4 – Dúbravka), ktorá je zároveň vedúcou oddelenia projektov základného a aplikovaného výskumu. Informácie o agentúrnych aktuálnych programoch výskumu a vývoja, o podávaní návrhov výskumných a vývojových úloh, o ďalšom postupe v schvaľovaní, o zákone o APVT a o jej štatúte a iné užitočné informácie poskytujú aktuálnym i potenciálnym žiadateľom <http://www.apvt.gov.sk/>.

Švš

AKČNÍ VÝZKUM – AKČNÝ VÝSKUM

Akčný výskum (angl. action research) je praktický → *výzkum* organizovaný pedagogickými praktikmi v rámci svojho pôsobenia vo vlastnej inštitúcii na výučbu (vzdelávanie alebo výcvik), sociálno-výchovnú starostlivosť alebo na poradenské služby, aby sa zlepšila alebo vynovila najmä ich metodická a organizačná práca. Môže sa uplatňovať aj ako konkrétne účelový → *inštitucionální výzkum*. Hlavnými → *metódami výskumu* je najmä → *účastnícké pozorování, interakční analýza, případové studium, interview, analýza dokumentů žákovských prací, denník, přirozený experiment* a i. Výstup **a. v.** môže mať formu publikácie, atestačnej práce, neformálneho inovačného návrhu, výskumnej správy, prezentácie na konferenciách, na súťaži pedagogickej tvorivosti ap. Niekedy sa **a. v.** chápe ako praktický výskum alebo praktikmi iniciovaný výskum. Občas sa stotožňuje s pokusným vývojom alebo s → *evalvací*. V niektorých prípadoch sa **a. v.** pokladá za prepracovanú formu participátorného výskumu, v ktorom skupina pracovníkov školy je zaangažovaná na určitom vzdelávacom projekte, na ktorom odborne rastie a ktorým prispieva k poznatkom aj pre iné skupiny odborníkov. **A. v.** je organickou súčasťou bežného fungovania systému práce v učebni, v škole alebo v školskom obvode. Má dosiahnuť výsledky bezprostredne uplatniteľné v špecifickej

situácii, zlepšovať doterajší stav v inštitúcii a život zainteresovaných pracovníkov. Nevylučuje sa však jeho príspevok k širším generalizáciám alebo k určitej koncepcii. Jeho hlavným produktom však môže byť i zmena v zmýšľaní a konaní učiteľov, riaditeľov a úradníkov školskej správy, ktorí spolupracujú s profesionálnymi výskumníkmi. U členov inštitúcie môže viesť k väčšiemu uvedomeniu si vlastných zdrojov a mobilizovať ich k sebadôvere vo vlastné sily a potencie sebarozvoja.

LITERATURA: ŠVEC, Š. Druhy edukačného výskumu. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 59-66.

JANIČ, T. Akčný výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004, s. 51-68.

ŠuŠ

ALTERNATIVNÍ HYPOTÉZA – ALTERNATÍVNA HYPOTÉZA

→STATISTICKÁ HYPOTÉZA

ANALÝZA DOKUMENTU

Analýza dokumentu alebo také →*obsahová analýza* sa v pedagogike využíva ke zkoumáním písomného alebo vizuálneho materiálu (kurikulárni dokumenty, vzdelávací programy, školní dokumentace, učebnice ad.). Metodami kvantitatívni analýzy se zjišťuje např. četnost výskytu slov, případně témat v určitém písomném dokumentu a jejich rozsah, kvalitativními metodami se pak v textu zjišťuje např. srozumitelnost, obtížnost, hodnotová orientace, intenzita (emocionální důraz). Při postupech →*kódování* v oblasti →*kvalitativního výzkumu* je možné využít analýzu slova, větného úseku nebo věty (Strauss, Corbinová 1999). Základní typologie metod analýzy textu, např.: metody syntaktické, sémantické a pragmatické a jejich kombinace, především z hlediska komunikátorů, situací, případně recipientů. Podle přístupu k výzkumnému materiálu se rozlišuje několik typů obsahové analýzy, např.: explicitní, souhrnná a strukturovaná.

LITERATURA: STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999.

ŠVEC, Š. Obsahová analýza textových dokumentů. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

Juá

ANALÝZA ROZPTYLU

Analýza rozptylu byla odvozena v polovině 20. století anglickým statistikem R. A. Fisherem. Jedná se o moderní a slibnou statistickou metodu, která nachází uplatnění zejména v případech, kdy k objasnění →*výzkumného problému* je nutno srovnávat více než dva výběry současně. Základní myšlenku **a. r.** je možno vyjádřit následujícím způsobem: Jestliže máme určitý soubor dat rozdělen do několika skupin, potom můžeme rozptyl odhadnout dvěma (na sobě nezávislými) způsoby. První z těchto odhadů vychází z rozptylu mezi průměry skupin, druhý (lepší a spolehlivější) odhad vychází z rozptylu uvnitř skupin. Tento rozptyl uvnitř skupin můžeme vypočítat

tak, že nejdříve vypočítáme rozptyly pro všechny skupiny a z nich potom určíme průměr. Rozptyl uvnitř skupin je lepším a spolehlivějším odhadem, protože není ovlivněn možnými rozdíly mezi skupinami a je dán pouze náhodným kolísáním výsledků. Naproti tomu rozptyl mezi skupinami je na rozdílech mezi skupinami závislý. Jestliže rozptyl „mezi“ skupinami je významně větší než rozptyl „uvnitř“ skupin, znamená to, že skupiny nejsou náhodnými výběry z téhož základního souboru; jinak řečeno: mezi výsledky dosaženými v jednotlivých skupinách existují statisticky významné rozdíly.

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.
CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

Chr

ANDRAGOGIKA

Andragogika – veda o výchove dospelých (o adultnej edukácii).

Švš

ANKETA

Anketa je nástroj metódy → *dotazování* najmä na účel širokoplošného masmédiálneho prieskumu kvantifikovanej verejnej mienky alebo výberového výskumu odborného názoru či stanoviska, pri ktorom sa používa krátky voľný → *dotazník* s alternatívami ponúkaných odpovedí na otázky k spoločensky významnej téme, napr. k inovatívnej zmene dĺžky doby školopovinnosti. Používa menší počet užšie formulovaných otázok než dotazník. Uplatňuje sa najmä v žurnalistike, politike, sociológii a v iných sociálnych vedách. Subjekt zostavujúci alebo administrujúci **a.** sa nazýva anketár. Subjekt odpovedajúci na **a.** sa volá → *respondent*.

LITERATURA: Metodicko-výskumný kabinet. *Príručka anketára*. Bratislava : Metodicko-výskumný kabinet Čs. rozhlasu, 1982.
ŠVEC, Š. Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 125-145.

Švš

ANTROPOGOGIKA

veda o výchove človeka v jeho celoživotnom časopriestore, ktorá zovšeobecňuje („pred zátvorkou“) poznatky → *pedagogiky* → *andragogiky* a → *geragogiky* → *edukace*.

Švš

APLIKOVANÝ VÝZKUM – APLIKOVANÝ VÝSKUM

Jak již ze samotného pojmenování tohoto typu výzkumu vyplývá, tento typ šetření vychází z obecnějších východisek, která tvoří jakousi základnu – teorii, výsledky → *základního výzkumu*. O tato východiska se **a. v.** opírá při řešení konkrétních výskumných

problémů. Řada z těchto problémů je vyvolána potřebami pedagogické praxe. Používá proto především řady metod → *empirického výzkumu*. **A. v.** bývá někdy stavěn do protikladu k → *výzkumu základnímu*. Ve skutečnosti tomu tak ale není. Hranice mezi nimi není ani zdaleka tak ostrá, jak by se na první pohled zdálo. I ve světovém výzkumu se postupně rozdíl mezi základním a **a. v.** zmenšuje. Především základní výzkum velice často hledá inspiraci ve výzkumech aplikovaných. Tak např. základní výzkum věnovaný obecným otázkám pedagogické interakce plně respektuje ve svých východiskách výstupy získané řadou dílčích šetření. Do jisté míry lze hovořit nejen o inspiraci dílčími **a. v.**, ale i o jejich zobecnění. Z druhé strany má **a. v.** možnost čerpat z obecnějších teoretických východisek, často vybudovaných na poznatcích získaných základním výzkumem. Některé **a. v.** nejen pomáhají řešit konkrétní problémy pedagogické praxe, ale mohou svými výsledky narušit i panující paradigma pedagogické vědy, když zjistí, že některé poznatky, na nichž jsou založeny pedagogické teorie, buď neplatí, nebo jejich platnost je situačně omezena. Tím i **a. v.** může svým zpochybněním obecně přijímané teorie přispět k hledání nových obecnějších teoretických závěrů a současně východisek. To je druhá stránka **a. v.**, který tak z jedné strany řeší problémy praxe a současně přispívá i k rozvoji vědeckého poznání v obecnější rovině. → *výzkum*

LITERATURA: MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Úvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

Pe

ARITMETICKÝ PRŮMĚR – ARITMETICKÝ PRIEMER

→ *CHARAKTERISTIKA POLOHY*

AUTOBIOGRAFIE – AUTOBIOGRAFIA

Autobiografie patří mezi biografické metody, které slouží k vytvoření a analýze popisu života (nebo jeho části) určité osoby. Biografii může psát o druhé osobě výzkumník nebo lze využít biografii napsaných spisovatelem. **A.** je biografií, kterou vytváří o sobě samotný subjekt (např. učitel, student, rodič, bezdomovec, uživatel drog apod.). **A.** může mít písemnou formu nebo může být subjektem vyprávěna → *narrativní metodika*, např. při rozhovoru s výzkumníkem. Rozhovor je založen na úvodní klíčové otázce, která má subjekt motivovat k tomu, aby vyprávěl svůj životní příběh, např. aby popsal významná období nebo události svého života, která ovlivnila jeho současnou situaci, volbu profese, rodinný život apod. Podle potřeby klade výzkumník subjektu pomocné otázky. Ty mají subjekt podnítit, aby pokračoval ve svém vyprávění, popř. slouží k ujasnění určitých informací sdělovaných subjektem. Průběh tohoto vyprávění se nahrává (se souhlasem subjektu) na audiokazetu. Audiozáznam se potom přepisuje do textové podoby. Při analýze **a.** může výzkumník využít i dalších zdrojů informací o subjektu, zejména jeho osobních dokumentů, korespondence, výtvarů jeho činnosti apod. Analýza **a.** se zaměřuje na posloupnost událostí subjektu, na to, jakým způsobem je subjekt popsal nebo interpretoval (někdy lze

z **a.** nepřímo vyčíst i emocionální prožívání subjektu), na začlenění těchto událostí do společenského kontextu (např. v jakém prostředí a situacích se přihodily) a do časových souvislostí (kdy došlo k popisovaným událostem – v jakých životních etapách subjektu). **A.** se může stát – zejména → *v kvalitativním výzkumu* – jednou ze stěžejních metod, nebo může sloužit jako pomocný zdroj informací v jiném typu výzkumu. LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

Šol

BIBLIOGRAFIE – BIBLIOGRAFIA

Termín bibliografie se skládá z řeckých slovních základů: bibliion = kniha + grafo = píše. Má dva významy: (1) soupis knižních pramenů k určitému tématu, (2) vědní obor zabývající se metodami tvorby seznamů a popisů knih. **B.** je sekundární informační dokument (pramen) poskytující přehled o literární produkci určitého oboru, regionu, historické epochy, osobnosti apod. Podle zaměření rozlišujeme tyto základní typy **b.:** **b.** univerzální (všeobecné) přináší soupis prací z různých vědních oborů, oborové **b.** obsahují seznam prací z jedné vědní disciplíny, výběrové **b.** shrmaždují záznamy literárních dokumentů vybraných podle určitého hlediska; **b.** tematické (soupis publikací k určitému tématu), personální (o konkrétní osobnosti a jejím díle), regionální (zaznamenávající produkce daného regionu). Základním bibliografickým pramenem je Česká národní **b.**

Sp

CÍL VÝZKUMU – CIEL VÝSKUMU

Ciel výskumu je zamýšľaný žiaduci výsledok objektívne overiteľného a objektívne zdeliteľného poznávania vzťahov medzi → *jevmi pedagogické skutočnosti*. **C. v.** ako projektovaný výstupný stav v procese generovania alebo testovania → *poznatku* o → *výchově/edukaci* je kontrolovateľný iba skrz → *výskumné výsledky*. **C. v.** odráža spoločenskú alebo inštitucionálnu alebo individuálnu potrebu teoreticky a/alebo empiricky riešiť viac či menej komplexné vedecké problémy, resp. otázky. Tie sa spravidla rozvádzajú v konkrétnějších operačných (pod)cieľoch vo → *výskumném projekte* a po jeho realizácii vo → *výskumné zpráve* a napokon v publikovanom diele → *vědy pedagogické*. V závere týchto výstupov autor posudzuje mieru splnenia **c. v.** i jeho relevantný súvis s pokusným vývojom a vyhodnocovaním (→ *evalvací*) v danej problematike ako článkov inovačného cyklu. **C. v.** je určený možnosťami uplatneného účelu druhu → *výskumu*. Praktický výskum (→ *akčný výskum*) si kladie za cieľ zlepšiť (zdokonaľiť, skvalitniť, zefektívniť ap.) organizáciu alebo metodiku práce praktikov výučby, sociálno-výchovnej starostlivosti alebo na poradenskej služby. → *Empirický výskum* sa zvyčajne zacielfuje na získanie nových skúsenostných údajov o vzťahu medzi determinujúcimi a determinovanými javmi, napr. nových empirických faktov, historických opisov, komparatívnych štatistík, naratívnych komunikátov (→ *naratívni metodika*), príčinných súvislostí, ale aj nových hypotetických závislostí a zákonitostí. Konceptuálny, → *teoretický výskum* (→ *teorie*) má za hlavný cieľ konceptuálne analyzovať alebo syntetizovať, explanovať alebo interpretovať, špecifikovať alebo generalizovať a pro-

dukovať nové pedagogické pojmy alebo konštrukty, klasifikačné triedy, propozície → *tvorzenie* alebo teórie či iné (meta)teoretické poznatky napr. metódou etymológie, matematickej logiky, → *hermeneutiky* a sociálnokritickej teórie a i. → *plánovacie* výskumu.

LITERATURA: ŠVEC, Š. Metodológia vied = Metodológia výskumu, vývoja a vyhodnocovania. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientifické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 47-50.

ŠuŠ

CITACE (PRAMENE) – CITACIA (PRAMEŇA)

Termín citace (z lat. citatum – uvedené miesto v knihe, od citare – uvádět v pohyb) se užívá ve dvou významech: 1. doslovné uvedení nějakého výroku nebo výňatku z textu, 2. záznam literárního dokumentu (nebo jeho části) v podobě tzv. bibliografické c. Ta obsahuje údaje, na jejichž základě je možno příslušný pramen spolehlivě identifikovat. Obsah, formu a strukturu záznamů stanoví česká státní norma vypracovaná v roce 1996 Českým normalizačním institutem (ČSN ISO 690 Bibliografické citace). Existují dva druhy citací literárního pramene: 1. základní c. obsahuje všechny údaje potřebné pro identifikaci publikace (nebo její části), 2. zkrácená c. se omezuje na minimální údaje (některé prvky základní citace vypouští). Základní c. monografické publikace uvádí tyto prvky v tomto pořadí: příjmení a osobní jméno autora (-ů) nebo jen jeho iniciály, název publikace, pořadí vydání, místo vydání, název nakladatelství, rok vydání, rozsah publikace (počet stran), standardní číslo (např. ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8). Ve zkrácené c. neuvádíme rozsah publikace. Pokud je uvedeno více autorů, připojí se za jméno prvního zkratka aj. (a jiní) nebo et al. (z lat. et alii – a jiní) nebo a kol. (a kolektiv). C. seriálové publikace (časopisu) obsahuje: název publikace, název odpovědné instituce, údaje o vydávání (data nebo čísla), místo vydání, název nakladatelství, standardní číslo (př. *Pedagogická orientace. Odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti*. 2004, č. 1. Brno : KONVOJ. ISSN 1211-4669). C. části monografické publikace obsahuje: příjmení a iniciály osobního jména autora monografie, název monografie, pořadí vydání, místo vydání, název nakladatelství, rok vydání, lokace zdrojového dokumentu: číslo kapitoly, její název a rozsah, tj. číslo 1. a poslední strany (např. SPOUSTA, V. *Kráska, umění a výchova*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. Kapitola 5. Kých jako paumění, jeho variability a symptomy, s. 71-79). C. příspěvku do monografické publikace (sborníku) obsahuje: příjmení a iniciály osobního jména autora stati, její název, latinskou předložku in (předložka v), jméno autora (editora) zdrojového dokumentu, jeho název, pořadí vydání, místo vydání, název nakladatelství, rok vydání, rozsah stati, tj. 1. a poslední strana (např. FEATHERSTONE, M. Postmodernizmus a estetizácia života každodenného. In *Postmodernizmus*. 1. vyd. Kraków : Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1996, s. 299-332). C. článku v seriálové publikaci obsahuje: příjmení a osobní jméno autora článku, jeho název, název periodické publikace (časopisu), číslo ročníku, rok vydání, číslo, stránkový rozsah (př. PALOÚŠ, R. Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 2, s. 106-112).

LITERATURA: ČSN ISO 690 (01 0197). *Dokumentace – Bibliografické citace*. Obsah, forma a struktura. 2. vyd. Praha : Český normalizační institut, 1996. 32 s.
 SPOUSTA, V. et al. *Vádeměkum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2000. Kapitola 4. Práce s odbornou literaturou, s. 59-68.

Sp

ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU – ČESKÁ ASOCIÁCIA PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) byla založena v roce 1992 jako svépomocná pedagogická organizace; je profesionální zájmovou společností sdružující pracovníky výzkumu, učitele aj. Jejím cílem je podporovat rozvoj pedagogického výzkumu v ČR, výměna informací mezi výzkumnými pracovišti, publikování výzkumných studií apod. ČAPV pořádá každoročně celostátní konference o pedagogickém výzkumu a vydává z nich sborníky. Je zakládajícím členem EERA (European Educational Research Association – Evropská asociace pedagogického výzkumu), která byla založena v roce 1994 ve Štrasburku. Úzce spolupracuje s → *Českou pedagogickou společností* i se Slovenskou pedagogickou společností, mimo jiné se též orientuje na podporu růstu mladých vědeckých pracovníků. Více viz na: <http://www.phil.muni.cz/capv/>

Ma

ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST – ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLOČNOSŤ

Česká pedagogická společnost (ČPdS) je vědeckou společností, která podporuje rozvoj pedagogických věd, ale i praktickou činnost učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků. Sdružuje zájemce – profesionály z oboru pedagogika a příbuzných věd (vědecké pracovníky, učitele, vychovatele apod.), ale i studenty, kteří studují studijní program Pedagogika, popř. program Specializace v pedagogice (např. Sociální pedagogika) nebo podobný program či obor (např. Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů). ČPdS je členem Rady vědeckých společností při Akademii věd ČR. ČPdS pořádá (obvykle každý rok) celostátní konference s mezinárodní účastí, na nichž jsou prezentovány zejména výsledky výzkumů z oblasti výchovy a vzdělávání, ale i zkušenosti se zaváděním těchto poznatků do praxe. Z konferencí jsou vydávány recenzované sborníky. Odborným časopisem (čtvrtletníkem) ČPdS je *Pedagogická orientace*. Bližší informace o činnosti ČPdS – viz www.cpdS.cz. Zájemci o členství v této odborné společnosti se mohou obrátit na emailovou adresu: sekretar@cpds.cz.

Šol

DATABÁZE LITERATURY – DATABÁZA LITERATÚRY

Termín databáze se skládá z latinských slovních základů dare (datus) – dáti (údaje) + basis – základ (podklad). V České republice vytváří pedagogickou bibliografickou d. Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze (<http://www.uiv.cz/spkk/index.html>). Knihovna vydává speciální bibliografické periodikum *Přehled pe-*

dagogické literatury, tzn. nových knih, sborníkových studií a časopiseckých článků vyprodukovaných za čtvrtletní období. Do její databáze se ukládají i záznamy pedagogických dokumentů Národní knihovny ČR v Praze (Klementinum), Moravské zemské knihovny v Brně (<http://www.mzk.cz/katalogy/index.php3>), Státní vědecké knihovny (v Olomouci, Českých Budějovicích, Plzni, Hradci Králové, Ústí nad Labem) a Slovenské pedagogické knižnice Komenského v Bratislavě, která zpracovává slovenské pedagogické časopisy a vydává Pedagogický bibliografický spravodaj SR. **D.** navazuje na dokumentační kartotéky, které obsahují záznamy o české a slovenské knižní a časopisecké pedagogické literatuře a výběrově i o zahraniční pedagogické produkci. Rozsah excerpované literatury je široký. Základním zdrojem informací o existenci pramenů a jejich lokaci jsou knihovní katalogy: jmenný (autorský), předmětový (oborový), systematický (třídění v systému) a speciální pro různé typy informačních pramenů (mapy, hudebniny). Moderní technika umožňuje knihovnám opouštět systém tradičních kartoték a katalogů a postupně vytvářet dokumentografické **d.** Novodobé elektronické **d.** (např. ALEPH 500) jsou pohotovější a výrazně usnadňují vyhledávání literatury podle různých hledisek (podle autora, názvu, předmětového hesla, klíčového slova aj.). Údaje o knihovnách ČR jsou soustředěny v Adresáři knihoven a informačních institucí ČR, který je přístupný ze stránek Národní knihovny ČR.

Sp

DEFINICE – DEFINÍCIA

Definice – proces alebo výsledok určenia (arch. výměry) významu slova alebo myšlienky v systémovom kontexte na objasnenie alebo zavedenie v odbore. Základným tvarom **d.** je logická rovnosť medzi tým, čo sa vymedzuje (tzv. definiendum) a tým, čím sa vymedzuje (definiens). Najpoužívanejšou je klasická **d.** podľa pravidla „genus proximum et differentia specifica“, t. j. pravidla najbližšieho rodu a druhotného rozdielu. Napr. výučba sa môže vymedziť ako interakcia toho, čo robí učiteľ (vyučovanie) a toho, čo robia žiaci (učenie sa). Výraz „sociálna interakcia“ je tu najbližší rod a „konanie učiteľa (učenie) a žiakov (učenie sa)“ je druhotný rozdiel, lebo existuje mnoho druhov medziľudských interakcií. Vo → *výzkume* sa často uplatňuje konštitutívna a operacionálna **d.** V konštitutívnej **d.** sa nahrádza dajaký termín iným termínom, napr. anxieta = úzkosť = subjektivizovaný strach. V operacionálnej **d.** sa vymedzuje teoretický pojem jeho špecifikovaním v opísaných pozorovateľných úkonoch, napr. „Inteligencia je všeobecná schopnosť usudzovať, meraná súborom verbálnych i neverbálnych testov Xénie W. Youngmanovej“ (tu vieme, čo máme urobiť – kvalifikovane použiť testy od autorky X. W. Y.). Uplatňujú sa aj iné druhy **d.**: analytická, syntetická, genetická, axiomatická, synonymná, negatívna, enumeratívna, exemplifikačná, extenzionálna, ostenzívna (bezprostredným ukázaním na hmotnú vec alebo na jej názorný obrazec) a iná **d.** → *pojmy pedagogické*, → *terminologie pedagogická*.

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. vyd. Bratislava : IRIS, 2002.

ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 8-27.

ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul, 2003.

Šuš

DENÍK – DENNÍK

Deník je osobným dokumentem subjektu (např. učitele, sociálního pracovníka, studenta) a slouží k zachycování (většinou periodickému – např. dennímu, týdennímu) proběhlých a subjektivně prožitých situací a událostí. **D.** má ve srovnání s ostatními metodami sběru dat (např. s rozhovorem) některé výhody: a) umožňuje popsat situace (události), které se např. při rozhovoru subjektu obtížně vybavují, b) pomáhá subjektu překonat problémy se sdělováním citlivých informací, c) může být použit jako důležitá metoda doplňující ostatní metody použité při výzkumu. **D.** může mít otevřenou (nestrukturovanou) formu, která dovoluje subjektu zaznamenávat situace a události jeho vlastními slovy, nebo může mít strukturovanou podobu. Otevřená forma **d.** umožňuje hlouběji analyzovat motivy jednání subjektu, způsob jeho uvažování i chování apod. Při velkém počtu subjektů je však analýza jejich deníků časově velmi náročná.

D. strukturovaný zahrnuje kategorie a otázky, k nimž se subjekt vyjadřuje. Lze doporučit tuto podobu strukturovaného **d.**:

- Na vnitřní straně obalu **d.** (vyhovuje obvykle formát A5, popř. A4) by měl být jasný soubor instrukcí, jak psát (vést) **d.**
- Vhodný je příklad správně vedeného **d.** (na další stránce).
- Každá stránka **d.** by měla pokrývat období, v němž bude subjekt do **d.** psát, např. den, týden. Je užitečné uspořádat deník jako kalendář s výraznými nadpisy a daty.
- Na začátku **d.** by mělo být také vysvětleno, co má subjekt zaznamenávat.
- Závěrečná stránka **d.** může obsahovat otázky, které zajímají výzkumníka z hlediska vedení **d.** (např. zda doba vedení **d.** byla typická nebo netypická ve srovnání s obvyklým každodenním životem). Měla by také zahrnovat prostor pro volné poznámky subjektu.

LITERATURA: VAJCIK, P. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava : SPN, 1963.

Šol

DIAGNOSTIKA

Diagnostika je neoddeliteľnou súčasťou mnoha oblastí ľudských činností. Podstatou **d.** je zisťovanie stavů, prejavů, výkonů, výsledků činnosti, cílem je orientace v příčinách nějakého jevu, spočívá v popisu a rozpoznání symptomů jevů, v posouzení míry jejich vlivu, v jejich deskripci a systemizaci pro účely praktického využití. **D.** zaujímá zpravidla v příslušných oborech postavení aplikované disciplíny s výraznými interdisciplinárními vazbami. **D.** však může být také chápána (například v lékařství) jako relativně samostatný vědní obor – nauka o diagnózách a jejich využití v diagnostické praxi. Diagnostická činnost bývá charakterizována jako proces, jehož první fáze má základ v → *pozorování*, → *měření* a v dalších způsobech zjišťování důležitých

informací; těžištěm druhé fáze bývá analýza nálezů, jejich hodnocení a interpretace. Cílem diagnostických činností je stanovení diagnózy. Podle různých kritérií jsou rozlišovány diagnózy symptomatologické, syndromologické, patofyziologické, etiologické, patogenetické, diferenciální, multidimenzionální nebo statické (popisující stávající stav) a dynamické (charakterizující vývoj sledovaného jevu) a další. K tradičním metodám pedagogické diagnostiky například patří pozorování, ústní, písemná, grafická a praktická zkouška, diagnostický test, rozhovor, dotazník, studium školské dokumentace aj. → *prognóza*

Str

DIAGRAM

Diagram (dia- z řec. = přes, skrz, napříč) – grafické znázornění nějakého vztahu, procesu; **d.** schematicky zachycuje vztah dvou nebo více veličin, jejich vzájemnou závislost, prostorový nebo časový průběh jevu. Nejčastěji se používá **d.** sloupcový (histogram). Je sestaven z obdélníků, jejichž základny tvoří intervaly na číselné ose, výška obdélníků představuje četnost naměřených jevů. Jde o znázornění zcela konkrétní, které umožňuje snadné pochopení jevů, proto se využívá pro přehledné grafické znázornění určité distribuce. Dobře se uplatňuje, jde-li o znázornění malého počtu měření při velkém rozptylu. Při vytváření **d.** je třeba věnovat pozornost stanovení vhodných intervalů jak na vodorovné ose (abscise), tak na ose svislé (ordinátě), protože porušením jejich správného poměru dochází k vizuálnímu zkreslení zobrazených vztahů. Jsou-li číselné údaje zobrazeny prostorově, v podobě stavebnice, vzniká tzv. stereodiagram, který je působivější a plastičtější. Značné oblibě se těší též **d.** kruhový (koláč), který zvýrazňuje vztah částí a celku. V grafickém zobrazování se často uplatňují frekvenční mnohoúhelníky (polygony), jejichž vrcholy zachycují střední hodnoty jednotlivých frekvencí. Polygonový **d.** je abstraktnější než histogram, jeho výhodou je na druhé straně jednoduchost; vyžaduje však větší představivost, protože znázorňuje jen frekvenci jednotlivých intervalů. Při velkém počtu naměřených hodnot se lomená čára polygonu vyrovnává a mění se v distribuční křivku. Plocha ohraničená křivkou a vodorovnou osou se nazývá plochou frekvenční distribuce a stává se východiskem pro další statistické výpočty. Normální křivka (také křivka Gaussova nebo Quételetova) zobrazuje ideální zobrazení měřitelných vlastností živých jevů, a to při nahodilém a dostatečně velkém vzorku. Další varianty grafů: dvojrozměrný bodový graf, trychtýřový graf aj. Pro postižení složitých vazeb a souvislostí se uplatňují tzv. orientované grafy, které znázorňují postupy, jimiž se realizují projekty. Matematická teorie grafů studuje tzv. síťové diagramy (síťové grafy, sítě), na jejichž základě se konstruuje tzv. kritická cesta, tj. optimální dráha mezi vstupním a výstupním uzlem. V praxi se často používá také tzv. stromové uspořádání, které slouží jako rozhodovací algoritmus. → *vizualizace*

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.
 PŘÍHODA, V. *Praxe školského měření*. Praha : DK, 1936.
 PŮLPÁN, Z. *K problematice měření v humanitních vědách*. Praha : Academia, 2000.
 SPOUSTA, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno : MU, 2001.

Ma

DIDAKTICKÝ TEST

Didaktický test je zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se **d. t.** liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených, pravidel. P. Byčkovský definuje **d. t.** jako „nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“ (Byčkovský 1982). Většina u nás dostupných **d. t.** vychází z klasické teorie testování (CTT), nově jsou **d. t.** konstruovány také na základě tzv. teorie IRT – Item Response Theory. Klasické **d. t.** lze dělit podle řady kritérií, např.: podle interpretace výkonu v testu (testy rozlišující, testy ověřující), podle povahy činnosti testovaného (testy kognitivní, testy psychomotorické), podle stupně dokonalosti přípravy testu a jeho příslušenství (testy standardizované, testy nestandardizované, testy kvazi-standardizované) apod. Úlohy **d. t.** musí být navrhovány tak, aby nezkoušely jen pouhé pamětní osvojení testovaného učiva, ale i vyšší cílové kategorie (např. porozumění, využití osvojeného učiva k řešení problémů apod.). Testové úlohy by se měly vyznačovat přiměřenou obtížností a dobrou citlivostí. Obtížnost testové úlohy se posuzuje většinou pomocí indexu obtížnosti P (tj. podle procenta testovaných osob, které danou úlohu zodpovídají správně). Optimální obtížnost testové úlohy je kolem $P=50$. Citlivost testové úlohy spočívá ve schopnosti rozlišovat mezi osobami s (celkově) lepšími vědomostmi a mezi osobami s (celkově) horšími vědomostmi. Citlivost se udává koeficientem citlivosti, který může nabývat hodnot od -1 přes 0 do +1. U dobré testové úlohy požadujeme zpravidla koeficient citlivosti vyšší než +0,2. Dobrý **d. t.** by měl mít dobrou $\rightarrow$ *validitu*, dobrou $\rightarrow$ *reliabilitu* a měl by být praktický. Test má dobrou validitu tehdy, pokud zkouší skutečně to, co má být zkoušeno. Reliabilita **d. t.** spočívá zejména v jeho spolehlivosti (při opakování měření za stejných podmínek poskytuje stejné výsledky) a přesnosti (výsledek měření není příliš ovlivněn chybami měření). Stupeň reliability **d. t.** se kvantitativně vyjadřuje pomocí koeficientu reliability, který může nabývat hodnot od 0 do +1. Minimální požadovaná hodnota koeficientu reliability je u běžných testů 0,80 (u krátkých testů je přijatelná ještě hodnota 0,60). $\rightarrow$ *měření*

LITERATURA: BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky : Tvorba didaktického testu*. Praha : ČVUT, 1982.

HRABAL, V.; LUSTIGOVÁ, Z.; VALENTOVÁ, L. *Testy a testování ve škole*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1992.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999.

Chr

DOKUMENTACE VÝZKUMU – DOKUMENTÁCIA VÝZKUMU

Nedílnou a samozřejmou součástí každého seriózního výzkumu je jeho dokumentace, soubor všech materiálů (v podobě psané, tištěné, zvukové, videové apod.) potvrzujících, dokládajících (výstižně popisujících) zejména: 1. přípravu výzkumu (vymezení problémů a hypotéz, výzkumný vzorek, zdůvodnění zvolených metod), 2. průběh jednotlivých realizačních etap výzkumu, 3. přehled všech získaných informací a údajů a způsob jejich zpracování, 4. zhodnocení výsledků a jejich interpretace; navrhované závěry z nich plynoucí, 5. návrhy a náměty směřující k dalšímu postupu při řešení

vytyčených výzkumných problémů. **D. v.** může mít formu tzv. *→výzkumné zprávy* (její obsah a struktura jsou garantem nebo koordinátorem výzkumu zpravidla přesně stanoveny), sborníku dílčích výzkumných studií, případně monografie.

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
 MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995.

Ši

DOTAZNÍK

Dotazník je metodický nástroj *→výzkumu*, resp. průzkumu, vývoje alebo *→evalvace* na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o osobných znalostiach, postojoch k aktuálnej alebo potenciálnej skutočnosti a hodnotových preferenciách metódou písomného *→dotazování*. **D.** je postavený na dopytoch a nie na sledovaní alebo pozorovaní toho, čo opytované osoby prežívajú a ako správajú sa a žijú. Nezisťuje teda to, čo osoby ne/chcú, ne/veria, ne/konajú, ale to, čo píšú alebo hovoria o tom. **D.** sa skladá z premyslenej štruktúry položiek s podnetovou a odpovedovou časťou. Podnetová zložka má formu opytovacej vety (ne/priame, ne/špecifické, faktúálne-názorové a i. otázky) alebo oznamovacej vety (podnetové tvrdenia s ponúkanými alternatívami odpovede). Odpovedová zložka je vytvorená odpoveď (jej doplnením) alebo zvolená odpoveď (z daných možností) alebo odpoveď skombinovaná z oboch typov. Odpoveď môže byť dopĺňovaná, tabelárna, škálovaná, zoradovaná, zoznamová alebo kategorická. Zostavovanie **d.** zahŕňa špecifikovanie premenných, výber a prípravu formy podnetovej a odpovedovej časti položiek, príprava sprievodného listu, pilotné odskúšanie (tzv. pilotáž) a vyhodnotenie **d.** Nasleduje *→výběr vzorky*, administrovanie **d.** (osobným stretnutím s jednotlivcom alebo so skupinou, doručovaním zaškolenými pomocníkmi alebo tradičnou či elektronickou poštou alebo vytlačením v periodiku), zber **d.** a príprava jeho údajov (zostavenie protokolu, kódovanie) na ich štatistické alebo kvalitatívne spracovanie, analýza a vyhodnotenie údajov. **D.** sa používa jednorazovo alebo sériovo ako exploračný nástroj na identifikovanie premenných a naznačenie im zodpovedajúcich *→hypotéz* alebo na usmernenie inej fázy skúmania. Plní funkciu hlavného nástroja s nosnými premennými alebo pomocného inštrumentu dotazovania, dopĺňujúceho metódu *→pozorování*, *→experimentu* ap., napr. na spresnenie neočakávaných výsledkov, hlbšie spoznanie motívov subjektov. **D.** nevyžaduje stretnutie s opytovanými osobami ako pri metodicky blízkom interviewovaní (*→interview*). Jemu podobný je inventár ako nástroj na diagnostikovanie osobnostných čŕt, záujmov, potrieb alebo postojov, pri ktorom respondent má reagovať na krátke tvrdenia alebo na rozvité opisy prežívania a vzorcov správania. **D.** je príbuzná *→anketa*. Subjekt odpovedajúci na **d.** sa nazýva *→respondent*. Podrobnejšie v práci Noelleovej (1978). *→anketa*

LITERATURA: NOELLE, E. *Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie*. München, 1971 (v ruš. Massovyje oprosy. Moskva : Progress, 1978).
 ŠVEC, Š. Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 125-145.

Šuš

DOTAZOVÁNÍ – DOTAZOVANIE

dotazování, tiež dotazovací metoda – súbor metodických procedúr a techník → *výzkumu*, resp. průzkumu, vývoje alebo → *evalvace* na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o osobných znalostiach (čo osoby vedia, ako nazerajú alebo naopak), o postojoch k skutočnosti (ako o čom zmýšľajú či nezmyšľajú) a o ich preferenciách (čo majú radi, čo si cenia, čo chcú a potrebujú alebo naopak) prostredníctvom bezprostredného písomného alebo ústneho alebo masmediálne, vrátane elektronicky sprostredkovaného **d.**, dopytovania. **D.** je založené na dotazoch, dopytoch, nie na pozorovaní toho, čo opytované osoby prežívajú, alebo ako sa správajú, jednajú, interagujú a žijú. **D.** nezisťuje to, čo osoby ne/chcú, ne/veria, ne/konajú, ale to, čo píšú/hovoria o tom. **D.** sa používa jednorazovo alebo sériovo ako exploračný nástroj na identifikovanie premenných a naznačenie im zodpovedajúcich hypotéz alebo na usmernenie inej fázy skúmania. Plní funkciu hlavného nástroja s nosnými premennými alebo pomocného inštrumentu dotazovania, dopĺňujúceho metódu → *pozorovania*, → *experimentu* ap., napr. na spresnenie neočakávaných výsledkov, hlbšie spoznanie motívov subjektov. Jeho metodickými formami sú najmä → *anketa*, → *dotazník*, → *interview*. Subjekt odpovedajúci na dotazníka, anketára alebo interviewera/rozhovorcu sa nazýva → *respondent*. Podrobnejšie Fowler (1984). → *anketa*

LITERATURA: FOWLER, F. J., Jr. *Survey research methods*. London : Sage Publications, 1984. ŠVEC, Š. Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 125-145.

Švš

EDUKACE – EDUKÁCIA

Edukace – ústredný pojem každej → *vědy pedagogické*; podľa → *antropogogiky* je: (1) sústava vzdelávacích a výcvikových činností a podmienok, ktoré majú zošlachtujúci zámer a účinok v rozvoji kultúrnosti v poznávaní, konaní, hodnotení a dorozumívaní sa i porozumení si, spoločensky žiadúcej pre kompetentné a sebarealizačné uplatňovanie foriem dôstojného bytia-(pracovného i mimopracovného) života prosociálnych a morálno-intelektuálne sebadôverujúcich individualít. (2) Keďže slovo edukácia je odvodené nielen od lat. educare = vychovávať, ale aj od lat. educere = viesť, vodiť iného či iných a keďže aj slovo pedagogia (výchova v detstve a dorastenectve) je odvodené od gréckeho slova agóge = vediem, dáme do základu našej druhej rozlišovacej definície pojem sociálne vedenia ako najbližší pojmový rod (genus proximum); pritom pri špecifikovaní pojmu vedenia nadviažeme sčasti na odporúčané medzinárodné vymedzenie pojmu edukácie ako komunikácie (UNESCO, 1976, s. 2-3): organizované a udržiavané sociálne vedenie učiacich sa osôb k spoločensky hodnotnému učeniu sa byť, ako aj vedome poznávať, konať, hodnotiť, dorozumievať sa porozumieť sebe a navzájom s inými ľuďmi, a to podľa cieľového programu na osvojenie si vybraných obsahov sociokultúry. Učebným sociálnym vedením označujeme osobné riadenie privodených procesov učenia sa výchovnovzdelávacími alebo výchovnovýcvikovými cieľmi (uplatňovaním aktivít učebného anticipovania, aktivovania, motivovania, umožňovania, uľahčovania, ovplyvňovania alebo usmer-

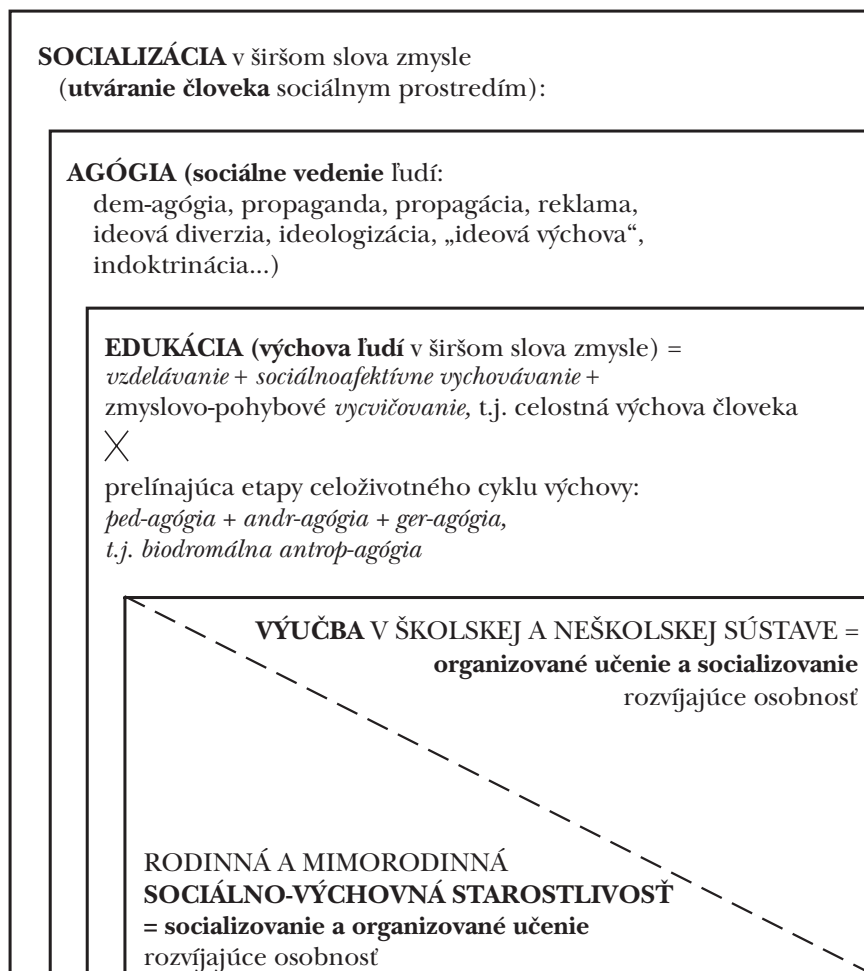
ňovania ako aj posudzovania a kontrolovania učenia sa). Organizované učebné sociálne vedenie znamená (cieľovo, medziosobne, časovo a priestorovo) štruktúrované a plánované v programovom modeli konečného výchovnovzdelávacieho a výchovnovýcvikového produktu (t.j. v profile absolventa školy, kurzu alebo inej akcie). Udržiavané učebné sociálne vedenie znamená nepretržité trvajúce určitú dobu v špecifických účelových prostrediach učenia a učenia sa (v podmienkach profesionálnej výučby, poradenskej služby alebo sociálno-výchovnej starostlivosti). Učenie sa (angl. learning, nem. Lernen, rus. naučenie) chápeme ako proces rozvojovej zmeny v znalostiach, schopnostiach, hodnotových postojoch, aspiráciách a v iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, správania sa alebo prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím (a nie v dôsledku zrenia, prechodných fyziologických alebo psychických stavov organizmu, psychofarmák alebo fyzikálnej či mechanickej intervencie prostredia do biopsychických funkcií organizmu). Vlastnosť usústavnosti základných termínov celej výchovovedy, zahrnutých do východiskového pojmu edukácie, sa súvzťažne analyzuje v dvojrozmernom modeli (Š. Švec, 2002, s. 103).

STRÁNKY ROZVOJA	DRUHY UČENIA (SA)	O B L A S T I			
		PROCESOV	CIEĽOV A VÝSLEDKOV	ÚROVNE	MOŽNOSTÍ A HRANÍC
		V Ý C H O V Y			
<i>intelektový rozvoj</i>	<i>kognitívne učenie (sa)</i>	<i>vzdelávanie</i>	<i>vzdelanie</i>	<i>vzdelanosť</i>	<i>vzdelateľnosť</i>
<i>citový, snahový a vôľový rozvoj</i>	<i>sociálne učenie (sa)</i>	<i>vychovávanie</i>	<i>vychovanie</i>	<i>vychovanosť</i>	<i>vychovateľnosť</i>
<i>senzorický a motorický rozvoj</i>	<i>perceptuálno- motorické učenie (sa)</i>	<i>vycvičovanie</i>	<i>vycvičenie</i>	<i>vycvičenosť</i>	<i>vycvičiteľnosť</i>

Tab. 1: Stránky rozvoja a druhy učenia a im zodpovedajúce domény edukácie

V tomto tabelárnom modeli (tab. 1) sa ústredný pojem výchovy-edukácie analyzuje v dvoch rozmeroch: a) pojem osobnostného vývinu, klasifikovaný do troch domén, b) pojem rozvoja a jemu zodpovedajúceho pojmu učenia (sa) a (týmto trom pojmom korelujúci) pojem výchovy-edukácie, v ktorom sa rozlíšilo 6 oblastí ako 6 nosných charakteristík ľudskej činnosti nazývanej výchova: ciele, procesy, výsledky, úrovne, možnosti a hranice edukácie. Dve ďalšie charakteristiky javu výchovy – podmienky výchovy a prostriedky výchovy si doteraz nevyžiadali svoje termínové rozlíšenie podľa trojdoménového poňatia vývinu osobnosti. Internacionalizmus edukácia je potrebný na pomenúvanie generického pojmu vyjadrujúceho (ako „spoločný menovateľ“ pred zátvorkami) spoločné znaky tých špecifických pojmov sociálnych javov (v zátvorkách), ktoré sú pomenúvané zvyčajnými slovnými spojeniami (v zátvorkách):

edukácia – školsťvo a osveta
vychovávanie a vzdelávanie
vzdelávanie a výcvik
výučba a mimovýučbová výchova
pedagógia a andragógia



Obr. 1: Vzťahy medzi nadradenými a podradenými pojmami (Švec, 2002, s. 139)

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002. Švš

EFEKT BUMERANGOVÝ

Opačné působení určitých opatření, která měla způsobit změnu. Např. opatření v podobě besedy o sociopatologickém jevu, která měla směřovat ke změně názoru žáků, učitelů či ředitelů, způsobí místo požadované změny další utvrzení v daném názoru. **B. e.** je třeba brát při výzkumech (zejména experimentech zaměřených na změnu postojů) v potaz.

Vlč

EFEKT GALATEA

Označení pro důsledek pozitivního (např. učitelova) očekávání a jednání. **G. e.** funguje na principu tzv. sebesplňující předpovědi, např. pokud žák věří, že se mu něco povede, spíše se mu to opravdu povede. Pokud učitel věří, že žák je schopen zlepšit se, **G. e.** je označením pro jev, kdy opravdu dojde k tomu, že se žák zlepší; napomůže tomu učitelovo očekávání a jemu odpovídající chování, žákova víra ve zlepšení, který v něm učitel podněcuje, a žákovo odpovídající chování v tomto smyslu. Více viz → *efekt Pygmalion*

Vlč

EFEKT GOLEM

Obrazné označení pro důsledek negativního očekávání a jednání; funguje na principu sebesplňující předpovědi – jedinec dělá vše proto, aby na jeho slova došlo; negativní očekávání vede k negativním důsledkům. Např. ve výzkumu se staneme zajatci vlastního očekávání, přistupujeme k problému z hlediska platné teorie a podvědomě směřujeme svým myšlením a chováním k potvrzení našeho očekávání ve smyslu „přání otcem myšlenky“. Zvláště negativní dopad může mít **G. e.** u učitele se sklonem nadřizovat jednomu a ponižovat druhé. Východiskem je učitelova domněnka, že určitý žák (vytypovaný učitelem či označený jinou osobou, např. odborným poradcem, jiným učitelem) se ve svém prospěchu a chování nemá šanci zlepšit, spíše se zhorší. Učitel pak dělá všechno, aby na jeho slova došlo; jeho negativní očekávání se systematicky a dlouhodobě promítá do chování k žákovi (odmítavý postoj, kritizování, obviňování, podezírání apod.) tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit, že učitel jej stejně dostane tam, kam předpovídal. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekává. Označení **G. e.** je inspirováno pražskými pověstmi o Golemovi, který se vymknul kontrole.

Vlč

EFEKT HALÓ – HALÓ EFEKT

Též zastaralé jev haló; jev poprvé popsal F. L. Wells (1907), pojmenování od E. L. Thorndika (1920); globální chyba v posuzování lidí; patří k nejčastějším omylům v sociálním vnímání. Tendence pozorovatele být ovlivněn jednotlivým rysem, prvním a/n. celkovým dojmem při posuzování jejího jiného rysu. Příznivý dojem vede ke zdůraznění kladných vlastností posuzovaného, nepříznivý dojem má opačné účinky; znalost nápadných pozitivních nebo negativních vlastností/rysů zkresluje posouzení

vlastností ostatních. **H. e.** je součástí tzv. kontextového efektu – **h. e.** vyvolává kontext nabídky různých charakteristik, prostřednictvím nichž má být osoba posouzena. **H. e.** se vyskytuje především u hodnocení z morálního hlediska, nedochází k němu u axiologicky neutrálních vlastností. **H. e.** souvisí také s chybami, kt. vznikají z předsudků, stereotypizace a generalizování. Konstatována bývá blízkost tří chyb posouzení: **e. h.**, → *efekt zmírňování* a → *logické chyby posouzení*. Kontrola **h. e.** je ve výzkumu nutností. Posuzovatelé musí být předem upozorněni na nebezpečí chyb a měli by být schopni mentálně oddělit posouzení např. na jedné dimenzi od posouzení na jiné dimenzi. Také např. v případě pozorování činnosti učitele ve výuce můžeme na základě výše zmíněných důvodů zkreslení reality či na základě našeho očekávání dojít ke špatným závěrům. → *chyby při pozorování*

LITERATURA: KOLAŘÍKOVÁ, O. *Zřetel k efektu „haló“ v základním výzkumu osobnostních vlastností. Zprávy psychologické laboratoře ČSAV v Brně. Brno : ČSAV, 1982.*

Vlč

EFEKT HAWTHORNSKÝ

Hawthornský efekt – souhrnné, často volně a nepřesně užívané označení pro důsledky reaktivity zkoumaných objektů (Cohen at al., 2000). E. Mayo a jeho tým při výzkumech pracovní výkonnosti v továrně v americkém Hawthornu zjistili, že už samotná přítomnost výzkumníků na pracovišti ovlivňuje chování pracovníků továrny. Tento druh hrozby kontaminace dat může mít rozmanitou podstatu: pozitivní prožívání zájmu o vlastní osobu u zkoumané osoby, individuální zájem zkoumané osoby ovlivnit stanovisko výzkumníka, narušení skupinové dynamiky či vývoje organizační kultury atd. Hrozbě **h. e.** bohužel nelze nikdy plně předejít. Obvykle se proto volí celá řada opatření k minimalizaci **h. e.**, především citlivé uvedení výzkumníka do prostředí, ve kterém se výzkum provádí, ponechávající zkoumaným objektům dostatek času, aby jeho přítomnosti přivykli, a systematická reflexe vlivu přítomnosti výzkumníka.

LITERATURA: COHEN, L.; MANION, L., MORRISON, K. *Research Methods in Education.* New York : RoutledgeFalmer, 2000.

No

EFEKT NOVOSTI

Též zákon novosti, méně často také čerstvosti, ranosti či bezprostřednosti. Tendence být nejvíce ovlivňován tím, co člověk právě prožil; v experimentech volného vybavování: položky umístěné na konci seznamu jsou snadnější a více vybavovány než položky ze střední části seznamu; významný v psychologii učení: spoj mezi slovy je tím pevnější, čím je styk bezprostřednější.

Vlč

EFEKT PLACEBO

Příznivé působení víry jedince v účinnost léčby; prům. až 30 % účinku léčby a léčebných prostředků údajně způsobuje placebo – farmakologicky neúčinná látka vzhledově připomínající účinnou látku (např. tabletka cukru); míra je různá u růz-

ných onemocnění, jedinců, léčebných postupů. Velký význam má v psychofarmakologickém výzkumu – běžný při výzkumu účinnosti léků ke kontrole a) očekávání pacienta, že mu lék pomůže, b) přesvědčení výzkumníka o účinnosti léku, c) pozitivního vlivu mimořádné pozornosti ze strany personálu. Obvykle se používá tzv. dvojité slepého pokusu → *experimentální skupina* dostává lék a srovnatelná → *kontrolní skupina* placebo; pacienti, ani badatel do konce studie neví, která skupina dostává placebo. Jestliže je procento zlepšení větší u skupiny, která dostávala účinnou látku, je látka považována za účinnou; pokud je zlepšení přibližně stejné, jedná se o **p. e.** a látka je považována za neúčinnou. **P. e.** může být velmi silný (např. u psychických poruch); mechanismus, který ho způsobuje není přesně znám, doloženy jsou sociální vlivy (role pacienta – „dobrý pacient se uzdravuje“, status lékaře – autorita, důvěra), očekávání jedince, vliv jeho zkušenosti; podmiňování, sugesce apod.

Vlč

EFEKT PYGMALION

Méně často syndrom Pygmalion. Obrazné označení pro důsledek očekávání (a jednání), jak se jedinec bude chovat, jaký je, případně kým se stane apod.; člověk se začne chovat způsobem, který od něj očekávají druzí. **P. e.** funguje na principu tzv. sebesplňující předpovědi – fenomén sebesplňující předpovědi se objevuje, když chybná definice situace evokuje nové chování, které učiní původní chybný koncept pravdivým; člověk jedná tak, že naplní očekávání, byť byla založena na nesprávných východiscích. Může se týkat i učitele, který očekává (ne)úspěch studenta. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že žák (učitelem vytypovaný nebo učiteli přesvědčivým způsobem označený jinou osobou např. odborníkem) má např. šanci zlepšit svůj prospěch a chování; učitel pak dělá všechno, aby na jeho slova došlo: Původně neadekvátní očekávání prosazuje ve výuce systematicky a dlouhodobě; chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej verbálně i nonverbálně tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho silách se zlepšit a že mu učitel může pomoci. Silný formativní vliv učitelova očekávání dokumentují výzkumy **P. e.**, výsledky nejsou ale vždy jednoznačné, v některých případech k **P. e.** dochází výrazně, jindy nikoli. Záleží např. na vztahu tří faktorů: 1) učitelově názoru na schopnosti žáka, 2) žakově názoru na vlastní schopnosti, 3) na tom, nakolik je učitel pro žáka důležitou osobou. Učitelovo očekávání se realizuje a) u dětí, které považuje za nadané a které samy kladně hodnotí své schopnosti a chovají se k učiteli jako k člověku pro ně důležitému, b) u dětí, které učitel považuje za neschopné k učení a které přitom považují učitele za důležitého. Označení **P. e.** bylo odvozeno z antické báje o kyperském králi Pygmalionovi, který vytvořil sochu krásné ženy, zamiloval se do svého výtvaru a požádal bohyni Afrodite, aby sochu oživila. Bohyně učinila zázrak, královo přání se splnilo a oživilá žena dostala jméno Galatea. Proto se psychologický efekt pozitivní předpovědi někdy nazývá Galatea-efekt. Později byl **P. e.** ilustrován hrou G. B. Shawa – prof. H. Higgins vychová z květinářky Elizy Doolittle dámu, která pronese slavnou větu „rozdíl mezi dámou a květinářkou není v tom, jak se chová, ale jak se k ní chovají ostatní“.

Vlč

EFEKT SOCIÁLNÍ ŽÁDOUCNOSTI – EFEKT SOCIÁLNEJ ŽIADUCNOSTI

Tendence respondenta upravovat např. při rozhovoru své odpovědi tak, aby vyzněly, jak si myslí, že se od něj očekává; např. žák chce tazateli „udělat radost“ a odpovídá tak, aby byl tazatel spokojen. Je třeba nestavět závěry výzkumu jen na tom, co o sobě respondent, např. žák sdělí. **E. s. ž.** snižuje objektivitu dotazníkových a ratingových dat.

Vlč

EFEKT ZMÍRŇOVÁNÍ – EFEKT ZMIERNOVANIA

Jedna ze základních → *chyb v posuzování* lidí; tendence hodnotit lidi a zejména sebe vysoko vzhledem k žádoucím vlastnostem a nízko vzhledem k nežádoucím (u sebe-hodnocení splývá s efektem sociální dezirability – činitelem snižujícím objektivitu např. dotazníkových či ratingových dat); tendence posuzujících hodnotit spíše mírně než přísně – v posudcích převažují pozitivní vlastnosti; získaná rozložení nebývají normální, ale šikmá; při stanovení typu stupnice a hodnotících kategorií je na to třeba myslet předem.

Vlč

E-MAIL JAKO VÝZKUMNÝ NÁSTROJ – E-MAIL AKO VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

E-mail je nástrojem výzkumu, který umožňuje rychlou a bezprostřední komunikaci (textovou nebo i grafickou, popř. také audiovizuální) s → *respondenty*. Na druhé straně je však dosud nemožné zajistit respondentovi jeho anonymitu (např. ve srovnání s klasickým → *dotazníkem*). Nejužívanější jsou dvě formy: a) elektronický dotazník, b) elektronické interview. Elektronický dotazník může v řadě případů nahradit klasický dotazník. Elektronické dotazníky mají příznivou návratnost. Jejich výhodou je levnější a rychlejší zadávání (ve srovnání s klasickou poštou). E-mailový software dnes již umožňuje, aby byl výzkumník vyrozuměn, kdy příjemce (respondent) zprávu, jejíž přílohou bývá dotazník, obdržel a kdy si ji přečetl. Elektronické interviewování využívá interaktivnější a bezprostřednější rysy. Může jít o individuální nebo skupinové interviewování. Výhody této formy využití e-mailu: a) elektronické interviewování není limitováno geografickým místem ani časovým pásmem, b) elektronická podoba údajů získaná prostřednictvím elektronického interviewování nevyžaduje dodatečný přepis, neboť text elektronického interview může být poměrně snadno upraven pro jeho další zpracování.

Šol

EMPIRICKÝ VÝZKUM – EMPIRICKÝ VÝSKUM

Empirie – (z řec. *empeiria* = zkušenost). Záměrná systematická poznávací činnost založená na různých technikách sběru dat (→ *dotazování*, → *pozorování* apod.). **E. v.** je úzce spjat s empirií, které dosahujeme prostřednictvím vědeckých metod. **E. v.** může být provázán s výzkumem teoretickým, který využívá převážně deduktivních, analytických a komparačních postupů při práci s pojmy, kategoriemi, teoriemi apod.

Zatímco **e. v.** se zaměřuje na ověřování → *hypotéz* sestavených na základě teoretického konceptu nebo získání poznatků o pedagogických a sociálně pedagogických jevech, teoretický výzkum → *poznatky* systematizuje, kategorizuje a zobecňuje ve všeobecně platné teze a přispívá k utváření komplexních teoretických systémů. Předmětem **e. v.** jsou často definované jevy konkrétní povahy (např. učební styl žáka, způsoby komunikace učitele, využití volného času dětí, hodnotový systém dospívající mládeže apod.). **E. v.** vede ke konkrétním reálným zjištěním, ke kterým dospíváme skrze analýzu a interpretaci sesbíraných (naměřených) dat. J. Pelikán (1998) rozšiřuje **e. v.** i o oblast jevů iracionální povahy (např. prožitková stránka chování apod.).

LITERATURA: MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*. II. díl. Praha : Karolinum, 1996.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

Ně

ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM – ETNOGRAFICKÝ VÝSKUM

Etnografický výzkum se zabývá studiem lidí v jejich přirozeném prostředí. Výzkumník v tomto prostředí určitou dobu pobývá a může se také účastnit činnosti lidí. Smyslem tohoto výzkumu je sběr dat o životě (činnostech) lidí v daném přirozeném prostředí, aniž by docházelo k nějakému ovlivňování zvnějšku. **E. v.** představuje spíše druh nebo styl výzkumu než jednu metodu sbírání dat. Zahrnuje tedy kombinaci více metod, např. → *nestrukturovaného interview* (rozhovoru), → *participačního pozorování*, studia jednání lidí v daném prostředí, analýzu jejich osobních dokumentů apod. Je zřejmé, že tyto metody jsou nestrukturované a přitom flexibilní. Výzkumník se stává součástí – i když jen určitou dobu – zkoumaného prostředí. Proto také bývají výzkumníkovy vlastní zážitky i postoje součástí výzkumných dat. **E. v.** je druhem → *kvalitativního výzkumu*, resp. formou → *terénního výzkumu*.

LITERATURA: GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha : SLON, 2000.

KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997.

ŠVEC, Š. a KOL. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

Šol

EXPERIMENT

Experiment (z lat. experimentum = pokus, zkouška) – označuje takový výzkumný přístup ke sledované realitě, kterým se na základě určité teoreticky zdůvodněné → *hypotézy* záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky zkoumané skutečnosti (→ *nezávisle proměnné*), přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují (→ *závisle proměnné*). Zvláštnosti pedagogického experimentu jsou dány specifičností pedagogických jevů, které se vyznačují velkou složitostí a variabilitou. Proto se zdůrazňuje, aby se pedagogický experiment přizpůsobil vývojové úrovni jedince, aby se respektovalo přirozené pozadí pedagogických jevů a dodržovala se etická hlediska. Experiment vychází z jasně a přesně kon-

cipované teorie, na jejímž základě se formulují hypotézy, tj. předpoklady o chování zkoumaného objektu v daných okolnostech. Jedním ze základních požadavků na experiment je kontrola všech podmínek, ve kterých se zkoumaný jev nachází (proměnné a konstanty). Vliv záměrně ovlivňované reality se sleduje v experimentální skupině, výsledné údaje se porovnávají s výsledky v kontrolní skupině. V pedagogice se experiment začal uplatňovat v období reformní pedagogiky (W. A. Lay, E. Meumann), ovšem experiment má v pedagogice vymezené postavení pro obtížnou kontrolovatelnost působících faktorů. J. Skalková (1983) rozlišuje dva typy experimentu. Tzv. klasický experiment se v pedagogickém bádání uplatňuje nejčastěji; bývá charakterizován těmito znaky: a) studovaný jev se izoluje od vedlejších a nepodstatných vlivů, b) experiment se opakuje ve stejných podmínkách a c) některé faktory se záměrně a plánovitě mění a registrují. Druhý typ experimentu, tzv. experiment analyticko-syntetický vychází ze systémového přístupu k pedagogické realitě, usiluje postihnout co nejvíce procesů, které se v dané situaci uplatňují – tzv. vícefaktorový experiment. Podle stupně kontrolovatelnosti, podle počtu proměnných a podle charakteru zásahu do experimentální situace se rozeznávají různé druhy experimentů, např. → *experiment laboratorní* (sledování jevů ve speciálně vytvořených podmínkách), → *experiment přirozený* (umožňuje sledovat zkoumané jevy v jejich přirozených podmínkách), → *experiment ex post facto* (usuzuje na příčiny jevů dodatečně, zpětně), → *experiment myšlenkový* (probíhá v ideovém plánu, v teoretické rovině) aj.

LITERATURA: MAŇÁK, J. *Experiment v pedagogice*. Brno : Moravská zemská knihovna, 1994.
 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.
 SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.
 ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
 ZAPLETAL, I. *Kapitoly z metodologie vědy se zaměřením na pedagogické vědy*. Praha : SPN, 1985.

Ma

EXPERIMENT EX POST FACTO

Experiment ex post facto (z lat. ex post facto = po skončení děje nebo stavu, dodatečně) vlastně v pravém slova smyslu neoznačuje skutečný experiment, protože chybí zásah experimentátora do výzkumné situace (těž naturalistický výzkum). Využívá se v něm přirozené situace a přirozených změn, které přináší sám život. Určitá → *hypotéza* je ovšem nezbytná, podle ní se vyhodnocují získané údaje, fakta, posuzují se vztahy a celá situace. Vychází se z analýzy → *nezávisle proměnných*, ke kterým se přiřazují různé závisle proměnné, a ze vzájemného vztahu se zjišťují jejich vzájemné vztahy a ovlivňování. Tento druh experimentu se užívá ve funkci průzkumového šetření, zejména je-li ve zkoumané oblasti málo teoretických poznatků. Experiment ex post facto má ovšem své limity, protože se v něm nemůže manipulovat s nezávisle proměnnými, nedochází v něm k náhodnému výběru zkoumaných jevů a hrozí nebezpečí nesprávné interpretace dosažených výsledků. Experiment ex post facto se provádí bez opravdových hypotéz, údaje jsou v něm pouze shromážděny a vysvětlovány, z výsledků se usuzuje na příčiny. F. N. Kerlinger (1972) uvádí, že přes své slabiny

se tímto způsobem úspěšně zkoumají jevy v psychologii, sociologii a v pedagogice, neboť mnoho výzkumných problémů z těchto oblastí není přístupno zkoumání experimentálnímu.

LITERATURA: DARÁK, M.; FERENCOVÁ, J. *Metodológia pedagogického výskumu*. Prešov : Manacon, 2001.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIA. *Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997.

Ma

EXPERIMENT KVAZI – KVAZI-EXPERIMENT

V pravém experimentu je experimentátor v situaci, že aspoň jednu výzkumnou proměnnou variuje a že eliminuje působení relevantních intervenujících proměnných. Není-li první nebo druhá podmínka splněna, jde o tzv. kvazi-experiment. Badatel nemůže náhodně zjistit, které pokusné osoby a v jakém stupni jsou vystaveny vlivu působících proměnných (není zde splněna druhá podmínka). Např. podnikový psycholog může ve spolupráci s vedením podniku v některé z jeho poboček zavést klouzavou pracovní dobu, v jiných nikoliv. Nemůže však pracovníky libovolně rozdělit do obou filiálek. Sekundární faktory, které snižují vnitřní validitu, se při kvazi-experimentu hůře kontrolují než při pravém experimentu. Výzkumné plány kvazi-experimentů vykazují kauzálně teoreticky nižší status než výzkumné plány přísných experimentů. Nemá-li badatel proměnné výzkumu pod kontrolou a nemůže-li ani neutralizovat intervenující proměnné, není splněna žádná z podmínek pro experiment. V těchto případech nejde ani o kvazi-experiment, nýbrž jen o určitý druh neexperimentálního zkoumání → *kvaziexperimentální výzkum*.

LITERATURA: KROMREY, H. *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen : Leske & Budrich, 1998.

See

EXPERIMENT MYŠLENKOVÝ – EXPERIMENT MYŠLIENKOVÝ

Složitost pedagogických jevů neumožňuje vždy realizovat přirozený experiment, ale lze úspěšně použít tzv. myšlenkový experiment, přičemž se uplatní abstrakce a idealizace. Na rozdíl od reálného experimentování myšlenkový experiment je založen na zkoumání zidealizovaných objektů, na modelové prezentaci reálných jevů. V myšlenkovém experimentu se reálný pedagogický proces zobrazuje na myšlenkovém modelu. Při myšlenkovém experimentu se operuje s konkrétními procesy a jevy v jejich myšlenkovém zpracování. Avšak podobně jako reálný experiment i myšlenkový experiment plní základní požadavky na experimentování, tj. specifikuje zkoumaný jev nebo proces, přesně vymezuje podmínky a okolnosti, v nichž výzkum probíhá, přesně stanoví zásahy a změny, které se v experimentu použijí, ovšem děje se tak jen obrazně, ideálně. V myšlenkovém experimentu je možno abstrahovat od vlivů, které při reálném experimentu nelze neutralizovat nebo eliminovat. Myšlenkový experiment se tak může víc zaměřit na vnitřní vazby a souvislosti sledovaných jevů, čímž překračuje možnosti přirozeného experimentu. V. Černík (1972) zdůrazňuje, že myšlenkový experiment se sice nemůže opírat o měření konkrétní reality,

ale zato myšlenková experimentální situace umožňuje hlouběji proniknout do podstaty. Myšlenkový experiment se stává logickým nástrojem při tvorbě a ověřování teorie a může zpřesnit a zefektivnit plánování a realizaci experimentu materiálního. Rozlišují se tři stupně myšlenkového experimentu: 1. vytvoření experimentální situace v představách a myšlenkách, 2. ze smyslových představ a abstrakcí se vytváří myšlenkový model zkoumaného objektu a 3. výsledky myšlenkového experimentování se zpracovávají a pomocí formálních postupů (matematických a logických) se formulují závěry. Myšlenkový experiment má pro pedagogiku značný význam, protože zpřesňuje plánování výzkumné práce, ujasňuje teoretickou koncepci výzkumu a přispívá k rozvoji poznání.

LITERATURA: ČERNÍK, V. *Myšlienkový experiment a produkcia ideí*. Bratislava : SPN, 1972.
SKALKOVÁ J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.

Ma

EXPERIMENT PŘIROZENÝ (TERÉNNÍ) – EXPERIMENT PRIRODZENÝ (TERÉNNY)

Na rozdíl od *→laboratorního experimentu* se sledované jevy zkoumají v přirozených podmínkách (např. ve třídě, při hře apod.), ovšem i při přirozeném experimentu se okolnosti prostředí určitým způsobem upravují, aby odpovídaly výzkumným cílům. Přirozený experiment lépe odpovídá charakteru pedagogických jevů, proto se právě tento druh experimentu v pedagogických výzkumech často uplatňuje. Pro realizaci přirozeného experimentu J. Pelikán (1998) uvádí tato základní pravidla: musí být přesně vymezeny proměnné a zajištěna relativní neměnnost konstantních podmínek průběhu experimentu. Z experimentálních technik se využívá hlavně techniky dvou nebo více skupin, zařazení zkoumaných osob do experimentální a kontrolní skupiny se provádí náhodným výběrem, validita výsledků se zajišťuje několikerým měřením, zejména vstupním a výstupním. Náročným úkolem při přirozeném experimentu je zajistit kontrolu všech důležitých vlivů, které by mohly výsledky výzkumu znehodnotit. Zobecnitelnost výsledků přirozeného experimentu závisí na přesném vymezení proměnných, na jejich operační definici. Proti laboratornímu experimentu má přirozený experiment výhodu právě v tom, že výsledky může zobecňovat, proti kvaziexperimentu je jeho předností skutečnost, že lépe odhaluje kauzální vztahy. Také při interpretaci výsledků přirozeného experimentu ovšem hrozí úskalí subjektivního ovlivnění tzv. zkreslujícími efekty (např. *→hawthornský efekt*, *→haló efekt* atd.).

LITERATURA: MARŠÁLOVÁ, L. Experiment v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

Ma

EXPERIMENTOVÁNÍ – EXPERIMENTOVANIE

Experimentováním se obecně rozumí určitý druh praxe, pomocí níž se pokusně hledá řešení daného problému. Toto praktické předmětné experimentování je staré jako lidstvo a v tomto smyslu je experimentátorem každý tvořivý člověk. Ve scholastice a renesanci se experimentování ztotožňovalo se sbíráním zkušeností. Postupně se však začalo prosazovat také experimentování vědecké. Už F. Bacon odlišil experiment praktický od experimentu poznávacího, který se nejdříve uplatnil v přírodních vědách. Použití vědeckého experimentování ve společenských vědách se od poloviny 19. století osvědčilo také v psychologii (G. Th. Fechner, W. Wundt, H. Ebbinghaus aj.), odtud se rozšířilo i do pedagogiky. Experimentování ve smyslu hledání, zkoušení a inovování je charakteristické pro tvořivé učitele a může vyústit v → *akční výzkum* nebo i ve vědecké bádání.

Ma

EXPLORACE – EXPLORÁCIA

Explorace (z lat. *explorare* = zkoumat, zjišťovat, vyšetřovat) – sběr dat za účelem odhalení jevů, procesů, vztahů. Na základě zjištěných dat lze induktivním postupem formulovat → *teorie* a → *hypotézy*. Sběr a popis dat není jen statická záležitost, neboť už v této fázi výzkumu se v informacích, jevech, datech a faktech hledají vztahy, struktury, konfigurace apod. Většinou se začíná sledováním jednotlivých proměnných, teprve potom následuje analýza jejich vztahů. Podobně se nejdříve zobrazují data pomocí grafů a potom se k nim přiřazují kvantitativní číselné údaje. Tyto postupy se řadí k tzv. popisné statistice, na jejím základě je následně prováděno modelování dat, přezkušování modelů, resp. zobecňování. J. Hendl (2004) navrhuje při popisné analýze tento postup: 1. grafické zobrazení dat, příp. jejich tabulace, 2. zjištění základní konfigurace a tendence, 3. konkretizování dat numerickými charakteristikami, 4. vytvoření pravděpodobnostního modelu. Při sběru dat se osvědčuje prověřovat, zda lze získaný materiál analyzovat při sekundární analýze. Při některých výzkumných problémech se explorace stává vlastně jakousi předběžnou studií (pilotní). Někdy je nezbytné použít při exploraci jiné výzkumné metody než při vlastním výzkumu, aby nebyl zkreslen celkový výsledek. Jde vlastně o pretest, což předpokládá dostačující znalost problému, případně jeho specifikaci. Explorace je tím důležitější, čím méně je k dispozici relevantní literatura o zkoumané problematice. Je také ověřeno, že čím přesnější je konceptualizace problému, tím snáze lze provést vyhodnocení a interpretaci výsledků.

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.

Ma

ETIKA V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU – ETIKA V PEDAGOGICKOM VÝSKUME

Etika v pedagogickém výzkumu – soubor morálních principů, které sa dodržiavajú, resp. majú sa dodržiavať v organizovaní a vyhodnocovaní výskumov výučby a mimo-výučbovej výchovy v detstve a dorastenectve. O tejto chúlостivej tematike sa u nás

publikovalo málo. Nepísané mravné zásady vedcov o → *edukaci* sa viac-menej prenášajú interkultúrne z generácie na generáciu prostredníctvom neviditeľných kolégií, vednoprofesnej socializácie a informálnej edukácie adeptov vedy. Spravidla sa tu zvyšnamňuje pravidlo férovosti pri informovaní výskumných osôb o výskumnom ciele, spôsobe práce s nimi a o využití a zverejnení získaných údajov; pravidlo o zaručení anonymity skúmaných osôb a ochrany ich súkromia (t. j. nemožnosti ich identifikovania); pravidlo nediskriminovania osôb, najmä príslušníkov (etnických, konfesijných, hendikepovaných ap.) menšín; pravidlo uvedenia spolupracovníkov a pravidlo písomného poďakovania sa tým osobám, ktoré relevantne prispeli k výskumu alebo k tvorbe štúdie (pozri Gavora 2004). Najčastejšie porušovanou zásadou je azda krádež, kompilácia či prevzatie cudzích myšlienok bez uvedenia ich pôvodného autora. Niektoré národné komunity pedagogických vedcov uplatňujú morálny kódex už dlhšie. Etické štandardy Americkej asociácie pedagogickej vedy, ktoré od ich prijatia roku 1992 boli revidované dvakrát, zahŕňajú 6 okruhov vedúcich štandardov: okruh zodpovedností za odbor (12 štandardov), výskumných populácií, vzdelávacích ustanovizní a verejnosti (20 štandardov), intelektuálneho vlastníctva (prvý štandard o určení autorstva je tu špecifikovaný do 10 smerníc, druhý štandard o prednosti akademického a odbornického účelu pred ziskovým účelom intelektuálneho výtvoru nemá konkretizované smernice, tretí štandard sa však upresňuje v 3 smerniciach), okruh editorovania, recenzovania a oceňovania výskumov (6 štandardov), sponzorovania, tvorby politiky a iného využitia výskumov (9 štandardov) a okruh študentov a študentských výskumníkov (6 štandardov) (podľa zdroja: www.aera.net). Táto záujmová vedná spoločnosť vydala k svojmu morálnemu kódexu súbor výkladových prípadov a komentár (Strike et al., 2002). Etiku → *pedagogické* a vôbec → *edukační vědy* ako teoretickej profesie nemožno stotožňovať s etikou učiteľstva (pozri napr. Š. Švec 2003) či poradenstva, vychovávateľstva a sociálno-výchovnej starostlivosti ako praktického pedagogického povolání. (O morálnom kódexe lekárstva, ošetrovateľstva, manažérstva a i. povolání pozri prácu Gorlinovej 1990). → *výzkum pedagogický* → *výzkumný pracovník*

LITERATURA: GAVORA, P. Empirický výskum v časopise *Pedagogická revue* 1993-2003: Metodologické hľadisko. In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 2, s. 145-161. GORLIN, Rena A. (ed.). *Codes of professional responsibility*. 2nd ed. Washington, D. C., The Bureau of National Affairs, Inc., 1990. www.aera.net/pubs/books/ethical/ STRIKE, K. A.; ANDERSON, M. S. et al. *Ethical standards of the American Educational Research Association: cases and commentary*. Washington, D.C.: AERA, 2002. ŠVEC, Š. K etickému kódexu učiteľskej profesie. (Do diskusie) In *Spravodaj Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV*, roč. 56, 2003, č. 2, s. 1-4. www.aera.net/about/policy/ethics.htm. 18. 8. 2003. 10 s.

ŠvŠ

EVALUACE – EVALVÁCIA

V širšom význame znamená **e.** hodnotení či vyhodnocování. V pedagogice je týmto pojmom označovaný postup získavania, vyhodnocování a interpretování informáci o fungovaní a účinnosti edukačných procesů a dějů (srov. Průcha, 1996). Š. Švec (2002, s. 208) vymezuje **e.** jako „*proces nebo výsledek objektivního posuzování hodnoty,*

kvality, efektívnosti cieľových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů... “Podobně jako hodnocení plní **e.** funkci sumativní a formativní. Sumativní funkce spočívá v tom, že na základě **e.** je možné popsat stav, v němž se nachází to, co je předmětem evaluace. Formativní funkce evaluace je spojená s hodnocením tohoto stavu, kdy se zjištěné údaje využívají pro návrh dalších (optimalizačních) opatření. Zdůrazněním formativní funkce se **e.** blíží → *akčnímu výzkumu*. Poznatky, které evaluace přináší, jsou proto významné při zavádění a hodnocení inovací a alternativ (např. ve vzdělávání), protože plní funkci zpětné vazby. Z hlediska toho, kdo evaluaci provádí, je možné rozlišovat mezi vnitřní (interní) **e.** a vnější (externí) evaluací. Jestliže např. škola sama monitoruje a hodnotí své fungování a své výsledky, jde o interní evaluaci. Je-li škola hodnocena např. Českou školní inspekcí nebo se účastní testování Kalibro, jde o externí evaluaci. Obě tyto formy evaluace tvoří ve svém souhrnu určitý celek, v němž je pohled zevnitř doplňován pohledem zvenčí. Ze systémového pohledu lze diferencovat mezi evaluací na makroúrovni (např. na úrovni vzdělávacího systému), evaluací na mezoúrovni (např. na úrovni konkrétní školy) a evaluací na mikroúrovni (např. na úrovni výuky určitého vyučovacího předmětu). Podle J. Průchy (1996) lze z hlediska předmětu evaluaci rozčleňovat do řady oblastí: evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace vzdělávacích programů, evaluace učebnic/didaktických textů, evaluace výuky (učení a vyučování), evaluace edukačních prostředí, evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace vzdělávacích efektů, evaluace škol/vzdělávacích institucí, evaluace alternativního škol/alternativního vzdělávání, evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému, evaluace pedagogické vědy/výzkumu.

LITERATURA: PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : CDVU MU, 1996.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.

Ja

FAKT

Fakt (lat. factum) – niečo, čo skutočne jestvuje, skutočnosť; to, čo je už známe, že sa vyskytlo, udialo (úkaz, jav, dej); nevymyslená udalosť; čin, skutok, výkon; pravda spoznaná predošlou alebo aktuálnou skúsenosťou: historický **f.** – nájdený artefakt minulosti, napr. nedávno objavený úryvok rukopisu Komenského vo švédskej knižnici; počmáraná lavica prerovských žiakov národnej školy po 2. svetovej vojne; historiografický, dejepisný **f.** – usústavený poznatok o (archeologickom ap.) náleze alebo (archívnom, kronikovom ap.) doklade udalosti alebo predmetu materiálnej a duchovnej kultúry minulosti, ktorá – podľa medzinárodnej dohody historikov – sa udiala pred vyše 50 rokmi; bližšiu minulosť skúmajú „historici nedávnosti“; (prezentický) empirický **f.** – skutočnosť opakovane zisťovaná skúsenosťou z merania, pozorovania, experimentovania alebo z inej objektívne platnej a spoľahlivej metódy poznávania, napr. zistenia, že dievčatá elementárnych škôl majú signifikantne väčšiu slovnú zásobu než chlapci; vedecký **f.** je empiricky a logicky potvrdzovaný a usústavňovaný poznatok o overiteľnom, kontrolovateľnom a medzisubjektálne zdeliteľnom vzťahu aspoň dvoch → *jeví* minulej, prítomnej či pravdepodobnej budúcej skutočnosti, napr. poznatok, že ľudia sa učia účinnejšie v dôsledku znalosti poskytnutej spätnoväzbovej informácie o priebehu alebo výsledku ich činnosti; šta-

tistický **f.** – údaj získavaný → *dotazovacími metodami* profesionálne a inštitucionálne organizovaného hromadného zberu → *informací*, či dat, napr. údaj o administratívne evidovanom výskytu záškoláctva na základných školách pre vidiecke a mestské populácie. **F.** je → *poznatek* na najnižšej úrovni (4-kategóriálneho poňatia) hierarchie ľudského poznania, ktoré je späté s poznávacími procesmi (v 6-kategóriálnom hierarchickom poňatí) v hre, učení sa, práci alebo v inej životnej aktivite. **F.** sú nevyhnutnou bázou pre vyššie roviny poznatkov empirickej → *vědy pedagogické*. Česká a slovenská pedagogika má dnes v porovnaní s vyspelejšími vedami a krajinami vážny nedostatok empirických dôkazov pre prax vzdelávacej politiky, pedagogického vzdelávania a kvalitného školovania.

LITERATURA: ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In ŠVEC, Š. a kol. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 8-27.

Švš

FAKTOROVÁ ANALÝZA

Faktorová analýza je metoda, ktorá umožňuje určiť základní proměnné (faktory), které ovlivňují provedení → *měření*, a pomocí nichž lze tato měření s dostatečnou mírou spolehlivosti charakterizovat. Jestliže např. provedeme u skupiny osob měření pomocí několika různých testů, může se stát, že některá měření se budou navzájem tu více tu méně podobat. Ta měření, která poskytují podobné výsledky, je dobré studovat společně, protože vyjadřují něco společného – společný faktor. **F. a.** umožňuje rozhodnout, které základní faktory (základní proměnné) se v provedených měřeních projevují, a tak umožňuje nahradit velký počet provedených měření několika základními faktory. **F. a.** lze technicky poměrně snadno realizovat pomocí výpočetní techniky. Statistické výpočetní systémy umožňují uskutečnit různé typy **f. a.** Prvním krokem **f. a.** bývá výpočet korelační R-matice pro všechna provedená měření. Konečným výstupem **f. a.** je zpravidla matice faktorových nábojů. Faktorový náboj určitého měření je → *korelační koeficient*, který vyjadřuje těsnost vztahu mezi tímto měřením a příslušným (nalezeným) faktorem. **F. a.** umožňuje odhalit strukturu mnoha komplexních proměnných, a tím umožňuje přesnější poznání reality. Je to však velice náročná statisticko-empirická metoda, která poskytuje vysoce formalizovaný popis reality. Klade vysoké nároky na odbornou úroveň výzkumníka a vyžaduje adekvátní a smysluplnou interpretaci výsledků.

LITERATURA: CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Chr

FÁZE VÝZKUMU – FÁZE VÝSKUMU

Celý výzkum lze rozdělit do několika fází:

1. Fáze orientační, kdy badatel hledá oblast vlastního bádání. Zdrojem v tomto případě může být hledání odpovědí na problémy pedagogické praxe, inspirace z pedagogické literatury, nebo otevřené otázky z vlastního předcházejícího výzkumu.

2. Fáze vymezující téma a problém vlastního výzkumu.
3. Fáze hledání a vymezení teoretického východiska výzkumu. Jde o studium literatury vztahující se k dané problematice, výzkumů, které byly v této oblasti realizovány a formulace vlastních teoretických východisek. Součástí této fáze je i pojmové vymezení → *proměnných*, s nimiž badatel při výzkumu pracuje.
4. Fáze zpracování → *projektu výzkumu*.
5. Fáze → *předvýzkumu*. Předvýzkum nemusí být nezbytnou součástí výzkumu, ale děláme jej vždy, pokud chceme ověřit zejména při rozsáhlejším výzkumu použitelnost jednak strategie výzkumu, jednak jednotlivých metod a technik.
6. Fáze realizace vlastního výzkumu a sběru dat, tvorba databáze.
7. Fáze zpracování dat získaných výzkumem.
8. Fáze analýzy a → *interpretace*.
9. Fáze zpracování závěrů z výzkumu.
10. Fáze zpracování → *výzkumné zprávy*.
11. Fáze obhajoby výzkumné zprávy. Tato fáze se nevyskytuje ve všech výzkumech, ale setkáváme se s ní zejména u grantových úkolů. Někde může mít obhajoba i více variant, jako obhajoba vstupní, kdy je oponován již projekt výzkumu, obhajoba průběžná u longitudinálních šetření a obhajoba závěrečná.

LITERATURA: PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

Pe

FENOMENOGRRAFIE – FENOMENOGRAFIA

Termín fenomenografie je odvozen z řeckých slov „fainemon“ (přeneseně: výskyt, objevení se fenoménu, jevu) a „graphein“ (popis). **F.** představuje výzkumný směr, resp. speciální oblast pedagogicko-psychologického výzkumu. Klade si otázky: jak subjekt rozumí světu, jak získává zkušenosti a vytváří si pojmy. Popisuje způsoby jednání subjektu a jeho uvažování o vybraných aspektech reality. Za zakladatele **f.** je považován švédský badatel F. Marton (1997). **F.** se opírá o některé myšlenky → *fenomenologie*. Výzkumník uplatňující **f.** usiluje porozumět jednání subjektu, a to ve vztahovém rámci, ve kterém subjekt interpretuje své jednání i uvažování o realitě. Základní metodou **f.** je individuální fenomenografický rozhovor (podrobněji i s příkladem – viz Mareš, 1998, s. 87). Doplňujícími metodami **f.** jsou skupinový rozhovor, pozorování, kreslení, psané odpovědi na podněty (např. neúplné věty), popř. i historické dokumenty. Výstupy získané s použitím těchto, popř. dalších výzkumných metod, mají často podobu textu. Významnou součástí **f.** výzkumu je analýza materiálu získaného uvedenými metodami. Z metodického hlediska lze v procesu analýzy rozlišit čtyři fáze:

1. čtení textů z výzkumu, výběr jednotek analýzy (slova, věty, paragrafy apod.), nalezení důležitých, smysluplných vyjádření ve vztahu ke zkoumanému problému,

2. kategorizování vybraných smysluplných vyjádření (jejich srovnání, nalezení podobností a rozdílů, nalezení klíčových vyjádření),
3. vytvoření jednodušších skupin kategorií A, B, C, D, atd., postihujících smysl klíčových vyjádření,
4. vytvoření popisných kategorií vyšší úrovně, a to spojením skupin kategorií A, B, C, D, atd. (kategorie I: A + B, kategorie II: C + D...).

Při grupování kategorií by měl výzkumník prověřit své vlastní konceptce zkoumaného fenoménu. Příkladem využití **f.** jsou výzkumy stylů učení, žákovy pojetí učiva, učitelova pojetí výuky, implicitních pedagogických znalostí atd.

LITERATURA: MARTON, F. Phenomenography. In KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997, s. 96-101.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků*. Praha : Portál, 1998.

Šul

FENOMENOLOGIE – FENOMENOLÓGIA

Fenomenologie je jedním z filozofických východisek (paradigmat) → *kvalitativního výzkumu*. Opírá se – mimo jiné – o tyto myšlenky: Vnější svět existuje ve spojení s osobností našeho „Já“. J. Patočka píše: „Svět, okolí, jsoucno – to původně nepoznáváme, a přece mu rozumíme. Je zásadní rozdíl mezi tímto bytostným porozuměním a mezi poznáním. Původně svět nepoznáváme, protože mu rozumíme. Možnost poznání tkví v porozumění, ale není s ním identická. Člověk rozumí tak, jak dýše“ (Patočka, 1995, s. 76). Jsme naplněni světem. Svět, to jsou na jedné straně lidé a objekty, tj. „sociální a objektivní svět“ a pak je „svět osobní“. Objektivní a sociální svět je souborem situací, na něž „reaguje“ naše chování. Je to svět konstruovaný naší psychickou aktivitou z fyzikálních podnětů. Je pro nás čímsi „daným“. Je „objektivní“, neboť obsahuje objekty a situace, které se „před námi vyskytují“. Je rovněž světem „veřejným“, protože je pro nás i pro druhé místem, kde se lidé spolu setkávají. Naopak obsah myslí, neboli „osobní svět“, vytváří v osobnosti novou dimenzi nitra a intimity. Spolu s otevřeností vůči světu vytváří onu dualitu charakterizující strukturu „já-svět“: podstatnou otevřenost a zároveň částečnou neproniknutelnou niternost. Osobní svět je světem zčásti soukromým, ale do určité míry rovněž průhledným. Je složkou naší osobnosti a podílí se na vytváření aktů a na podobách jejich výrazů. Podle podob našich aktů a výrazů nám druzí lidé rozumějí. Vnitřní svět představuje nitro osobnosti, ale také všechno bohatství osobnosti, které může subjekt sdělovat druhému subjektu. **F.** se tedy zabývá tím, jak subjekt vidí svět. Základ psychického fenoménu (jevu) vidí ve → *zkušenosti* subjektu. **F.** se soustřeďuje na studium objektů a fenoménů ve vědomí subjektu.

LITERATURA: CHVATÍK, I.; KOUBA, P. (Ed.) *Fenomén jako filozofický problém*. Praha : OIKOYMENH, 2000.

KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997.

PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha : OIKOYMENH, 1995.

Šul

FLANDERSŮV POZOROVACÍ SYSTÉM – FLANDERSOV POZOROVACÍ SYSTÉM

Flandersův systém (1970) se nejčastěji používá na sledování stylu vedení učební skupiny a na pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Základem systému je teorie tzv. přímého a nepřímého vlivu učitele. Přímý vliv učitele redukuje žákovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak nepřímý vliv učitele vede ke zvýšení žákovy volnosti, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky. Lze jej využívat při frontálním vyučování, protože činnosti učitele jsou více strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele. Nehodí se pro skupinové nebo individuální vyučování, při kterém převažuje činnost žáků; ta je v tomto systému méně strukturovaná a poskytuje hrubý obraz o činnosti žáka. Alternativně můžeme tento systém používat s přirozeným kódováním. Pozorovatel udělá záznam na začátku každé pozorované kategorie (srov. Gavora, 2000, s. 186). Předností Flandersova systému je jednoduchost, protože obsahuje pouze deset kategorií. Jeho použití je jednodušší než u systémů, které mají velký počet kategorií. Každou interakci pozorovatel zařazuje do jedné z deseti kategorií:

1. učitel akceptuje pocity žáků;
2. učitel žáky chválí a povzbuzuje;
3. učitel akceptuje, využívá nebo rozvíjí žákovy myšlenky;
4. učitel klade otázky;
5. učitel vysvětluje, vykládá látku;
6. učitel dává příkazy, instruuje;
7. učitel kritizuje nebo uplatňuje vlastní autoritu;
8. žák reaguje na otázky učitele;
9. žák vyvíjí vlastní iniciativu, bez vyzvání učitele;
10. ticho ve třídě, pauzy, nesrozumitelná komunikace, zmatek.

Každé tři sekundy pozorovatel zapisuje do sloupce číslo kategorie (kódy), která nejlépe vystihuje to, co se ve třídě děje. Např. 10, 5, 6, 8, 9 atp. Tím získáme dlouhou řadu čísel. Čísla se přenesou do tabulky, která má podobu matice 10x10. Přitom se čísla spojují do dvojic. 10 - 5 (první pár), 5 - 6 (druhý pár), 6 - 8 (třetí pár) atp. Záznam – čárku zapíšeme do matice na místě protnutí prvního a druhého čísla páru. První číslo páru označuje vždy řádek, druhé sloupec matice. Jako první se vyskytla kategorie 10, potom následovala kategorie 5. V místě protnutí desátého řádku s pátým sloupcem se udělá čárka atd. Tímto způsobem se přenesou do tabulky všechny zapsané kódy. Nejčastější délka zápisu je dvacet minut až celá vyučovací hodina. Flanders později zredukoval počet sledovaných položek do systému OSTRAQ („pštros“), kde O znamená ticho ve třídě v určeném čase, S – mluvení žáků, T – mluvení učitele (mimo otázek pro žáky), R – verbální reakce odmítání žáků, jejich kritika, trestání, A – akceptace, empatie, odměny, pochvaly, povzbuzování žáků, Q – otázky, které směřují hlavně na rozvoj poznávacích funkcí žáků (srov. Zelina, 1998).

LITERATURA: FLANDERS, N. A. *Analyzing Teaching Behavior*. New York : Addison-Wesley, 1970.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, roč. 45, 1995, s. 64-70.

ZELINA, M. Empirická mikroanalýza edukačních procesů a efektivnost školy. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 266-273.

Mi

FORMULÁŘ PRO ZÁZNAM INTERVIEW – FORMULÁŘ PRE ZÁZNAM INTERVIEW

Přestože se stále více užívá audiozáznamu či videozáznamu interview, nezbytnost záznamu písemných informací přímo v průběhu interview (pokud to situace interview umožňuje) tím není zpochybněna. K hlavním funkcím **f.** vedle záznamu dat patří: řízení procesu dotazování, kdy tazatel s pomocí **f.** kontroluje postup a sleduje, zda byly otázky zodpovězeny; **f.** dále brání ztrátě významných kontextuálních informací, které tazatel průběžně zaznamenává; a konečně umožňuje zaznamenávat bezprostřední náměty k interpretaci, které bývají zásadním vodítkem pro analýzu záznamu. Charakter **f.** je závislý na zvolené strategii, typu otázek a struktuře interview. Při použití volných otázek se do **f.** zaznamenávají pouze slova či fráze, a to doslovně tak, jak je použil respondent. V případě, že je možné předem vytvořit určitou strukturu odpovědi, užívají se ve **f.** doplňovací položky (např. se zaznamenávají v prvním sloupci všechny události, které respondent uvádí v odpovědi na otázku, ke každé z nich se ve druhém sloupci zaznamená, kdy se odehrály, ve třetím sloupci se zapíše, jak respondent hodnotí jejich význam apod.). Ještě strukturovanější záznam, konkrétně pomocí kontrolního seznamu, je možno provést v případě, kdy se pro odpověď nabízí pouze omezené množství variant (např. jsou známi všichni potenciální aktéři, takže je možno označit si ty, které respondent jmenuje). Uvedených postupů se užívá k záznamu nominálních dat, je však také možné zaznamenávat data ordinální či kardinální, a to tehdy, kdy nabízíme respondentovi danou škálu pro hodnocení, případně se ptáme na konkrétní číselné hodnoty (Cohen, 2000). Každý záznam dat je spojen se ztrátou informace. Proto je třeba při přípravě **f.** promýšlet, které informace jsou nezbytné pro správnou interpretaci dat. Za nezbytné je obvykle považováno zaznamenávat nejen slovní vyjádření, ale také neverbální složku komunikace. Při použití skupinového interview a ohniskových skupin je významný také záznam vzájemné interakce mezi členy skupiny (Morgan, 2001). Záznam ve **f.** je však zároveň také svého druhu interpretací, která je dána jednak připravenou strukturou záznamu a také citlivostí tazatele na různé roviny informace. Pro co nejkompletnější sběr informací bývá **f.** kombinován také s dalšími metodami záznamu, jako jsou předběžné vyplnění dotazníku (které však kontaminuje data získaná interview tím, že upozorňuje respondenta na aspekty, které výzkumník považuje za podstatné a zcitlivuje vůči nim respondenta), terénní poznámky (mohou a nemusí být součástí **f.**) a už zmíněný audiozáznam či videozáznam.

LITERATURA: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York : RoutledgeFalmer, 2000.

MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001.

No

GALATEA EFEKT → *EFEKT GALATEA***GAUSSOVA KŘIVKA – GAUSSOVA KRIVKA**

Zobrazuje jedno z možných rozdělení (rozložení) náhodných jevů (pedagogických, sociálně pedagogických) v daném souboru. Gaussovo rozdělení je pravděpodobnostní rozložení spojitých náhodných veličin. **G. k.** je charakteristická zvonovitým tvarem s jedním vrcholem v bodě x , který je roven střední hodnotě a s^2 , která je jeho rozptylem. Význam **G. k.** vychází z předpokladu, že náhodné jevy mají často tendenci rozdělovat se podle ní. Řady přirozených jevů (např. výška lidí, ale také inteligence apod.) bývají rozloženy normálně. V pedagogice a sociální pedagogice však tento předpoklad neplatí. Některé jevy se rozdělují podle jiných typů rozdělení (např. známky ve škole), nebo jejich rozdělení neznáme.

Ně

GERAGOGIKA

Veda o vzdělávání seniorov → *andragogika* → *antropogogika* → *vědy pedagogické*

Švš

GOLEM EFEKT → *EFEKT GOLEM***GRAFY**

Grafem se označuje znázornění vztahů, statistických údajů, procesů, funkcí apod. V matematice je teorie grafů součástí kombinatorické analýzy. Častá je aplikace **g.** ve fyzice, ekonomii, chemii, statistice a v dalších oborech. Rozlišují se **g.** neorientované (spojují jednotlivé prvky, údaje bez označení směru) a **g.** orientované (je v nich vyznačen směr spojení jednotlivých prvků). Grafické znázorňování následuje po kódování a utřídění získaných dat, po vytvoření databáze. Pomocí orientovaných **g.** lze znázornit postupy, procesy, realizaci určitých projektů apod., při znázorňování projektů z nich vznikají síťové diagramy nebo síťové **g.** Pomocí těchto sítí je možno stanovit návazný sled prací, průběh procesu, a tak určit nejvýhodnější postup a nejkratší dobu pro jeho realizaci. Tato technika se nazývá metoda kritické cesty (Critical Path Method – CPM) a využívá se všude, kde jde o racionální, ekonomické řešení nějakého problému nebo úkolu. Význam grafického znázorňování je hlavně v názornosti a výraznosti podávaných informací, v rychlé pochopitelnosti obsahu a jednoduchosti sdělení. Uplatňuje se při něm tzv. vizuální myšlení, které je projevem tvořivosti. Podle V. Spousty (2001) vizuální prezentace plní funkci explikativní, systematizační, informační, facilitační, akcelerační, rekapitulační a petrifikační, ale také stimulační, aktivizační, koncentrační, imaginativní a kreativizační. Grafické znázornění se stává prostředkem vědecké komunikace, neboť **g.** doplňuje, prohlubuje a obohacuje verbální sdělení. Nejčastěji plní tyto úkoly: rozčleňuje uváděné informace na menší úseky, orientuje pozornost na nejdůležitější momenty jevu, uváděná data třídí a uspořádává, zpřesňuje a zobecňuje údaje, umožňuje měřit va-

riabilitu aj. Grafické zobrazování může mít rozmanitou podobu. Rozeznávají se **g.** rozměrové a souřadnicové, často se používají též geometrické obrazce, schémata a modely. Nejčastěji se uplatňuje diagram sloupcový, častý je též diagram obrysový, dále diagram stavebnicový, kruhový, stereodiagram aj. Pod **g.** patří také různé křivky, sítě, histogramy, polygony aj. Veškerá grafická zobrazení mají být sama o sobě srozumitelná, mají být doplněna jen nezbytným vysvětlením (záhlaví, označení, legenda, vysvětlení použitých znaků a symbolů apod.). → *vizualizace*

LITERATURA: HILLEBRANDT, F. *Elementární statistika pro psychologův, sociologův a pedagogův.* Bratislava : SPN, 1968.

SPOUSTA, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce.* Brno : MU, 2001.

Ma

HALÓ EFEKT → *EFEKT HALÓ*

HAWTHORNSKÝ EFEKT → *EFEKT HAWTHORNSKÝ*

HERMENEUTIKA

Hermeneutika (hermenein – řecky vyložit, tlumočit) představuje specifickou gnozeologii duchovních věd, které zkoumají lidské výtvoř – produkty ducha. Autor **h.** Wilhelm Dilthey (1834-1911) vyšel z potřeby odlišit studium přírody a poznávání výtvoř člověka. Vědy o duchu jsou podle Diltheye typické tím, že se zásadně liší od přírodních věd a zdůrazňují historickou podstatu člověka a jeho výtvoř. Z tohoto pohledu jsou přírodovědné metodologické postupy pro sociální oblast nedostačující. **H.** využila německá pedagogika (např. Eduard Spranger, 1882-1963 a Wilhelm Flitner, 1889-1990) a aplikovala ji na výklad edukační reality. **H.** vychází z pochopení minulých událostí na základě bezprostředního prožitku. Následná interpretace edukačních procesů vychází z porozumění člověku, jeho jedinečnosti a neopakovatelnosti lidského duševna a lidské kultury. Proces interpretace se pohybuje v hermeneutickém kruhu, jenž spočívá ve vzájemném vztahu celku a jednotlivosti (jednotlivost se musí objasňovat z celku a celek z jednotlivosti) a v komplexitě prožitku, vyjádření a porozumění. Prožitek nachází své vyjádření v objektivizaci duševního života, které je potřeba porozumět, znovu ji prožít a tím průběžně měnit předběžné porozumění. V polovině 60. let 20. století se duchovědná koncepce kritizovala v souvislosti s přenesením hermeneutické metody, která původně vznikla pro interpretaci textů, na porozumění edukační realitě – texty se interpretují tehdy, až jsou napsané, tzn. že i edukační realita se interpretuje teprve tehdy, když existuje. Z kritiky vyvstal zásadní požadavek, že není možno zůstat u pouhé interpretace skutečnosti, nýbrž podstatná je její kritika (tzv. kritická věda o výchově jako opozice k hermeneutické i empirické pozitivistické koncepci). → *cíl výzkumu*

LITERATURA: SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století.* Praha : PÚ JAK, 1992.

LENZEN, D. *Erziehungswissenschaft in Deutschland : Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand.* In OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft : Traditionen – Themen – Perspektiven.* Opladen, 1997, s. 39-50.

Ju

HEURISTIKA

1) Metoda vyhledávání nových vědeckých poznatků bez přesně stanovených logických pravidel. Tvůrčí řešení problémů na základě dříve získaných zkušeností a s použitím divergentního myšlení. Používáme tehdy, nelze-li použít známé algoritmy řešení problému. Základem není konstrukce hypotéz a hledání vztahu dvou proměnných, nýbrž předpoklad, že podstatu vysvětlení nalezneme prostřednictvím pozorování jevů. V užším slova smyslu můžeme **h.** charakterizovat jako výukovou metodu, prostřednictvím které vede učitel žáky k samostatné odpovědné činnosti (hledání, pátrání, objevování rozporů a problémů apod.). 2) Myšlenková aktivita, která vytváří nebo napomáhá vytvářet myšlenkové postupy vedoucí k novým konečným řešením. → *výzkumné metody*

LITERATURA: MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

MARÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*. I. díl. Praha : Karolinum, 1996.

Ně

HISTORICKO-SROVNÁVACÍ ANALÝZA – HISTORICKO-SROVNÁVACIA ANALÝZA

Historicko-srovnávací analýza tvoří společně s empirickým výzkumem edukační reality dva základní informační zdroje tvorby pedagogického vědění. Řešení pedagogických problémů je podmíněno komplexním výzkumem, ve kterém se prolíná rozbor současné edukační reality s **h-s. a.**, která spojuje dva základní aspekty – historický výzkum a komparativní analýzu. Předmět **h-s. a.** tvoří a) pedagogické ideje významných myslitelů (nejen pedagogů, ale i odborníků dalších věd, např. filozofů, psychologů, sociologů, lékařů ad.) – v sociálních vědách se objevuje názor, že již nelze najít nic nového – takový skepticismus není prokazatelný, avšak nelze nevidět, že mnohé problémy se v pedagogice periodicky opakují a minulá řešení představují inspiraci i případná varování; b) edukace jako celek ve své široké globální dimenzi, tzn. její cíle, struktura, organizace, její institucionální zabezpečení a její základní principy, formy a metody v té které době, v té které zemi a u toho kterého národa; c) dílčí pedagogické problémy. Výchozí etapou **h-s. a.** je výběr pedagogických faktů, jejich analýza, exaktní deskripce a jejich uspořádání z historického a logického hlediska tak, aby vytvořily jasné východisko pro další badatelskou činnost. Druhá etapa je charakteristická vztahovou analýzou, která odhaluje závislosti mezi zkoumanými pedagogickými fakty a jejich vztahy k širším sociálním podmínkám, za kterých k nim dochází (tzn. začlenění do kulturního, politického, sociálního a ekonomického kontextu). V této etapě **h-s. a.** se současně uskutečňuje srovnávání (komparace), které tvoří podstatu **h-s. a.**, tzn. stanovení shod, podobností a rozdílů mezi zkoumanými pedagogickými jevy, fakty, idejemi, koncepcemi, paradigmaty ad. V **h-s. a.** se využívá a) chronologická komparace, jež srovnává následné objekty výzkumu (tzn. jejich genezi), b) synchronní komparace, jež porovnává oblasti, které se vyskytují v téže době v různých zemích, v různých edukačních institucích a v různých specifických edukačních situacích. Třetí etapu **h-s. a.** tvoří kritické zhodnocení výsledků předešlé analýzy a komparace s cílem vymezit priority, vztahy, závislosti

a vlivy, jež zkoumané pedagogické problémy utvářely a které samy na další vývoj měly. **H-s. a.** postupně odkrývá vývoj zkoumaného problému v komplexním poli pedagogické a společenské reality a na základě postižení typických vývojových tendencí otevírá prostor pro pedagogickou prognostiku. Každá otázka, kterou v pedagogice zkoumáme, má svou genezi a své dějinné modifikace, tzn., že **h-s. a.** nepředstavuje klíčovou metodu jen pro historickou pedagogiku, ale je výchozím krokem při řešení každého pedagogického problému. → *výzkumné metody*

Jů

HISTORICKÝ VÝZKUM – HISTORICKÝ VÝSKUM

Předmětem historického výzkumu jsou komplexní dějiny lidské společnosti. **H. v.** v pedagogice se orientuje na vznik a genezi lidské edukace, edukačních institucí a pedagogických idejí. Na rozdíl od → *empirických výzkumů*, jejichž předmět reálně existuje, můžeme ho pozorovat nebo podrobit → *experimentu*, je **h. v.** specifický tím, že jeho objekt vědeckého zájmu zde a nyní neexistuje (Skladaný, 1998, s. 244). **H. v.** v pedagogice se proto zaměřuje na analýzu historických pramenů, které umožňují studovat genezi edukační praxe a pedagogické teorie. Pro **h. v.** je nenahraditelná analýza primárních pramenů, které nejsou poznamenány jistou dávkou subjektivismu, který se projevuje při jejich dalším zpracovávání. Primární prameny tvoří: 1) pedagogická díla (teoretické i praktické spisy významných klasiků pedagogiky i filozofů, psychologů, lékařů ad.); 2) pedagogické dokumenty (mezinárodního, celostátního nebo lokálního charakteru, např. manifesty, zákony, nařízení, výnosy, oficiální zprávy ap.); 3) archivní materiály (o osobnostech, institucích, událostech ap.); 4) autentické výpovědi svědků a účastníků určitého pedagogického dění (tzv. orální historie). Sekundární prameny tvoří všechny vědecké texty, jež zprostředkují poznání obsahu primárního pramene, popř. sekundárního informačního zdroje (např. encyklopedie, monografie, periodika, statí, zprávy ap.). Při posuzování pramenů je žádoucí odpovídající kritičnost: vnější (externí) kritika se týká autentičnosti vybraného materiálu (jde o to určit, kdo, kdy, kde a proč dokument napsal), vnitřní (interní) kritika souvisí s obsahem analyzovaného dokumentu – „...hledá skutečný význam a hodnotu obsahu pramenů dat“ (Kerlinger, 1972, s. 674). → *výzkumné metody*

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
SKLADANÝ, M. Metódy edukačnej historiografie. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 244-251.

Jů

HLADINA VÝZNAMNOSTI → TESTY VÝZNAMNOSTI

HYPOTÉZA

Hypotéza v kvantitativním výzkumu je tvrzení vyjadřující vztah mezi dvěma → *proměnnými*. **H.** musí být testovatelná (tj. její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat).

V **h.** se mezi proměnnými vyjadřují:

- **rozdíly** (více, častěji, silněji)

Příklad: Studium ve skupině přispívá ke zvýšení výkonu studentů.

- **vztahy** (pozitivní vztah, negativní vztah, korelace)

Příklad: Mezi vzděláním rodičů a inteligencí dítěte je pozitivní vztah.

- **následky** (jak-tak, čím-tím)

Příklad: Čím větší je koheznost skupiny, tím větší je její vliv na jednotlivé členy.

→ *experiment*

LITERATURA: DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 1993.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004.

Švl

CHARAKTERISTIKY POLOHY

Charakteristiky polohy (někdy označované také jako střední hodnoty nebo jako míry ústřední tendence) slouží ke stručné a přehledné charakteristice dat získaných ve výzkumu. Jako charakteristiky polohy (střední hodnoty) se v pedagogických výzkumech nejčastěji používají aritmetický průměr $\bar{x}$ (u dat metrických), medián $\tilde{x}$ (u dat ordinálních) a nebo modus $\hat{x}$ (u dat nominálních). Aritmetický průměr z daných hodnot se vypočítá tak, že všechny hodnoty sečteme a tento součet dělíme celkovou četností všech hodnot. Ve výzkumech se aritmetický průměr zpravidla počítá z tabulek četností (k těmto výpočtům se používá speciálně upravených vzorců). Medián je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti. Je to ta hodnota, která rozděluje soubor dat na dvě stejné části (počet hodnot menších nebo stejně velkých jako medián je stejný jako počet hodnot větších nebo stejně velkých jako medián). Pro výpočet mediánu z tabulek četností slouží speciálně upravené vzorce. Modus je ta hodnota, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji (která tedy má největší četnost). Pro výpočet modu z tabulek četností je možno použít opět speciálně upravených vzorců.

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

CHÍ-KVADRÁT

Statistika chí-kvadrát (χ^2) se využívá v pedagogických výzkumech nejčastěji u tzv. testu dobré shody a u testu nezávislosti pro kontingenční (resp. čtyřpolní) tabulku. Oba testy patří mezi tzv. neparametrické testy významnosti. Test dobré shody χ^2 je testem významnosti, který se používá při analýze nominálních dat. U testu dobré shody se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením ve výzkumu, se významně odlišují od teoretických četností, jež odpovídají dané → *nulové hypotéze*. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi

rozdíl není. Testovým kritériem je u testu dobré shody **ch. k.** hodnota c^2 , která se vypočítává z pozorovaných a očekávaných četností. Vypočítaná hodnota c^2 se srovnává s kritickou hodnotou, kterou je možno nalézt ve statistických tabulkách. Pokud je vypočítaná hodnota větší nebo rovna hodnotě tabelované, odmítáme na zvolené hladině významnosti nulovou hypotézu. Test nezávislosti c^2 pro $\rightarrow$ kontingenční tabulku se používá v situacích, kdy např. rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, jež byly zachyceny na úrovni nominálního měření. Tato situace je častá např. při zpracování výsledků dotazníkových šetření. Test nezávislosti **ch. k.** vychází z tzv. kontingenční tabulky, která zachycuje vztahy (závislosti) mezi jednotlivými kategoriemi odpovědí (výsledků) u obou sledovaných jevů. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi jevy zachycenými v tabulce neexistuje závislost. Pro každé pole kontingenční tabulky lze vypočítat očekávané četnosti, které odpovídají nulové hypotéze. Pro kontingenční tabulku jako celek se vypočítává testové kritérium c^2 a jeho hodnota se srovnává s kritickou hodnotou. Pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria větší nebo rovna hodnotě kritické, odmítáme nulovou hypotézu. Zvláštním případem kontingenční tabulky je čtyřpolní tabulka (tabulka se dvěma řádky a se dvěma sloupci). U čtyřpolní tabulky se většinou testové kritérium počítá přímo z pozorovaných četností (bez počítání očekávaných četností) pomocí upraveného vzorce.

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

CHYBY PŘI POZOROVÁNÍ – CHYBY PRI POZOROVANÍ

Pozorování je výzkumnou metodou založenou na sledování a analýze konkrétního jevu, nebo pedagogické situace. Při aplikaci této metody dochází často i k řadě chyb. Nejčastější chyby vyplývají z nedostatečné identifikace jednotlivých pozorovaných skutečností. Jednotlivé sledované prvky jsou příliš široce pojaty (např. výklad nového učiva), zatímco identifikovatelnější je rozložení situace na jemnější, přesně vymezené fragmenty (např. učitel analyzuje novou látku, nebo ve spolupráci se žáky rozebírá novou látku, resp. „přednáší“ nové učivo apod.). Další chyby jsou spojeny se záznamem sledovaných skutečností. Záznam by měl obsahovat identifikační prvky (kdy, kde, co pozorováno), dále fragmenty pozorované reality, časový průběh záznamu (např. po minutách), rubriky pro kvantitativní vyhodnocení pozorovaných skutečností (např. frekvence výskytu určitého jevu), ale i prostor pro poznámky pozorovatele, které budou využity při kvalitativním vyhodnocení. Pokud některé z těchto základních prvků chybí, může docházet k chybám při vyhodnocení sledovaných skutečností. Při pozorování se mohou vyskytnout chyby spojené se zvláštnostmi lidského vnímání. Jednou ze specifik je rozsah ostrého vidění, který je zhruba 15° . Co je za okrajem tohoto úhlu pohledu, je zpravidla neostře a může být proto buď nezaznamenáno, nebo špatně interpretováno. Dalším problémem může být vliv tzv. $\rightarrow$ haló-efektu, kdy akcentování určitého výrazného aspektu může ovlivnit celkové

vnímání sledované situace. Konečně v neposlední řadě svoji roli hraje schopnost rychlého zaregistrování jevu, jeho klasifikační zařazení a zaznamenání. Proto je užitečné před vlastním výzkumným použitím pozorovací techniky provést několik cvičných pozorování. Totéž je užitečné pro sjednocení práce více pozorovatelů.
→ *pozorování*

LITERATURA: MAREŠ, J. Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, č. 2, 1983, s. 169-189.
RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1988.
SVATOŠ, T. Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. *Pedagogika*, č. 2, 1993, s. 165-182.

Pe

INFORMACE – INFORMÁCIA

Informace je zrková, zvuková, dotyková alebo inozmyslovo zdeliteľná správa, ktorej prijímateľ alebo vysielateľ pripisuje určitú užitočnosť, cennosť alebo novosť. V pedagogickej komunikácii sa uplatňujú vo väčšej či menšej miere všetky štyri druhy obsahu **i.**: obrazová **i.**, napr. grafické schémy, geometrické obrazce, ozdoby vo výšivke, olejomalba prírody ap., znaková **i.**, napr. písmená, číslice, noty, kódy Braillovho písma, symboly a značky ap., významová **i.**, napr. významy slov, myšlienok ap. a behaviorálna **i.**, napr. farba a výška hlasu, mimika, gestikulácia, póza a komplexné psychomotorické úkony (ktoré sú vonkajším výrazom psychických procesov a stavov). **I.** je niekedy zameniteľná za termín údaj, dátum (napr. databanka). Je zamieňaná za poznatek. Termín **i.** sa však uplatňuje skôr v prípadoch obrazových, znakových, verbálnych alebo neverbálnych správach, keď ide o nesúvisiace alebo čiastkové javy alebo jednotlivé udalosti. Poznatek sa skôr používa v prípadoch vzájomne súvisiacich alebo všeobecných pojmov, tvrdení alebo postupov, ktoré majú spravidla trvalejšiu hodnotu. Hovoríme však o „znalosti informácie“ spätnej väzby. K pojmu **i.** je v didaktike komplementárny pojem operácie. V informatike komplementárnym pojmom k **i.** je pojem energie. Pod termínom pedagogické **i.** sa v knižničnej dokumentácii zvyčajne rozumejú primárne a sekundárne **i.** tak o teórii ako aj o praxi výchovy. Etymologický výklad slova **i.** je viacznačný: lat. informo = 1. utvárať, formovať, 2. predstavovať si, predstavu si utvárať, 3. vzdelávať, upravovať, 4. poučovať, informovať; informatio = predstava, obrys; výklad, poučenie. S termínom **i.** sa viažu napr. termíny: informačná spoločnosť, informačné stredisko, informačné stroje, spracovanie informácií, informatika, používatel informácií, informačná výchova ap. a názvy, napr. Ústav pro informace ve školství.

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Didaktika I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1988.

ŠuŠ

INSTITUCIONÁLNÍ VÝZKUM – INSTITUCIONÁLNY VÝSKUM

Institucionální výzkum se převážně zaměřuje na řešení praktických problémů dané instituce. Průkopníkem institucionálního výzkumu byly univerzita v Minnesotě (USA), která se v 1. polovině 20. století pokusila řešit své vlastní pedagogické problémy (např. znalosti studentů, využití prostor v univerzitním areálu, příčiny studijních neúspěchů aj.). Výzkumný pedagogický útvar v instituci tak nejen přispívá ke

zkvalitnění edukačního procesu, ale znamená i oživení myšlenkového ruchu v instituci. Význam **i. v.** se nemusí omezovat jen na potřeby dané instituce, ale může znamenat také přínos k vědeckému poznání. **K i. v.** lze zařadit také rezortní výzkumy, které plní konkrétní úkoly ministerstva a většinou mají charakter aplikovaného výzkumu nebo vývojových projektů.

LITERATURA: TRAVERS, R. M. W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1969.

Ma

INTELLIGENCE – INTELIGENCIA

Intelligence (z lat. *intelligentia* = chápavost, rozlišovací schopnost; *intelligere* = rozumět, myslet). Pojem **i.** se používá ve dvou významech: 1. vrstva duševně aktivních lidí s kvalitním vzděláním, 2. schopnost jednotlivce učit se a pamatovat si, identifikovat pojmy, obrazy, schémata, symboly aj. a jejich vztahy, adaptivně aplikovat získané informace na vlastní chování. Při objasňování **i.** se uplatňuje koncepce biologicko-fyziologická, psychometrická, vývojová, kognitivní a systémová, ale problematika je stále živá a otevřená. Z hlediska výchovy je zvlášť důležitý vztah mezi dědičností a prostředím vzhledem k poměrnému vlivu na **i.** Současný pohled na **i.** vychází z konstatování, že prostředí má ve vývoji **i.** člověka významnou úlohu, avšak dědičnost limituje druh a rozsah tohoto vlivu. Výzkumy vztahu **i.** a tvořivosti ukázaly, že **i.** se jeví jako nevyhnutelná, avšak nedostačující základna pro optimální rozvoj tvořivosti. Pojem **i.** se v současných psychologických bádáních rozlišuje o nové dimenze. Hovoří se o **i.** praktické, emocionální a mnohostranné. **I.** jako výrazný znak osobnosti se intenzivně zkoumá a také měří, a to různými testy intelligence. Nejdůležitějšími osobnostmi na začátku testování byly F. Galton a A. Binet. Některé pozdější druhy testů byly chybně interpretovány a měly negativní sociální vliv. Nejznámějším vyjádřením úrovně **i.** se stal tzv. inteligenční kvocient (IQ), který zavedl psycholog W. Stern. Určuje se podle vzorce: mentální věk/chronologický věk x 100. Průměrná hodnota **i.** se nachází v pásmu 90 - 109 bodů. Dnes se IQ doplňuje tzv. deviačním IQ, který se stanoví z výkonů jednotlivců ve srovnání s výkony ostatních ve stejné věkové skupině.

LITERATURA: MACKINTOSH, N. J. *IQ a intelligence*. Praha : Grada publishing, 2000.

Pedagogická psychologie. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN, 1997.

Ma

INTERAKČNÍ ANALÝZA – INTERAKČNÍ ANALÝZA

Interakční analýza je technika používaná ke zjišťování struktury činností ve skupině, v pedagogice se užívá zejména ve školní třídě. Východiskem **i. a.** je *→ pozorování* založené na určitém systému kategorií, které utřídí interakci podle určitých kritérií. Mezi nejznámější patří systém R. F. Balese (1950) o 12 kategoriích, který je vhodný pro malé sociální skupiny. Každý člen skupiny je označen číslem, číslo je přiřazeno také celé skupině. V intervalu jedné minuty se zaznamenává, kdo, co „činí“ a komu je daný akt adresován, ve 4 základních kategoriích dále rozdělených: citově kladné (a) či záporné (b) reakce, odpovědi (c) či otázky (d) ve smyslu reakcí na řešení problémů. Např. žák č. 6 objasňuje něco žákovi č. 3, což bude zapsáno jako 6-3 pod odpovídající subkategorii v rámci kategorie c). Takový záznam interakce slou-

ží ke zjištění četnosti a vzájemného vztahu (např. saturace otázek či požadavků odpovědí apod.) daných aktivit, např. srovnáním výskytu daných kategorií. Použití podobných systémů předpokládá předchozí zaškolení pozorovatelů. Variant **I. a.** je celá řada, modifikace Balesova systému IPA provedli např. Tolldienier (1985, pozorování vyučování s IPA), Borgatta (1962, IPS – Interaction-Process-Scores), Lewis a kol. (1961, analýza vzorců komunikace), Flanders (1970, FIAC – Flanders Interaction Categories), přičemž posledně jmenovaná je pravděpodobně nejznámější. Je založena na 10 kategoriích – prvních 7 z nich se týká učitele, další 2 kategorie se zaměřují na žáka, poslední kategorie je zbytková – obvykle zahrnuje šumy ve třídě. Kategorie se vztahují spíše k verbální části komunikace → *Flandersův pozorovací systém*. Dalším známým systémem je Bellackův systém (viz Tollingerová 1971). → *měření* → *výzkumné metody*

LITERATURA: TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 6, 1971, č. 3, s. 241-259.
ZELINA, M. Interview v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 115-121.

Mi, Vlč

INTERPRETACE – INTREPRETÁCIA

Interpretace je velmi závažnou závěrečnou etapou analýzy dat získaných → *pedagogickým výzkumem*. Jde zejména o vysvětlení zjištěných kauzálních vazeb mezi → *proměnnými* zkoumané reality. Při **i.** údajů získaných konkrétními výzkumnými metodami a technikami je třeba začít z ověření → *validity*, resp. → *reliability* použitých výzkumných nástrojů. Při nižší úrovni validity, resp. reliability je i **i.** výzkumných zjištění výrazně vágnější. Užitečná je proto kombinace více metod a technik, do jisté míry eliminující chyby, které by mohly vzniknout při **i.** dat získaných pouze jedinou metodou nebo technikou. Každá **i.** nese jistou dávku → *subjektivity badatele*. Při kvantitativním zpracování dat zjistíme nejednou silnou vazbu mezi dvěma, nebo více proměnnými. Z tohoto zjištění nelze ovšem vždy dělat závěr o přímé, tím méně o kauzální vazbě. Proto musíme velmi opatrně každou na první pohled nečekanou vazbu interpretovat. Často se v těchto případech stává, že nejde o vazbu přímou, ale že zdánlivý přímý vztah je zprostředkován proměnnou jinou, která je jakýmsi „společným jmenovatelem“ pro obě zkoumané proměnné. Při **i.** bychom měli brát v úvahu i některé intervenující proměnné, které mohou ovlivnit analyzovaný výstup. Jednou z intervenujících proměnných může být např. čas. Nejen že posun v čase bádání (zejména delší) může ovlivnit vývoj zkoumaných jedinců, jejich zrání, což zejména u dětí a adolescentů sehrává výraznou roli, ale i čas, ve kterém bylo šetření realizováno (hodina, den v týdnu, roční doba apod.). Jinou intervenující proměnnou může být zkušenost jedinců podrobených výzkumu, s použitou výzkumnou metodou. Ovlivnit **i.** může i nenáhodný → *výběr výzkumného vzorku*, kdy specifika zkoumaného vzorku vede k závěrům, které nemusí být odpovídající pro celý základní soubor. U dlouhodobějších výzkumů může dojít i ke změnám zkoumaného vzorku (odchody některých jedinců a naopak příchod jiných např. do zkoumané třídy). V neposlední řadě hraje roli motivovanost zkoumaných osob. Zaujetí, nebo naopak laxnost a nezáměr o zkou-

manou aktivitu, neochota podrobiť sa šetrení – to vše môže intervenovať vo výsledcích šetrení. U → *dotazníků* jejich neúměrná délka může vést v závěru k únavě a k formálnímu dokončení šetření. Proto badatel při i. musí postupovat citlivě a s přihlédnutím k možným vnějším vlivům. Je dobré při pochybách konzultovat své závěry se zkušenějším výzkumníkem nebo s kolegy.

LITERATURA: PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : SPN, 1991.
 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998

Pe

INTERVIEW

Interview (rozhovor) je veľmi stará a často používaná metóda → *dotazování* v → *pedagogickom výskume*, vývoji alebo vo vyhodnocovaní (evalvacii) na zisťovanie špecifických a podrobných informácií o osobných znalostiach (čo osoby vedia, ako nazerajú alebo naopak), o hodnotových postojoch (ako o čom zmýšľajú či nezamýšľajú) a o ich preferenciách (čo majú radi, čo si cenia, čo chcú a potrebujú alebo naopak) pomocou série ústnych otázok vhodných na riešenie zvoleného problému skúmania. I. je založené na dobre štruktúrovaných dopytoch, nie na pozorovaní toho, čo opytované osoby robia-nerobia, chcú-nechcú, veria-neveria alebo ako niečo prežívajú-neprežívajú, dobre-zle spolunažívajú ap. Interviewer, osoba v role opytovateľa vlastne nezisťuje všetko toto u → *respondenta*, osoby v role odpovedateľa, ale iba to, čo opytovaní hovoria o tom. I. ako vedecká metóda sa od bežných foriem rozhovoru odlišuje najmä prísny dodržiavaním pravidiel etického kódexu daného odboru, profesionálnym vedením dialógu s vymedzeným vedeckým zacielením, jasným hypotetizovaním zvolenej problematiky, vypracovaním štandardnej schémy skúmajúcich otázok a zabezpečením štandardných podmienok na taktnú a dôvernú komunikáciu zoči-voči, obzvlášť v chýlostivých záležitostiach. I. v úvode začína zoznámením sa, vysvetlením účelu a obsahu rozhovoru, ubezpečením o dôveryhodnosti (prípadne o anonymite), náčrtom spôsobu spracovania poskytnutých informácií a formy uverejnenia spracovaných informácií. V strednej fáze ide o podstatu rozhovoru (kde opytovateľ by nemal byť sugestívny, navádzací, zavádzajúci, manipulujúci, stresujúci, ukvapený v záveroch ap.). V závere opytovateľ zhrnie obsah interakcie, zhodnotí odpovede z hľadiska svojho očakávania a opätovne ubezpečí partnera o nezneužití jeho informácií. Viaceré stránky procedúry rozhovoru sú metodicky príbuzné procedúre → *dotazníka*. Podrobnejšie viz Fowler (1984). → *výzkumné metody*

LITERATURA: FOWLER, F. J., Jr. *Survey research methods*. London : Sage Publications, 1984.
 ZELINA, M. Interview v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 115-121.
 ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., 1990.

Šuš

JAZYK PEDAGOGIKY

Jazyk pedagogiky – jazyk nielen vedy možno chápať ako sústavu zmysluplných (zvukových, grafických, gestikulačno-mimických a iných) znakov na dorozumievanie, ako aj na zaznamenanie, uchovanie a výmenu → *informačt*. Skúmaním jeho rovín (syntax, sémantika, pragmatika ap.) sa zaoberá jazykoveda, a iné disciplíny. Pre spoľahlivú, objektívnu a efektívnu komunikáciu vo výskume a vývoji je obzvlášť dôležitá znalosť pravidiel a princípov vednej → *terminologie* a štylistiky. **J. p.** a iných → *věd pedagogických* je sústava dorozumievacích prostriedkov na poznávanie vzťahov medzi edukačnými → *jevmi*, ako aj na ich praktické pretváranie (na inováciu). Zachycuje a fixuje jej programové zámery, ciele výsledky a výskumno-vývojové procesy i jej systémové podmienky a prostriedky rozvoja. Vyjadruje aj priority, preferencie, záujmy a potreby rozvoja pedagogiky a inej vedy o výchove v danej spoločnosti. Pedagogika aplikuje i produkuje rozsiahlu triedu objektívne zdieľateľných, kontrolovateľných a overiteľných → *tvrzení* nielen o deskripcii (kauzálnych a iných) vzťahov medzi vlastnosťami edukačných javov, ale aj preskripcii (finálnych a iných) vzťahov. Ide o vedecké tvrdenia, ktoré sú v disciplínach vedy nazývané rozmanite: fundamentálne pravdy a podmienky, racionále, zákony, zákonitosti, pravidlá, postuláty, princípy (zásady), formuly, teorémy, axiómy ap. Preskriptívne poznatky vyjadrujú vzťahy medzi cieľmi a prostriedkami v daných podmienkach. Napr. „Ak učiteľ chce rozvinúť záujem u žiakov, potom má/musí predovšetkým sám preukazovať záujem o inovácie v danom predmete vyučovania a kontinuálne prejavovať entuziazmus v interakcii so žiakmi.“ Tento predpis pre učiteľa bol odvodený z deskriptívnych zovšeobecnení o empirickej korelácii medzi učiteľovým entuziazmom a žiackym záujmom o predmet učiteľovej aprobácie. Všeobecnejší preskriptívny poznatok je predpis: Ak učiteľ „u“ má v podmienkach „p“ dosiahnuť u žiakov „ž“ výchovný cieľ „c“ z hľadiska kvality a efektívnosti „h“, potom má postupovať metódou „m“. Toto špecifikum aplikatívnych, praktických → *věd pedagogických* sa odráža v ich jazyku, ktorý zahŕňa nielen deskriptívne, ale aj prekriptívne (prakticko-normatívne) výroky typu: „Je treba postupovať...“, „Učiteľ má motivovať žiakov...“, „Pedagóg musí pristupovať k žiakom...“, „Kvalitný vychovávateľ nesmie...“ a pod. Častý výskyt takýchto praktických návodov, príkazov, rád, požiadaviek ap. v odborných komunikátoch pedagógov je vďačným objektom kritiky, a to nielen zo strany scientizmu. Táto kritika je opodstatnená najmä v prípadoch, keď takýmto normatívnym tvrdeniam chýba empirická báza a teoretický kontext poznatkov s výpovednou hodnotou. Jazyk vedy – ako sa tu naznačilo – citlivo odráža povahu jej predmetu, hľadiska a metódy. → *terminologie pedagogická* → *pedagogický pojem*

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002. ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002 s. 8-27.

Šuš

JEV PEDAGOGICKÝ – JAV PEDAGOGICKÝ

Jev pedagogický – filozofický termín pre pojem pozorovateľnej alebo pozorovanej veci (celku alebo jeho prvku) alebo jej vlastností, ktorá sa objektívne prejavuje alebo subjektívne konštruuje v mysli a ktorá je predmetom záujmu pedagogického skú-

mania (→ *výskumu* a vývoja) v oblasti školstva a osvetu. **J. p.** tvorí epistemologickú (gnozeologickú) komplementárnu kategóriu s jeho pedagogickou podstatou. Poznávanie javov edukácie a jeho pedagogickej podstaty je vymedzené špecifikovanou povahou poznávacích funkcií, predmetových a metodologických štruktúr a hľadísk, ako aj výpovednej hodnoty výsledkov jednotlivých disciplín vied o výchove, celej edukologie, ktorej najstaršou a jadrovou súčasťou je pedagogika.

Švš

KAUZÁLNI ATRIBUCE – KAUZÁLNA ATRIBUCIA

Kauzální atribuce – (causal attribution) pripisovanie výsledkú a príčin chování (ať už pozitívni nebo negativní) vnějším okolnostem (štěstí, „smůla“) nebo svým vlastním schopnostem či neschopnostem. Atribuce mohou korigovat vliv neúspěchu jako obranné racionalizace jeho příčin, ale i snižovat intenzitu pocitu úspěchu (Nakonečný, 1999). V soudobé psychologii hojně studovaný proces s významnými důsledky pro pedagogickou a klinickou praxi; jedinec hledá příčiny chování, úspěchu nebo neúspěchu svého nebo jiných osob apod. a nalézá je ve faktorech vnitřních (dispozicích, postojích jedince – atribuce dispoziční) nebo vnější (vliv vnějšího prostředí, okolnosti – atribuce situační); např. podle J. Mareše se žák snaží vysvětlit si neúspěch ve škole a nalézá pro něj příčiny vnější – obtížnost úkolu, náhoda; vnitřní – své schopnosti, příprava; stále – obtížnost předmětu, postoj učitele; nestálé – pozornost, únava; ovlivnitelné – vlastní úsilí, vytrvalost; neovlivnitelné – malé schopnosti, handicap). Podobně učitel se chová k žákům dle vlastností, které každému z nich subjektivně přisoudil jako příčiny jejich projevů (srov. Hartl, Hartlová 2000). → *efekt galatea*

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999.

Ře

KAZUISTIKA

Kazuistika (case history, z latinského casus = případ), případová studie, se chápe buď jako popis jednotlivých případů, např. vznik, průběh a vyléčení duševní choroby či odstranění povahové vlastnosti apod., a může se týkat jedince i skupiny lidí či instituce. **K.** obsahuje zpravidla rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu s prognózou, příslušná léčebná nebo nápravná opatření, jejich průběh a výsledky, popř. i sledování katamnestická. Slouží obvykle k ilustraci nebo k vyvození jistých teoretických závěrů, pracovních hypotéz apod. **K.** se považuje za metodu s funkcí heuristickou (nalézající), ilustrační i verifikační (dokumentační, ověřovací). Slouží jako pomoc a srovnání pro podobné případy. Může se také vytvářet sestavením a rekonstrukcí životopisu sledované osoby. **K.** se také někdy označuje didaktický postup užívaný zejména při profesní přípravě dospělých, kteří se raději učí rozbořením případů než systematickým studiem teorie (Hartl, Hartlová 2000). Původně se **k.** používala především v lékařství, ale může být **k.** pedagogická, psychologická, právnická atp. Akademický slovník cizích slov (1998) chápe **k.** především jako medicínský termín a charakterizuje ji jako souhrn klinických pozorování průběhu téže nemoci u několika nemocných

či popis lékařsky zajímavých případů nebo chorob. **K.** nevznikly původně jako prostředky zkoumání, nýbrž naopak, byly podkladem pro uplatnění vědeckých poznatků v péči o dítě a v jeho výchově. Předmětem případových studií byly nejčastěji děti s různými adaptačními a výchovně-vzdělávacími problémy. Data takových **k.** se získávají z mnoha zdrojů informací: rozhovory s dítětem, s jeho rodiči, sourozenci, či vrstevníky, nebo údaje učitelů, lékařů a jiných osob, které mohou přispět k poznání celého předchozího vývoje, podmínek prostředí a chování dítěte. Někdy se v rámci **k.** uvádějí výsledky psychologického a lékařského vyšetření. Pro vědecké zpracování mohou být **k.** použity pouze s řadou výhrad. Především data případových studií nemohou být považována za reprezentativní pro danou populaci. Na druhé straně mohou **k.** přinášet mnoho podnětů pro zaměření výzkumu i pro volbu adekvátních metod, jimiž se ověřují příčinné souvislosti mezi určitými neobvyklými projevy chování a jejich podmínkami (srov. Kuric 1986). → *případové metody*

LITERATURA: *Akademický slovník cizích slov*. Academia : Praha, 1998.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Portál : Praha, 2000.

KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. SPN : Praha, 1986.

Ře

KÓDOVÁNÍ – KÓDOVANIE

V obecném smyslu je **k.** převáděním informací z jednoho systému znaků do jiného. Ve fázi sběru výzkumných dat (např. při → *pozorování*) lze **k.** chápat jako systematickou registraci a kategorizaci zkoumaných jevů. Jak uvádí P. Gavora (1998), v zásadě je zde možné rozlišovat mezi: a) intervalovým **k.**, které je určeno pro přesný časový interval, v němž pozorovatel pomocí určitého kódu zaznamená právě probíhající jev; b) přirozeným **k.**, kdy pozorovatel zaznamená kód v okamžiku, kdy daný jev spatří. Při analýze výzkumných dat (např. při → *obsahové analýze textu*), lze **k.** chápat jako proces strukturování a komprimování těchto dat. Výzkumnému materiálu, který má např. podobu textu, jsou přiřazovány kódy v podobě symbolů. Jejich pomocí je možné výzkumná data třídit, typizovat (strukturovat) a současně „komprimovat“ – parafrázované části textu se uspořádávají podle určitých témat, přičemž dochází k obsahové redukci. Zvláštním typem **k.**, které se uplatňuje v rámci kvalitativního výzkumu, je otevřené kódování. A. Strauss a J. Corbinová (1999, s. 43) chápou otevřené kódování jako „část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“. Cílem **k.** je objevit kategorie a vztahy mezi údaji a na jejich základě budovat → *zakotvenou teorii*. → *analýza dokumentu*

LITERATURA: STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999.

GAVORA, P. Metóda pozorovania v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 101-114.

Ja

KOEFICIENT KORELACE – KOEFICIENT KORELÁCIE

Vyjadřuje míru vztahu mezi proměnnými. Nejdůležitější mírou síly vztahu dvou náhodných spojitých proměnných X a Y je Pearsonův korelační koeficient r , který se nejčastěji používá k měření lineární závislosti mezi kvantitativními proměnnými.

Pearsonův koeficient korelace (někdy též koeficient pořadové korelace) nabývá hodnot z intervalu $(-1, 1)$. Záporné hodnoty vyjadřují nepřímou závislost (jedna veličina roste a druhá klesá nebo naopak), kladné hodnoty značí přímou závislost (obě veličiny proměnné se pohybují stejným směrem). Jestliže je $|r| = 1$ můžeme vztah proměnných interpretovat jako silnou závislost, při vynesení této korelace na *→ graf* by všechny body ležely na jedné přímce. Naopak koeficient $|r| = 0$ vyjadřuje úplnou lineární nezávislost proměnných, které také nazýváme nekorelované proměnné. Podle síly vztahu rozlišujeme různé kategorie Pearsonova k . $|r| = (0,1 - 0,3)$ – malá; $|r| = (0,3 - 0,7)$ – střední; $|r| = (0,7 - 1,0)$ – velká korelace. Pearsonův korelační koeficient vyjadřuje sílu lineárního vztahu, podobně jako průměr nebo směrodatná odchylka, je i **k. k.** ovlivněn odlehilými hodnotami. **K. k.** nedokazuje příčinnost proměnných, nemůžeme hodnoty interpretovat tak, že změna proměnné X způsobí také změnu proměnné Y . **K. k.** není vhodné použít, jestliže proměnné nemají náhodný charakter, tzn. proměnné jsou předem dány. Pro výpočet korelace můžeme použít i jiné koeficienty, které mají svá specifika viz např. Spearmanův ad. *→ korelace*
LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.

Ně

KOMPARATIVNÍ ANALÝZA – KOMPARATIVNÁ ANALÝZA

Podstatou komparativní analýzy, jež se začala využívat zvláště v lingvistice a v literární historii na přelomu 18. a 19. století, je rozbor a srovnávání vzájemných vztahů a souvislostí a nalézání shody, podobnosti a rozdílnosti. Ve vědách o výchově se **k. a.** využívá v různých oblastech, typická je ve srovnávací pedagogice při výzkumu zahraničních vzdělávacích systémů. Vstupní krok **k. a.** představuje výběr a definování elementů srovnávání (báze srovnávání), jejich rozbor, tj. zkoumání jednotlivých prvků, složek a vlastností edukačního systému, jejich deskripce a interpretace. Pro další fázi **k. a.** je důležitý výběr takových objektů (dat, rysů, idejí, koncepcí, paradigm ad.), jež umožňují následné vzájemné srovnávání. Vlastní srovnávání vychází z juxtapozice (tj. položení vedle sebe) dvou či více vědeckých textů nebo oficiálních dokumentů nadnárodního (např. materiály EU), celostátního (např. zákony, vyhlášky) nebo místního (včetně materiálů konkrétního edukačního zařízení) dosahu. Srovnávání probíhá na různých úrovních: v rámci jednoho edukačního systému (např. národního) nebo mezi různými systémy, na makroúrovni nebo mikroúrovni, chronologicky z hlediska geneze vybraného problému (historicko-srovnávací analýza) nebo synchronně k danému datu ad. Typy **k. a.** souvisejí s charakterem analyzovaných empirických dat (kvantitativní – kvalitativní) a se základním metodologickým pohledem na zkoumanou problematiku (pozitivistický, empirický – hermeneutický). Hermeneutické pojetí **k. a.** usiluje o porozumění, interpretaci a pochopení edukační reality a pedagogických idejí. Pozitivistický (empirický) přístup ke **k. a.** vysvětluje fakta, vztahy a trendy nejčastěji na základě kvantifikačního přístupu a za využití statistických metod (Mitter, 1996). *→ hermeneutika → historicko-srovnávací analýza*

LITERATURA: MITTER, W. Vergleichende Methoden. In *CD-ROM der Pädagogik*. 1996 Hohengehren : Schneider Verlag, 1996.

Ju

KONSTRUKTIVISMUS – KONŠTRUKTIVIZMUS

Konstruktivismus představuje filozofické a psychologické východisko → *pedagogického výzkumu*. Kriticky vystupuje proti pozitivistickému přístupu ke zkoumání reality. Zastánci k. vyslovují názor, že výzkumník nemůže zkoumat pedagogickou realitu tak, jako např. přírodovědci zkoumají objekty živé a neživé přírody v laboratoři pod mikroskopem. Podle nich neexistuje ostrý předěl mezi pedagogickými poznatky a pedagogickou realitou. Proto také konstruktivisté chápou výzkumníka jako součást pedagogické reality (života), který tuto realitu zkoumá a toto své poznání zprostředkovává druhým.

Šol

KONTEXT PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU – KONTEXT PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU

Kontext pedagogického výzkumu je souborem okolností, resp. souvislostí, které je třeba vzít v úvahu při zpracovávání → *projektu výzkumu*, jeho realizaci i při → *interpretaci* → *výsledků výzkumu*. Výzkumník by měl vzít v úvahu prostředí, v němž je výzkum uskutečňován, dobu, po kterou výzkum probíhá, podmínky, za nichž je výzkum realizován atp.

Šol

KONTINGENČNÍ TABULKA – KONTINGENČNÁ TABULKA

Termín kontingenční tabulka je odvozen od slova kontingence, což znamená spojení. **K. t.** spojuje výsledky měření dvou → *proměnných*. Tabulka je prezentována ve formě řádků – tzv. řádková proměnná a sloupců – tzv. sloupcová proměnná. Každá *buňka* (okénko) v **k. t.** je tvořena průsečíkem kategorie řádkové proměnné a kategorie sloupcové proměnné. Informace (údaje) v každé buňce obvykle vyjadřují absolutní i relativní četnosti. Celkové hodnoty každého řádku a sloupce v tabulce se nazývají řádkové nebo sloupcové *marginálie* (hodnoty uvedené na pravém nebo spodním okraji **k. t.**). Následující příklad **k. t.** uvádí spojení výsledků měření proměnné „pohlaví“ a proměnné „účast na volbách“:

Účast na volbách	Muži	Ženy	Celkem
ANO	258	298	556
	57,3 %	64,5 %	61 %
NE	192	164	356
	42,7 %	35,5 %	39 %
Celkem	450	462	912
	100 %	100 %	100 %

Tab. 2: Příklad kontingenční tabulky

Uvedená tabulka je nejjednodušším případem **k. t.**, kdy každá z obou proměnných zahrnuje pouze dvě kategorie. Nazývá se **k. t. 2x2** (dvakrát dvě). Z **k. t.** je vidět, že volilo větší procento žen (64,5%) než mužů (57,3%). Můžeme se proto domnívat, že existuje vztah mezi proměnnou „pohlaví“ a proměnnou „účast na volbách“. Jestliže známe vzorek, k němuž se uvedená data vztahují, potom můžeme testovat statistickou průkaznost tohoto vztahu (tj. to, zda je pravděpodobné, že tento vztah platí pro celou populaci). Existuje řada → *statistických testů*, které mohou být při zjišťování významnosti vztahů nalezených v **k. t.** použity → *korelace*.

LITERATURA: DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 1993.
 HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.
 CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta 2003.
 SWOBODA, H. *Moderní statistika*. Praha : Svoboda, 1977.

Šul

KORELACE – KORELÁCIA

Z lat. correlatio – souvislost, vzájemný vztah. **K.** též korelační analýza zkoumá vzájemný vztah kvantitativních proměnných. (U nominálních popřípadě u obecně kategoriálních dat mluvíme o asociaci.) Dvě proměnné jsou korelované, když určité hodnoty jedné proměnné mají tendenci vyskytovat se společně s hodnotami druhé proměnné. Míra tohoto vztahu může nabývat intervalu od neexistence vztahu mezi proměnnými až po absolutní vztah – korelaci. Míru korelačního vztahu vyjadřují → *korelační koeficienty* (např. Pearsonův, Spearmanův k. k. ad.).

Ně

KVALITATIVNÍ VÝZKUM – KVALITATÍVNY VÝSKUM

Termínem kvalitativní výzkum se označují různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Tyto přístupy vycházejí z různých teoretických paradigmat, nejčastěji z → *hermeneutiky* a z → *fenomenologie*. Můžeme se také poměrně často setkat s etnograficko-antropologickým přístupem, na kterém je založen → *etnografický výzkum*. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde **k. v.** do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Další specifičností **k. v.** je, že v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty v bližší, spíše neformální interakci. Výzkumníci v oblasti humanitních a sociálních věd se v roce 1989 shodli na pěti postulátech, které tvoří základ tzv. kvalitativního myšlení a tedy i **k. v.** (Ondrejko, 2002, viz též Mayring, 1993):

1. Orientace na subjekt – předmětem výzkumu v humanitních vědách jsou vždy lidé. Proto musí být cíl **k. v.** orientován na lidské subjekty.
2. Pečlivá deskripce – na začátku každého výzkumu musí být přesná a obsáhlá deskripce (tj. popis) oblasti, která je předmětem zájmu výzkumníka. Tato deskripce se týká i následujících etap **k. v.**

3. Průběžná interpretace dat – data získávaná v jednotlivých etapách **k. v.** se postupně interpretují. Interpretace dat z určité etapy výzkumu je východiskem pro plánování i realizaci jeho další etapy.
4. Přirozeného prostředí – subjekty **k. v.** jsou zkoumány pokud možno vždy v jejich přirozeném, každodenním prostředí.
5. Postupného zobecňování dat – kondenzace dat v **k. v.** nevzniká automaticky pouze jako výsledek použití určitých postupů (metod), neboť se často pracuje s velmi malým počtem případů. Proto musí být určitý stupeň zobecnění přítomný v každé etapě **k. v.**

Při plánování **k. v.** může výzkumník volit z několika výzkumných plánů, popř. může jednotlivé plány kombinovat. Nabízí se tyto typy plánů **k. v.**:

- Analýza jednotlivých případů – umožňuje zkoumat případ do větší hloubky a v širších souvislostech (může jít o hraniční případ, ideální případ, extrémní případ, vzácný případ apod.).
- Analýza dokumentů → *obsahová analýza* (např. souvislost mezi nezaměstnaností a pácháním trestných činů lze zjišťovat analýzou biografii případů, protokolů o spáchání trestných činů apod.).
- Výzkum jednání – při kterém zkoumané subjekty nevystupují jako pokusné osoby, ale spíše jako partneři výzkumníka. Pro tento plán **k. v.** jsou vhodné praktické problémy (např. porucha chování v komunikaci ředitele školy s kolegou – učitelem).
- Terénní výzkum – (např. výzkum bezdomovců ve městech, výzkum klimatu určité školy atd.).
- Kvalitativní experiment, který představuje sledování (tj. popis a analýzu) vlivu určitého zásahu do zkoumané situace (např. zjišťování toho, jak změna denního režimu ve výchovném ústavu mění chování adolescentů). → *analýza dokumentu*
→ *autobiografie*

LITERATURA: ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. (ed.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Boskovice : Albert, 2000 a 2002.
GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997.
MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004.
ONDŘEJKOVIČ, P. K metodologickým otázkám kvalitativního a kvantitativního výzkumu (v sociologii výchovy). *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 2, s. 101-120.

Švl

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM – KVANTITATIVNÝ VÝSKUM

Ustálené, nikoli však výstižné, označení pro metodologii výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na → *pozitivismu* (**k. v.** je někdy nazýván „novopozitivistický“). Hlavními znaky jsou: zdroj poznání má být pouze objektivní/objektivizované a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách. → *Cílem výzkumu* je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených → *hypotéz* a formulování zákonitostí. Postup výzkumu je

formalizován, jeho provádění lze popsat pomocí různých schémat a modelů, které zaručují jeho opakovatelnost a verifikovatelnost. Sběr dat je stále častěji prováděn on-line – časově, finanční výhody, zasažení i obtížně dosažitelných skupin, multi-mediální možnosti, flexibilita. Výsledky jsou statisticky zpracovány a prezentovány tak, aby splňovaly požadavek → *reliability*, → *validity* a reprezentativnosti výběru a pokud možno byly vyjádřeny též kvantitativními daty. Dodržuje se standardní postup výzkumu a jeho etapy, struktura → *projektu výzkumu* i → *zprávy z výzkumu*. Hlavními metodami **k. v.** jsou: → *experiment*, → *dotazník*, → *strukturované pozorování*, → *rozhovor*. Někdy se hovoří o dvou základních → *paradigmatech* pedagogické metodologie, resp. o kvantitativní a kvalitativní metodologii. Dříve chápány jako kontradiktorní, v současnosti spíše jako komplementární; využívá se vzájemného doplňování obou přístupů za účelem co nejlepšího postizení → *výzkumného problému*. Většina odborníků se shoduje na tom, že kombinace metod obou přístupů umožňuje celistvější poznání.

kritérium	kvantitativní výzkum	kvalitativní výzkum
filozofický zdroj	pozitivizmus	fenomenologie, antropologie, hermeneutika
cíl	získání objektivního důkazu, ověření teorie/hypotéz	porozumění chování lidí v přirozeném prostředí
charakter	snaha o objektivnost	subjektivní
vztah k teorii	potvrzení či vyvrácení teorie	tvorba teorie, generování hypotéz
myšlenkový postup	prvotně dedukce	prvotně indukce
východisko/začátek výzkumu	vychází z teorie a hypotéz	začíná vstupem do terénu
plánování výzkumu	pečlivě se připravuje na začátku, písemný projekt podle dané struktury	plán vzniká v průběhu práce, mohou se měnit zkoumané otázky a metody – je pružnější
průběh výzkumu	plánovitě ověřuje hypotézy, zjišťuje kauzální vztahy	shromažďuje obrovské množství údajů o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává se a interpretuje, v průběhu výzkumu se vynořují hypotézy
počet zkoumaných osob	reprezentativní vzorek, preference velkého množství	žák, třída, škola – „reprezentativnost“ ve smyslu specifčnosti
techniky, metody	experiment (manipulace s proměnnými), dotazník, testy, standardizované pozorování aj.	dlouhodobý terénní výzkum, pozorování s různou mírou zúčastněnosti, spolupráce výzkumníka s informanty při sběru údajů, bez zasahování do dějů

zpracování dat	kvantitativní, počítačové, statistické, snaha o objektivní interpretaci dat	kvalitativní kódování, analýza, interpretace – subjektivní porozumění
spolehlivost výsledků	standardní postupy, zjišťována statisticky (validita, reliabilita); výzkum lze zopakovat	problematická – výsledky subjektivní; triangulace dat, metod, výzkumníků, teorie (interpretace údajů několika výzkumníky, porovnání podobných výzkumů, podobných jedinců v podobném kontextu, použití více metod, schválení závěrečné zprávy účastníky)
výsledky, podoba závěrečné zprávy	zobecnění výsledků na populaci, zjištění zákonitostí; stručná, výstižná výzkumná zpráva, dle dané struktury: 1) výzkumný problém, 2) metodologie, 3) analýza dat, 4) diskuse výsledků	vysvětlování chování lidí v určitém kontextu; detailní, interpretativní či jen deskriptivní zpráva, hluboké vyprávění
platnost výsledků	snaha o platnost pro celou populaci	platnost pro danou třídu, žáka, školu
význam	predikce, zákonitosti,	deskripce, porozumění, smysl

Tab. 3: Zobecněné rozdíly kvalitativního a kvantitativního výzkumu

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.
 HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004.
 KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Vlč

KVANTIL

Těž empirický kvantil je hodnota, pod níž leží definovaná část údajů, odděluje určité procento dat na škále seřazené podle velikosti. U empirického kvantilu udáváme jeho hladinu q a označujeme ho symbolem x_q . Hladina q určuje relativní podíl údajů, které se nacházejí pod empirickým kvantilem x_q . Hladinu q můžeme uvádět v procentech, hodnoty pak označujeme jako percentily. Percentily s hladinami 25 %, 50 %, 75 % nazýváme $\rightarrow$ kvartily. Medián dělí řadu na stejně velké části (je to druhý kvartil nebo též padesátý percentil). Tři kvartily dělí uspořádanou řadu na čtyři stejně velké části, obdobně tercily na tři, decily na deset a percentily na sto.

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.
 MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*. I. díl. Praha : Karolinum, 1996.

Ně

KVARTIL

Percentil s hladinou 25 %, 50 % nebo 75 % nazýváme kvartil. Q_1 je první **k.** a též dolní **k.** ($q = 25 \%$), Q_2 je druhý, též medián ($q = 50 \%$), Q_3 je třetí **k.**, též horní (75 %).

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.

Ně

KVARTILOVÁ ODCHYLKA – KVARTILOVÁ ODYCHYLKA

→ *MÍRA VARIABILITY*

KVAZIEXPERIMENTÁLNÍ VÝZKUM – KVAZIEXPERIMENTÁLNÍ VÝSKUM

Kvaziexperimentální výzkum (z lat. *quasi* = jakoby, zdánlivě, asi, přibližně) – základním rysem **k. v.** je slabá vnitřní → *validita* jeho výsledků, nelze zabezpečit náhodnost, nelze náhodně přiřadit osoby k experimentálním podmínkám. J. Ferjenčík (2000) vysvětluje, že proto v **k. v.** neexistuje kontrolní skupina, spíše jde o skupinu porovnávací (komparační). Při → *experimentování* v přirozeném prostředí představuje značný problém kontrola všech faktorů a vlivů, které na zkoumané jevy působí, proto se často, zejména v aplikovaném výzkumu, z náročných kritérií slevuje. Kvaziexperiment sice pracuje s přirozenými skupinami, ale přesné evidence všech podmínek a okolností, kontroly a měření jejich působení nedosahuje. Tento nedostatek se nahrazuje opakováním činnosti a čtenějším měřením závisle proměnných před experimentálním zásahem a po experimentálním zásahu. Osvědčuje se též opakování výzkumu nebo současná aplikace několika kvaziexperimentů. Nedodržení všech nezbytných zásad vědeckého experimentování vede ke ztrátě vědeckého charakteru výzkumu, validita výsledků se snižuje nebo zcela ztrácí. **K. v.** výzkum se přes kritické výhrady považuje za užitečný a nezbytný nástroj pedagogického výzkumu, musí se však v maximální míře dodržovat techniky zabezpečující aspoň relativní kontrolu všech zúčastněných faktorů.

LITERATURA: FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000.

MARŠÁLOVÁ, L. Experiment v edukačnom výskume. In Š. ŠVEC a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998

Ma

LABORATORNÍ EXPERIMENT – LABORÁTORNÝ EXPERIMENT

Experiment, v němž se užívají speciálně vytvořená zařízení, která mají usnadnit určené vztahů mezi závislými a nezávislými proměnnými. Probíhá v umělých podmínkách, v laboratoři, většinou za pomoci přístrojů, které umožňují registrovat objektivně, příp. přesněji než dovolují smysly experimentátora (Hartl, Hartlová 2000). Při laboratorním experimentu experimentátor zavádí do laboratorní situace jednu nebo více nezávisle proměnných a plánovitě je mění. Všechny další proměnné, které by mohly působit na závisle proměnnou, podrobuje kontrole za použití různých technik a přístrojových zařízení. Největší přednost laboratorního experimentu je v relativně nejvyšší kontrole, a tím zabezpečení interní validity výzkumu. Laboratorní experimenty mají tři příbuzné účely: 1) objevit vztahy za „čistých“ a nenarušených

podmínek; 2) ověřování předpovědí odvozených jednak z teorie a jednak z ostatních výzkumů; 3) vytříbit teorie a hypotézy, formulovat hypotézy příbuzné jiným experimentálně či neexperimentálně prověřovaným hypotézám a pomáhat při vytváření teoretických systémů. Cílem laboratorních experimentů je ověřit hypotézy vyvozené z teorie, studovat přesné vzájemné souvislosti proměnných a jejich působení a kontrolovat v podmínkách výzkumu změny, jež nejsou znehodnoceny působením vnějších proměnných (srov. Kerlinger 1972).

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Ře

LOGICKÁ CHYBA POSOUZENÍ – LOGICKÁ CHYBA POSÚDZENIA

Jedna ze základních $\rightarrow$ *chyb v posuzování* lidí; poprvé popsána Newcombem (1931), pojmenování od Guilforda (1936); tendence posuzovatele na základě předběžného náhledu či předsudku o vzájemném sepětí určitých osobnostních aj. rysů shledávat také jejich koexistenci u posuzovaného (př. kdo lže, ten krade). Uplatnění logické chyby závisí na vyspělosti posuzovatelů; na nebezpečí chyb je třeba posuzovatele předem upozornit.

Vlč

LONGITUDIÁLNÍ VÝZKUM – LONGITUDIÁLNY VÝZKUM

Longitudinální výzkum označuje dlouhodobé výzkumné šetření, zejména v psychologii. **L. v.** je forma výzkumu, která byla ve větším rozsahu zavedena na konci 19. století hlavně do experimentální psychologie. Pod **I. v.** se rozumí systematické pozorování jednoho nebo více znaků (např. vývoj chování motivovaného výkonem, vývoj řeči apod.) u jedné nebo více osob v delším časovém období (např. 10 let). Při tomto výzkumném postupu jsou u pokusných osob sledována určitá data, a to v různých časových úsecích podle stejných nebo srovnatelných hledisek (např. pomocí testů). **L. v.** má význam, jde-li o zkoumání kauzálních souvislostí (např. účinnost raného učení cizímu jazyku až do maturity apod.). Někdy vznikají problémy, je-li obtížné dodržet výzkumných vzorek (např. odmítnutí spolupráce, změna bydliště, úmrtí apod.). Při **I. v.** v dlouhém časovém období jsou tyto úbytky respondentů nahrazovány tak, aby se dodržel rozsah výzkumného vzorku. V tomto případě se hledají tzv. „statistická dvojčata“, aby nově vybrané pokusné osoby měly pokud možno stejné charakteristické znaky jako osoby, které z výzkumného vzorku odešly. V některých **I. v.** se k původnímu vzorku připojují nové věkové skupiny, aby bylo možno přihlídnout k dorůstající generaci. Na základě dosažených výsledků lze vytvořit obecný longitudinální průřezový model pro vývoj nebo úbytek různých schopností člověka.

LITERATURA: BORTZ, J.; DÖRING, N. *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer, 1995.
SELG, H.; KLAPPROTT, J.; KAMENZ, R. *Forschungsmethoden der Psychologie*. Stuttgart : Kohlhammer, 1992.

See

MEDIÁN → CHARAKTERISTIKY POLOHY

MENTÁLNÍ VĚK – MENTÁLNY VEK

Úroveň duševních (rozumových) schopností, které odpovídají danému věku fyzickému. Nejčastěji se zjišťuje intelligenčními testy, u novorozenců a kojenců pozorováním. Poměrem mentálního věku dosaženého v testu k věku fyzickému (kalendářnímu) a násobeno stem získáme tzv. koeficient inteligence – IQ. → *intelligence*

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.

Ně

MĚŘENÍ – MERANIE

Měření (v nejširším smyslu slova) je přiřazování čísel předmětům nebo jevům podle pravidel (Kerlinger 1972). Má-li **m.** věrohodně zachycovat realitu, musí být splněny tři *základní postuláty*: (1) při **m.** musíme být schopni rozhodnout, zda určitý objekt v daném směru je, anebo není stejný jako jiný objekt (buď $a = b$, nebo $a \neq b$, avšak ne oboje). (2) jestliže objekt *a* je v daném směru roven objektu *b* a objekt *b* je roven objektu *c*, potom objekt *a* je roven objektu *c* (jestliže [$a = b$] a současně [$b = c$]), pak ($a = c$). (3) jestliže objekt *a* je větší než objekt *b* a objekt *b* je větší než objekt *c*, potom objekt *a* je větší než objekt *c* (jestliže [$a > b$] a současně [$b > c$]), pak ($a > c$). Zatímco při **m.** v přírodních vědách tyto postuláty zpravidla platí vždy a nemusíme je ověřovat, v pedagogických nebo psychologických **m.** bývá jejich platnost někdy sporná. Podle úrovně přiřazování čísel lze rozlišovat čtyři úrovně **m.**, a tím také čtyři úrovně (druhy) získávaných dat: (1) nominální **m.** (klasifikace), které poskytuje nominální data, (2) ordinální **m.** (pořadové), u něhož získáváme ordinální data, (3) intervalové **m.**, získáváme intervalová data, (3) poměrové **m.**, získáváme poměrová data. Intervalová a poměrová **m.** bývají souborně nazývána jako **m.** metrická. Kvalita **m.** je dána jeho třemi základními vlastnostmi: (1) Validita **m.** (platnost). **M.** má dobrou validitu tehdy, jestliže měří to, co podle předpokladu měřit má. Při exaktním posuzování validity **m.** se srovnávají výsledky **m.** s nějakým jiným vnějším kritériem. Podle toho, k čemu se validita vztahuje, lze rozlišit validitu obsahovou, souběžnou, predikční, konstruktovou. (2) Reliabilita **m.** (spolehlivost, přesnost). Dobrou reliabilitu má **m.**, které při opakování za stejných podmínek poskytuje zhruba stejné výsledky (aspekt spolehlivosti) a které je jen minimálně zatíženo chybami měření (aspekt přesnosti). Dostatečně vysoká reliabilita je nutnou podmínkou dobré validity, vysoká reliabilita však ještě dobrou validitu nezaručuje. Stupeň reliability **m.** vyjadřujeme koeficientem reliability. Tento koeficient může nabývat hodnot od 0 do +1, přičemž platí, že 0 vyjadřuje nulový stupeň reliability a +1 vyjadřuje maximální (ideální) stupeň reliability. (3) Praktičnost **m.** spočívá v jeho jednoduchosti, hospodárnosti, snadné proveditelnosti, časové nenáročnosti atd. → *diagnostika* → *diagnostický test*

LITERATURA: CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

METODA → VÝZKUMNÁ METODA

METODOLOGIE VĚD – METODOLÓGIA VIED

Metodologie (z řec. *methodos* + *logos* = metoda + slovo, nauka) – nejčastěji se vymezuje jako nauka o vědeckých metodách, v obecné rovině se chápe jako filozofická disciplína, někdy se přiřazuje též k logice. Ve stejném významu se používá také označení filozofie vědy, teorie vědy nebo nauka o vědě. Současné pojetí metodologie souvisí s empirismem a neopozitivismem a v tomto pojetí se orientuje jednak na problematiku významu (sémiotika), jednak rozvíjí metodologické aspekty jednotlivých vědních disciplín. Z těchto důvodů ji jednotliví autoři vymezují různě, např. jako systematickou teorii metod, jako teorii vědy, jako vědu o metodologických pravidlech, jako studium principů, jimiž se řídí vědecké zkoumání, jako analýzu vědeckého způsobu práce aj. Š. Švec (1998) definuje metodologii vědy jako vědu o principech, strategiích, procedurách, nástrojích a normách fungování a rozvoje objektivního poznávání a praktického přetváření. Je to metavědní obor, který je v interaktivním vztahu s ostatními disciplínami vědy o vědě, které plní funkci jeho teoretického fundamentu. Metodologie sestává ze systematických procedur, jejichž prostřednictvím badatel dochází od počáteční specifikace problému k jeho vyřešení. Výzkumná metodologie zahrnuje obecné aktivity, metody, postupy a procedury, jako např.: sběr dat, měření, studium literatury, identifikaci problému, formulování hypotéz, testování hypotéz, analýzu dat, interpretaci jevů, formulování závěrů aj. Metodologie se týká všech stránek vědecké práce, ovšem podle filozofické orientace jednotlivých vědců vystupují do popředí její různé aspekty. Např. K. R. Popper vidí její hlavní funkci v prozkoumávání povahy racionálnosti vědy a v rozvoji vědeckého poznání, které vyústí v metodologická pravidla racionálního kriticismu.

LITERATURA: GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, 1992.
 POPPER, K. R. *Logika vědeckého zkoumání*. Praha : Oikúmené, 1997.
 ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
 VICENÍK, J. *Spory o charakter metodológie vied*. Bratislava : Pravda, 1998.

Ma

MÍRA VARIABILITY – MIERA VARIABILITY

Míry variability (charakteristiky rozptýlení) poskytují informaci o tom, jak dalece jsou jednotlivé hodnoty nakupeny či naopak rozptýleny kolem příslušné charakteristiky polohy. Pro přibližné posouzení variability dat lze užít variační šíři R. Variační šíře je rozdíl mezi největší a nejmenší naměřenou hodnotou. Nejčastěji používanou mírou variability pro data, která byla získána měřením intervalovým nebo poměrovým (metrickým), je směrodatná (standardní) odchylka, resp. rozptyl. Rozptyl (variance) je aritmetický průměr čtverců (druhých mocnin) odchylek od aritmetického průměru. Rozptyl označujeme buď s^2 (v případě, že jej počítáme z hodnot získaných výběrem) nebo σ^2 (v případě, že se vztahuje na celý základní soubor). Směrodatná odchylka je druhá odmocnina z rozptylu. Jestliže chceme srovnat variabilitu dvou anebo více souborů dat s rozdílnými průměry, můžeme k tomu použít tzv. variační koeficient V. Variační koeficient vyjadřuje, kolik procent z průměrné

hodnoty činí směrodatná odchylka. Pokud jsme střední hodnotu souboru dat charakterizovali pomocí mediánu, můžeme jako míru variability použít tzv. kvartilovou odchylku.

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

MODEL

Model lze chápat jako strukturální znázornění objektivní reality, které zvýrazňuje základní vazby mezi proměnnými vstupujícími do zkoumaného výzkumného pole. **M.** je vždy určitým zjednodušením reality, ale právě toto zjednodušení umožňuje vhléd do někdy složité reality. **M.** může být jak východiskem, tak i výsledkem zkoumání. Analýza výzkumného pole, jejímž výsledkem může být vytvoření jeho modelu (např. grafického), umožní badateli vymezit základní proměnné vstupující do určitých vzájemných vazeb. Inspirace podobným **m.**, který můžeme nazvat vstupním, pomůže výzkumníkovi zpřesnit formulaci výzkumného problému, ale i hypotéz. Vstupní **m.** je i východiskem ke stanovení výzkumné strategie, k výběru odpovídajících metod a technik výzkumu. Jinou roli má **m.** výstupní, který je vytvářen na základě skončeného výzkumu, případně jako modelové vyjádření určité teorie. V literatuře se setkáváme i s pojmem **m.** prognostický. Modelování tohoto typu může pomoci k pochopení tendencí vývoje v určité oblasti. Podle toho lze pak přizpůsobit i ovlivňování stávající reality buď na podporu pozitivních tendencí, nebo k případné prevenci tendencí negativních. **M.** lze vyjádřit v různých podobách. Nejčastější podobou je **m.** zpracovaný graficky. Grafický **m.** má svoji nepopíratelnou výhodu v přehlednosti a optimálním zjednodušení při zachování všech základních vazeb mezi klíčovými proměnnými. Složitější je ovšem konstrukce grafického **m.** v případech, kdy vazby nejsou zcela jednoznačně vymezené v dvourozměrné dimenzi. Zatím nebývá častým jevem tvorba trojrozměrných **m.**, i když jednotlivé pokusy byly již realizovány. Přitom realita je někdy v pedagogickém výzkumu tak složitá, že dvojrozměrné **m.** někdy mohou být až přílišným zjednodušením zkoumané skutečnosti. Jinou variantou zejména výsledného **m.** může být matematický **m.**, který není na první pohled tak přehledný jako **m.** grafický, ale často precizněji vymezuje zjištěnou realitu. Matematický **m.** lze použít i při modelování prognostickém. I matematický **m.** je ale jistým zjednodušením, protože vyjadřuje výsledek zjištěný kvantitativním zpracováním dat, zatímco není schopen pojmut subtilnější zjištění uchopitelná jen kvalitativním šetřením. Konečně může mít **m.** i podobu verbální. Tato méně často se vyskytující varianta z jedné strany za určitých okolností může propojit kvantitativní i kvalitativní přístup, ale bývá méně přehledná a proto je používána řidčeji. → *vizualizace* → *výzkum*

LITERATURA: APOSTEL, L. O formálním studiu modelů v neformálních vědách. In *Teorie modelů a modelování*. Praha : Svoboda, 1967, s. 247.

STACHOWIAK, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien-New York, 1973.

BACÍK, F. K otázkám modelování vzdělávacích a výchovných objektů. In BACÍK, F. *K metodologickým otázkám pedagogických výzkumů*. Praha : VÚOŠ, 1976, s. 34 - 71.

Pe

MODUS → CHARAKTERISTIKY POLOHY

NARATIVNÍ METODOLOGIE – NARATÍVNA METODOLÓGIA

Narativní metodologie je specifickou metodologií, postupem → *kvalitativního výzkumu*. Jejím jádrem je narace, čili vyprávění, tj. sdělování příběhů, zážitků a pocitů. Klíčovým pojmem **n. m.** je příběh, který subjekt vypráví. V příběhu je důležitá nejenom faktická rovina, ale také rovina interpretační (to, jak prožité události subjekt interpretuje), která je však často implicitní (tacitní). Výzkumník proto musí umět číst i „mezi řádky“ vyprávěného příběhu. Výzkumník si v průběhu vyprávění příběhu a při jeho následné analýze všimá zejména těchto hledisek: a) časovosti, tj. jak jsou vyprávěné události začleněny do konkrétního, reálného času, co se v tomto čase odehrává, jak souvisí minulost s přítomností a anticipovanou budoucností subjektu, b) dalších subjektů vstupujících do příběhu, c) jednání subjektu (např. jednání žáka ve vyučovací hodině je interpretováno jako průsečík žákových a učitelových osobních narativních historií, na rozdíl od klasického empirického přístupu, v němž je žákovo jednání chápáno ve smyslu kognitivně-behaviorálním), d) kontextů, přičemž v úvahu připadá časový kontext, prostorový kontext a kontext jiných lidí (srov. Čermák, 2002, s. 22). Narativní výzkum zahrnuje tři základní momenty práce výzkumníka (Connelly, Clandinin, 1997):

1. Práce výzkumníka v terénu, tj. navázání vztahu se subjekty, kteří budou na výzkumu participovat. Objektem výzkumu však nejsou jenom tyto subjekty (např. jejich vyprávění), ale také výzkumník (který toto vyprávění interpretuje a promítá do něho svoje zkušenosti) a další kontexty, které vstupují do interpretace získávaných výzkumných poznatků. Například není možné zkoumat úvodní aktivity a rituály školního dne, aniž by výzkumník vzal do úvahy osobní historii učitele, školní třídy a školy a historii vzdělávání a kultury v oblasti (terénu), v níž výzkum probíhá.
2. Terénní texty, které vytvářejí participující subjekty i výzkumník. Při jejich vytváření lze využít těchto zdrojů:
 - ústně sdělované osobní historie (např. formou rozhovoru výzkumníka a subjektu nebo volně vyprávění historie jejím subjektem),
 - příběhy (ať již vyprávěné, nebo napsané subjektem),
 - kroniky, letopisy (záznamy důležitých momentů a událostí v životě subjektu nebo instituce, např. školy),
 - ostatní osobní artefakty (např. fotografie, paměti apod.),
 - výzkumné rozhovory, které vede výzkumník se subjekty a jejichž smyslem je vyjasnit dosud nejasná místa ve vytvářených terénních textech,
 - → *deníky*,

- biografie a → *autobiografie*,
- dopisy, jejichž obsah je relevantní zaměření narativního výzkumu,
- konverzace, které probíhají mezi výzkumníkem a spolupracujícími subjekty (umožňují jít do větší hloubky ve zkoumané oblasti, vyžadují však citlivě promyslet techniky jejich záznamu i interpretace),
- terénní poznámky a ostatní „příběhy“ z terénu → *terénní výzkum*.

3. Převod terénních textů do výzkumných textů je náročnou etapou narativního výzkumu a zahrnuje → *kódování* a → *interpretaci*. → *autobiografie*

LITERATURA: ČERMÁK, I. Myslet narativně: Kvalitativní výzkum „on the road“. In ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. (Eds.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Sborník z konference*. PsÚ AV ČR Brno, SCAN Tišnov, 2002, s. 11-25.

FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : SLON, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997, s. 81-86.

Šol

NONVERBÁLNÍ TEST – NONVERBÁLNY TEST

Nonverbální test (nonverbal test) – neslovní test, jehož úkoly jsou zadávány pomocí obrázku nebo jiných mimoslovních prostředků (Hartl, Hartlová 2000). Tyto zkoušky nejsou závislé na slovní zásobě, což může být jejich výhoda i nevýhoda. → *vizualizace*

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.

Ře

NORMÁLNÍ ROZDĚLENÍ – NORMÁLNE ROZDELENIE

Těž rozdělení (rozložení) normální, Gaussovo. Je odvozeno ze zákona počtu pravděpodobnosti vyjadřující hustotu náhodné pozorované veličiny. Hustotu **n. r.** jeví prezentuje Gaussova křivka. Standardizované **n. r.** $N(0; 1)$ se střední hodnotou 0 a jednotkovým rozptylem též nazýváme Z-rozdělením. Při provádění statistických analýz (při použití tzv. parametrických testů) je normalita předpokladem, že se data podřizují **n. r.** Shoda dat s **n. r.** vypovídá o symetrické povaze výskytů empirických hodnot a má interpretační význam.

Ně

NULOVÁ HYPOTÉZA → STATISTICKÁ HYPOTÉZA

OBSAHOVÁ ANALÝZA

Obsahová analýza (angl. content analysis) je postup určený k hodnocení a interpretaci obsahu komunikace. Těžiště **o. a.** leží v sémantické oblasti lidské komunikace a jejím cílem je hledat význam v jazykovém materiálu (různé druhy nejen textových dokumentů), který reprezentuje lidské komunikační procesy. Jako speciální výzkumná metoda je **o. a.** s odvoláním na B. Berelsona (1952) chápána jako procedura

určená k objektivnímu, systematickému a kvantitativnímu popisu zjevného obsahu komunikace. V tomto pojetí je **o. a.** chápána jako metoda kvantitativního výzkumného přístupu, kdy se uplatňují kvantifikační postupy, jako jsou např. zjišťování frekvence či intenzity výskytu analytické kategorie, měření času věnovaného určité otázce v televizním vysílání, měření plochy věnované určitému tématu v tisku (srov. Š. Švec 1998). V novějších přístupech je **o. a.** pojímána též jako metoda kvalitativního výzkumu, jejíž pomocí dospíváme k interpretaci a porozumění textu → *hermeneutika*. Určité překlenutí nabízí pohled na **o. a.** jako na proces, při němž jsou komplementárně uplatněny jak kvantitativní, tak kvalitativní aspekty zkoumání. Ve skutečnosti jde totiž o to, že při **o. a.** se vychází z určitého dokumentu (např. z textu), který je kvalitativní povahy. Ten lze sice pomocí určitého systému kategorií nahlížet kvantitativně, nicméně v okamžiku, kdy přistupujeme k jeho interpretaci, jde opět o krok kvalitativní analýzy (srov. Mayring 2003). Aplikace **o. a.** se může odehrávat v následujících krocích: a) specifikace výzkumného problému a hypotézy, b) stanovení výzkumného vzorku, c) volba analytické jednotky obsahu, d) stanovení kódovacích kategorií obsahu, e) kvantifikace analytických kategorií obsahu, f) interpretace údajů obsahové analýzy (podle Š. Švece 1998). V pedagogickém výzkumu mohou být předmětem **o. a.** např. kurikulární dokumenty, učebnice, učitelovy písemné přípravy na výuku, zápisy na tabuli, zápisy v sešitě žáků, slohové práce aj.

LITERATURA: MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz : UTB, 2003.

ŠVEC, Š. Obsahová analýza textových dokumentů. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 146-160.

Ja

ODVĚTVÍ ZNALOSTNÍHO PRŮMYSLU – ODVETVIE ZNALOSTNÉHO PRIEMYSLU

Odvětví znalostního průmyslu sú (z hľadiska kognitivistiky a znalostného inžinierstva) tieto organizačné formy práce s poznatkami a informáciami: 1. vzdelávanie (v školstve, osвете, v zamestnávateľských a záujmových nevládných organizáciách) 2. → *výzkum* a vývoj, 3. umelecká kreácia a komunikácia, 4. komunikačné médiá, 5. informačné služby, 6. informačné stroje (Machlup 1989). Spoločenská významnosť vzdelávania je u nás známa už z obdobia filozofie vedecko-technickej revolúcie. Vtedy sa presadzovala ekonomická idea (napr. Strumilina), a vlastne postsputníkovský koncept, že kapitál vložený do vzdelania je násobne zhodnotiteľný než kapitál poskytnutý vede a tu je trojnásobne lepší než kapitál daný do priemyselnej výroby. Ani dnes sa od tejto ekonomickej argumentácie v prospech národného vzdelávania neupúšťa.

→ *informace* → *poznatek*

LITERATURA MACHLUP, F. Knowledge industries and knowledge occupations. In ERAUT, M. R. (ed.) *The international encyclopedia of educational technology*. Oxford : Pergamon Press, 1989, s. 569-575.

Švš

OHNISKOVÉ SKUPINY

Pojmem **o. s.** se rozumí interview s zájmovými skupinami; **o. s.** představují výzkumnou metodu založenou na společné diskusi vybraných subjektů, která je zacílená na významné výzkumné témat (problém) a kterou moderuje výzkumník. Metoda **o. s.** zřetelně připomíná skupinový rozhovor, při kterém výzkumník kladé otázky členům skupiny a registruje jejich odpovědi. Naproti tomu metoda **o. s.** předpokládá interakci mezi členy skupiny, sdílení jejich názorů, zážitků i příběhů. Výsledek použití této metody bývá přínosnější, než kdyby výzkumník vedl rozhovor odděleně s jednotlivými subjekty. Velmi důležitá je příprava **o. s.**, zejména ujasnění cílů použití této výzkumné metody a výběr subjektů (respondentů). Předpokládá se, že členové **o. s.** disponují znalostmi, které se vztahují k výzkumnému tématu, a mají o toto téma zájem. Ve výzkumné praxi se rozlišují dva základní typy **o. s.**: a) nestrukturované **o. s.**, v nichž se volně diskutují jen 2 - 3 problémy, b) strukturované **o. s.**, které jsou vytvářené za účelem získat co nejvíce údajů o více problémech (obvykle 4 - 5 rozdílných problémech). Setkání členů **o. s.** trvá zpravidla 1 - 2 hodiny. Úlohou výzkumníka v **o. s.** je vymezení klíčových otázek (problémů) k diskusi a její moderování, stimulování diskuse, upozorňování na závažné body (výsledky) diskuse, popř. kladení pomocných otázek. Podmínkou efektivních **o. s.** je, aby se jejich účastníci cítili uvolněně a každý měl stejnou možnost se k problému vyjádřit. **O. s.** mohou být někdy zdrojem nových otázek (problémů).

LITERATURA: MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001.

Šol

ORGANIZACE VÝZKUMU – ORGANIZÁCIA VÝSKUMU → PLÁN VÝZKUMU

OTÁZKA

Otázka je jedním ze základních prvků sociální komunikace. Sociální komunikace není pouhé sdělování (výměna) informací, ale i vzájemná výměna představ, idejí, nálad, pocitů, postojů apod. **O.** představuje impuls k přemýšlení, aktivizuje poznávací, citové a volní procesy dotazovaného. V ústní nebo písemné podobě je **o.** základem nebo součástí řady výzkumných metod a technik. K základním požadavkům na formulaci otázky patří: 1. **o.** by měla být jasná a srozumitelná, aby tázaný pochopil, k čemu se má vyjádřit, na co má odpovědět, co má vyřešit apod. 2. **o.** by měla být pokud možno stručná (žádná zbytečná slova, mnohomluvná souvětí „zamlžující“ podstatu dotazu. 3. **o.** by měla být výstižná, přesně formulovaná (abychom zjistili to, co chceme zjistit). K zásadám pro kladení **o.** patří zejména: 1. **o.** by měla pokud možno zahrnovat jeden problém. 2. **o.** by na sebe měly pokud možno logicky navazovat, měly by být kladeny v promyšleném pořadí. 3. **o.** by měly být kladeny přiměřeným tempem a dotazovanému je třeba poskytnout přiměřený čas na odpověď. **O.** lze třídit podle různých kritérií. Např. podle zaměření lze rozlišovat **o.** věcné – kterými se ptáme na objektivní skutečnost, na svět kolem nás a otázky osobní, které jsou zaměřeny na subjektivní stránku sdělení, na osobní mínění, postoj, pocity. Podle

„volnosti“ výpovědi → *respondenta* lze hovořit o **o.** uzavřených, kdy se respondent pouze rozhoduje mezi nabídnutými možnostmi, a otázkách otevřených, které respondentovi umožňují zcela volný výběr obsahu a formy vyjádření se k předloženému problému. Podle funkce **o.** lze hovořit o **o.** vstupních, úvodních, filtračních, kontaktních, kontrolních apod. → *předvýzkum*

LITERATURA: MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU MU, 1995.

MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, 2003.

Ši

PÁROVÝ T-TEST → T-TEST

PEDAGOGICKÁ TERMINOLOGIE – PEDAGOGICKÁ TERMINOLÓGIA

→ *TERMINOLOGIE PEDAGOGICKÁ*

PEDAGOGICKÝ POJEM

Pojem je myšlienková reprezentácia spoločných prvkov alebo znakov, pomocou ktorých možno rozlíšiť skupiny alebo triedy; strom má spoločné vlastnosti čerešní, jabloní ap. (ovocný strom), dubov, jedlí ap. (lesný strom), ale odlišné od čučoriedok, ríbezlí (ker), ako aj od kukurice, pšenice (obilnina) ap.; ide tu o špecifikáciu a generalizáciu medzi kategóriami – abstraktnejšími a konkrétnejšími pojmami; konkrétne, špecifické (druhotné) pojmy žiak, školák, študent, pregraduát, postgraduát, doktorant, frekventant, vzdelávaný, vychovávaný, tréňovaný, cvičenec, chovanec, učastník edukačného podujatia ap. sú prípadmi abstraktného, generického (rodového) pojmu osoby v role edukanda, kým konkrétne pojmy: vzdelávateľ, lektor, inštruktor, cvičiteľ, tréner, docent, tútor, výchovný poradca, vychovávateľ, guvernanta (ka) ap. sú príklady špecifického pojmu osoby v role edukanta (pedagóga a andragóga). Veľmi abstraktný pojem učiaci sa (čes. učící se), ktorý zodpovedá angl. generickému termínu learner, môžeme terminologizovať ako discent (z lat.) alebo matet (z gréc.) alebo povýšiť historicky príznakový termín učeník, učeň alebo na zhodný generický pojem antropogogiky. Veľmi abstraktný pojem učiaci niekoho, ktorý korešponduje generickému angl. termínu teacher, môžeme antropogogicky terminologizovať ako docent (z lat.) alebo didakt (z gréc.) alebo ako vyučovateľ alebo povýšiť termín učiteľ na abstraktnejší antropogogický pojem alebo dokonca ako novotvar „uk“, keďže sa dnes zvyčajne nazýva samo-uk (angl. self-teacher) v najnovšej koncepcii lifelong and lifewife learning (Š. Švec 2003). Obsah antropogogického pomenovania pre kategóriu osôb učiaceho sa a učiaceho niekoho (čes. učící se a učící niekoho) však nie je totožný s obsahom rodovej kategórie edukand-edukant. Pojem učenia sa – učenia niekoho a pojem (formálnej, semiformálnej a informálnej) → *edukace* (vzdelávania, vychovávanía a vycvičovania (Š. Švec, 2003, 2002a, 1985) nie je totiž zhodný, pretože tu ide o vzťah širšieho a užšieho edukologického pojmu (edukologie). **P. p.** členíme podľa odborov učiteľstva, vychovávateľstva, poradenstva a iných odborov pedagogiky. Pojmami myslíme, vyjadrujeme myšlienky, utvárame

alebo vytvárame nové poznatky, nimi exteriorizujeme aj interiorizujeme komunikáty, ktorým pripisujeme istý zmysel a význam. Filozofické, psychologické a inodisciplinárne pojmy osobnosti sa odrážajú v rozmanitosti pedagogických konceptov vzdelanosti, vychovanosti alebo vycvičenosti (trénovanosti). Vymedzenia pojmov tej či onej teoretickej koncepcie sa môžu odlišovať od ich osobného poňatia u učiteľov a žiakov. V modernej didaktike sa rozvinuli kontrastné metodiky učenia sa a vyučovania pojmov, ktoré by sme mohli označiť ako inštruktívna a zjavovacia verzus konštruktívna a objavovacia stratégia. Každá veda má svoje nosné, východiskové, bázické pojmy. V pedagogike sú to: učenie sa-učenie iného/iných, výučba-mimovýučbová výchova, vzdelávanie-vychovávanie-vycvičovanie, edukácia-indoktrinácia, kultúracia-profesionalizácia-socializácia-personalizácia (bližšie Š. Švec 2002a, 1995, 1988, 1985). Od nich sú odvodené pojmy, akými sú napr. skúsenostné učenie sa konaním, tímové vyučovanie, výučbový projekt, záujmový žiacky krúžok, cieľový program školy (kurikulum školy) ap. Pojmy a termíny sú elementárnou jednotkou poznania a poznávania a konštitutívnym prvkom odborného → *jazyka pedagogiky*. *Majú také vlastnosti poznania a mysle, a tým aj jazyka, akými je: (ne)presnosť, (jedno/viac) významovosť, (ne)určitosť, (ne)ostrosť, všeobecnosť-spezifickosť, abstraktnosť-konkrétosť, jednoduchosť-zložitosť, jedno/viacslovnosť, (ne)štruktúrovanosť, (ne)systémovosť, (ne)platnosť, (ne)použiteľnosť, (ne)rozpínanosť, (ne)formalizovanosť a iné charakteristiky. Z hľadiska odboru učiteľstva, poradenstva a vychovávateľstva možno navyše rozlíšiť aj také atribúty pojmov (a iných kategórií poznatkov), akými sú: naučiteľnosť (osvojiteľnosť, konštruovateľnosť), obťažnosť-lahkosť, údernosť (vplyvnosť, mocnosť slov) – prázdnosť, formálnosť, príkladová abstraktnosť – príkladová početnosť (pri výklade s definíciou príkladom) a iné vlastnosti. → *terminologie pedagogická*.*

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002a. ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002b, s. 8-27. ŠVEC, Š. Nonformálne alebo semiformálne vzdelávanie v kontexte formálneho a informálneho vzdelávania? (Ktoré sú organizačné štruktúry celoživotného učenia sa?) In ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul, 2003 s. 135-145.

Šuš

PLACEBO EFEKT → EFEKT PLACEBO

PLÁNOVÁNÍ VÝZKUMU – PLÁNOVANIE VÝSKUMU

Sestavení plánu výzkumu (např. prostřednictvím dotazníku) je víceetapový proces, který má tento průběh:

- Stanovení relevantních výzkumných otázek, vytvoření koncepce a hypotéz na základě teoretického modelu: Co chceme vědět? Jaký teoretický model použijeme?
- Zpřesnění výzkumných otázek a koncepcí: Které dílčí aspekty koncepce zahrnuje a které z nich mají pro plánovaný výzkum význam?

- Operacionalizace a stanovení proměnných: Vymezení výzkumné metody. Kterými metodami můžeme dosáhnout toho, co chceme vědět? Vymezení operacionalizovatelných proměnných: Jak můžeme zkoumanou skutečnost (koncepte) měřit?
- Převod operacionalizovatelných proměnných ve specifické otázky dotazníku, abychom se mohli pokusných osob dotazovat na jejich situaci, postoje apod.

Jednotlivé kroky a úvahy, které vedou k operacionalizaci, musí být zdokumentovány. Při vědeckých výzkumných projektech, stejně tak při výzkumných zakázkách se požaduje detailní výzkumný plán s uvedením nákladů a také přesný časový harmonogram. Výzkumný plán s dotazováním (standardizovaným), obsahuje následující kroky:

- Stanovení a formulování výzkumných otázek ve formě tázacích vět.
- Určení výzkumného vzorku, resp. skupiny, která bude předmětem dotazování.
- Převod výzkumných otázek do modelu operacionalizovatelných proměnných (= model proměnných).
- Otázka: „Co se má zkoumat?“ musí být přeformulována: „Jak je možno postihnout to, co má být zkoumáno?“ Požadavky a meze techniky dotazování musí být ovšem respektovány.
- K zvolenému tématu je třeba prostudovat existující (mezinárodní) odbornou literaturu a seznámit se s dosavadními výzkumy na dané téma. Může se ovšem ukázat, že výzkumný problém byl již někde vyřešen.

Následuje konstrukce dotazníku, stanovení strategie výzkumného vzorku (rozsah, reprezentativnost, počet dotazů) a provedení pretestu včetně revizí návrhu dotazníku. Dále následuje organizace a provedení dotazování (ústně, písemně, telefonicky, elektronicky), zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a vypracování výzkumné zprávy. → *cíl výzkumu*

LITERATURA: KROMREY, H. *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen: Leske & Budrich, 1998.
FRIEDRICHS, J. *Methoden empirischer Sozialforschung*. WV Studium, Bd.28. Verlag für Sozialwissenschaften, 1990.

See

POLOŽKA

Položka – označení pro dílčí otázku n. úlohu → *testu* nebo → *dotazníku*; rozlišují se různé typy **p.** podle různých kritérií; **p.** ano – ne/správně – chybně (right-wrong/true-fals item) – otázka nebo úkol v testu, kdy má testovaný určit pravdivost nebo nepravdivost, resp. správnost nebo chybnost; položka s volbou (multiple-choice item) – **p.**, u které má testovaný za úkol zvolit správnou nebo nejlepší odpověď z několika nabízených možností. Na každou **p.** jsou kladeny určité konstrukční požadavky a hodnotí se jejich vlastnosti, např. u didaktického testu se statisticky hodnotí citlivost, obtížnost položek atd.

Vlč

POZITIVISMUS – POZITIVIZMUS

Filozofický směr pozitivismus omezuje platnost lidského poznání pouze na to, co je pozitivně dáno, tj. na empiricky získaná data. Jeho označení vychází z latinského *positus* – položený, umístěný. Zakladatel **p.** August Comte (1798-1857) zdůraznil význam vědy jako nástroje poznání i přeměny skutečnosti. Vědy klasifikoval podle toho, jak v historii dospěly do stadia pozitivního, a tím přispívají k pokroku lidstva. Z tohoto hlediska uvedl šest základních vědních oborů – matematiku, astronomii, fyziku, chemii, biologii a sociologii, která představuje vyústění vědeckého zkoumání skutečnosti. **P.** se v této souvislosti chápe jako filozofie vědy (faktů). Konstrukce vědění má být pozitivní, tzn. věcná, určitá, jistá, přesná, přehledná, prokazatelná, objektivní a relativní, na rozdíl od absolutní pravdy. Vychází ze sběru a třídění faktů, jež vyúsťuje v jejich vyhodnocení – co není prokazatelné, neplatí. Rozšíření **p.** ve společenských vědách (včetně pedagogiky) usiluje od 2. poloviny 19. století o navázání na úspěchy přírodních věd. Přijetím metody empirické evidence se společenské vědy mají osvobodit od tradičních metafyzických spekulací. **P.** a na něj navazující novopozitivizmus hledá identitu vědy a kritérium, jak rozlišit vědecké poznání (jazyk vědy) od nevědeckých, metafyzických, ideologických, uměleckých a dalších textů. Cílem je tzv. demarkace, tj. nalezení této hranice na úrovni pojmů a vět. Požadavkem pro vědecký jazyk je jednoduchost a intersubjektivní povaha. Pozitivistická věda hledá jazyk, který odkazuje na empirická data, je objektivní a nezávislý na pozorovateli. Novopozitivismus ústí v logický **p.** (Rudolf Carnap, 1891-1970, tzv. logika vědy), který zkoumá pouze jazyk vědy, zpracovává jeho syntax a abstrahuje od původního propojení vědeckého textu s empirickými daty.

LITERATURA: BLECHA, J. *Filosofický slovník*. Olomouc : FIN, 1995.

Jů

POZNATEK – POZNATOK

Poznatek je výsledok bežného, umeleckého, filozofického alebo vedeckého poznávania; vedecký **p.** je produkt špecifikovaného, prísneho a objektívneho skúmania, ktorý vznikol v rámci nahromadenej ľudskej skúsenosti a funguje v tejto skúsenosti. **P.** sa žiada odlišovať od púhej informácie. Termín → *informace* sa používa skôr na označenie symbolu, obrazu, slova alebo správania sa systému vtedy, keď ide o nesúvisiace alebo čiastkové javy alebo jednotlivé udalosti. Termín **p.** sa skôr uplatňuje pri vzájomne súvisiacich alebo všeobecných myšlienkach a pravdách, ktoré majú spravidla trvalejšiu hodnotu. Objektívny **p.**, zdieľaný prostredníctvom živého učiteľa alebo komunikačného média, sa premieňa prostredníctvom inštruktívneho alebo konštruktívneho učenia sa do subjektívnej znalosti alebo vedomosti. Pedagogické **p.** sú rôzneho druhu: subjektívne a objektívne; osobné a skupinové; zdieľané a nevy povedané; špecifické a všeobecné; prípadové a zákonité; klinické a akademické; praktické, empirické a teoretické; výskumné, vývojové a evaluačné ap. Podľa bloomovskej taxonómie (Anderson and Krathwohl, 2001; Švec 1983) rozlišujeme štyri hierarchické roviny pedagogických **p.**: 1. faktuálne **p.** – empirické zistenia, štatistické dáta, historické údaje, nové názvy a termíny ap.; 2. konceptuálne **p.** – nové definície, koncepty, klasifikácie, príčinnno-účinkové hypotézy, korelačné tvrdenia, princípy,

zákonitosti, teórie a teoretické modely; 3. procedurálne **p.** o prístupoch a postupoch objektivizovaného poznávania a inovačnej zmeny v školstve a osвете, o kritériách pre používanie metód a techník pedagogického skúmania a premeny školskej praxe ap. 4. metavedné **p.** o filozofiách pedagogickej vedy, o jej minulosti, prítomnosti a budúcnosti, o jej mieste, fungovaní a strategickom rozvoji v spoločnosti, o jej substantívnej a metodologickej paradigme, o (seba)poznávaní jej identity, o jej vzťahoch s praxou pedagogického vzdelávania a povolania, o jej metateóriách ap. → *poznatková báze pedagoga*, → *odvetvi znalostného prümyslu*.

LITERATURA: ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom s taxonomy of educational objectives*. New York : Longman, Inc., 2001.

ŠVEC, Š. *Teoretická analýza pedagogických cieľov a ich taxonómia*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského. (Výskumná správa), 1983.

Švš

POZNATKOVÁ BÁZE PEDAGOGA – POZNATKOVÁ BÁZA PEDAGÓGA

Poznatková báze pedagoga je systém poznatkov: 1. o aktuálnom i potenciálnom sociokultúrnom obsahu pre odbory učiteľstva, poradenstva, vychovávateľstva, výchovno-sociálnej a špeciálnopedagogickej starostlivosti, 2. o teoretických fundamentoch pedagogickej práce: 2.1 biologické, hygienické, psychologické a sociologické poznatky o detstve a dorastenectve a o vývinových a osobnostných charakteristikách vekových skupín učiacich sa (žiacov, chovancov a klientov), 2.2 poznatky o kultúrnych, ekonomických, politických a legislatívno-právnych kontextoch vzdelanosti a vychovanosti vo *výučbe a mimovýučbovej výchove*, 2.3 filozofické poznatky o poslaniach, účeloch a hodnotách → *edukace*, 3. poznatky ze školské obecné pedagogiky (všeobecnej didaktiky, poradenstva, vychovávateľstva a výchovno-sociálnej starostlivosti): 3.1 teoretické koncepcie vzdelanosti, príp. trénovanosti, 3.2 teórie učenia sa a výučby alebo mimovýučbovej výchovy a koncepcie ich všeobecných metód a organizačných útvarov, 3.3 koncepcie skúšania a hodnotenia učiacich sa a vyhodnocovania kvality a efektívnosti školy, 4. poznatky z predmetovej/odborovej didaktiky: 4.1 poznatky o cieľovom programe („kurikule“) vzdelávacieho stupňa, typu školy, študijného odboru a predmetného kurzu a poznatky o príslušných učebniciach a učebných materiáloch a pomôckach pre učebný predmet, 4.2 poznatky o učiacich sa a o ich charakteristikách (o ich predmetných prekonceptoch, učebných potrebách, študijných návykoch, poznávacích štýloch ap.), 4.3 poznatky o účeloch a hodnotách tzv. výchovného vzdelávania a výcviku, 5. poznatky, spôsobilosti a praktické skúsenosti študentských pedagógov (nastávajúcich učiteľov, poradcov, vychovávateľov, sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov) z praktík a praxí. → *informace* → *poznatek*

LITERATURA: JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ŠVEC, Š. Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie. *Pedagogická revue*, 2004a, č. 2, s. 105-119.

ŠVEC, Š. Odborová/predmetová didaktika ako študijný a vedný odbor v systémoštruktúrnom kontexte. In JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. *Oborové didaktiky v pregraduálném učitelském studiu*. Brno : MU, 2004.

Švš

POZOROVACÍ ARCH

Pozorovacím archem rozumíme předem připravené schéma či formulář, ve kterém jsou zapsány kategorie jevů, které chceme pozorovat. Kategorie zaznamenáváme během pozorování pomocí kódů (stanovujeme si je sami vzhledem k cíli pozorování, mohou to být čárky, čísla nebo jiné znaky). Zaznamenáváme buď délku trvání jevu, nebo četnost výskytu jevu. Jakmile pozorovatel zpozoruje daný jev, zapíše číslo (délka trvání) nebo udělá čárku (četnost) do pozorovacího archu. Říkáme, že pozorovatel kóduje → *kódování*. **P. a.** může mít různé podoby, např. mapa třídy (schéma rozmístění žáků ve třídě) – zaznamenáváme do ní např. frekvenci komunikace učitele s jednotlivými žáky, pohyb učitele a žáků ve třídě během vyučování; arch na záznam činnosti učitele a žáka – v archu jsou vyjmenovány činnosti učitele a žáků, vyskytne-li se daná činnost učitele nebo žáka, pozorovatel u ní udělá čárku. Obecně platí, že by tabulky neměly obsahovat více kategorií, než si může pozorovatel zapamatovat a než může umístit do tabulek. Kategorie představuje obecnou podobu sledovaného jevu – např. kázeň žáků, chování, učitelovy otázky, způsob podání učiva učitelem, organizace podmínek výuky apod. (srov. Gavora, 2000, s. 76-77). **P. a.** se používá při → *strukturovaném pozorování*, připravujeme ho před samotným → *pozorováním*.

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
 MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
 RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1988.

Mi

POZOROVACÍ SYSTÉMY – POZOROVACIE SYSTÉMY

Pozorovací systémy jsou výzkumné nástroje, které můžeme ihned aplikovat do praxe. Podrobně popisují pozorované kategorie jevů, jejich součástí je návod k identifikaci jevů, pojednávají o způsobu jejich záznamu a vyhodnocování. **P. s.** je velké množství, mnohé z nich jsou však modifikacemi jiných **p. s.** K nejznámějším řadíme → *systém Flandersův* a *Bellackův*. → *pozorování*

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
 SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 1, s. 64-70.
 TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 6, 1971, č. 3, s. 241-259.

Mi

POZOROVÁNÍ – POZOROVANIE

Pozorování je metoda založená na sledování smyslově vnímatelných jevů; jedná se zejména o chování osob, o určité činnosti jedinců, příp. okolnosti těchto činností, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti osob, o průběh děje aj. Předmětem **p.** může být pozorovatel sám (introspekce), nebo jiné osoby, nebo jevy, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují. **P.** se v běžném životě děje většinou nesystematicky, náhodně a je ovlivněno subjektem pozorovatele. **P.** jako jedna z metod vědeckého výzkumu však musí být objektivní (objektivita je docilována větším počtem nezávislých pozorovatelů), záměrné, cílevědomé, plánované a systematické. Důležitou roli přitom hraje přesnost a spolehlivost (reliabilita). Při **p.** je třeba brát v úvahu:

- a) cíl pozorování;
- b) předmět pozorování – tj. osoby, činnosti, předměty a prostředí;
- c) časové hledisko pozorování – tj. kdy, jak dlouho, v jaké frekvenci a v jakých časových intervalech bude pozorování probíhat;
- d) způsob pozorování – tj. kdo bude pozorovat, jaké pozorovací nástroje použije, jak bude pozorování zaznamenávat a vyhodnocovat.

P. můžeme klasifikovat podle řady hledisek – setkáváme se různými druhy **p.**, které se nejčastěji používají kombinovaně: soustavné vs. příležitostné; krátkodobé vs. dlouhodobé; → *zúčastněné* vs. → *nezúčastněné*; zjevné vs. skryté; systematické vs. n systematické; přirozené, terénní vs. laboratorní, experimentální; → *přímé* vs. nepřímé, resp. → *zprostředkované*, → *strukturované*, *standardizované* vs. → *nestrukturované*, *nestandardizované*. Rozlišujeme tři fáze **p.**: 1. příprava (stanovíme cíl **p.**, pozorované situace, osoby a předměty, které budeme pozorovat, určíme časovou organizaci **p.**, připravíme si způsob **p.**, který si nacvičíme); 2. vlastní **p.** (sledování osob, předmětů, prostředí; zápis nebo registrace pozorovaného); 3. analýza pozorovaného (získané údaje se uspořádají, kategorizují, vyhodnotí a interpretují). **P.** můžeme zaznamenat na audiokazetu nebo na videokazetu. Výhodou záznamu je, že umožňuje opakované **p.**, může ho shlédnout více pozorovatelů (zajišťuje větší objektivitu), na záznamu můžeme pozorovat pokaždé jiné jevy atd. Nevýhodou → *nepřímého pozorování* je, že pozorovatel nemá bezprostřední kontakt s pozorovanou realitou. Vhodné je kombinovat přímé **p.** s nepřímým. Metoda **p.** se v pedagogice používá v rámci pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu. → *diagnostika* → *chyby při pozorování*

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.

Mi

POZOROVÁNÍ NEPŘÍMÉ (ZPROSTŘEDKOVANÉ) – POZOROVANIE NEPRIAME (SPROSTREDKOVANÉ)

Pozorovatel sleduje jevy např. z videozáznamu, z audiozáznamu, z fotografie atp.

Mi

POZOROVÁNÍ NESTRUKTUROVANÉ (NESTANDARDIZOVANÉ) – POZOROVANIE NEŠTRUKTUROVÉ (NEŠTANDARDIZOVANÉ)

Pozorovatel má stanovený cíl, předmět i délku pozorování, ale nemá předem stanovený systém pozorování, nemá připravený žádný → *pozorovací arch*; jedná se o explorativní použití, tzn. používá se tehdy, když se problematika začíná zkoumat poprvé a nejsou o ní známe údaje, nebo tehdy, když chceme problematiku zkoumat z jiného hlediska.

Mi

POZOROVÁNÍ NEZÚČASTNĚNÉ – POZOROVANIE NEZÚČASTNENÉ

Pozorovatel sleduje skupinu „zvnějšku“, aniž by se stal členem skupiny.

Mi

POZOROVÁNÍ PŘÍMÉ – POZOROVANIE PRIAME

Při přímém pozorování je pozorovatel je osobně přítomen v prostředí, ve kterém sleduje dané jevy.

Mi

POZOROVÁNÍ STRUKTUROVANÉ (STANDARDIZOVANÉ) – POZOROVANIE ŠTRUKTUROVANÉ (ŠTANDARDIZOVANÉ)

Při strukturovaném, standardizovaném pozorování pozorovatel zařazuje pozorované jevy do předem stanovených kategorií. Zaznamenává je do → *pozorovacího archu*, ve kterém jsou kategorie přesně definovány; používá se zejména pro činnosti, které jsou do jisté míry řízeny, neprobíhají spontánně, např. činnost třídy řízená učitelem.

Mi

POZOROVÁNÍ ZÚČASTNĚNÉ – POZOROVANIE ZÚČASTNENÉ

Pozorovatel se na určitý časový úsek stává součástí skupiny, kterou chce pozorovat, aniž by prozradil svůj záměr. Podílí se na jejím běžném životě, a to mu umožňuje pozorovat jevy jinak nedostupné.

Mi

PRAMENY – PRAMENE

Prameny neboli dokumenty (z lat. documentum – poučení, doklad, od docere – učit) jsou zdrojem informací. Rozumíme jimi předměty vytvořené speciálně za účelem záznamu, uchování a přenosu informací a dat. Jsou to hotová pozorování skutečnosti – „informační konzervy“ existující nezávisle na jiném pozorování či výzkumu. Představují širokou paletu z hlediska obsahu, forem a účelu, pro které byly vytvořeny. Fixovány a konzervovány mohou být různým způsobem. Podle způsobu fixace informací je třídíme na prameny: 1. písemné (textové) – rukopisný a tištěný text (záznam o pozorování, protokol o průběhu experimentu), 2. číselné – statistické údaje, 3. vizuální (obrazové) – náčrtek, kresba, fotografie, videozáznam, 4. auditivní (fonetické) – magnetofonový záznam, 5. audiovizuální – záznamy tradičními a elektronickými audiovizuálními prostředky. Z gnozeologického hlediska (podle vztahu ke sledované skutečnosti) rozlišujeme **p.**: a) primární (schéma jejich vzniku: jev – pozorovatel – záznam) – pozorovatel fixuje bezprostřední údaje, fakta o příslušných jevech (vytváří např. registr výskytu drog na školách), díky indiferentnímu vztahu k pozorovanému jevu zaznamenává data s maximální objektivitou, neangažovaně, b) sekundární (schéma: jev – pozorovatel – záznam – interpretátor) – jsou založeny na primárních p., opírají se o ně a popisují je, analyzují, interpretují, příp. hodnotí. Vždy se v nich v nějaké (samostatné, tvůrčí nebo kompilační) formě promítají znalosti, zkušenosti, názory a postoje interpretátora. Jejich počet narůstá

geometrickou řadou. Nejžádanější jsou $\rightarrow$ *bibliografie* (univerzální, oborové, výběrové, tematické, personální, regionální), recenze, anotované rešerše, referátové časopisy, review.

LITERATURA: SPOUSTA, V., et al. *Vádemekum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2000. Kapitola 2. Typy pramenných a literárních zdrojů informací, s. 27-38.

Sp

PRAVDĚPODOBNOST – PRAVDEPODOBNOŠŤ

Za jev považujeme to, nač má smysl se tázat, zda nastává, nebo nenastává. Jevy, které vznikají jako výsledky působení náhody, označujeme jako náhodné jevy. Náhodný jev nastat může, ale také nemusí. **P.** jevu je mírou očekávání toho, že daný náhodný jev nastane. **P.** jevu vyjadřujeme číslem z intervalu $<0, 1>$, přičemž platí, že **p.** je tím větší, čím více se číselná hodnota blíží k hodnotě 1. Klasická **p.** vychází z předpokladu, že všechny výsledky určitého náhodného pokusu jsou stejně možné. Např. při hodu hrací kostkou (náhodný pokus) má každý výsledek (tj. padnutí čísla 1, 2, 3, 4, 5 nebo 6) stejnou možnost, že nastane. **P.**, že padne určitý výsledek (např. „4“), je potom dána zlomkem m/n , kde n je celkový počet možných výsledků (u hrací kostky $n=6$) a m je počet výsledků příznivých danému jevu. U hodu kostkou např. počet výsledků příznivých danému jevu (padnutí čísla „4“) je roven 1. **P.**, že padne číslo „4“ je potom $p = 1/6 = 0,17$. Statistický odhad **p.** Pokud nejsou splněny podmínky pro použití klasické pravděpodobnosti, lze **p.** jevu také přibližně statisticky odhadnout pomocí relativní četnosti při dostatečně velkém počtu náhodných pokusů. Relativní četnost se vypočítává jako podíl n_A/n , kde n_A je počet výsledků příznivých jevu A (u hrací kostky např. počet padnutí čísla „4“) a n je celkový počet provedených pokusů. Pokud opakujeme náhodný pokus mnohokrát, má relativní četnost tendenci kolísat kolem určité, stále stejné hodnoty, která je statistickým odhadem pravděpodobnosti jevu.

LITERATURA: CHRÁSKA, M.; JANÁK, V. *Statistika pro pedagogy*. Olomouc : PdF UP, 1990. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

POLÁK, J. *Přehled středoškolské matematiky*. Praha : Prometheus, 1991.

Chr

PRAXE – PRAX $\rightarrow$ TEORIE

PRETEST – POSTTEST

Pretest – posttest (z lat. pre- = před-, nad-; post- = po) – každý výzkum představuje kratší nebo delší proces, který je nutno také organizačně zabezpečit. Je-li sledovaný problém jasně vymezen na pozadí určité teoretické koncepce, jsou-li formulovány $\rightarrow$ *hypotézy* a zvoleny adekvátní $\rightarrow$ *výzkumné metody*, je žádoucí provést před vlastním výzkumným šetřením tzv. pretest (nebo pilotní výzkum). V průběhu explorační byl vypracován $\rightarrow$ *plán výzkumu*, který je pretestem ověřován. Po ukončení výzkumu ná-

sleduje závěrečná kontrola výsledků – posttest. Jako hlavní metodické aspekty pretestu se uvádějí: ověření realizovatelnosti výzkumného záměru, adekvátnost metod, adekvátnost pokusných osob, přiměřenost času, výběr výzkumného vzorku, zajištění kontroly reliability a validity aj. Na základě výsledků pretestu se provádějí změny nebo úpravy výzkumného plánu. Analýza výsledků pretestu naznačí, na které stránky vlastního výzkumu je třeba se zaměřit, aby bylo dosaženo plánovaného cíle. Měření výsledků po provedeném výzkumu se provádí posttestem. → *měření*

Ma

PRINCÍPY TERMINOLOGICKÉ V PEDAGOGICE – PRINCÍPY TERMINOLOGICKÉ V PEDAGOGIKE

Terminologické princípy v pedagogike – zásady pri tvorbe, spresňovaní a ustalovaní spisovných pomenovaní vedeckých pojmov v oblasti školstva a osvety. Ich znalosť umožňuje utvárať správne termíny, revidovať staré označenia, presadzovať a ustalovať adekvátne termíny, spresňovať používané definície a predchádzať zbytočným informačným šumom a nedorozumeniam v účinnej odbornej komunikácii. V literatúre o všeobecnej terminológii (Horecký 1956; Masár 1991, 2000) sa analyzujú viaceré všeobecné zásady v oblasti vied o výchove: (1) princíp usústavnosti termínu vyjadruje požiadavku, že máme utvárať a ustalovať také termíny, ktoré majú svoje evidentné systémové miesto v štruktúre pojmov danej disciplíny. Nový termín by mal zapadať do daného poriadku štruktúrnych vzťahov nadradenosti-súradnosti-podradenosti medzi definovanými pojmami. 2) princíp jednoznačnosti a presnosti t. požaduje, aby – v ideálnom prípade – každý termín pomenúval len jediný pojem v jednej pojmovej sústave vednej teórie, či disciplíny, a tak zabezpečil jeho zhodné chápania a výklady aj bez kontextu. Tento princíp sa nedodržiava dôsledne dokonca ani v tej istej disciplíne vedy (napr. termín výchova z hľadiska filozofie alebo z aspektu pedagogiky). Relatívna presnosť termínu súvisí s formou jeho definovania. Jeho exaktnosť sa dosahuje jeho premyslenou klasifikáciou, množinovým zobrazením a inými prostriedkami jeho zjednotenia a spresnenia. Napr. „OSS“ a „JSŠ“ sú nezmyselné termíny z päťdesiatych rokov, kedy na osemročnú strednú školu (OSS) nadväzovala jedenástočná stredná škola. Avšak v prípade 8ŠŠ + 11ŠŠ nešlo o 19-ročnú strednú školu, lebo osemročná stredná škola nebola stredná, ale základná a jedenástočná škola nebola 11-ročná, ale 3-ročná. (3) princíp slovotvornej motivovanosti t. je požiadavka, aby uplatňované pomenovanie pojmu zreteľne ukázalo, na aký popud či z akého dôvodu vzniklo, akým spôsobom a od akého základu bolo utvorené alebo aký má pôvod. Napr. o termín „slepecké písmo“ je necitlivý k nevidiacim, nevidomým osobám so zrkovou nedostatočnosťou, preto treba uprednostniť medzinárodný termín Braillovo písmo. (4) princíp krátkosti t. je postulát, aby sa uprednostnil jednoslovný termín pred viacslovným termínom a pritom sa neskreslil jeho pojmový význam. Viacslovné termíny sú „nepraktické“, neoperatívne a neúsporné, zato však môžu byť presné a jednoznačné. Požiadavka zjednoslovnovať (univerbizovať) termíny však má lexikálne, sémantické a syntaktické obmedzenia. Krátkosť termínu koreluje s jeho odvoditeľnosťou, teda so schopnosťou derivovať iné jeho slovné druhy. Krátkosť termínu možno dosiahnuť nahradením viacslovného termínu menejslovným alebo jednoslovným: napr. výchova a vzdelávanie dospe-

ých – adultná edukácia, ktorý navyše má aj vlastnosť odvoditeľnosti, keďže možno z neho derivovať jednoslovné adjektívum adultnoedukačný; (5) princíp slovnej odvoditeľnosti t. je požiadavka, aby termín mal schopnosť byť slovotvorným základom pre odvodenie iných slov pomocou prípony, predpony a vnútroslovnej morfémy alebo pre derivovanie slov iným spôsobom, a to napr. z podstatného mena iné substantívum (samoučenie – sebaučenie – tebaučenie), z podstatného mena prídavné meno (autodidaxia – autodidaktický), zo slovesa iné sloveso či iný slovný druh (učiť – vyučiť – vyučovať – vyučovaný – vyučujúci – vyučený – vyučenci – vyučenie – výučný – naučiť – naučiť ap.). Termín profesia umožňuje v podobe podstatného mena reprodukovať jeho prídavné meno profesná (spôsobilosť), profesiová (štruktúra) a profesionálna (pracovníčka), avšak termín povolanie toto derivovanie neumožňuje, nie je derivatibilné; (6) princíp preložiteľnosti t. je požiadavka, aby sa pri utváraní alebo ustaľovaní termínov uprednostnili také výrazy, ktoré sú ľahko preložiteľné z cudzieho jazyka a do cudzieho jazyka a ktoré by uľahčili odbornú komunikáciu a garantovali jej bezporuchovosť, a tak sa vylúčil informačný šum, nedorozumenie a neporozumenie. Kalkovaný politický termín „demokracia“ (nem. Demokratie, angl. democracy) prekladáme, napr. v donedávna používanom výraze „politika školstva v ľudovej demokracii“, doslovne ako ľudovláda (z gréc. démos = ľud + gréc. kratia = vláda, poriadok). Vo výraze „ľudová demokracia“, ktorý sa zaužíval v bývalých socialistických krajinách, tak išlo vlastne o „ľudovú ľudovládu“, teda adjektívum „ľudová“ bolo sémanticky nadbytočné; (7) p. internacionálnosti t. plynie z požiadavky unifikovať termíny v odbornej komunikácii vo vede a technike na medzinárodnej úrovni. Internacionalizmus → *edukácia* je potrebný na medzinárodné pomenúvanie generického pojmu vyjadrujúceho (ako „spoločný menovateľ“ pred zátvorkami) spoločné znaky tých špecifických pojmov sociálnych javov (v zátvorkách), ktoré sú pomenované zvyčajnými slovnými spojeniami (v zátvorkách):

edukácia –	školstvo a osвета vychovávanie a vzdelávanie vzdelávanie a výcvik výučba a mimovýučbová výchova pedagogía a andragógia
------------	--

Princíp medzinárodnosti termínu bol v našej pedagogike a andragogike – napriek jeho nečastému uplatňovaniu – v istom napätí s požiadavkou intranacionálnosti termínu. Tento postulát vyjadruje potrebu používať podľa možností v čo najväčšej miere národné termíny (názvy), aby určitému odbornému názvu rozumeli čo najširšie vrstvy domácej odbornej obce či aj laickej národnej populácie. Požiadavka internacionalizácie terminológie sa viaže nielen na požiadavku ústrojnosti termínu, ale aj na terminologickú a zároveň didaktickú zásadu zrozumiteľnosti a osvojiteľnosti. Napr. kalk „kurikulum“ (podľa autora cieľový program) tieto zásady nerešpektuje, a preto robí ťažkosti tým samotným krajinám, odkiaľ sme ho v češtine a slovenčine prevzali ako kultúrnu výpožičku.

LITERATURA: MASÁR, I. *Průručka slovenskej terminológie*. Bratislava : Veda, 1991.
 MASÁR, I. *Ako pomenúvame v slovenčine : kapitoly z terminologickej teórie a praxe*.
 Bratislava : SJS pri SAV; JÚ EŠ SAV, 2000.

Švš

PROGNÓZA

Prognóza je nejčastěji charakterizována jako odhad budoucího vývoje, jako předvídání pravděpodobných změn ve stavu, struktuře a dynamice jevů v nových podmínkách. **P.** zpravidla navazuje na → *diagnózu* v tom smyslu, že vychází z diagnostických závěrů a zároveň předpokládá důsledky doporučení a intervencí vedoucích ke změně původního stavu. Kvalifikovaná **p.** vychází z důkladné analýzy empirického a teoretického zázemí jevu. V některých oborech (například v meteorologii, ekonomice, sociologii, demografii a medicíně) již existují zavedené způsoby prognózování. V jiných oborech (například v psychologii a v pedagogice) nemá zatím prognostika stabilizované postavení. Také v těchto oborech se však osvědčují některé metody intuitivního a formalizovaného prognózování. Příkladem intuitivního prognózování je dotazování expertů. Expertní **p.** může být individuální nebo skupinová. K získání relevantních údajů k dlouhodobým záměrům (nad 15 let) bývají užívány: → *interview*, psaní scénářů, brainstormingové metody, sestavení komisí expertů a další způsoby. Formalizované prognózování je účelné u krátkodobějších (5 let) a střednědobých (10 - 15 let) záměrů a je při něm využíváno celé spektrum exploračních, asociačních, experimentálních, matematicko-statistických metod včetně metody prognostického modelování a projektování. → *diagnostika*

Stř

PROJEKCE – PROJEKCIA

Prohlašování vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka; „podle sebe soudím tebe“; očekávání, že zkoumaná osoba má takové myšlení, schopnosti, motivy aj. vlastnosti jako my. S tím souvisí také individuální subjektivní zkreslení vlivem našeho preferovaného (pozitivního či pesimistického) pohledu na svět; dochází ke zkreslení názoru na lidi, situaci, výsledky výzkumu atd. Při zácviu pozorovatelů, tazatelů atd. či při interpretaci výsledků je třeba brát tento efekt v úvahu.

Vlč

PROJEKT VÝZKUMU – PROJEKT VÝSKUMU

Projekt výzkumu je vstupním plánem realizace empirického výzkumu. Součástí výzkumného projektu je:

1. Vymezení širší oblasti, v níž bude výzkum realizován.
2. Shrnutí a rozbor teorií i výzkumů vztahujících se ke zkoumané problematice; postupné hledání vlastního problému, který bude klíčový pro připravovaný výzkum. Důležité je vyjasnění, zda se tímto problémem již někdo zabýval a s jakým výsledkem.

3. Upřesnění a formulace výzkumného problému. Výzkumný problém je přesně formulovaná otázka, která se táže na vztah mezi dvěma nebo více → *proměnnými*. Formulace problému nemusí mít vždy tvar otázky. Otázka by ale měla být implicitně ve formulaci obsažena.
4. Analýza výzkumného pole; analýza výzkumného pole verbálně, nebo ještě lépe graficky hledá vztahy mezi všemi → *proměnnými*, které ovlivňují zkoumanou problematiku. Pomáhá k orientaci badatele v někdy složité vztahové struktuře výzkumného pole a usnadňuje tvorbu → *výzkumných hypotéz*, ale i vytvoření výzkumné strategie.
5. Stanovení → *výzkumných hypotéz*.
6. Vymezení základního souboru a → *výzkumného vzorku*. Základní soubor zahrnuje všechny entity (jevy, osoby apod.), jichž se výzkum týká. Výzkumný vzorek je výběrem ze základního souboru, a to takovým, který by měl být jeho co nej-*přesnější zmenšenou kopií*.
7. Rozpracování výzkumné strategie, výběr vhodných → *metod* a technik výzkumu, jejich zdůvodnění.
8. Časový harmonogram. U longitudinálního výzkumu je užitečné stanovit i termíny kontroly dosavadního průběhu výzkumu.
9. Předpokládané formy zpracování výzkumného materiálu. Rozumné je již v projektu uvažovat o formách budoucího zpracování výzkumného materiálu, zvážit, jak vytvářet databázi, zda bude realizováno statistické zpracování, případně kvalitativní vyhodnocení, případové studie apod.
10. Organizační, personální a materiální zajištění.
11. Finanční rozvaha (nutná zejména u grantových úkolů).
12. Předpokládané využití výstupů – publikování, možné další pokračování výzkumu, praktické využití. → *cíl výzkumu*

LITERATURA: MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
 PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.
 HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1999.
 GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

Pe

PROJEKTIVNÍ TECHIKY

Projektivní techniky představují rozmanité podněty (např. obrázky s neúplným textem, neúplné kresby, nedokončené věty atd.), do jejichž řešení (např. doplňování textů v obrázku, neúplných vět) se promítají osobnostní tendence subjektu, např. jeho emoce, přání, názory apod., které si často neuvědomuje. Tyto podněty jsou charakteristické svou víceznačností (neurčitostí), která umožňuje různé odpovědi subjektů. **P. t.** bývají obvykle konstruovány tak, aby subjekt dopředu neodhadl jejich diagnostický záměr.

Lze rozlišit různé druhy **p. t.** (Říčan, Ženatý, 1988):

1. Interpretační techniky spočívají v tom, že subjektu jsou předkládány víceznačné, většinou vizuální podněty s výzvou, aby tyto podněty „vyložil“, interpretoval. Známou psychologickou **p. t.** je Rorschachova technika, při níž je subjekt vyzván k interpretaci různých inkoustových skvrn. K těmto technikám je možné zařadit také neúplný obrázek, např. dialog dvou osob znázorněných na obrázku v určité situaci. Subjekt má obrázek interpretovat a doplnit slovy reakce těchto osob.
2. Slovně asociační techniky jsou založeny na tom, že subjekt má reagovat poměrně rychle na verbální podněty. Patří sem: a) asociační experiment, při němž se subjektu ústně prezentuje podnětové slovo (např. škola) a jeho úkolem je co nejrychleji říci slovo, které ho napadne jako první (např. třída), b) doplňování vět, kdy subjekt dokončí začatou větu tak, aby vyjadřovala jeho osobní názor (v pedagogickém výzkumu jsou známy dotazníky učitelova pojetí výuky), c) doplňování příběhů, kdy subjekt dokončuje neúplný příběh.
3. Imaginativně verbální techniky, kterých využívají převážně psychoterapeuti.
4. Scénické techniky vyžadující po subjektu, aby v daném prostoru vytvořil z předložených trojrozměrných předmětů (lidské postavy, zvířata, stromy, domy atp.) scénu s určitým tematickým zaměřením.
5. Výtvarné techniky, které jsou založeny na tom, že se subjekt výtvarně vyjadřuje a přitom obvykle volí téma i charakter svého výtvaru.
6. Preferenční techniky vyžadují, aby subjekt vybral z určitého počtu předložených objektů (obrázků, předmětů, barev apod.) ty objekty, které jsou spojeny s jeho příjemnými dojmy, pocity, sympatiemi. Např. v Luscherově testu subjekt sestavuje z předložených barev jejich pořadí podle příjemnosti dojmu, který tyto barvy u něho vyvolávají.

LITERATURA: ŘÍČAN, P.; ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

Šul

PROMĚNNÁ – PREMENNÁ

Proměnná je vlastnost (rys,jev, činitel, podmínka), které můžeme podle určitého předpisu přiřazovat různá čísla nebo hodnoty. Rozlišují se dva základní druhy **p.:**

- měřitelné **p.** – *můžeme určit počet nebo míru, stupeň jevu nebo vlastnosti*: chyby v pravopisu, množství vědomostí, stupeň oblíbenosti předmětu, míra určitých schopností atp.,
- kategoriální **p.** – *nelze je kvantifikovat, ale pouze zařadit do tříd, kategorií*: např. pohlaví (muž-žena), výsledek kolokvia (vyhověl-nevyhověl), rodinný stav (svobodný-ženatý-rozvedený), škola (základní-střední-vysoká), vyučovací předmět, výuková metoda, výchovný postup apod.

Při rozhodování o typu výzkumu je užitečné, když se výzkumník opírá o tyto **p.** (Ferjenčík, 2000):

S.....O.....R1, R2, R3
podnětové **p.** organismické **p.** odpověďové **p.**

Ve výzkumu se obvykle zjišťují tři základní typy vztahů mezi uvedenými **p.**:

- Zjišťování vztahů mezi podnětovými a odpověďovými **p.**: $R = f(S)$
Podnětové **p.** zde považujeme za možnou příčinu změn – jde o tzv. nezávisle **p.**
Odpověďové **p.** jsou pak důsledkem působení nezávisle **p.** – jsou to tzv. závisle **p.**
Příklad: Závisí míra spolupráce mezi partnery (R) na velikosti odměny za spolu-
práci (S)?
- Zjišťování vztahů mezi organismickými a odpověďovými **p.**: $R = (O)$
Příklady: Závisí školní prospěch (R) na inteligenci žáka (O)?
Dosahují malé děti (O) v testech tvořivosti vyšší skóre (R) než starší lidé?
- Zjišťování vztahů mezi odpověďovými **p.** navzájem: $R1 = f(R2)$
Příklad: Souvisí spolu dobrý prospěch v matematice (R1) s dobrým prospě-
chem ve fyzice (R2)? → *experiment*

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Švl

PŘEDMĚT VĚDY O VÝCHOVĚ – PREDMET VEDY O VÝCHOVĚ

Predmet vedy o výchove je skúmanie príčinnno-účinkových, účelovo-prostriedkových, štruktúrno-funkcionálnych, časovo-priestorových alebo iných predpokladaných vzťahov medzi javmi vymedzených úsekov edukačnej (výchovnej) skutočnosti, alebo jej stránok a aspektov (Š. Švec a kol. 1998). Svet (univerzum) výchovy → *edukace* je spoločnou oblasťou skúmania všetkých (hominidných, humanitných, sociál-
nych, technických a iných) vied o výchove, je polom celej výchovovedy-edukológie. Podobne ako iné vedy, aj → *vedy pedagogické* sa historicky postupne diferencovali (a integrovali) podľa ich predmetu skúmania v zhode so spoločenskými potrebami ich praxe. Na ilustráciu predmetovej odlišnosti vnútri vied o výchove nám posluží prípad predmetu teoretického odboru edukológie-edukačnej psychológie v behavioristickej tradícii, ktorý má v podstate nasledujúci vzorec predmetu skúmania:

$$R_e = f(S_e \leftrightarrow O_e)$$

čo znamená: Činnosť, resp. správanie sa ako sled reakcií R je funkciou „f“ (t. j. je závislé od) stimulov S a osobnosti O, ktorá ako selektívny a „lomiaci“ systém robí transformovaný výber z týchto podnetov, ktoré zvnútorňuje a zvonkajšuje sebe vlastným spôsobom, čo je vyjadrené obojsmernou šípkou. Dolný index „e“ tu znamená situácie a podmienky edukačnej skutočnosti. Vyššie uvedená formula predstavuje deskriptívny výrok kauzálneho typu, ktorý v učiteľskej (didaktickej) psychológii môžeme

spříkladniť: Dlhodobá retencia študovaného materiálu (R) u heterogénnych účastníkov školovania (O) je štatisticky signifikantne podmienená logickou sekvenciou a subjektívnou relevantnosťou prezentovaného učiva vyučovacích hodín (S). Pedagogika má odlišný predmet vyjadrený v tomto vzorci:

$$\text{Efektívnosť}_e = f(\text{Podmienky}_e \leftrightarrow \text{Prostriedky}_e)$$

čo znamená: Efektívnosť edukácie E_e zisťovaná úrovňou dosiahnutých cieľov je závislá od povahy určitých prostriedkov Pr_e v určitých podmienkach Po_e . Tento deskriptívny (opisujúci) výrok o kauzálnom vzťahu sa v pedagogike transformuje do podoby preskriptívneho (predpisujúceho) výroku o finálnom vzťahu: Ak treba efektívne dosiahnuť ciele C_e v podmienkach Po_e , potom majú sa použiť prostriedky Pr_e . Ako vidieť z uvedeného, pedagogika vymedzuje deskriptívnu i preskriptívnu povahu svojho predmetu v termínoch základných charakteristík praktickej činnosti, t. j. v termínoch cieľa, prostriedkov k cieľu, podmienok a efektívnosti činnosti výchovy. Špecifikum predmetu i metódy pedagogiky ju robí prevažne praktickým odborom → *vždy pedagogické* odlišným od jej prevažne teoretických odborov.

LITERATURA: ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998.

ŠVEC, Š. Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In *Paedagogica* 15 (2000) : zborník Filozofickej fakulty UK. Bratislava : Univerzita Komenského, 2000, s. 91-130.

Šuš

PŘEDVÝZKUM – PREDVÝSKUM

Při testování v obvyklých sociálních výzkumech se zásadně rozlišuje mezi → *pretestem* a *posttestem*. Charakteristické pro experimentální využití předvýzkumu je zkoumání → *experimentální (pokusné) skupiny* a → *kontrolní skupiny* ještě před vlastním → *experimentem*, aby se zjistilo, zda se experimentální a kontrolní skupina v tomto stadiu výzkumu od sebe vzájemně liší. Účel **p.** je ověření → *plánu výzkumu*. **P.** se zaměřuje na následující zásadní metodické body výzkumného plánu:

- 1) Legitimitnost výzkumného záměru: Lze výzkumný a využitelný cíl pokusným osobám dostatečně objasnit? Mohou být získány k nemanipulativní spolupráci?
- 2) Výzkumná situace: Je místo k výzkumu zvoleno správně? Kolik času bude vyžadovat jednotlivé šetření, pozorování, závěry? Jaké rušivé prvky nebo nevhodné vlivy by se mohly objevit, např. při terénních výzkumech nebo laboratorních experimentech?
- 3) Role: Budou výzkumník a/nebo jeho spolupracovníci dobře přijati? Je role výzkumníka v terénu dostatečně nenápadná, aby nevzniklo nežádoucí narušení a aby se v těchto podmínkách předčasně neobjevily výsledky výzkumu, tedy nikoliv postoje a chování pokusných osob, nýbrž výsledky, které má výzkumník měřit? Jsou spolupracovníci dostatečně vyškoleni a sledováni, jsou dostatečně kompetentní?

- 4) Prostředky: Budou pokusné osoby otázkám rozumět? Mají pokusné osoby dostatek informací, aby mohly otázky zodpovědět, např. v interview, při sociometrické volbě nebo ve skupinové diskusi? Jaký rozlišovací znak mají proměnné: Jak velký je rozptyl zkoumaných jednotek (např. osob, slov) v projevech jednotlivých znaků? Vystačí ověření hypotéz? Je možno všechny odpovědi obsáhnout vyznačeným kódem? Je systém kategorií vhodný pro zkoumaný materiál? Jsou kategorie dostatečně jednoznačné, aby se dosáhlo vysoké jednoty pozorovatelů, posuzovatelů nebo zapisovatelů (reliabilita)?
- 5) Vzorek: Jsou pokusné osoby vůbec dosažitelné? Je příliš mnoho úbytků? Jaké jsou jejich příčiny?
- 6) Kontrola: Jaké existují možnosti kontroly reliability a validity? Je možno se např. pokusných osob po experimentu dotazovat, prověřovat pretest-interview prostřednictvím zpětných otázek (návštěv nebo telefonátů)? Je možno přitom popsat chování interviewovaného? Je možno při písemném dotazování pokusné osoby, které odpověděly, a pokusné osoby, které neodpověděly, vyhledat? → *otázka*
→ *měření*

LITERATURA: FRIEDRICHS, J. *Methoden empirischer Sozialforschung*. WV Studium, Bd.28. Verlag für Sozialwissenschaften, 1998.

KASPRIK, R. Werbewirkung auf dem Prüfstand – Konsequenzen aus der Kaufentscheidungsforschung, Gedächtnisforschung und Sozialpsychologie für das Werbemittel-Pretesting. In: *Marketing ZFP*, 16. Jg., Nr. 4, 1994, s. 247-256.

See

PŘÍPADOVÉ METODY – PŘÍPADOVÉ METÓDY → KAZUISTIKA

PSYCHODIDAKTIKA

Psychodidaktika – vo Francúzsku aj inde sa chápe a vykladá ako psychológia vyučovania predmetov. Nie je to jediná výnimka v prevzatom pomenúvaní vedných alebo študijných odborov: psycholingvistika nie je lingvistika ľudskej psychiky, ale psychológia jazyka; sociolingvistika je vlastne sociológia jazyka, nie lingvistika spoločnosti alebo spoločenstva. Za povšimnutie stojí fakt, že práca H. Aebliho „Psychologická didaktika“ má vo francúzskej verzii (1951) podnázov *Application a la didactique de la psychologie* de Jean Piaget, v poľskej verzii (1959) *Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Psychológia predmetového (ale aj učebno-subjektového) vzdelanosti a vychovanosti a vyučovania je báзовou edukačnou vedou vo vzťahu k aplikatívnej edukačnej vede – k didaktike psychológie ako stredo- alebo vysokoškolského kurzu psychológie. (V praxi sa však akiste vyskytujú aj psychologizované a sociologizované lingvistiky). Rozvinuli sa aj psychologizované didaktiky. V poňatí Š. Šveca (prednášky zo systémickej didaktiky, 1995+) psychodidaktiku možno chápať ako odbor učiteľstva koncepcne orientovaný na intelektový alebo senzoricko-motorický rozvoj, kým sociodidaktiku ako odbor učiteľstva koncepcne zameraný na sociálny rozvoj (sociabilných a kolektívnych) jednotlivcov, ako aj na rozvoj úspešných učebných, pracovných alebo voľnočasových (prosociálnych) kolektívov.

Šuš

PSYCHOMETRIE – PSYCHOMETRIA

Obor zabývající se měřením psychologických jevů, jejich trváním a dalšími vlastnostmi a vzájemnými vztahy vč. vztahů k procesům fyziologickým, např. měřením zátěže, výkonu (Hartl, Hartlová 2000). Měření psychických vlastností osobnosti se nazývá psychometrie (název pochází od fyziologa J. R. Buchanana, ale je užíván i pro měření vztahů mezi podněty a reakcemi ve smyslu psychofyziky). Někteří zastánci měření v psychologii (např. J. P. Guilford, 1959) připouštějí, že existují i měřitelné psychické vlastnosti. Obecně platí, že mnohé vlastnosti jsou „měřitelné“ za pomoci různých typů škál (Nakonečný, 1998). P. Říčan (1977) chápe psychometrii jako pomocnou disciplínu diferenciální psychologie a psychodiagnostiky, která je založena na aplikaci matematicko-statistických metod. T. Urbánek (2002) vymezuje psychometrii jako pomocnou psychologickou disciplínu zaměřenou na tvorbu a hodnocení psychodiagnostických metod. Jedná se tedy o obor zabývající se teoretickými otázkami měření v psychologii. K tomu účelu používá množství matematických a statistických postupů, které byly v průběhu vývoje této disciplíny vytvářeny pro konkrétní potřeby psychologické praxe. Psychometrie je tedy k psychodiagnostice v podobném vztahu jako statistická analýza dat k výzkumu v psychologii – představuje její nedílnou součást. Přestože se při konstrukci testu používají i jiné postupy než psychometrické, konstrukce a hodnocení testových a dotazníkových metod se bez ní neobejde podobně, jako se psychologický výzkum v současnosti neobejde bez statistického zpracování dat.

LITERATURA: ŘÍČAN, P. *Úvod do psychometrie*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977.

URBÁNEK, T. *Základy psychometrie*. Brno : MU FF, Brno, 2002.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopédie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1998.

Ře

PSYCHOSÉMANTICKÁ METODA – PSYCHOSÉMANTICKÁ METÓDA

Pojem psychosémantická metoda je odvozen z termínu psychosémantika, kterým se označuje oblast výzkumu vznikající průnikem psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí. **P. m.** je metodou, která umožňuje diagnostikovat tzv. organizaci individuálního systému významů, který je pro daný subjekt typický. **P. m.** dovoluje výzkumníkovi pronikat do individuálního vnitřního světa subjektu a získávat o něm vysoce individualizovanou informaci, např. o tom, jaký význam přiřazuje určitým slovům, tvarům apod. Ke známým a v pedagogickém výzkumu využívaným **p. m.** patří → *sémantický diferenciál*. Další, slibnou **p. m.** je metoda sémantického výběru, která spočívá v tom, že subjekt přiřazuje k pojmům obrázky. Instrukce pro subjekt zní: Přiřaďte 4 - 12 obrázků (označených čísly) ke každému ze slov seznamu na základě toho, jaký pro vás má význam nebo jaké ve vás vyvolává pocity (podrobněji např. Urbánek, 2003, s. 152).

LITERATURA: MARŠÁLOVÁ, L.; MIKŠÍK, O. a kol. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990.

URBÁNEK, T. *Psychosémantika. Psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. Brno : Nakladatelství Pavel Křepela, 2003.

Šul

PYGMALION EFEKT → EFEKT PYGMALION

Q-METODOLOGIE – Q-METODIKA

Názvem Q-metodologie se označuje skupina psychometrických a statistických procedur, které vyvinul v padesátých letech 20. století William Stephenson. U **Q-m.** se zkoumaným osobám předkládá soubor (balíček) karet, na nichž jsou uvedeny určité objekty (např. výpovědi, názory, postoje, estetické objekty, životní hodnoty apod.) s tím, že je mají roztrždit podle určitého kritéria. Jednotlivé karty se označují jako Q-typy. Počet karet, které se předkládají ke třídění, bývá obvykle dosti vysoký (jako optimální se doporučuje 60 - 120). Zkoumaná osoba je vyzvána, aby předložené Q-typy rozdělila do několika (např. 11) hromádek podle určitého kritéria. Q-typy se mohou třídit podle různých kritérií, např. podle významu nebo důležitosti pro zkoumanou osobu, podle vlivu na něco, podle toho, jaký vztah osoba k objektu má apod. Nejčastěji se požaduje rozdělování karet, které přibližně odpovídá normálnímu rozdělení (kvazinormální rozdělení). Karty se ale mohou třídit také tak, že do všech hromádek se umístí stejný počet karet (tzv. pravoúhlá distribuce). Používání kvazinormálního rozdělení je výhodné zejména proto, že umožňuje a usnadňuje statistické zpracování výsledků. Určitá poloha umístění karty vyjadřuje hodnocení daného Q-typu zkoumanou osobou. Toto hodnocení se vyjadřuje pomocí bodů (při použití 11 hromádek lze např. jednotlivé polohy umístění karet bodovat od 0 do 10 bodů). Pomocí Q-třídění získáváme poměrně snadno velký počet kvantitativně zpracovatelných dat. Při analýze je možné např. počítat průměrná hodnocení jednotlivých Q-typů u zkoumaných osob, můžeme počítat korelace mezi tříděním jednotlivých respondentů atd. **Q-m.** je vhodná především k intenzivnímu zkoumání malého počtu osob, zejména při objevování nových vztahů v edukační realitě.

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

RATING → ŠKÁLOVÁNÍ

REFLEXE – REFLEXIA

Reflexe znamená odražení, ale též přemýšlení, zhloubání se (do sebe), rozjímání; ve výzkumu chápeme **r.** v širším smyslu slova jako odražení zkoumané pedagogické reality, v užším smyslu pak obvykle přemýšlení výzkumníka o výzkumných výsledcích. **R.** je však také schopnost a dovednost výzkumníka uvědomit si, co se s ním v průběhu výzkumu dělo, jak vnímal zkoumané objekty, jak si uvědomoval svoji pozici ve výzkumu, a to v konfrontaci s tím, jak si myslí, že ho vidí druzí. **R.** většinou následuje tehdy, když již výzkumník disponuje zkušenostmi z daného (právě probíhajícího, hodnoceného) pedagogického výzkumu. **R.** souvisí úzce se → *sebereflexí*, někdy se s ní dokonce zaměňuje.

Šol

REGISTRACE JEVŮ – REGISTRÁCIA JAVOV

Registrace (sledovaných, pozorovaných jevů) je jednou ze základních etap pedagogického výzkumu. Spočívá v pokud možno co nejpřesnějším a podrobném zachycení všech sledovaných jevů, dějů, situací, účastníků a podmínek, které jsou předmětem daného výzkumného šetření. I když současné technické prostředky umožňují velmi přesné zachycení časového průběhu, následnosti a návaznosti jednotlivých etap průběhu děje, včetně případného dodatečného zpomalení a detailního zkoumání jevu, je při registraci jevů v oblasti společenských věd velmi žádoucí přítomnost vyškoleného výzkumníka (výzkumníků), který dokáže dokonalý technický záznam (obraz, fáze, výsledky měření aj) doplnit i případně další, ne vždy zcela zjevné detaily, které mohou mít na sledovaný jev nepřímý a technicky téměř „nezaregistrovatelný“ vliv. Před zahájením registrace je třeba si ujasnit 1. Které jevy budou předmětem registrace. 2. Jak detailní má být registrace sledovaných jevů (jejich prvků, fází, nejvýznamějších, podstatných komponent jevů). 3. Jakými metodami a prostředky bude registrace realizována. Dále je třeba připravit a přezkoušet zvolené prostředky registrační techniky, např. vypracovat → *pozorovací nebo záznamové archy*, zvolit pokud možno nejméně rušivé rozmístění pozorovatelů, funkčně instalovat prostředky záznamové techniky aj.

Ši

REGRESE – REGRESIA

Z lat. *regredere* – jít zpět, též regresní analýza. Analýza statistických dat založená na matematicko-statistických modelech regresních rovnic. Tradiční název této analýzy je nepřesný, protože se využívá spíše k predikci. Regresní analýzu používáme tehdy, chceme-li zjistit závislost určité kvalitativní proměnné na jedné nebo více kvantitativních proměnných (regresorech). Jestliže jsme předem definovali nezávisle proměnnou (vysvětlující – např. inteligence) a závisle proměnnou (např. průměrný prospěch ve škole), pak u **r. a.** předpokládáme pouze jednostrannou závislost, tzn. že vysvětlovaná proměnná zpětně neovlivňuje nezávisle proměnnou (na rozdíl např. od korelační analýzy). Pomocí **r. a.** se snažíme objasnit vztah mezi proměnnými X a Y a s určitou mírou pravděpodobnosti i předpověď, zda-li se změna závisle proměnná při změně nezávisle proměnné.

Ně

RELIABILITA → MĚŘENÍ

RESPONDENT – REŠPONDENT

Respondent (z angl. *response* = odpověď) – odpovídatel ako subjekt reagující na → *otázky* → *dotazníka* → *ankety* alebo → *interview* (rozhovoru), či → *dotazování* → *e-mail*.

Šuš

ROZHOVOR → INTERVIEW → DOTAZOVÁNÍ

ROZPTYL → MÍRA VARIABILITY

SCREENING

Depistáž, sběr informací o výskytu určitého jevu nebo také plošné vyšetření určité části populace. **S.** se také označuje hromadné (opakované) vyšetření s cílem podchytit nebo identifikovat určitým způsobem ohrožené jedince, příp. zdroje ohrožení (Hartl, Hartlová 2000). Jako screeningový test se také považuje postup používaný pro hrubou klasifikaci probandů jako první krok při rozhodování o výběru nebo diagnostických procesech (Urbánek 2002).

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Portál : Praha, 2000.
URBÁNEK, T. *Základy psychometrie*. Brno : MU FF, 2002.

Ře

SEBEREFLEXE – SEBEREFLEXIA

Sebereflexe je uvažování o sobě, většinou navazuje na *→reflexi*. **S.** rozumíme nejenom obrácení se dovnitř sebe (není to pouhá introspekce), ale i obrácení se ven, k jiným subjektům výzkumu, s nimiž je (byl) daný subjekt v interakci. **S.** se nezaměřuje jenom do minulosti (co se událo), ale i do budoucnosti. Má tedy také anticipační charakter (co lze očekávat, že se bude dít za těch a oněch podmínek). **S.** má v pedagogickém výzkumu širší uplatnění. Může se týkat výzkumné činnosti výzkumníka, ale i zkoumané činnosti *→respondenta*. **S.** je typická zejména pro *→kvalitativní výzkum*. Její uplatnění může být spojeno s vedením *→deníku*.

LITERATURA: KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997.

Švl

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Vedle společného kulturního významu má každý pojem ještě další, vedlejší (konotativní) významy, které charakterizují jednotlivé posuzovatele. Americký profesor C. Osgood vytvořil v roce 1957 metodu, kterou lze tyto vedlejší, psychologické významy pojmů měřit. Tato metoda je známá pod názvem sémantický diferenciál. U **s. d.** se jednotlivé pojmy posuzují pomocí určitého počtu posuzovacích škál (většinou sedmibodových). C. Osgood doporučuje posuzovat každý pojem z hlediska tří faktorů, které označuje jako faktor hodnocení (nejsilnější faktor), faktor potence a faktor aktivity (neslabší faktor). Faktor hodnocení lze interpretovat jako dobro či zlo pojmu, faktor potence jako sílu pojmu a faktor aktivity jako vztah pojmu k pohybu a změnám. Určíme-li u jistého pojmu tyto tři faktory, je (podle C. Osgooda) určen jeho individuální význam. Významy jednotlivých pojmů lze potom znázornit jako body v trojdimenzionálním prostoru, jež se označuje jako sémantický prostor. Pokusy s klasickým sémantickým diferenciálem v českých sociokulturních podmínkách naznačují, že analýza do tří faktorů je často až příliš detailní a sofistikovaná a hrozí u ní tudíž určité nebezpečí chybné interpretace (zvláště u faktoru aktivity). Ukazuje se, že edukační realitu je možno popsat s dostatečným rozlišením i pomocí dvou faktorů: faktoru „hodnocení“ a faktoru, který označujeme jako „faktor energie“. *→psychosémantická metoda*

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

SHLUKOVÁ ANALÝZA – CLUSTEROVÁ ANALÝZA

Shluková analýza je metoda, jejímž cílem je přiřadit jednotky analýzy (např. osoby, případy, události apod.) na základě podobnosti ke skupinám (shlukům). Přitom charakteristiky shluků ani jejich počet nejsou předem známy – musí být odvozeny z výzkumných dat. Mírou podobnosti (resp. nepodobnosti) jednotek analýzy bývá často korelace nebo tzv. euklidovská distance. **S. a.** se dnes prakticky provádí jen pomocí počítačů. Statistické programové systémy nabízejí řadu metod **s. a.** Mezi často používané metody patří např. metoda hierarchického shlukování nebo metoda k-průměrů. Výsledky **s. a.** je možno předkládat v číselné podobě (tabulky) nebo také pomocí velmi názorných diagramů. **S. a.** umožňuje nejen prvky analýzy rozdělit do shluků (klastřů), ale také odhadnout četnosti jejich prvků.

LITERATURA: OSECKÁ, L. *Typologie v psychologii : Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha : Academia, 2001.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

SCHÉMA

Schéma (z řec. schema = způsob, situace, zřízení) – zobrazuje struktury a vztahy jevů nebo procesů, je to nárys, nástin, náčrt, grafické znázornění, symbolické zpodobení něčeho, má spíše charakter kvalitativní než kvantitativní. Schéma zachycuje hlavní stránky sledovaného jevu, a to v určité věcné, prostorové nebo časové soustavě, struktuře. Uplatňuje se při znázorňování složitých systémů, zařízení, protože se soustřeďuje na jejich podstatné části, které se obvykle zaznamenávají prostřednictvím stanovených znaků nebo symbolů. Ve vzdělávací činnosti schéma plní důležitou funkci v moderním pojetí názornosti, neboť tvoří přechod od přímého vnímání reality k jejímu zpodobování pomocí znaků a symbolů. Vytváření schémat má též nezastupitelnou úlohu ve vědecké práci, neboť umožňuje zachycovat podstatné stránky zkoumaného jevu, představovat si i abstraktní konstrukty pomocí analogie, znaků a symbolů. Tím se usnadňuje a podporuje cesta od vnímání jednotlivin k zobecňování a myšlení. Termín schéma se používá též ve významu program, rozvrh (schedule) a rozumí se jím nástroj pro sbírání informací (F. N. Kerlinger). V logice se uplatňuje tzv. úsudkové schéma, které představuje formalizovaný tvar daného úsudku. Schéma abstrahuje od obsahu výroků, respektuje pouze jejich formu. V Kantově teorii poznání je schéma spojujícím členem mezi smyslovými daty a čistými pojmy (kategoriemi). Vytváření výstižných schémat je náročnou tvůrčí prací, neboť jde o kritické posouzení pozorovaných jevů, třídění jejich vlastností, pronikání do vnitřních souvislostí a o postižení podstatných struktur. Schéma tím, že zachycuje podstatné vlastnosti jevu, představuje most, který spojuje smyslové vnímání s abstrakcí, s myšlením. Zdařilé schéma vypovídá o jevu víc než nepřesný slovní popis. Na druhé straně ovšem zjednodušující, povrchní, formalistické nebo šablonovitě zobrazení často vyúsťuje ve schématismus, který zobrazovanou skutečnost zkresluje.

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

SPOUSTA, V. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech*. Brno : MU, 1995.

Ma

SIGNIFIKANCE – SIGNIFIKANCIA → TESTY VÝZNAMNOSTI**SIMULACE – SIMULÁCIA**

Z lat. simulare – napodobit, předstírat. Činnost (proces), při kterém vytváříme (ověřujeme) model reálného systému za účelem pochopení, ověření nebo predikce chování tohoto systému. **S.** se rozvíjí spolu s novými možnostmi, které poskytují digitální technologie a počítače. Metodologie **s.** je založena na poznatcích matematiky, matematické statistiky, výpočetní techniky, programování a obecné teorie systémů. **S.** v kontextu statistiky a pedagogické metodologie můžeme definovat jako metodu pro odhad neznámých pravděpodobností složitých událostí, která využívá tabulek náhodných čísel nebo generování náhodných čísel počítačem s cílem napodobit reálné procesy.

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.

Ně

SKÓRE

Odhadnutá nebo naměřená číselná hodnota (např. vzešlá ze škálování, testování apod.).

Ně

**SKUPINA (EXPERIMENTÁLNÍ, KONTROLNÍ) –
SKUPINA (EXPERIMENTÁLNÁ, KONTROLNÁ)**

Skupina je velmi frekventovaný termín v sociálních vědních disciplínách, v nichž má různé významy. Skupina je pojem, který většinou představuje abstraktní, ideální typ, jemuž se empirické skupiny blíží podle zastoupení určitých znaků. Vymezení skupiny je různé, označuje se jím např. malá skupina, neformální skupina, primární skupina apod., důraz se klade na celek a na faktory, které tento celek vytvářejí. Vzhledem ke složitosti problematiky je klasifikace skupin obtížná, uplatňují se při ní tato kritéria: počet členů, složení, struktura, koheze, úkoly a funkce, okolí, interakční procesy, kultura, účinnost, doba trvání aj. Významnou úlohu mají skupiny také ve výzkumu, zejména v *→ experimentu*. Experiment většinou počítá s tím, že se sledují nejméně dvě skupiny osob, přičemž se bere v úvahu, že každá skupina existuje v odlišných podmínkách. Při experimentu se tyto podmínky přísně sledují a registrují, případně mění, na závěr experimentu se vlivy a výsledky vyhodnocují. Předpokládá se, že na začátku experimentu jsou skupiny rovnocenné, tj. mají stejné vlastnosti, které působí na závisle proměnnou (např. počet osob, věk, pohlaví, prospěch, úroveň motivace, výkony v didaktických testech apod.). Důležitým předpokladem experimentu je proto vytvoření rovnocenných skupin pokusných osob. Toho se docílí náhodným přiřazováním subjektů do skupiny, které je založena na principu pravděpodobnosti (počet subjektů ve skupině nemá klesnout pod 40 osob v každé skupině). V průběhu experimentu experimentátor záměrně ovlivňuje podmínky v experimentální skupině, tj. modifikuje jednu nebo více nezávisle proměnných za přesně stanovených a kontrolovaných podmínek, zatím co v kon-

trolní skupině žádné podmínky nemění a zásahy do experimentální situace neprovádí. Při interpretaci zjištěných dat je třeba respektovat teoretická východiska výzkumu a výsledky konfrontovat s ověřenými hypotézami. K tomu se využívá statistických technik a procedur.

LITERATURA: GAVORA, P. *Výskumné metody v pedagogice*. Bratislava : UK, 1996.
GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, 1992.

Ma

SMĚRODATNÁ ODCHYLKA – SMERODAJNÁ ODCHÝLKA

Statistická charakteristika vyjadřující podobně jako rozptyl rozptýlenost dat kolem průměrů. Značíme ji s a je definována jako druhá odmocnina rozptylu. **S. o.** je rovna nule, když všechna data nabývají stejné hodnoty, v opačném případě platí $s > 0$. **S. o.** je ovlivněna průměrem, odlehle hodnoty ji zvětšují. **S. o.** neposkytuje věrohodné informace v případě silně zešíkmeného rozdělení, v takovém případě se používají kvantilové míry. → *míra variability*

LITERATURA: HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.

Ně

SOCIOGRAM

Sociogram je grafické vyjádření výsledků sociometrického testu, jehož nejčastěji užívanou formou je sociometrický dotazník. Cílem sociometrického dotazníku je zpravidla získání údajů o sociopreferenční struktuře vztahů v sociální skupině, přičemž preferencí je míněna míra emocionální přitažlivosti jedince pro jiné a naopak. Přitažlivost je podle charakteristiky M. Petruska (1969) měřena počtem a intenzitou výběrů nebo odmítnutí, které individuum provádí nebo které jsou ve vztahu k němu provedeny v sociometrickém testu (dotazníku). Při konstrukci sociometrického dotazníku, jeho přípravě a aplikaci je třeba dodržet požadavky, které shrnul J. Řezáč (1998) takto: 1. Je nutné přesně vymezit hranice skupiny, jejíž struktura bude zkoumána. V těchto mezích se musí pohybovat volby zkoumaných jedinců. Znamená to, že v instrukci jsou zkoumané osoby upozorněny na to, že mohou volit pouze mezi členy dané skupiny (například školní třídy). 2. Každý člen skupiny smí provést neomezený počet voleb. 3. Formulace otázky musí vycházet z přesně promyšleného kritéria, aby pokusné osoby správně pochopily hledisko posuzování svých partnerů. 4. Musí být zaručena anonymita (dotazník se pochopitelně neprovádí anonymně, ale všichni členové mají být ubezpečeni, že jejich volby bude vyhodnocovat pouze vedoucí výzkumu). V žádné případě neseznamujeme s konkrétními výběry aj. (dále viz Řezáč, 1998, s. 234). **S.** mohou mít několik specifických podob. Podle R. Oliveriuse patří k často užívaným formám neuspořádaný **s.**, terčový nebo kruhový **s.**, hierarchický **s.**, šachovnicový **s.** aj. (dále viz Janoušek a kol., 1986, s. 198-201). Východiskem konstrukce **s.** je sociometrická matice, která umožňuje řadu kvantitativních operací, například výčet sociometrických indexů a další varianty prezentace výsledků sociometrického testu. Sociometrický dotazník a **s.** je využíván při výchovných činnostech učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků.

Podle V. Spousty (1993) umožňuje **s.** posouzení: sociální akceptovatelnosti jednotlivých žáků dané školní třídy (například vztahů neformální podřízenosti, stupeň oblíbenosti, míru sympatií a antipatií, postavení vůdčích osobností skupiny i samotářů); míru potřeby sociálních vztahů a míru intimity; stupeň soudržnosti skupiny žáků (integrovatost, solidárnost, soudržnost); stupeň expanzivnosti školní třídy (dynamičnost, výbojnost aj.). V této souvislosti V. Spousta zároveň upozorňuje, že žádná ze sociometrických metod nebo technik nemá platnost univerzální metody, která umožňuje identifikovat všechny druhy sociálních vztahů mezi žáky a analyzovat jejich příčinné souvislosti (dále viz Spousta, 1993, s. 40-44).

LITERATURA: JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha : SPN, 1986.
 MORENO, J. L. *Die Grundlagen der Sociometrie*. Köln : Westdeutscher Verlag, 1967.
 PETRUSEK, M. *Sociometrie*. Praha : Svoboda, 1969.
 ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998.
 SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno : MU, 1993.

Str

SOCIOLOGICKÉ METODY – SOCIOLOGICKÉ METÓDY

Sociologie je nejčastěji definována jako věda o společnosti, společenských jevech, strukturách, procesech a jejich vzájemných vztazích. Tato charakteristika nepřímou předznamenává obtíže související s vymezením pojmu **s. m.** Pod tento pojem je možné zahrnout téměř všechny výzkumné metody používané v sociologii. Podle A. Vodákové patří do skupiny **s. m.** obecné gnoseologické přístupy, jednotlivé způsoby teoretického a empirického zkoumání, postupy, návody získávání i zpracování sociologických poznatků a typizované modelové situace nejrůznějšího druhu. V historii sociologie byla poměrně často vyzvedána jedna metoda jako typický, charakteristický a nejvhodnější způsob poznávání pro sociologii. Taková metoda se postupem času vyvinula přes řadu konkrétních aplikací ve specifický sociologický výzkumný systém, který neznáma ovlivnil v tomto období zaměření celé sociologie. Systémy (výzkumné procedury) byly většinou spojovány s významnými jmény svých autorů a nazývány sociologickými školami. Takto byla preferována a postupně rozvinuta metoda historická, srovnávací, typologická, statistická, biografická a sociometrická.

LITERATURA: *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996, s. 624-625.

Str

SOCIOMETRIE – SOCIOMETRIA

Sociometrie je nazývána metoda užívaná při výzkumu a diagnostice vztahů v malých sociálních skupinách. Autorem této metody je J. L. Moreno (1892 - 1974) americký psychiatr (rumunsko-rakouského původu), který v roce 1923 poprvé zveřejnil myšlenku sociometrie, k níž dospěl při zkoumání chování lidí v zajateckých táborech v průběhu 1. světové války. M. Petrusek (1969) v této souvislosti konstatuje, že Morenova idea byla inspirována jednak zdroji psychologickými a psychiatrickými, zejména psychoanalytickými, jednak zdroji sociologickými a prošla v průběhu svého vývoje celou řadou proměn. Od konce 30. do poloviny 60. let minulého století se

stalo zkoumání malých sociálních skupin inspirované a do značné míry iniciované Morenem, dokonce převládajícím trendem nejprve americké a pak evropské sociologie. Podstatou **s.** je zjišťování a analýza neformálních vztahů v malých sociálních skupinách z hlediska preference, odmítání a indifference prostřednictvím volby. Z tohoto hlediska je za sociometrický považován výzkum, jehož cílem je zjišťování sociopreferenčních vztahů. Podle Morena patří do skupiny specifických sociometrických postupů test seznámení, sociometrický test, test vzájemného působení, test rolí, test spontánnosti, psychodrama, sociodrama, živé noviny, terapeutický film a obecné studium jednání in situ (Petrusek, 1969, s. 101). Nejrozšířenější z těchto metod je sociometrický test. Vedle uvedených specifických (kmenových) sociometrických postupů existuje celá řada dalších příbuzných sociometrických technik. R. Oliverius do této skupiny řadí: 1. Stupnici skupinové účasti (škálovací postup sledující míru efektivnosti participace jedince na aktivitách skupiny). 2. Preferenční záznam ve skupině, který využívá škály sympatie a antipatie. 3. Odhady času (určení času, který by chtěl strávit člen skupiny v interakci s ostatními členy skupiny). 4. Technika „Hádej kdo“ (odhadování, na koho se hodí předložený soubor vlastností nebo popis chování). 5. Multirelační sociometrický výzkum (uvádění sociometrických dat do vztahů k jiným proměnným – například k inteligenci, kvalitě sebehodnocení, osobnostním vlastnostem apod.) (viz Janoušek a kol., 1986, s. 188-189). Některé z aplikovaných sociometrických technik jsou úspěšně využívány ve výchovné práci učitelů, vychovatelů a v dalších pedagogických profesích. J. Řezáč (1998) v této souvislosti konstatuje, že údaje získané sociometrickým dotazníkem umožňují učitelům lépe percipovat strukturu školní třídy, lépe volit přiměřené a efektivní výchovné techniky a způsoby práce se skupinou, srovnávat skupinové charakteristiky třídy v průběhu jejího vývoje (například změny soudržnosti skupiny po dobu 1. - 5. ročníku apod.).

LITERATURA: JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha : SPN, 1986.

MORENO, J. L. *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln : Westdeutscher Verlag, 1967.

PETRUSEK, M. *Sociometrie*. Praha : Svoboda, 1969.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998.

Strž

SOUBOR (ZÁKLADNÍ, VÝBĚROVÝ) – SÚBOR (ZÁKLADNÝ, VÝBEROVÝ)

Těž statistický soubor, je množina prvků, které jsou vymezeny z hlediska věcného, prostorového a časového. O každém prvku lze jednoznačně rozhodnout, zda do vymezeného **s.** náleží či nikoliv. Prvky souboru mohou být například lidé, jevy nebo určité události. Všechny definované prvky tvoří základní soubor, též základní populaci nebo statistickou populaci. Počet prvků v **s.** značíme **n**, mluvíme o tzv. rozsahu **s.** Z praktických, finančních a dalších důvodů obvykle při výzkumu nepracujeme se základním souborem (např. všechny děti v ČR, které v daném roce započnou školní docházku), a proto pro účely výzkumu vytváříme výběrový **s.** Chceme-li výsledky výzkumu vzešlé z **v. s.** zobecňovat vzhledem k **z. s.**, musíme dbát na jeho reprezentativnost. **V. s.** by měl mít všechny charakteristiky **z. s.**, každý prvek **z. s.** musí mít stejnou šanci dostat se do **v. s.** Tento předpoklad se snažíme naplnit tzv. náhodným výběrem. K těmto účelům můžeme využít losování a nebo tabulku náhodných čísel.

Vzhledem ke skutečnosti, že ani postup náhodného výběru není jednoduchý a vždy technicky proveditelný, můžeme využít metodu organizovaného výběru. Předem stanovíme, že **v. s.** má vzhledem k jednomu či více znakům vykazovat určité složení úměrné známému rozložení těchto znaků v **z. s.** Za dodržení této podmínky se provádí první výběr, kterým se **z. s.** zúží na soubor o přijatelnější velikosti, v rámci tohoto výběru se provede výběr náhodný.

LITERATURA: ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha : PdF UK, 1998.

Ně

SPOLEHLIVOST – SPOLAHLIVOST → MĚŘENÍ

SROVNÁVACÍ ANALÝZA – SROVNÁVACIA ANALÝZA

→ *KOMPARATIVNÍ ANALÝZA*

STANDARDIZOVANÉ POZOROVÁNÍ – ŠTANDARDIZOVANÉ POZOROVANIE

→ *POZOROVÁNÍ STANDARDIZOVANÉ*

STANDARDIZOVANÝ TEST – ŠTANDARDIZOVANÝ TEST

Standardizovaný test – standardní, ustálený, vztahující se k určitým normám, test přizpůsobený na určitou populaci (Hartl, Hartlová 2000). M. Svoboda (2001) definuje standardizaci jako souhrnné označení pro zjištění reliability, pro validizaci, stanovení norem, prověření účinnosti jednotlivých částí testu, stanovení jednotné instrukce a způsobu administrace. Jinými slovy standardizace znamená, že test musí být prováděn a hodnocen za přesně předepsaných podmínek, s předepsanými instrukcemi, tedy jednotně u všech vyšetřovaných osob. Standardizace také znamená, že test je vyzkoušen na velkém souboru osob, který je reprezentativní pro jedince, pro jejichž diagnostiku je určen (Smékal 1970). → *měření*

LITERATURA: HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Protál, 2000.

SMÉKAL, V. *Poznávání a posuzování osobnosti žáků*. Praha : SPN, 1970.

SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001.

Ře

STATISTIKA – ŠTATISTIKA

Statistika je věda, která se zabývá metodami sběru, zpracování a vyhodnocování statistických dat. Statistická data získáváme zkoumáním tzv. hromadných jevů, tj. jevů, které se vyskytují ne jednotlivě, ale ve velkém počtu případů. Statistika se dělí na **s.** popisnou (deskriptivní) a **s.** induktivní. Úkolem popisné **s.** je shromažďovat statistická data (tj. údaje o hromadných jevech a procesech), analyzovat je a podávat o nich co nejvýstižnější souhrnné charakteristiky. Předmětem studia induktivní **s.** jsou metody statistické indukce. U statistické indukce se jedná o druh usuzování, při kterém se vychází z informací získaných zkoumáním vzorku (výběru). Závěry z tohoto zkoumání jsou potom vztahovány na celou populaci (základní soubor), tj. na celý soubor, z něhož byl vzorek vybrán.

LITERATURA: CHRÁSKA, M.; JANÁK, V. *Statistika pro pedagogy*. Olomouc : PdF UP, 1990.
POLÁK, J. *Přehled středoškolské matematiky*. Praha : Prometheus, 1991.

Chr

STATISTICKÁ HYPOTÉZA – ŠTATISTICKÁ HYPOTÉZA

Statistická hypotéza je tvrzení o existenci (či neexistenci) vztahů mezi dvěma nebo více přirozenými jevy (proměnnými), které je vyjádřeno ve statistických pojmech. Statistickými pojmy mohou být např. míry polohy (aritmetický průměr, medián, modus), míry variability (rozptyl, směrodatná odchylka, kvartilová odchylka), četnosti výskytu jevu, korelační koeficienty apod. **S. h.** je tvrzení, které se týká hromadných jevů, tj. takových jevů, jejichž výskyt či nepřítomnost lze sledovat v mnoha opakujících se případech. U testů významnosti se formulují dva druhy **s. h.**: (1) nulová hypotéza (označovaná zpravidla H_0) vyjadřuje předpoklad, že mezi proměnnými neexistuje vztah (např. rozdíl, závislost, souvislost). Příkladem nulové hypotézy je např. tvrzení: „Experimentální skupina žáků dosahuje v didaktickém testu stejného průměrného počtu bodů jako kontrolní skupina žáků“. (2) alternativní hypotéza (označovaná zpravidla symbolem H_1 nebo H_A), která je k nulové hypotéze komplementární, tj. buď platí hypotéza nulová, a nebo alternativní (nemohou platit obě současně). K uvedenému příkladu nulové hypotézy je alternativní hypotézou např. tvrzení: „experimentální skupina žáků dosahuje v didaktickém testu vyššího průměrného počtu bodů než skupina kontrolní“. Nulovou hypotézu na základě testu významnosti buď přijímáme, a nebo odmítáme. V případě odmítnutí nulové hypotézy přijímáme hypotézu alternativní. → *skupina*

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.
CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

STRATEGIE VÝZKUMU – STRATÉGIA VÝSKUMU → PLÁN VÝZKUMU

STUDENTŮV T-TEST – ŠTUDENTOV T-TEST → T-TEST

SUBJEKTIVITA BADATELE – SUBJEKTIVITA BADATELA

Každý výzkum předpokládá snahu o co nejvyšší stupeň objektivity. Přesto zejména ve společenských vědách hraje významnou roli i subjektivita badatele. Ta se projevuje v řadě oblastí. Každý badatel je ovlivněn panujícím paradigmatickým vědy v daném čase. Paradigma současně s přijímanými teoriemi uznávaných autorit působí nezřídka zejména na mladší badatele, kteří svůj výzkum a interpretaci výsledků realizují s respektováním stávajících paradigmat. Další průnik subjektivity se projevuje ve snaze badatele vyřešit pozitivně řešený problém s konečnou platností. Každý výzkum je ale součástí procesu bádání, takže nemusí být pozitivně dořešen. I negativní zjištění je cenné, stejně tak jako otevření dalších problémů. Někdy se stane badatel zajatcem svého očekávání. Podvědomě se snaží aby potvrdil svá původní východiska

a hypotézy, z nichž vychází. Tím proniká do výsledků jeho subjektivita a dochází ke zkrácení objektivních zjištění. Použití jediné → *metody* může poskytnout pohled pouze z jednoho úhlu pohledu. Pokud není použito více metod, nebo aspoň konfrontace s podobnými výzkumy jiných badatelů, může dojít v závěrech k chybným poznatkům. Důležitá je i opatrnost při formulaci závěrů. Závěr by neměl mít zobecnující charakter, ale měla by být konstatována jeho platnost pouze pro daný výběr, maximálně pro daný základní soubor, na němž byl výzkum realizován (pokud byl výběr proveden standardním způsobem). Každý výzkum je vždy jistým zjednodušením reality, protože nelze postihnout všechny proměnné, které mohou zkoumanou realitu ovlivnit. Míra zjednodušení závisí právě na subjektivním výběru zkoumaných proměnných badatelem. Ve výzkumné zprávě nestačí jen konstatovat závěry, ale je nutná i metodologická průhlednost výzkumu.

LITERATURA: PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

Pe

ŠKÁLY

Škály jsou výzkumným nástrojem, který umožňuje posuzovat míru vlastnosti nebo intenzitu objektů a jevů. Pomocí **š.** lze hodnotit např. lidi (žáky, studenty, učitele), sebe sama nebo pedagogické jevy. **Š.** používané v pedagogickém výzkumu mají obvykle 3, 5, 7 nebo 9 stupňů. Tyto **š.** mají nalevo i napravo od středu stejný počet stupňů. Osvědčuje se, když je na **š.** uvedena možnost „nedovedu posoudit“, „nevím“ apod. Stupně **š.** bývají velmi často vyjádřeny číslicemi. Mohou však mít i grafickou podobu, např. to jsou body úsečky, jejíž krajní (nebo všechny stupně) jsou popsány slovně (např. při posuzování míry aktivity žáků mohou mít krajní body grafické **š.** označení „aktivní“ – „pasivní“).

V pedagogickém výzkumu se používá různých druhů **š.** K často uplatňovaným **š.** patří:

- š. pořadové**, které umožňují uspořádat objekty nebo jevy do určitého pořadí (např. metody výuky podle jejich vzrůstajícího aktivizačního potenciálu, hodnocení prospěchu žáků stupnicí známek),
- š. intervalové**, které předpokládají kontinuum určitého jevu (např. spolupracuji se svými kolegy: stále – velmi často – často – občas – nikdy – nedovedu posoudit),
- š. bipolární** vyjadřující protikladné vlastnosti objektu nebo jevu (např. posuzovaný učitel se jeví jako: začátečník 1 2 3 4 5 N expert, N – nedovedu posoudit),
- š. Likertovy**, které slouží k posuzování postojů a názorů lidí. Zahrnují výrok a příslušnou škálu. Např. jedna položka škály pro studentské hodnocení vysokoškolské výuky může mít tuto podobu – *Učitel studentům často kladl otázky: plně souhlasím (nebo např.: velmi přesný popis) – souhlasím (dost přesný popis) – částečně souhlasím (přibližně přesný popis) – nesouhlasím (dost nepřesný popis) – plně nesouhlasím (velmi nepřesný popis).*

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

MARŠÁLOVÁ, L.; MÍKŠÍK, O. a kol. *Metodologie a metody psychologického výzkumu*. Bratislava : SPN, 1990.

MAREŠ, J. Tvorba posuzovací škály pro studentské hodnocení výuky. *Alma mater*, 4, 1994, č. 4, s. 3-16.

Šol

ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE – ŠKOLSKÁ ETNOGRAFIA

Školní etnografie je druhem $\rightarrow$ *etnografického výzkumu*. Jde o etnografický výzkum realizovaný ve školním prostředí. V něm můžeme rozlišit „národ“ učitelů a „národ“ žáků a jejich vzájemné interakce. Můžeme také hovořit o „kultuře“ těchto „národů“ a celkově o „kultuře“ určité školy, kterou výzkumník zkoumá. Za hlavní metody š. e. se považují: $\rightarrow$ *zúčastněné pozorování*, $\rightarrow$ *rozhovory* (se žáky, učiteli, popř. rodiči nebo jinými informátory) a $\rightarrow$ *obsahová analýza dokumentů* (např. písemných prací žáků, poznámky v žákovských knížkách, „taháky“ žáků, školní časopis, neoficiální nápisy na lavicích, žákovské vtipy písemně zaznamenané samotnými žáky nebo jiným informátorem apod.). V ČR se školní etnografií zabývá již řadu let např. Miloš Kučera s kolegy z katedry pedagogické a školní psychologie na PdF UK v Praze.

LITERATURA: KUČERA, M. Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 455-464.
ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

Švl

TABULACE ÚDAJŮ – TABULÁCIA ÚDAJOV

Data a údaje shromážděné při exploraci jsou ze začátku neuspořádané. Jejich zápisem sice vznikne určitá tabulka, jde však spíše o seznam a přehled, který je nutno upravit, aby bylo možno přistoupit k jejich analýze. Rozeznávají se tři druhy tabulek, přičemž informatičnost údajů se v nich od první ke třetí zvyšuje: 1. sběrná tabulka (seznam, postupný zápis dat), 2. třídící tabulka (členění souboru na dílčí skupiny, kategorizace údajů). 3. stupňová tabulka (rozdělení souboru na intervaly, které umožňují další statistické operace). Tabulka se člení na řádky (horizontálně) a sloupce (vertikálně), obsahuje hlavičku (název, který naznačuje obsah) a legendu (vysvětluje obsah řádků). Jednotlivé údaje se wpisují do políček tabulky. Nezbytný je též titul (název tabulky), který by měl být výstižný, přesný a stručný. F. Hillebrandt (1968) uvádí tyto požadavky na sestavování tabulek: 1. tabulka musí být sama o sobě srozumitelná (tj. i bez použití textu, k němuž patří); 2. v každém poli tabulky se uvádí jen jedno číslo nebo znak; 3. zařazení dat do tabulky se řídí zájmem uživatele; 4. ve stejné tabulce se nemají používat rozdílné měrné jednotky; 5. je třeba volit vhodný typ a velikost písma; 6. obsahuje-li tabulka větší počet sloupců a řádků, je žádoucí je očíslovat; 7. tabulka má obsahovat všechna nutná data, avšak nikoli nadbytečné údaje a detaily, které znázorňovaný problém neobjasňují. Údaje v tabulce tvoří ucelený systém, tabulka je organickou součástí textu. Po sestavení tabulky se provádí kontrola správnosti zanesených dat, aby žádný údaj nebyl opomenut nebo uveden chybně. Podle správně sestavené tabulky lze docházet k určitému konstatování a činit některé závěry. Třídící a stupňové tabulky umožňují také konstatovat některé souvislosti a vztahy. Tabulky se obvykle doplňují grafickým znázorňováním, které podávají absolutní číselný přehled v názorné podobě. Grafy však tabulaci údajů nemohou nahradit. $\rightarrow$ *grafy*

LITERATURA: HILLEBRANDT, F. *Elementárna štatistika pre psychologov, sociológov a pedagógov*. Bratislava : SPN, 1968

PRÍHODA, V. *Praxe školského měření*. Praha : DK, 1936.

SPOUSTA, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno : MU, 2001.

Ma

TABULKY POZOROVACÍ – TABULKY POZOROVACIE

→ POZOROVACÍ ARCH

TEORIE – TEÓRIA

Teorie (z řec. theoriá = pozorování, zkoumání, porozumění) – výraz je v sociálních vědách chápán různě. F. N. Kerlinger (1972) definuje teorii jako soubor vzájemně souvisejících konstruktů (pojmu), definic a tvrzení, který představuje systematický pohled na jevy, a to specifikováním vztahů mezi proměnnými s cílem vysvětlit a předpovědět tyto jevy. Termín teorie se většinou chápe v protikladu k praxi: teorie znamená pouhé poznání, jen nazírací pozorování a evidování jevů, praxe označuje všechny druhy činnosti mimo samotné poznání. Každá praxe spočívá na teorii, neboť je spojena s určitými podmínkami a je součástí předem daného řádu, i když tato souvislost není vždy zjevná. Cílem výzkumné práce není pouhé shromáždění co největšího rozsahu dat, údajů, faktů, nýbrž jejich zobecnění (příp. formulace zákonů), které mají umožnit předvídání (predikci). Ujasnění a vymezení teorie v sociálních vědách nemá význam pouze logický a metodologický, nýbrž také praktický, neboť teorie orientuje výzkum, z teorie se vyvozuje směr, struktura, kritéria i cíl, kterého má být dosaženo. Vědecká teorie na rozdíl od pseudoteorie nebo nevědecké teorie se vyznačuje hlavně těmito znaky: 1. úspornost (uplatňuje se tzv. Occamova břitva – zbytečné je činit s větším, co lze udělat s menším), 2. jednoduchost, 3. bezespornost (vnitřní konzistentnost), 4. testovatelnost. → *explorace*

LITERATURA: FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000.
KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Ma

TERÉNNÍ VÝZKUM – TERÉNNY VÝSKUM

Terénní výzkum (angl. field studies) označuje metodický postup (např. při výzkumu chování, při průzkumu trhu, sociálních vztahů aj.), při němž se požadované zkoumání provádí v přirozeném prostředí člověka, v tzv. terénu, např. zkoumání v rodině, ve škole, na hřišti, v supermarketu atd. Protikladem je výzkum v laboratoři (experiment), při němž se výzkumné prostředí vytváří uměle. Mezi podstatné znaky **t. v.** patří:

- **T. v.** je primárně deskriptivní, tj. jde v něm více o to, aby se získal detailní popis důležitých událostí než stanovení statistických korelací. Otázky slouží především k zjišťování chování v sociálním a výchovném prostředí, nikoliv pouze k ověřování výzkumných hypotéz.
- **T. v.** je celostní (holistický), tj. zaměřuje se na to, aby se zachytily celkové životní vztahy a aby každý děj bylo možno vidět ve vzájemných souvislostech.
- Materiál je získáván prostřednictvím zúčastněného pozorování a neformálního dotazování osob. Formy interakce, které probíhají ve výzkumném poli mezi výzkumníky a účastníky výzkumu, jsou určující (konstitutivní) pro průběh výzkumného procesu i pro zamýšlené změny nebo zlepšení ve zkoumaném terénu.
- **T. v.** obvykle probíhá cyklicky, tj. prostřednictvím účasti sledovaných osob v daném prostředí a (stálou) zpětnou vazbou z terénu vzniká cyklický průběh výzkumu: plánování – jednání – vyhodnocení – plánování.

Problém **t. v.** je v omezené nebo neexistující kontrole podmínek sledované situace. „Klasická hodnotová kritéria“ je proto třeba nově formulovat: cílem **t. v.** není zobecňování událostí, nýbrž jejich realistické zachycení a význam pro praxi. Nová hodnotová kritéria **t. v.** jsou: realistická obsažnost, transparentnost, praktická relevance a interakce.

LITERATURA: LUEGER, M. *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Methodologie – Organisation – Materialanalyse. Wien, 2004.

PETERSEN, T. *Das Feldexperiment in der Umfrageforschung*. Frankfurt : Campus, 2002.

See

TERMINOLOGIE PEDAGOGICKÁ – TERMINOLÓGIA PEDAGOGICKÁ

Aplikovaná terminológia jazyka pedagogiky ako vedného, študijného a pracovného odboru. Analyzuje a predpisuje požadované vlastnosti odborových termínov, zásady ich tvorby a uštalovania a normami ich uplatňovania v komunikácii pedagogickej obce. Má hybridný ráz, je dvojdomá: patrí primárne do systému jazykovedy a zároveň do systému pedagogiky ako svojráznej → *vědy pedagogické*. Výraz terminológia má však aj druhý význam, a to prax utvárania, uštalovania a zjednocovania názvoslovia, nomenklatúr odborných názvov a označovania pojmov. Pojmová a termínová sústava pedagogiky zaznamenala v ostatnom období značný rozmach. Vypracovali sa medzinárodné dvoj- či viacjazyčné terminologické výkladové a prekladové slovníky, tezaury na počítačové vyhľadávanie informačných zdrojov a encyklopédie s ambíciami termínovotvorby. V Česku a na Slovensku sa však žiada posilniť konceptuálno-terminologický výskum, najmä na účely kognitívneho mapovania a usústavňovania pojmov, vypracovať procedúry na logicko-terminologickú a metodologickú analýzu pedagogického jazyka, rozvinúť nástroje na polyfunkčné definovanie pojmov, konceptualizovať nové pedagogické idey, poňatia a novoutvárané termíny a plniť ďalšie terminologické úlohy. Pedagogika preukázala už pred 40-imi rokmi niekoľko pokusov o formalizáciu a axiomatizáciu jej jazyka, najmä v spojitosti s aplikovaním pojmov a princípov logiky, matematiky, kybernetiky a systémového prístupu. Na takýto, ale aj na iný spôsob spresňovania jej termínov a tvrdení sa žiada tvorivo nadviazať. Problém „čisto pedagogických“ termínov a termínov „čisto príbuzných vied“ o výchove je staronový a predsa neuspokojivo riešený aj u nás aj v zahraničí. Súvisí s metodologickými otázkami predmetu, hľadiska, metódy a systému pedagogiky. Termín výchova (edukácia) bol historicky prvotný v pedagogike a druhotný vo vedách, s ktorými spolupracuje a ktoré termínu výchova pridávajú rozmanité pojmové významy z vlastnej perspektívy. V záujme predchádzania nedorozumení a úsporného porozumenia treba redukovat počet významov jediného termínu. Veď napr. značný počet (vyše 10) významov pedagogického termínu → *výchova* nie je známku vyspelosti vedy. V našej pedagogike je nadmerné množstvo nesprávne utvorených a, žiaľ, aj nenáležite zakorenených termínov. To sťažuje dorozumievanie v pedagogickej obci a jej konceptuálno-terminologický pokrok. U praktikov aj u teoretikov badať neužitočný pojmový chaos a terminologický neporiadok (ktorý robí poznanie ne-disciplínou vedy), nesystémové chápanie nazvaných pojmov, ne-

ochotu definovať termíny v kontexte, nízku úroveň grafickej reprezentácie termínov, terminologickú svojvoľu, osvetovú propagáciu terminologických nezmyslov, efekt-
né žonglovanie s „dojmologickými“ slovami, „ohurovanie“ laikov zvláštnymi výrazmi,
mechanické a zbytočné preberanie cudzích termínov, miestami až prílišnú ameri-
kanizáciu. Teda badať tu i tam pomerne nízku kultúru odborného slova. Pre zvýšenie
štandardu kultúry odborového jazyka je azda najviac nebezpečná bezkonceptnosť
a nesystémovosť zálahy nedefinovaných alebo dokonca pochybných termínov. Ne-
odhadnuteľné škody sa môžu urobiť aj posvätením nesprávnych termínov (a ich
definície) vo vyhláškach, nariadeniach, smerniciach a iných legislatívnych normách.
→ jazyk pedagogiky → pedagogický pojem → tvorzenie

LITERATURA: HOUSTON, J. E. (ed.). *Thesaurus of ERIC descriptors*. 13th ed. Phoenix (Ari-
zona) : Oryx Press, 1995.
MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995.
PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997.
PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál,
1998.
ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.

Šuš

TEST

Test je systematický postup, v němž se testovanému jedinci předloží soubor kon-
struovaných podnětů, na které odpovídá (reaguje), přičemž tyto odpovědi (reakce)
umožňují examinatorovi přiřadit zkoušenému číslo nebo soubor čísel, z nichž lze
dělat dedukce o tom, co je testovanému vlastní z toho, co má test podle předpokla-
du měřit. Tato definice neříká o mnoho více než, že **t.** je nástrojem měření (Kerlinger,
1972). T. Urbánek (2002) vymezuje **t.** jako nástroj nebo postup, pomocí kterého se
získává soubor projevů testované osoby v určité oblasti a následně se za použití stan-
dardizovaných postupů hodnotí a skóruje. Podle jiných autorů představuje test vě-
decky ustálený, zdůvodněný a rutinně proveditelný postup k vyšetření empiricky
oddělitelných vlastností, schopností a dovedností s cílem zaopatřit pokud možno
kvantitativní údaje o stupni, na němž se tyto charakteristiky projevují. **T.** je tedy
promyšlenou procedurou vypracovanou k posuzování rozmanitých druhů projevů
a chování a k jejich registraci pomocí numerické škály nebo kategoriálního systému.
Speciálně psychologický **t.** definuje P. Pichot (1970) jako standardizovanou psy-
chologickou situaci vyvolávající určité chování. Toto chování je hodnoceno pomocí
statistického srovnávání s chováním jiných jedinců, kteří jsou ve stejné experimentál-
ní situaci; takto je možno zkoumané osoby třídit buď kvantitativně nebo typologicky.
Aby **t.** vyhovoval svému poslání, musí mít následující vlastnosti (Papica 1984):

- 1) Od **t.** se vyžaduje objektivita. Celkově platí v psychologické diagnostice každý
postup za objektivní, když výsledky měření interpretuje nebo hodnotí řada po-
suzovatelů identickým způsobem.
- 2) **T.** má být spolehlivý. Tuto vlastnost mu lze přisoudit tehdy, jestliže osobnostní
znak, který měří, měří přesně. To znamená, že při opakovaném měření za po-
dobných podmínek musíme dostat shodné výsledky.

- 3) Důležitým indikátorem dobrého **t.** je jeho validita. Z hlediska tohoto požadavku má být naprosto vyhovující pro přesné zkoumání jasně definovaného osobnostního znaku a nesmí současně měřit jinou s ním příbuznou vlastnost.

LITERATURA: CHÁRSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999.
 KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
 PAPICA, J. *Základy psychometrie*. Olomouc : UP FF, 1984.
 PICHOT, P. *Mentální testy*. Praha : SPN, 1970.
 URBÁNEK, T. *Základy psychometrie*. Brno : FF MU, 2002.

Ře

TEST DOBRÉ SHODY – TEST DOBREJ ZHODY → CHÍ-KVADRÁT

TEST NEZÁVISTLOSTI → CHÍ-KVADRÁT

TEST VÝZNAMNOSTI

Testy významnosti jsou postupy (procedury), pomocí nichž ověřujeme, zda mezi proměnnými existuje vztah (závislost, souvislost, rozdíl). Jestliže na základě provedeného **t. v.** rozhodneme, že určitý výsledek šetření je statisticky významný (signifikantní), znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by výsledek byl způsoben pouhou náhodou. Rozhodování ve statistických **t. v.** má vždy pravděpodobnostní charakter (nikdy si nejsme svým rozhodnutím beze zbytku jisti). Pravděpodobnost (riziko), že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu (a tudíž nesprávně přijmeme alternativní hypotézu) se nazývá hladina významnosti. V pedagogických výzkumech zpravidla pracujeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (resp. $\alpha = 0,01$). Testy významnosti, u nichž se nulová hypotéza týká některého parametru dat (např. aritmetického průměru), se označují jako testy parametrické. Pokud se nulová hypotéza netýká parametrů, nýbrž nějaké jiné vlastnosti (např. četností), hovoříme o testech neparametrických. Při realizaci **t. v.** je zpravidla dodržován následující postup: (1) formulace nulové a alternativní hypotézy, (2) volba hladiny významnosti, (3) výpočet příslušného testového kritéria, (4) srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s tzv. kritickou hodnotou (tyto hodnoty jsou uvedeny ve statistických tabulkách), (5) rozhodnutí o přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy. Některé statistické programy uvádějí jako výsledek testů významnosti pouze vypočítanou signifikanci, tj. pravděpodobnost nesprávného (neoprávněného) odmítnutí nulové hypotézy. → *hypotéza*

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.
 CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

TEST ZNAMÉNKOVÝ – TEST ZNAMIENKOVÝ

Znaménkový test se používá v případě dvou opakovaných měření na týchž objektech (např. žácích). Hodnoty naměřené u jednoho objektu (žáka) tvoří vždy pár. Pomocí **z. t.** lze rozhodnout, zda mezi oběma opakovanými měřeními týchž objektů

je významný rozdíl či nikoli. Jedná se o velmi jednoduchý test významnosti, který lze použít všude tam, kde je možno proměnné zachytit (změřit) alespoň na ordinální úrovni (tzn. v případech, kdy je možno alespoň rozhodnout, která z opakovaně naměřených hodnot je vyšší). U znaménkového testu se u každé dvojice hodnot pomocí znamének + a - vyjádří, zda druhá z obou naměřených hodnot je vyšší nebo nižší. **Z. t.** je založen na úvaze, že v případě, že by nebyl mezi oběma měřeními rozdíl, měla by se obě znaménka vyskytovat se stejnou pravděpodobností, tj. měl by jich být stejný počet. Rozdíl mezi oběma opakovanými měřeními se projeví tím, že znaménka jednoho druhu začnou převažovat, a to tím více, čím bude tento rozdíl výraznější. Ve statistických tabulkách lze vyhledat, kolikrát se může znaménko (jehož výskyt je méně častý) objevit, máme-li považovat rozdíl mezi měřeními za statisticky významný. **Z. t.** je velmi jednoduchý a neklade velké nároky na prováděné měření. Jeho nevýhodou však je to, že je málo citlivý při odhalování malých rozdílů mezi opakovanými měřeními. V těchto případech bývá výhodnější použití Wilcoxonova testu, případně (jedná-li se o metrická data) Párového t-testu.

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

TRANSKULTURNÍ VÝZKUM – TRANSKULTURNÍ VÝZKUM

Výzkum jdoucí napříč různými kulturami. Obrací se na subjekty různých kultur a pokouší se na jedné straně identifikovat rysy, které lze označit za „kulturně specifické“, na druhé straně hledá rysy společné více kulturám. Využívá přitom metody komparace. Transkulturní výzkum je výrazně interdisciplinární, využívá metody sociálních věd (např. interkulturní psychologie, komparativní pedagogiky, kulturní antropologie, etnografie). Transkulturní pedagogický výzkum se zajímá např. o kulturní podmíněnost komunikace v rodině, výchovných stylů, typických vzorců či scénářů učitelova jednání (srov. Průcha 2001, 2004).

LITERATURA: PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha : ISV, 2001.

Ja

TRANSNACIONÁLNÍ VÝZKUM – TRANSNACIONÁLNÍ VÝZKUM

Výzkum jdoucí napříč několika zeměmi. V rámci mezinárodně komparativního výzkumu se transnacionální výzkum obrací na subjekty z více než jedné země, aby odhaloval, v čem se vzájemně podobají a odlišují. Příkladem takového výzkumu v pedagogice by mohly být např. srovnávací výzkumy PISA, TIMSS, které se zaměřují na hodnocení vzdělávacích výsledků žáků v různých zemích světa (Průcha, 1999).

LITERATURA: PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999.

Ja

TRIANGULACE – TRIANGULÁCIA

Triangulace je kombinace výzkumných postupů podporující $\rightarrow$ validitu u $\rightarrow$ kvalitativního výzkumu. Metaforickým vyjádřením **t. je** např. stabilita trojnožky nebo azimut tří bodů (tvořících vrcholy trojúhelníka) umožňující zjistit naši přesnou polohu na mapových souřadnicích. U kvalitativního výzkumu to také znamená mít k dispozici několik takovýchto „záchytných bodů“, které podpoří validitu konkrétního typu tohoto výzkumu. Pro výzkumníka přichází v úvahu několik způsobů **t.:**

1. Triangulace metod, tj. použití více $\rightarrow$ metod výzkumu s cílem vytěžit přednosti každé z nich. Rozlišuje se triangulace: a) mezi metodami, tj. použitím dvou metod (obvykle jedné kvalitativní a jedné kvantitativní) nebo více různých výzkumných metod, b) uvnitř jedné výzkumné metody, tj. použitím různých variant téže metody (jejích různých technik). Například výzkumník zjišťující postoje subjektů může využít různých postojových škál.
2. Triangulace výzkumníků znamená účast několika badatelů na jednom $\rightarrow$ projektu výzkumu. Výhodou jsou interdisciplinární kvalitativní výzkumné projekty, na nichž participují výzkumníci z různých oborů, např. pedagog, psycholog a sociolog.
3. Triangulace dat, tj. získávání výzkumných dat z různých období, různých míst nebo od různých lidí, teoretická triangulace, při níž výzkumník využívá v rámci jednoho projektu výzkumu více teoretických hledisek.
4. Triangulace prostřednictvím výzkumného programu, tzn., že řada dílčích projektů výzkumného (většinou interdisciplinárního) kvalitativně pojatého programu je spojena jedním širším tématem, ale každý dílčí projekt je realizován samostatně různými týmy výzkumníků.

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997.

Švl

T-TEST

Pomocí t-testu je možno rozhodnout, zda mezi dvěma provedenými měřeními jsou statisticky významné rozdíly. **T-t.** je určen pro analýzu metrických dat (intervalové nebo poměrové měření). **T-t.** se používá ve dvou základních modifikacích podle toho, zda obě srovnávaná měření byla provedena v jedné, a nebo ve dvou skupinách. Pokud oba soubory dat (které srovnáváme) byly získány měřením ve dvou různých skupinách (např. žáků), potom použijeme Studentův **t-t.** Je to jeden z nejpoužívanějších testů významnosti a slouží k rozhodnutí, zda dvě skupiny mají stejný aritmetický průměr (jinak řečeno, zda mohou data pocházet ze stejného základního souboru). Párový **t-t.** se naproti tomu používá v situacích, kdy v jedné skupině (např. žáků) byla provedena opakovaně dvě stejná měření.

LITERATURA: KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.

Chr

TVRZENÍ – TVRDENIE

Tvrdenie je výrok, výpoveď alebo iné konštatovanie, ktoré sa skladá z pojmov v určitom vzťahu (pravdivosti-nepravdivosti, potenciálnosti-aktuálnosti ap.) a ktoré ako nástroj poznávania je zvyčajne odlišené jednak od posúdenia (potvrdením alebo popretím) jednak od termínov, v ktorých je vyjadrené. Pedagogika používa viacero druhov **t.**: Kategoriaálne **t.** je zložené z termínu pre subjekt, o ktorom je niečo tvrdené, a z termínu pre predikát, ktorý tvrdí niečo o subjekte, pričom obidva termíny sú spojené spojkou vo forme slovesa „byť“, napr. „Učiteľstvo je humanitná profesia“ (na rozdiel napr. od sociálnoprofesnej kategórie, kam patrí školské manažérstvo). Hypotetické **t.** môže mať formu implikatívneho výroku, v ktorom „Ak“ uvádza podmienku (antecedent) a „potom“ uvádza záver (konzekvent), napr. Ak je kvalitné školovanie, potom pravdepodobne bude úspešné uplatnenie absolventov, teda: **k** → **ú** (s určitou pravdepodobnosťou). Funkcionálne **t.** o príčinnej závislosti je napr. výrok „Výsledky výučby sú funkciou (sú závislé od) motivačnej úrovne jeho účastníkov, ich predpokladových schopností, študijného a vyučovacieho štýlu, tempa postupu a sociopsychickej klímy v skupine“; vyjadrené symbolicky $V = f(m, s, \text{š}, t, k)$. Výrok „Frustrácia potrieb detí spôsobuje ich agresivitu“ je explanačné **t.** Výrok „Po frustrácii detských potrieb sa môže prejavovať agresívne správanie“ je prediktívne **t.** Korelačné **t.** vyjadruje závislosť typu: napr. „Čím vyššia úroveň zaujímavosti prezentácie učiva, tým nižšia úroveň žiackeho vyrušovania“. Pravdepodobnostné **t.** typu: „Pravdepodobnosť talentovanosti žiakov v ľudovom speve a tanci je približne 6%-ná, pričom vo vidieckej a rómskej populácii je vyššia.“ Sú aj iné druhy uplatňovaných deskriptívnych **t.** Preskriptívne **t.** môžu vyjadrovať tiež viacero premenných faktorov, napr.: Ak učiteľ „**u**“ má v podmienkach „**p**“ dosiahnuť u žiakov „**ž**“ výchovný cieľ „**c**“ z hľadiska kvality a efektívnosti „**h**“, potom má postupovať metódou „**m**“. **T.** o kauzálnych, finálnych a iných vzťahoch medzi javmi sú vo vede nazývané rozmanite ako → *zákony*, zákonitosti, pravidlá, postuláty, princípy, teorémy, axiómy ap. → *teorie* → *hypotéza*

LITERATURA: ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In. *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filoz. fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 8-27.

ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul, 2003.

Švš

TÝMOVÝ VÝZKUM – TÍMOVÝ VÝSKUM

Týmový výzkum je realizovaný skupinou badateľ, řešících společný problém. Podle zkušeností s tímto způsobem výzkumu by neměl být tým příliš velký, protože pak se ztrácí motivovanost jednotlivých členů týmu ale i akceschopnost. Optimální je velikost od 4 do 10 členů. Zvláštní a velice produktivní formou výzkumu je šetření realizované mezioborovým týmem, jehož členy jsou odborníci z více oborů (např. pedagogiky, psychologie, sociologie, informatiky a řady dalších věd o člověku). Výhodou podobného týmu je analýza společného problému z různých úhlů pohledu, což umožňuje konfrontaci stanovisek a tím nacházení nových, nekonvenčních řešení. Jednou ze základních podmínek úspěšnosti práce podobně vytvořeného týmu je

osobní zainteresovanost každého člena týmu. Proto by měl být jasně vymezen i jeho osobní přínos ke společnému dílu. Důležitá je i vnitřní strukturace úkolů ve výzkumném týmu, dělba práce a zodpovědnost jednotlivých členů týmu za svěřený úsek. Pokud jde o vedení týmu, měl by vedoucí týmu být hlavním inspirátorem konkrétního výzkumu a současně dobrým organizátorem, respektovaným celým týmem. Pracuje-li tým postupně na několika výzkumných problémech, je možné i střídání vedoucího týmu podle problematiky. Přispívá to k osobní zainteresovanosti sdružených badatelů. Tým by měl mít i své zázemí. Jde především o zázemí technické, které zajišťuje administraci výzkumů, zpracování dat, tvorbu databáze, ale i zajišťování výzkumného terénu. Součástí zázemí je ale i okruh spolupracovníků, kteří se bezprostředně nepodílejí na vlastním výzkumu, ale mohou být inspiračním a současně opoňenským prostředím, pravidelně komunikujícím s výzkumným týmem. Jde zejména o specialisty v oborech zasahujících do zkoumané problematiky. Nemusí jít v tomto případě o empirické výzkumníky, spíše jde o experty v oblasti teorie. Týmový výzkum, u nás zatím málo používaný, patří vzhledem k vysoké produktivitě výzkumné práce k velmi perspektivním přístupům k rozvoji pedagogiky.

LITERATURA: PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

PELIKÁN, J. Pedagogická laboratoř VÚOŠ – experiment a výzva. *Pedagogika*, 1999, č. 3, s. 261-276.

Pe

VALIDITA → MĚŘENÍ

VARIAČNÍ KOEFICIENT – VARIAČNÝ KOEFICIENT → MÍRA VARIABILITY

VARIAČNÍ ŠÍŘE – VARIAČNÁ ŠÍRKA → MÍRA VARIABILITY

VĚDY PEDAGOGICKÉ – VIEDY PEDAGOGICKÉ

Viedy pedagogické sú organizačné formy, procesy a produkty i komunity → *výzkumu*, vývoje a vyhodnocování (→ *evalvace*) v prevažne užitých a praktických odboroch edukológie ako vedy o vzdelávaní, vychovávaní a vycvičovaní vo výučbe a mimovýučbovej výchove, t. j. vedy o edukaci; vo vzťahu k andragogickým a geragogickým vedám plnili a plnia funkciu staršej a zrelšej sestry v rodine antropogogických vied, ktorých poznávacím predmetom je kultúrne vedenie učiacich sa osôb a riadenie ich prirodzeného i umelého učenia sa v ich celoživotnom časopriestore; **v. p.** interagujú aj s rodinou manažérskych vied o edukácii, ktorých predmetom je personálové vedenie a riadenie inštitúcií alebo organizačných útvarov na formálne, semiformálne a informálne vzdelávanie a výcvik: rodina náuk o edukačnom plánovaní, financovaní, správe, riadení, inšpekcii, politike, legislatíve ap.; tie však majú primárne miesto v lone materských systémov (ekonomických, politických, manažérskych, právnych a i.) vied, sekundárnu pozíciu v systéme edukačných vied (Š. Švec 1988a, b; Š. Š. a kol. 1998). V dejinách sa rozvinuli kultúrne rozdiely v modeloch pedagogiky podľa špecifiky kultúr kontinentov alebo ich makroregiónov. Napr. hierarchickú

triádu pedagogika – didaktika – metodika, ktorá sa traduje v európskej tradícii kultúry od doby popredného teoretika a lídra hnutia nemeckého učiteľstva F. A. W. Diesterwega (1790 až 1866), severoamerická tradícia kultúry nepozná. Tu sa stretneme s praktizáciou, najmä technologizáciou didaktiky ako metodiky a teórie kurikula, kým v kontinentálnej Európe s teoretizáciou, najmä filozofizáciou", akou je: dialektizácia (účelu-prostriedkov, vonkajších-vnútrotných podmienok, subjektu-objektu, obsahu-formy výchovy ap.) v tzv. všeobecnej pedagogike, axiologizácia (erziehender Unterricht, teória (zložiek) výchovy, „zážitková pedagogika“, sozial-kritische Pädagogik), praxologizácia (handlungsorientierte Didaktik), semiologizácia (sozialkommunikative Didaktik) a iné teoretické orientácie. **V. p.** zahŕňajú do svojho systému mnoho odborov:

- a) podľa zákona delby práce v pedagogických profesiách sa rozvinuli odborové špecializácie učiteľstva (didaktiky), poradenstva, vychovávateľstva, sociálnej a špeciálnej pedagogickej starostlivosti ap.;
- b) podľa vzdelávacích stupňov a vzdelanostných úrovní: preprimárne vzdelávanie a vzdelanie – predškolská pedagogika, primárne vzdelávanie a vzdelanie – elementárnoškolská p., sekundárne vzdelávanie a vzdelanie – stredoškolská p., postsekundárne vzdelávanie a vzdelanie – „pomaturitná p.“ a terciárne vzdelávanie a vzdelanie – vysokoškolská pedagogika;
- c) podľa oblastí sociokultúrnych obsahov vzdelávania a vzdelania – v neprofesných (všeobecnovzdelávacích) a profesných (odbornovzdelávacích) predmetoch: prírodovedná, technická, spoločenskovedná, humanitná, jazyková, umelecká, športová a pod. predmetová (objektová) pedagogika;
- d) podľa diferencovaných schopností a potrieb učiacich sa subjektov (podmetov): špeciálne pedagogiky talentovaných, hendikepovaných, sociálne oslabených, dvojazyčných, domorodých, utečeneckých a iných cieľových kategórií osôb; ide teda o delbu práce podľa kritéria, ktoré sa úzko viaže s nasledujúcou kritériálnou delbou práce;
- e) podľa edukačných funkcií: (re)kultúračná pedagogika so zameraním na všeobecnú vzdelanosť, (re)profesionalizačná pedagogika so zameraním na odbornú vzdelanosť, (re)socializačná pedagogika so zameraním na prosociálnu vychovanosť a (re)personalizačná pedagogika so zameraním na rozvoj svojskej, samostatnej, dôstojnej, zodpovednej a integratívnej osobnosti (Švec, Š. 2000, s. 123);
- f) podľa inštitucionálnych systémov pre výučbu a mimovýučbovú výchovu alebo sociálno-výchovnú starostlivosť: školská p., osvetová p. (vrátane masmediálnej p.), zamestnávateľská p., „záujmovoasociačná“ pedagogika a najnovšie aj dištančná pedagogika ako formujúca sa sústava poznávania a poznania o inštitucionálne kombinovanom (dominantne elektronickom, digitálnom či virtuálnom) učení sa a vyučovaní; predpokladá sa aj generalizácia poznatkov v rámci širších oblastí o formálnej edukácii (t. j. školstve), semiformálnej edukácii (termín navrhol Š. Švec 2003, 2002) a o informálnej edukácii (v rodine, detských a žiac-kých domovoch, reedukačných zariadeniach, voľnočasových strediskách ap.);
- g) podľa iných kritérií delby práce v detskej a dorasteneckej výchovovede.

Kým v dobe herbartovcov sa pedagogika odvolávala na dve, tzv. pomocné, vedy – na etiku (údajne pri stanovovaní cieľov) a na psychológiu (pri špecifikovaní prostriedkov výučby), dnes môže byť pedagogické poznávanie a poznanie podporované bohatým súborom vplyvných odborov základných (fundamentálnych) vied o výchove: 1. hominidné vedy (napr. neuroveda o hemisférom učení sa, psychohygiena vyučovania, antropomotorika športového výcviku), 2. humanitné (napr. humanistická psychológia výchovy, pedagogická história, futuristika a filozofia), 3. sociálne vedy (napr. sociálna psychológia vychovávaní, sociológia žiackych skupín, kultúrna antropológia informálnej výchovy), 4. technické (napr. školská architektúra, didaktická technika, vrátane najnovších informačno-komunikačných techník v učení sa a vyučovaní) a tzv. 5. formálne vedy o výchove (pedagogická kybernetika a synergetika, matematická štatistika, matematická a formálna logika). Vo vzťahu k týmto bázičným vedám pedagogika a vôbec antropogogika je transdisciplinárne aplikatívnou vedou o výchove. Aj tieto, väčšinou „akademické“ vedy prináležia – podobne ako „neakademické“ manažérske vedy o výchove – do širšieho príbuzenského rámca všetkých vied o výchove, edukačných vied, celej edukológie. **V. p.** sú zároveň najstarším jadrom nielen antropogogických, ale aj ostatných odborov edukológie (Š. Švec a kol. 1998, 2004). Metavedný pohľad na **p. v.**, antropogogické a vôbec edukačné vedy nám umožní analýza ich predmetových a metodologických → *paradigmat výzkumu* a vývoje. → *edukace* → *předmět vědy o výchově*

LITERATURA: ŠVEC, Š. *Didaktika I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1988.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998.

ŠVEC, Š. Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie. *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 2, s. 105-119.

ŠuŠ

VERIFIKACE – VERIFIKÁCIA

Verifikaci lze v oblasti pedagogického výzkumu chápat v několika významech. Jednou z možností je chápání **v.** jako ověřování teorií, koncepcí, stávajících názorů na určité problémy. Řada z těchto teorií je často přijímána jako prokázaná realita opírající se o panující paradigma vědy. → *Empirický výzkum* může buď ověřit skutečnou platnost obecně přijímaných teoretických koncepcí, nebo je může naopak vyvrátit. Častým případem je zjištění, že to, co je v pedagogické teorii považováno za obecně platné, má platnost jen omezenou. **V.** je v tomto případě založena na pochybnostech, které patří ke každému serióznímu výzkumu. Aby bylo možno ověřit platnost učiněných závěrů z výzkumu, je třeba, aby badatel vždy konstatoval pro jaký základní soubor byla zjištěná šetření prokázána. Další možností uplatnění **v.** je ověření platnosti → *hypotéz* vyslovených badatelem na začátku vlastního výzkumu. Hypotézy jako výroky o závislostech mezi zkoumanými proměnnými jsou ověřovány (verifikovány) vlastním výzkumem. Třetí variantou **v.** je ověření závěrů konkrétních výzkumů. Většinou v tomto případě má **v.** podobu opakování výzkumu realizovaného jiným badatelem. Aby bylo možno **v.** provést, je nutné u každého seriózního výzkumu poskytnout všechny informace nejen o výsledcích vlastního šetření, ale i o metodologických postupech použitých výzkumníkem. Průhlednost výzkumné strategie

umožní opakování šetření a zjištění, zda byla potvrzena platnost získaných závěrů, nebo zda došlo v opakovaném výzkumu ke zjištěním odlišným. Pak lze analyzovat, co bylo příčinou lišících se poznatků (změna podmínek, odlišnosti základního souboru, chyby ve vzorku, v použití výzkumných metod apod.). Čtvrtou variantou **v.** je ověření vlastních výzkumných zjištění. V tomto případě existuje více variant nástrojů použitelných k **v.** Především jde o zjištění validity, resp. reliability jednotlivých metod použitých ve výzkumu. → *měření*

LITERATURA: PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

PELIKÁN, J. Mýty v pedagogice a empirický výzkum. *Učitelé listy*, roč. 7, 1999, č.1, s. 7-8.

Pe

VIZUALIZACE – VIZUALIZÁCIA

Úroveň vzdělanosti určuje především schopnost informace zpracovat. Uspořádat je lze různě: lineárně, v geometrických útvarech nebo v organických strukturách (např. pomocí mentálních map). U vizuálního sdělení můžeme rozlišit tři úrovně informací: syntaktickou (týká se formy vizualizace), sémantickou (vztahuje se k významu vizualizovaného předmětu), pragmatickou (praktické využití vizualizovaných informací). Široké možnosti, které obrazový jazyk komunikačnímu procesu nabízí, jsou dány jeho základními vlastnostmi: univerzalitou obrazu, jeho internacionálním charakterem (čitelností a srozumitelností), úsporností jazyka, globálností sdělení a rychlou dešifrovatelností (dekódovatelností). Pojem vizualizace (z lat. visus – zrak, video – vidím) definujeme jako operaci transformující určitý jev, jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. Podstata **v.** spočívá ve zviditelňování struktury určité části přírodní nebo sociální reality v podobě vizuálií. Výsledkem takto orientované činnosti je model, který může mít různou podobu. Společným znakem všech jeho forem je jeho funkčnost: slouží hlubšímu poznání originálu jako obrazu reality, jeho konstrukce a systémových vazeb. Fyziologický základ **v.** tvoří smyslové receptory. Během kulturního vývoje nabyly rozhodujícího významu tzv. kulturní smysly, tj. zrak a sluch. V moderních komunikačních systémech výrazně posílil význam obrazu jako prostředku přenosu informací. Předměty, jevy a jejich znázornění, které člověk vnímá zrakem, souhrnně označujeme termínem vizuália. Mohou mít podobu obrazu, fotografie, modelu, znaku, symbolu, ikony (z řec. eikón – obraz), schématu, grafu, diagramu aj. Z hlediska psychologického plní funkci stimulační, afektivně-motivační, aktivizační, koncentrační (zvyšují soustředěnost a soustředivost), kognitivně-regulační (usměrňují psychické procesy), imaginativní (rozvíjejí představivost a fantazii), syntetizující (propojují smyslové a abstraktní poznání), fixační, kreativizační (rozvíjejí tvořivé schopnosti), regenerační a relaxační (přinášejí povznášející prožitek). Z aspektu sociologie mají funkci komunikativní, orientační, regulační (usměrňují chování), humanizační, civilizační (kultivují estetické vnímání), selektivní (usnadňují výběr), expresivní (vyjadřují životní styl), identifikační, hod-

noticí (vypovídají o kvalitě), propagační, deklarativní (usilují o změnu). Atributem vizuální označujeme vlastnost týkající se zrakového vnímání. Vizuální schopností rozumíme schopnost pohotového zrakového vnímání. Buď je vrozena nebo získána cvikem, její kvalita je proměnná v závislosti na neurofyzilogických dispozicích jedince, na délce cvičení zraku a na profesionální orientaci. **V.** pozorování se míní pozorování prostým okem. Souslovím **v.** paměť označujeme paměť založenou na zrakovém vnímání. Slovní spojení **v.** typ označuje typ s převahou zrakového vnímání. **V.** představivost je schopnost vytvářet ve vědomí vizuální představy. **V.** myšlení (termín P. Zinčenka, 1976) je schopnost realizovat myšlenkové operace prostřednictvím vizuálií a vytvářet tak ve vědomí nové vizuální vjemy a představy, s jejichž pomocí je možno smyslově pronikat k podstatě jevů. S termínem vizuální myšlení úzce souvisí pojem **v.** gramotnost (L. J. a F. B. Ausburn, 1978), jímž označujeme soubor schopností a dovedností, s jehož pomocí jsme s to vizuálním prostředkům porozumět, s jejich pomocí se učit, používat je při komunikaci a vytvářet je. Dovednost porozumět vizualizovanému sdělení závisí nejen na intelektuální úrovni jedince, ale i na stimulační potenci sociálního prostředí. Sousloví **v.** učení je užíváno ve dvou významech: (a) typ učení, který preferuje nonverbální (z lat. non – ne + verbum – slovo) způsob sdělování informací, kdy jsou nositelem vizuálie, (b) jedna z dimenzí individuálního stylu učení, projevující se upřednostňováním vizuálního záznamu akce.

LITERATURA: CHANG, S. K.; ICHIKAWA, T.; LIGOMENIDES, P. A. Visual Languages A Tutorial and Survey. *Vizualization in progress*, 1987, č. 1, s. 29-39.
 MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 4, s. 318-328.
 SPOUSTA, V. Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 22-27.

Sp

VOLBA VÝZKUMNÉ METODY – VOLBA VÝSKUMNEJ METÓDY

Volba výzkumné metody představuje jeden z klíčových momentů při zpracovávání → *projektu výzkumu*. **V. v. m.** ovlivňuje řada okolností, zejména:

- charakter výzkumu, tj. to, zda jde o → *kvantitativní výzkum* nebo → *kvalitativní výzkum*, popř. výzkum smíšený,
- zaměření → *cílů výzkumu*,
- časové možnosti výzkumníka (výzkumného týmu),
- metodologické dovednosti a zkušenosti výzkumníka (výzkumného týmu),
- vnější podmínky výzkumu (např. jeho materiální a finanční zabezpečení, organizační zabezpečení – např. zda budou k dispozici tazatelé, asistenti, které výzkumník zaškolí, ochota osob spolupracujících na výzkumu – včetně např. ochoty vedení organizace, v níž by měl výzkum probíhat apod.).

Švl

VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU – VÝBER VÝSKUMNEJ VZORKY

Všichni, o kterých chceme výzkumem získat požadované informace, tvoří tzv. základní soubor. (V pedagogickém výzkumu se někdy jedná o celou populaci). Je zřejmé, že v řadě případů je provedení šetření celého základního souboru obtížně proveditelné. V takovém případě vybíráme z celého základního souboru jen určitou část subjektů, která se nazývá výběrový soubor. Výběrový soubor lze sestavit např. některým z následujících způsobů: 1. Provedeme tzv. náhodný výběr. (Chceme-li např. zkoumat 500 žáků všech osmých tříd v městě XY žáky očíslováme a čísla vložená do krabice běžným způsobem vylosujeme. Všichni žáci (např. 50), jejichž čísla byla vylosována, tvoří náhodně vybraný výzkumný vzorek. Pohodlněji se výběr určuje podle tzv. tabulky náhodných čísel (viz např. Gavora, 2000). 2. K sestavení výběrového souboru lze využít i tzv. stratifikovaný výběr, při kterém můžeme uplatnit různé proporce: (např. z uvedených 500 žáků je 200 chlapců a 300 dívek; z 200 chlapců tedy náhodně vylosujeme 20, z 300 dívek náhodně vylosujeme 30; uplatnit lze samozřejmě mnoho jiných kritérií než pohlaví). 3. Někdy je výzkumník nucen provést tzv. záměrný výběr, kdy subjekty vybírá podle znaků, které jsou důležité pro předmět jeho zkoumání. Např. při zkoumání nedostatků v učitelské přípravě se zaměří zejména na začínající, mladé učitele, u nichž se tyto nedostatky nejvýrazněji projevují. Všeobecně platí, že čím je rozsah správně sestaveného výběrového souboru větší, tím je vyšší pravděpodobnost, že bude dobře reprezentovat základní soubor.

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.

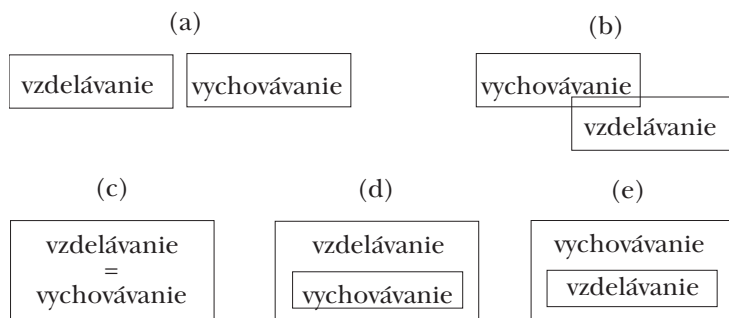
MAŇÁK, J.; ŠVEC, V (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995.

Ši

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ – VÝCHOVA A VZDELANIE

Výchova a vzdelanie je historicky podmienené a dodnes zaužívané slovné spojenie, ktoré domáci i zahraniční používatelia často chápu a vykladajú rozmanite a ktoré robí stále ťažkosť pri jeho tlmočení alebo preklade do angličtiny aj iných jazykov. Napr. v slovenskom Projekte „Milénium“ sa v úvodnej terminologickej poznámke chápe toto slovné spojenie nenáležite, takto: „Výchovu považujeme v celej koncepcii za dôležitejšiu ako vzdelávanie. Je medzi nimi implicitný vzťah (t. j. vzťah potenciálneho zahrnutia niečoho v niečom bez slovného vyjadrenia, neexplicitný vzťah – Š. Š.): vzdelanie (skôr vzdelávanie – Š. Š.) je jednou časťou výchovy, a to tou, ktorá sa sústreďuje na kognitívny rozvoj... (s. 7-8 v prílohe Učiteľ v Technológii vzdelávania, 2000, č. 1). Otázka, ktorý z edukačných procesov je významnejší, cennejší a prednostný, je mimovedná záležitosť ich politickej a edukačnej hodnoty, nie je to však vec metodologicko-logickej a gnozeologicko-terminologickej správnosti dvoch zahrnutých výrazov ako vedeckých pojmov. Množinové reprezentovanie termínov umožňuje pojmové myslenie aj v danom prípade. Po spresnení pojmu výchovy v termíne (mravné, charakterové, hodnotové, postojoové, záujmové, potrebové, motívové, vôľové, snahové, citové, socioafektívne, nekognitívne) vychovávanie, ktoré je súčasťou celostnej a komplexnej spoločenskej činnosti → *výchovy-edukácie*, dostaneme – pri množinovom uvažovaní o (všetkých možných) vzťahoch medzi javmi pomenovanými v spojení – tieto možnosti výkladu:



Obr. 2: Päť možných množinovo-logických vzťahov medzi pojmami vychovávania a vzdelávania, ktoré pomenúvane medzinárodným termínom edukácia (výchova)

Z týchto všetkých alternatív platí jednoznačne prípad (b). K nemu pridáme prienikový pojem vycvičovania (angl. training, tréning) ako tretí komponent pojmu → *edukace*.

LITERATURA: ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 8-27.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.

Švš

VÝSLEDKY VÝZKUMU – VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky výzkumu jsou výstupem, který má několikový charakter. První skupina výsledků shrnuje obsahové závěry výzkumného šetření. Ty obsahují především zjištění, zda byly potvrzeny základní i dílčí hypotézy stanovené badatelem nebo výzkumným týmem na počátku výzkumu. K badatelské etice patří nezamlčet ani případné nepotvrzení původních východisek. I negativní zjištění je krokem vpřed zejména tehdy, nepotvrdí-li se hypotézy vycházející z teoretických východisek obecně uznávaných a opírajících se o současné paradigma vědy. Výzkum, pokud byl realizován při adekvátní validitě a odpovídající reliabilitě na dostatečně velkém náhodně vybraném a vnitřně stratifikovaném vzorku, může za výše uvedených okolností ukázat na mezery v panující teorii. Obsahové závěry ale neshrnují jen údaje o potvrzení nebo vyvrácení hypotéz. Na základě předložených kvantitativních i kvalitativních analýz, které by měly být průkazné ve výzkumné zprávě shrnující výsledky výzkumu doloženy, jsou prezentovány i údaje zjištěné šetřením, které nebyly na začátku výzkumu očekávány. Současně by měl badatel (případně badatelský tým) naznačit i své případné neúspěchy a upozornit na úskalí, která výzkum provázela. Pomůže to všem, kteří by chtěli v dané oblasti bádát. Druhou skupinou výsledků realizovaného výzkumu jsou metodologické závěry. Ve výzkumu bylo použito určité strategie. Proto je součástí výstupů i zhodnocení použité strategie a jednotlivých použitých výzkumných metod a technik. Zejména v případě, že byly v průběhu výzkumu použity vlastní, nově vyvinuté metodologické přístupy, je nutné uvést i jejich validitu a reliabilitu. Výzkum má tak být natolik transparentní, že by měl mít kdokoliv možnost si zjiště-

né obsahové výstupy ověřit třeba i opakováním daného šetření. Třetí skupina **v. v.** obsahuje jednak závěry podnětné pro rozvoj teorie, jednak pro možnou aplikaci v pedagogické praxi. Proto by v závěrečné zprávě měla být i zmínka o možném použití získaných poznatků ve vlastním pedagogickém procesu.

Protože každý výzkum je jen dalším krokem v poznávání reality, bývá součástí poznatků získaných ve výzkumu nejen určitý soubor poznatků, ale i otevření nových problémů, které slouží jako inspirace k dalším výzkumným záměrům. Dobrý výzkum tak nekončí jednoznačnými závěry, ale především novými pochybnostmi a otazníky. Je v zájmu objektivizace zjištěných poznatků, ale i samotných badatelů, aby hotový výzkum prošel před publikováním i oponentním řízením. → *cíl výzkumu*

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : PedF UP, 1993.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

Pe

VÝZKUM – VÝSKUM

Vědecký výzkum kvantitativního charakteru je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy (F. N. Kerlinger). Smyslem vědeckého výzkumu je ověření → *hypotéz* a teorií zabývajících se určitou oblastí reality. Hovoříme-li o ověření, předpokládáme i zvýšenou kritičnost nejen k východiskům výzkumu, ale i k jeho realizaci i zjištěným výsledkům. Týká se to i kritičnosti ke svému vlastnímu výzkumu. Proto lze považovat za samozřejmé pro vědecký **v.**, že nejen výstupy, ale i metody zjištění mohou být alternativní, aby byla vyloučena nahodilost nebo intervence subjektivity badatele. Použití více přístupů k ověření týchž skutečností přináší větší pravděpodobnost objektivit zjištění. Seriozní vědecký **v.** by měl být také podroben oponentuře jak ve stadiu projektu výzkumu, tak po skončení vlastního **v.**, aby byla co nejvíce zajištěna objektivita zjištěných poznatků. Hovoříme-li o vědeckém **v.** jako o systematickém, kontrolovaném a kritickém zkoumání, předpokládáme, že by neměl být prováděn nahodile bez seriózních východisek. Proto koncipování **v.** předchází důkladné studium různých teorií vážících se ke zkoumané problematice, seznamování se s doposud realizovanými šetřeními v této oblasti, vymezení problému a konečně konstrukce → *výzkumného projektu*. Tvorbě hypotéz a zvolení výzkumné strategie předchází analýza výzkumného pole, která zjišťuje, které základní proměnné vstupují do hry a jaké jsou jejich vzájemné vazby. Doporučuje se i oponentura projektu. Teprve poté lze přistoupit ke stanovení samotné strategie **v.**, k volbě adekvátních uchopovacích nástrojů → *metod* a technik. Realizovaný → *předvýzkum* ověří nosnost celého konstruktů. V této fázi se také rozhoduje o tom, bude-li mít **v.** charakter tzv. → *ex post facto* výzkumu, kdy známe stav a zjišťujeme příčiny určitého jevu, nebo bude-li se jednat o **v.** experimentální, kdy výzkumník mění tzv. intervenující → *proměnnou* (např. určitý postup ve výuce) ve snaze dosáhnout i změny ve výsledcích (např. zkvalitnění připravenosti žáků). Volba experimentálního, resp. neexperimentálního přístupu závisí na charakteru zkoumaného problému. Podobně i forma zpracování **v.** zjištěných poznatků by měla být zvážena již na začátku šetření. Optimální je

kombinace → *kvantitativního* a → *kvalitativního* způsobu zpracování výzkumného materiálu. Výzkum může mít charakter **v.** → *základního*, kdy jsou zkoumány fundamentální problémy vědy, nebo **v.** → *aplikovaného*. → *model*

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
 CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : PedF UP, 1993.
 SMĚKAL, V. *Cíle a možnosti kvalitativní metodologie*. Brno, 1993.
Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvantitativného pedagogického výskumu. č. 9-10, 1994.
Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvalitativného pedagogického výskumu. č. 9-10, 1995.

Pe

VÝZKUM KRITICKÝ PEDAGOGICKÝ – VÝSKUM KRITICKÝ PEDAGOGICKÝ

Přístup označovaný jako kritická teorie nebo kritický pedagogický výzkum vyrůstá z kritiky obou hlavních paradigmat: pozitivistického a interpretativního. Oběma vyčítá „pouhý“ zájem o porozumění zkoumaným jevům a situacím a zastírání ideologické roviny výzkumu. Habermas jakožto hlavní představitel kritické teorie uvádí, že zájem „technický“ (v pozitivistickém paradigmatu) a „praktický“ (v paradigmatu interpretativním) jsou pouze předstupní zájmu „emancipativního“. Cílem kritického pedagogického výzkumu má být nejen stav poznávat, ale především jej měnit, a to v zájmu individuálních svobod a demokratické společnosti (Cohen 2000).

LITERATURA: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York : RoutledgeFalmer, 2000.

No

VÝZKUMNÁ METODA – VÝSKUMNÁ METÓDA

Metoda (z řec. *methodos* = meta + hodos, tj. cíl + cesta) – cesta za určitým cílem se i jako odborný termín používá ve svém původním významu. Ovšem pro různé cesty a odlišné cíle se metoda značně modifikuje, např. jako metoda vědecká, výuková nebo výzkumná. Navíc přibližně ve stejném významu se používají také termíny → *technika* nebo *procedura*. Vědecká metoda se chápe jako soustava kroků, které se opírají o příslušný pojmový systém a z něho odvozená pravidla. Metoda výuková sleduje cíl explanační a komunikační a přihlíží k podmínkám edukačního procesu. Metoda výzkumná se zaměřuje na získání a zpracování dat, která mají objasnit sledovaný jev. **M. v.** je speciální systematický postup k shromáždění faktů, systém změřných poznávacích postupů, exploračních operací a myšlenkových úkonů vedoucích k objasnění sledované problematiky. Rozlišují se dvě velké skupiny výzkumných metod, a to metody kvantitativní a metody kvalitativní. Z metod kvantitativních se velká pozornost věnuje např. → *pozorování* → *metodám explorativním* → *projektivním* → *experimentu*, z kvalitativních metod → *Q-metodologie* – např. metodě → *autobiografie* → *kazuistiky* → *zúčastněnému pozorování* → *metodě životního příběhu* aj. J. Pelikán rozděluje výzkumné metody na metody empirického výzkumu, metody teoretické analýzy a metody historicko-srovnávacího výzkumu. V klasifikaci **v. m.** není jednota, o nejdůležitějších výzkumných metodách jsme zařadili informaci do Slovníku a současně odkazujeme na základní odbornou literaturu.

- LITERATURA: MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
 PELIKÁN, J. *Základy pedagogického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.
 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
 ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

Ma

VÝZKUMNÁ TECHNIKA – VÝSKUMNÁ TECHNIKA

Výzkumné techniky se odlišují od výzkumných metod a procedur svým konkrétnějším zaměřením, ale v příslušné odborné literatuře není jednotný názor na jejich pojetí. Přidržíme se koncepce Pelikánovy, který ve vztahu k výzkumné metodě výzkumnou techniku chápe jako dílčí operační nástroj, kterým se cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou metodou. **V. t.** lze v tomto pojetí považovat za strukturní prvek, za konkretizované použití dané metody. Podat přehled **v. t.** uplatňujících se v rámci jednotlivých výzkumných metod je obtížné, proto uvedeme jen nestrukturovaný přehled nejfrekventovanějších technik uváděných v literatuře, na kterou odkazujeme: → *dotazník*, → *anketa*, → *interview*, → *testy*, → *projektivní techniky*, sociometrické techniky, techniky analýzy údajů, rotace skupin atd. Při projekční metodě uvádí F. N. Kerlinger tyto techniky: asociační (zkoumaná osoba reaguje nebo odpovídá na podnět okamžitě tím, co ji napadne), konstrukční (sleduje produkci zkoumané osoby), doplňovací (doplňování nebo dokončování vět), expresivní (zkoumaná osoba vytváří produkt ze surového materiálu), technika hraní rolí (hraní role v dané situaci v krátkém čase).

- LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
 MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
 PELIKÁN, J. *Základy pedagogického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

Ma

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA – VÝSKUMÁ SPRÁVA

Výzkumná zpráva je písemným sdělením o průběhu a → *výsledcích výzkumu*. Její obsah se opírá o → *projekt výzkumu*. **V. z.** je informací o tom, co se zkoumalo a k jakým výsledkům výzkumník (výzkumný tým) dospěl. Musí čtenáři (např. jinému výzkumníkovi, odborníkovi v dané oblasti apod.) umožnit, aby mohl popsaný výzkum rekonstruovat, popř. zopakovat. Nelze podat jednoznačný návod k tomu, jak **v. z.** psát, neboť jde o tvůrčí činnost výzkumníka (výzkumného týmu), kterou není dost dobře možné algoritmizovat. Přesto se doporučují různá schémata (osnovy) **v. z.** Z nich vyplývá, že **v. z.** obsahuje tyto základní části, resp. oddíly (srov. např. Travers, 1969, s. 476-477):

1. Úvodní část:

- Vymezení zkoumané problematiky.
- Shrnutí předcházejících výzkumů, jejich výsledků a závěrů.
- Teoretická východiska výzkumu.

2. Druh výzkumu (kvantitativní, kvalitativní, smíšený), výzkumné problémy (otázky) a u kvantitativního výzkumu definování proměnných a vymezení hypotéz, pořizování výzkumného vzorku (u kvalitativního výzkumu jde o záměrný výběr případů, resp. osob, lokalit apod.).
 - Průběh výzkumu (kdy a kde byl uskutečněn apod.).
 - Výsledky výzkumu a jejich → *interpretace* (ve vztahu k 2).
3. Závěrečná část
 - Závěry z výzkumu ve vztahu k lc (u kvalitativního výzkumu formulace „nové“ teorie).
 - Význam pro další výzkum.
 - Praxeologické závěry a doporučení plynoucí z výzkumu. → *cíl výzkumu* → *dokumentace výzkumu*

LITERATURA: KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
 TRAVERS, R. M. W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1969.

Šol

VÝZKUMNÉ PARADIGMA – VÝZKUMNÁ PARADIGMA

Model štúdia vzťahov medzi premennými javmi prijatý komunitou výskumníkov ako štruktúrny rámec pre predmet vied a zároveň pre metódu vied vo všeobecnosti, resp. pre dve veľké príbuzenské rodiny vied o náture a vied o kultúre so svojimi špecifikami kvantitatívno-scientneho a kvalitatívno-humanitného prístupu. Do rámca prvej (angl. *scientific*) **v. p.**, ktorá je modelovaná na prírodných (a behaviorálnych i sociálnych) vedách, sa začleňujú metódy experimentálneho, observačného, longitudinálneho, prierezového štatisticko-prehľadového a iného výskumu. Do rámca druhej (angl. *humanistic*) **v. p.**, modelovanej najmä na humanitných náukách, patria metodické postupy: historického výskumu, (prevažne kvalitatívneho) akčného výskumu, prípadového štúdia, sociálnokritickej teórie, etnografického výskumu, hermeneutiky, metakognície, orálnej histórie a i. Experimentálny, korelačný, kauzálnoporovnávaci, prierezový (transverzálny) a štatistickoprehľadový výskum sa vo všeobecnosti označuje ako kvantitatívny výskum. V ňom sa skúma to, v akej miere, častosti a intenzite edukačné javy existujú alebo ako a s akou presnosťou sa vyvíjali. Výskumníci však sa zaujímajú aj o kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a o ich holistický (celkový a úplný) obraz. Tento typ výskumu sa označuje všeobecne ako kvalitatívny výskum. Táto koncepcia dvoch **v. p.** vo výchovovede je uplatnená v medzinárodnej príručke pod redakciou J. P. Keevesa (1990), v dostupných monotematických dvojčíslach Pedagogickej revue 1994/9-10 a 1995/9-10, v kolektívnej monografii pod redakciou Š. Šveca (1998). Chápeme ich ako komplexné kategórie s nasledovnými typickými charakteristikami **v. p.**:

Kvantitatívna v. p. ↔ Kvalitatívna v. p.	
1. analytická orientácia (spolu s elementaristickou a objektálnou);	1. syntetická orientácia (spolu s holistickou a subjektálnou);
2. dominancia filozofie postpozitivizmu (pragmatizmu a i.);	2. pluralita filozofií (humanizmu, fenomenológie, interpretativizmu a i.);
3. javy nomotetických vied, stanovujúcich všeobecné zákony;	3. javy idiografických vied, opisujúcich jedinečnosť;
4. funkcia explanácie príčin a predikcia následkov;	4. funkcia interpretácie a porozumenia významu a zmyslu a postdikcia;
5. cieľ verifikovať alebo falzifikovať hypotézu alebo teóriu;	5. cieľ konštruovať hypotézy a zakladať, zakotviť teóriu „za pochodu“;
6. prísne a presné merania v termínoch množstva, intenzity či častosti, rozbor príčinných vzťahov medzi premennými a hodnotovo nezatažené problémy.	6. kvalifikovanie významov a charakterizovanie prípadov v termínoch vzorca modelu, spoločensky konštruovaná skutočnosť v hodnotovom rámci.

Tab. 4: Typické charakteristiky kvantitatívneho a kvalitatívneho v. p.

Pedagogika, zdá sa, nie je veda o spoločnosti. Aspoň zatiaľ nie je, keďže nemá dostatok disciplinovaných poznatkov s významnou výpovednou hodnotou na modifikáciu funkčných alebo disfunkčných vzdelávacích systémov spoločnosti. Pedagogiku o societálnej zmene sme už mali a „pohorela“, viac než ideologické disciplíny filozofie, politickej ekonómie ap. Takej pedagogiky bolo ozaj dosť. No v nedávnom období sme nemali dostatok pedagogickej vedy o (učiacom sa) kultúrnom človeku, o sprevádzaní prosociálnej individuality učiacej sa v danej kultúre k danej kultúre. Pedagogika ako špecializovaná antropagogika mala a má (svojou povahou predmetu i metódy) bližšie k „psychotechnikám“ a „sociotechnikám“ a viac k humanitným náukám než k sociálnym vedám. Pedagogike sa nielen v minulosti, ale aj v našej súčasnosti vyčíta, že nemá vlastnú štruktúru disciplíny, vlastné disciplinárne hľadisko (predmetu a metódy). Ako keby bola pedagogika „bez domova“. Ináč povedané, keď odborník na dajakú vednú disciplínu hovorí alebo píše o niečom, spoznáme pomerne rýchlo, že to je filozof, to je biológ, to je ekonóm, to je historik apod. Ako však zistíme, že to je pedagóg? A ako zistíme, že to je učiteľ pedagogiky? Aby sme to mohli zistiť, nutne potrebujeme vedieť rozlíšiť učiteľstvo a celú pedagogiku od psychologickej, sociologickej či inej vednej disciplíny poznania o výchove-educácii, a to v dvoch štruktúrnych vysvetľovacích rámcoch (paradigmách):

- Akú má učiteľstvo a akú má celá pedagogika dominantnú substančno-predmetovú štruktúru v usporiadanej množine poznatkov – v disciplíne poznania (ktorá sa orientuje na svoje ohnisko skúmania a „prikazuje“ svoje otázky na skúmanie a svoje smernice na zacielené úsilie)?
- Akú má učiteľstvo a akú má celá pedagogika procesno-metódovú štruktúru svojich nástrojov skúmania, kánonov pre dôkazy a dokladov na uznanie poznatku za nový a za jeho pojatie do odboru?

Dnes sa presadzujú zahraničné i domáce akceptovateľné stanoviská, že učiteľstvo a celá pedagogika používajú aspoň dva doplnkové vysvetľovacie rámce – človekovedný (antroposcientný, hominidný) a humanitný (človečenstvo a náukový). Svojská paradigma pedagogiky, ktorá je jej vlastná (v zmysle Kuhnovho poňatia vednej paradigmy), však zahŕňa nielen výskum, ale aj pokusný vývoj ako späť organizačné formy vedy o výchove. Je presvedčivo dokázaná a akceptovaná najmä v prípade konceptualizácie jej výskumných i vývojových (konštrukčno-projektčných) štruktúr univerzálneho systémového prístupu (zrodeného pod vplyvom kybernetiky). Je to sľubný štruktúrny rámec na disciplinovanie empirickofaktuálnych i konceptuálnych poznatkov. Pedagogika má nielen explanatorný dvojdomý (scientný a humanitný) rámec, ale aj tretí domovský rámec – vývojovo-inovačný, systémovoinžiniersky (Š. Švec a kol. 1998).

LITERATURA: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks-London : Sage Publications, 1994.
FRAENKEL, J. C.; WALLEN, N.C. *How to Design and Value Research in Education*. New York : McGraw-Hill Inc., 1993.
KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford : Pergamon Press, 1990.

Švš

VÝZKUMNÝ PRACOVNÍK – VÝSKUMNÝ PRACOVNÍK

Kvalifikovaný pracovník, ktorý sa profesionálne zaoberá výskumnou činnosťou väčšinou vo výskumných ústavoch. Za **v. p.** lze považovať i vysokoškolského učiteľa, jehož časť úvazku je venovaná pedagogickému výskumu. **V. p.** by sa mal orientovať v pedagogickej teórii a v oblasti, v níz pracuje, by mal sledovať i vývoj problematiky nejen u nás, ale i vo svete. To vyžaduje jak odbornou kvalifikáciu, tak jazykovú vybavenosť. Ovládať by mal aspoň jako užívateľ i štatistiku, práci s databázami a predpokladaná je i vybavenosť metodologická. Predpokladá sa i zaujetie pro výskum, schopnosť objektívneho a kritického uvažovania a dostatek kreativity. Výskumní a vedeckí pracovníci sa sdružujú v České asociácii pedagogického výskumu a spolupracujú i s mezinárodními asociáciami, např. EARLI – European Association for Research on Learning and Instruction, EERA – European Educational Research Association a dalšími.

Pe

VÝZKUMNÝ PROBLÉM – VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Výskumný problém je jasná a jednoznačná otázka (výrok), na ktorú výskumník hľadá odpoveď. Rozlišujú sa různé typy **v. p.**:

1. Popisný **v. p.** – smerujúci k popisu reality, situácie, javu.
Príklady: Jaký je postoj mládeže k tzv. ľahkým drogám?
Jaké jsou názory učitelů na využívání vzájemných hospitací?
2. **V. p.**, který se ptá na vztah určitých jevů, faktorů, činitelů, vlastností aj.
Príklady: Jaký je vztah mezi inteligencí žáka a jeho prospěchem?
Jaký je vztah mezi pohlavím žáků a jejich zájmy?

3. Kauzální v. p. – ptá se na příčinu, která vedla k určitému důsledku.

Příklady: Způsobují poznámky učitele zlepšení výkonu žáků?

Jaký vliv na výkonnost žáků mají různé druhy pobídek?

Hlavní pojmy, užívané ve formulaci v. p., je žádoucí definovat. Výzkumník může použít několik druhů definic:

- Nominální definici: neznámý pojem určíme pomocí známého pojmu.
Příklad: Mentální retardaci rozumíme intelektovou zaostalostí.
- Reálnou definici: neznámý pojem je definován pomocí pro něj typických vlastností, vztahů mezi těmito vlastnostmi nebo pomocí podmínek.
Příklad: Frustraci chápeme jako emocionální stav vzniklý zablokováním uspokojování potřeb.
- Operacionální definici: neznámý pojem je definován prostřednictvím pozorovatelné, zjistitelné, měřitelné proměnné.
Příklad: Cizojazyčnou schopnost lze definovat jako skóre žáka v Testu cizojazyčných schopností (Malíková). → *analýza rozptylu* → *statistická hypotéza*

LITERATURA: GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.

Švl

ZÁKLADNÍ VÝZKUM – ZÁKLADNÝ VÝSKUM

Základní výzkum (angl. basic, fundamental research) je výzkumnou činností, která na rozdíl od → *aplikovaného výzkumu* je zaměřena na zásadní, klíčové problémy pedagogické teorie. Proto neřeší běžné problémy pedagogické praxe, ale zabývá se obecnějšími otázkami majícími důsledky pro samotnou pedagogickou teorii. Formy z. v. mohou být variabilní. Je možné provádět např. přímo vlastní z. v. rozsáhlejších klíčových jevů na průkazném významném základním souboru, resp. jeho vzorku. Někdy má podobný výzkum mezioborový charakter, protože základní problémy výchovy a vzdělávání nemůže vyřešit pedagogika bez přihlédnutí k poznatkům sociologickým, psychologickým, antropologickým i dalších věd zabývajících se člověkem a jeho utvářením. Jinou formou je srovnávací analýza např. účinnosti a efektivity alternativních vzdělávacích systémů u nás, nebo školských systémů v Evropě. Konečně v neposlední řadě je možno provést metaanalýzu založenou na bázi řady výzkumů realizovaných u nás, nebo i v zahraničí na obdobné širší téma. Kromě teoretických základů pro → *aplikovaný výzkum* může mít velký význam i pro koncepci vzdělávacího systému, vzdělávací politiku. Někdy bývá nesprávně stavěn z. v. do protikladu k aplikovanému výzkumu. Ve skutečnosti se oba i při různém poslání doplňují. Základní výzkum vytváří fundament pro možné aplikace a naopak zobecnění výsledků řady aplikovaných výzkumů slouží k budování obecné pedagogické teorie. V současné době není v ČR systematicky prováděn základní výzkum, což negativně ovlivňuje i jiné druhy pedagogického výzkumu.

LITERATURA: PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

Pe

ZÁKON

Zákon – termín, který má v různých disciplínách a souvislostech různý význam: 1) soubor pravidel lidského chování formulovaných jako normy (forma slovní nebo sociální, právní význam); 2) pravidelnost určitých procesů, označuje se jako empirický zákon (zákonitost), jehož platnost je dána velkým počtem jevů: zákon vědecký je prostředkem pro vysvětlení (explanaci) a předvídání (predikci) zkoumaných jevů nebo procesů. Přírodní zákony vycházejí z nutnosti, tj. nepřipouštějí výjimku, mají matematickou formu a vyjadřují trvalý a měřitelný vztah mezi jevy. Jde o tzv. univerzální zákony, tj. určité empirické fenomény jsou navzájem spojeny bez jakýchkoli výjimek. Pro sociální vědy jsou formulace zákonů regionálně nebo časově omezené, zákony mají většinou formu statistickou a jen zřídka formu univerzální. Statistické zákony připouštějí výjimky, které se vyskytují v pravidelném počtu případů. Z hlediska místa zákonů ve struktuře vědního systému se rozlišuje experimentální zákon (odkazuje na pozorovatelné jevy) a teoretický zákon (neexistuje jednoznačná vazba na pozorovatelné události).

LITERATURA: BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001.

TRAVERS, R.M.W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1969.

Ma

ZAKOTVENÁ TEORIE – ZAKOTVENÁ TEÓRIA

Zakotvená teorie (angl. grounded theory) je jedním ze směrů (strategií) → *kvalitativního výzkumu*. Představuje soubor praktických kroků kvalitativního výzkumu, jehož konečným produktem je teorie, podporující výzkumná data (odtud také název – „teorie zakotvená“ v datech). **Z. t.** má svůj původ v práci Barneye Glasera a Anslema Strausse, kteří uskutečnili kvalitativní výzkum v oblasti lékařské sociologie a ošetrovatelství. Původní myšlenky **z. t.** byly rozšířeny a zpřístupněny v publikaci A. Strausse a J. Corbinové (česky Strauss, Corbinová, 1999). S určitým zjednodušením můžeme v procesu vytváření „zakotvené teorie“ rozlišit tyto stěžejní kroky:

- Vymezení problémů a cílů výzkumu, přičemž ale výzkumník usiluje o to, aby se oprostil od předem daných idejí, často se ani nevyžaduje, aby výzkumník podrobně studoval hned na začátku výzkumu příslušnou literaturu.
- Získávání dat z různých zdrojů – typických pro kvalitativní výzkum (např. → *účastnické pozorování*, nestrukturované rozhovory, → *autobiografie*, analýza jednotlivých případů atd.) i méně konvenčních (dopisy, memoáry, vtipy, fotografie apod.).
- Kódování dat (→ *kódování*), při kterém se skupiny podobných dat označují zvolenými kategoriemi. Některé kategorie se výzkumníkovi vyjevují již při sběru dat. Výzkumník tyto kategorie dotváří, tj. zpřesňuje, mění, popř. vytváří kategorie nové při vlastní analýze všech získaných dat.
- Teoretické vzorkování, které se opírá o vymezené kategorie a je východiskem pro další etapu výzkumu. Základní otázkou tohoto vzorkování by bylo možné formulovat takto: Jaké skupiny nebo podskupiny subjektů, případů, situací apod. se vztahují k vznikajícím kategoriím? Při teoretickém vzorkování se uplatňuje srovnávání: např. se srovnává nově vzniklá situace s podobnou situací, která vznikla již dříve, a obě tyto situace („vzorek“ situací) jsou zařazeny pod stejnou kategorii.

e) Objevování klíčových kategorií, kolem nichž budou seskupeny ostatní kategorie. Při vyjadřování vztahu všech těchto kategorií se využívá grafických modelů (schémat).

f) Vytváření „zakotvené teorie“ – z klíčových kategorií.

LITERATURA: STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999.

Šol

ZKUŠENOSTI – ZKÚSENOSTI

Zkušenost je hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, k nimž člověk dospívá při své praktické činnosti. Je to poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů, opírá se o smysly, prožitky, sociální styk a praktickou činnost. **Z.** je to, co bylo „prožito“ a je jako aktivní prvek uchováno v paměti člověka. Individuální **z.** jsou svébytné pro daného člověka a obtížně se předávají druhým. I když je analýza a zobecňování **z.** v řadě oblastí včetně výchovy a vzdělávání velmi obtížná, představuje jeden z významných nástrojů přispívajících k poznávání složité pedagogické reality.

Ši

ZPRACOVÁNÍ DAT – SPRACOVANIE DÁT

Zpracování dat je významnou fází vlastního → *empirického výzkumu*. Je závislé na charakteru šetření, na jeho rozsahu, délce trvání. Promyšlení formy **z. d.** by mělo být již součástí práce na → *projektu výzkumu*. Pokud výzkumník neuvažuje o způsobu **z. d.** již před zahájením vlastního výzkumu, může se stát, že shromážděná data nebude moci plně využít podle své představy, protože budou mít jinou formu, než jaká by byla použita při jejich zpracování. Výzkumník musí také stanovit, jaké proporce a formu budou mít data určená pro → *kvantitativní*, statistické zpracování a která data budou zjištěna a pak zpracována metodami → *kvalitativního výzkumu*. Již v průběhu sběru dat dochází k prvotnímu třídění a kategorizaci získávaných údajů. Toto třídění je základem pro záznam do databází, s nimiž potom výzkumník pracuje. Při → *longitudinálním výzkumu* je výhodné vytvoření co nejrozsáhlejší databáze, v níž jsou zaznamenána data získaná nejen pedagogickými, ale i sociologickými, psychologickými, ale i antropometrickými metodami a technikami. Při realizaci jakéhokoli dalšího výzkumu pak není nutné opakovat již realizovaná šetření, ale badatel pouze přidá data získaná technikami specifickými pro nový výzkum. Podobný přístup výrazně napomáhá zvýšení efektivity badatelské práce. V první fázi zpracování dat jde tedy především o jejich shromáždění. Ve druhé fázi jsou data ukládána do databáze. Třetí fáze je etapou třídění a kategorizace získaných údajů. Čtvrtá fáze slouží k analýze získaných údajů a k jejich statistickému zpracování. Doporučujeme nahradit tradiční statistické výpočty zaměřené na ověření jednotlivých hypotéz komplexním statistickým zpracováním všech vzájemných vazeb mezi údaji databáze (např. interkorelační výpočty, resp. faktorové analýzy apod.). Tento přístup pomůže najít i vazby, které nebyly na počátku výzkumu očekávány a nebyly tedy pojaty do

hypotéz. Pátou fází je zjištění základních, statisticky ověřených kauzálních vazeb mezi zkoumanými proměnnými. Protože i nejdokonalejší kvantitativní **z. d.** je dosti hrubé a nemůže postihnout všechny nuance, nastupuje fáze šestá, totiž zpracování kvalitativních údajů. Teprve pak následuje → *interpretace* získaných výsledků, případně jejich verifikace.

LITERATURA: *Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvantitatívneho pedagogického výskumu.* č. 9-10, 1994.

Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvalitatívneho pedagogického výskumu. č. 9-10, 1995.

HENDL, J. *Úvod do kvalitatívneho výskumu.* Praha : Karolinum, 1999.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu.* Brno : Paido, 2000.

Pe

ŽÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ – ŽÚČASTNENÉ POZOROVANIE

→ *POZOROVÁNÍ ŽÚČASTNĚNÉ*

ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE – ŽIVOTNÝ PRIEBEH UČITEĽA

V souvislosti s trendem pohlížet na stávání se učitelem jako na záležitost vývoje se rozvíjejí výzkumy, které mapují proces, v němž učitelé nabývají svoji profesní identitu. Jednou ze zajímavých oblastí, které sem náleží, je zkoumání **ž. p. u.** Jak uvádí P. Gavora (2000, s. 168), jedná se o výzkumy, které odhalují „podněty, události, situace nebo osoby, které utvářely životní dráhu učitele. Ukazují, v čem učitelé vidí své hlavní poslání, jaký mají vztah k žákům a hlavně jakou mají individuální, subjektivní koncepci vyučování“. Je založen na narativním interview, v němž má hlavní slovo vypravěč (učitel). Výzkumník pouze podněcuje vypravování učitele, které má podobu delších replik, které jsou nahrávány a dále se analyzují. Rozhovor se zaměřuje na přelomové momenty, hlavní fáze života nebo profesní kariéry klíčové osoby, které sehrály v životě učitele významnou roli (srov. Gavora 2000). Výsledkem výše popsané výzkumné procedury je životní příběh učitele jako „zápis, analýza a vyhodnocení života určité osoby“ (Gavora 2000, s. 166). Může mít podobu jak biografie, tak → *autobiografie*.

LITERATURA: GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 240-256.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu.* Brno : Paido, 2000.

GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001, č. 3, s. 352-368.

Ja

TEMATICKÝ REJSTŘÍK

1. Obecnější otázky pedagogického výzkumu

➤ Pedagogika jako věda

andragogika 11
antropogogika 11
definice 16
edukace 21
fakt 34
geragogika 40
informace 46
jazyk pedagogiky 50
metodologie věd 62
model 63
pedagogický pojem 68
poznatek 71
poznatková báze pedagoga 72
principy terminologické v pedagogice 77
předmět vědy o výchově 82
psychodidaktika 84
teorie 98
terminologie pedagogická 99
tvrzení 104
vědy pedagogické 105
výchova a vzdělávání 110
výzkum 112
výzkumné paradigma 115
zákon 119

➤ Druhy výzkumu

akční výzkum 9
aplikovaný výzkum 11
empirický výzkum 27
historický výzkum 43
institucionální výzkum 46
kvaziexperimentální výzkum 59
longitudiální výzkum 60
terénní výzkum 98
transkulturní výzkum 102
transnacionální výzkum 102

týmový výzkum 104
výzkum kritický pedagogický 113
základní výzkum 118

➤ **Od cíle výzkumu k jeho výsledku**

cíl výzkumu 13
dokumentace výzkumu 19
evaluace 33
 fáze výzkumu 35
heuristika 42
hypotéza 43
interpretace 48
jev pedagogický 50
kontext pedagogického výzkumu 54
plánování výzkumu 69
projekt výzkumu 79
prognóza 79
předvýzkum 83
registrace jevů 87
respondent 87
simulace 90
sociologické metody 92
soubor 93
tabelace údajů 97
verifikace 107
vizualizace 108
volba výzkumné metody 109
výběr výzkumného vzorku 110
výsledky výzkumu 111
výzkum 112
výzkumná metoda 113
výzkumná technika 114
výzkumná zpráva 114
výzkumný problém 117
zpracování dat 120

➤ **Efekty a okolnosti ovlivňující výzkum**

efekt bumerangový 24
efekt Galatea 24
efekt Golem 24
efekt haló 24
efekt hawtornský 25
efekt novosti 25
efekt placebo 25

efekt Pygmalion 26
 efekt sociální žádoucnosti 27
 efekt zmírňování 27
 chyby při pozorování 45
 kauzální atribuce 51
 logická chyba posouzení 60
 projekce 79
 subjektivita badatele 95

➤ **Zázemí výzkumu**

Agentúra na podporu vedy a techniky 9
 bibliografie 13
 citace 14
 ČAPV 15
 ČPdS 15
 databáze literatury 15
 diagnostika 17
 e-mail jako výzkumný nástroj 27
 etika v pedagogickém výzkumu 32
 odvětví znalostního průmyslu 66
 poznatková báze pedagoga 72
 prameny 75
 reflexe 86
 screening 88
 výzkumný pracovník 117
 zkušenosti 120

2. Kvantitativní výzkum

➤ **Vymezení pojmu kvantitativní výzkum**

kvantitativní výzkum 56
 pozitivismus 71

➤ **Měření, statistické pojmy a postupy**

analýza rozptylu 10
 diagram 18
 faktorová analýza 35
 Gaussova křivka 40
 grafy 40
 charakteristiky polohy 44
 chí-kvadrát 44
 inteligence 47

koeficient korelace 52
kontingenční tabulka 54
korelace 55
kvantil 58
kvartil 59
mentální věk 61
měření 61
míra variability 62
normální rozdělení 65
pravděpodobnost 76
proměnná 81
psychometrie 85
regrese 87
shluková analýza 89
schéma 89
skóre 90
směrodatná odchylka 91
sociogram 91
sociometrie 92
statistika 94
statistická hypotéza 95
test významnosti 101
test znaménkový 101
t-test 103

➤ **Metody a techniky kvantitativního výzkumu**

analýza dokumentu 10
anketa 11
dotazník 20
dotazování 21
otázka 67
položka 70
experiment 28
experiment ex post facto 29
experiment kvazi 30
experiment myšlenkový 30
experiment přirozený 31
experimentování 32
laboratorní experiment 59
skupina (experimentální, kontrolní) 90
explorace 32
historicko-srovnávací analýza 42

interview 49
 formulář pro záznam interview 39
 otázka 67
komparativní analýza 53
model 63
obsahová analýza 65
pozorování 73
 Flandersův pozorovací systém 38
 interakční analýza 47
 pozorovací arch 73
 pozorovací systémy 73
 pozorování nepřímé 74
 pozorování nezúčastněné 75
 pozorování přímé 75
 pozorování strukturované – standardizované 75
projektivní techniky 80
psychosémantická metoda 85
 sémantický diferenciál 88
Q-metodologie 86
simulace 90
škály 96
test 100
 didaktický test 19
 nonverbální test 65
 položka 70
 pretest – posttest 76
 standardizovaný test 94

3. Kvalitativní výzkum

➤ Vymezení pojmu kvalitativní výzkum

kvalitativní výzkum 55

➤ Východiska a strategie kvalitativního výzkumu

etnografický výzkum 28
 fenomenografie 36
 fenomenologie 37
 hermeneutika 41
 konstruktivismus 54
 narativní metodologie 64
 školní etnografie 97

zakotvená teorie 119

➤ **Metody kvalitativního výzkumu**

autobiografie 12

deník 17

kazuistika 51

kódování 52

ohniskové skupiny 67

pozorování nestrukturované 74

pozorování zúčastněné 75

sebereflexe 88

životní příběh učitele 121

➤ **Validita kvalitativního výzkumu**

triangulace 103

Švl

SEZNAM LITERATURY

Akademický slovník cizích slov. Academia : Praha, 1998.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York : Longman, Inc., 2001.

APOSTEL, L. O formálním studiu modelů v neformálních vědách. In *Teorie modelů a modelování.* Praha : Svoboda, 1967.

BACÍK, F. K otázkám modelování vzdělávacích a výchovných objektů. In BACÍK, F. *K metodologickým otázkám pedagogických výzkumů.* Praha : VÚOŠ, 1976, s. 34-71.

BLECHA, J. *Filosofický slovník.* Olomouc : FIN, 1995.

BORTZ, J.; DÖRING, N. *Forschungsmethoden und Evaluation.* Berlin : Springer, 1995.

BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy.* Brno : L. Marek, 2001.

BYČKOVSKÝ, P. *Žáklady měření výsledků výuky : Tvorba didaktického testu.* Praha : ČVUT, 1982.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education.* New York : RoutledgeFalmer, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook.* 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997, s. 81-86.

ČERMÁK, I. Myslet narativně: Kvalitativní výzkum „on the road“. In ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. (Eds.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Sborník z konference.* PsÚ AV ČR Brno, SCAN Tišnov, 2002, s. 11-25.

ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. (ed.). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí.* Boskovice : Albert, 2000 a 2002.

ČERNÍK, V. *Myšlenkový experiment a produkcia ideí.* Bratislava : SPN, 1972.

ČSN ISO 690 (01 0197). *Dokumentace – Bibliografické citace.* Obsah, forma a struktura. 2. vyd. Praha : Český normalizační institut, 1996. 32 s.

DARÁK, M.; FERENCOVÁ, J. *Metodológia pedagogického výskumu.* Prešov : Manacon, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks-London : Sage Publications, 1994.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha : Karolinum, 1993.

FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd.* Praha : SLON, 2002.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výskumu.* Praha : Portál, 2000.

FLANDERS, N. A. *Analyzing Teaching Behavior.* New York : Addison-Wesley, 1970.

FWLER, F. J., Jr. *Survey research methods.* London : Sage Publications, 1984.

FRAENKEL, J. C.; WALLEN, N. C.: *How to Design and Valuate Research in Education.* New York : McGraw-Hill Inc., 1993.

FRIEDRICHS, J. *Methoden empirischer Sozialforschung.* WV Studium, Bd.28. Verlag für Sozialwissenschaften, 1998.

GAVORA, P. Metóda pozorovania v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : ÍRIS, 1998, s. 101-114.

GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 240-256.

GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001, č. 3, s. 352-368.

GAVORA, P. *Výskumné metódy v pedagogike.* Bratislava : UK, 1996.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
- GAVORA, P. Empirický výzkum v časopise Pedagogická revue 1993-2003: Metodologické hledisko. In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 2, s. 145-161.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha : SLON, 2000.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, 1992.
- GORLIN, R. A. (ed.). *Codes of professional responsibility*. 2nd ed. Washington, D. C., The Bureau od National Affairs, Inc., 1990.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Portál : Praha, 2000.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997.
- HILLEBRANDT, F. *Elementární statistika pro psychologův, sociologův a pedagogův*. Bratislava : SPN, 1968.
- HOUSTON, J. E. (ed.). *Thesaurus of ERIC descriptors*. 13th ed. Phoenix (Arizona) : Oryx Press, 1995.
- HRABAL, V.; LUSTIGOVÁ, Z.; VALENTOVÁ, L. *Testy a testování ve škole*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1992.
- CHANG, S. K.; ICHIKAWA, T.; LIGOMENIDES, P. A. Visual Languages A Tutorial and Survey. *Vizualization in progress*, 1987, č. 1, s. 29-39.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 2000.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : PedF UP, 1993.
- CHRÁSKA, M.; JANÁK, V. *Statistika pro pedagogy*. Olomouc : PdF UP, 1990.
- CHVATÍK, I.; KÓUBA, P. (Ed.). *Fenomén jako filozofický problém*. Praha : OIKOYMENH, 2000.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004, s. 51-68.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANOUSEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha : SPN, 1986.
- KASPRIK, R. Werbewirkung auf dem Prüfstand – Konsequenzen aus der Kaufentscheidungsforschung, Gedächtnisforschung und Sozialpsychologie für das Werbemittel-Pretesting. In: *Marketing ZFP*, 16. Jg., Nr. 4, 1994, s. 247-256.
- KEEVES, J. P. (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
- KOLARÍKOVÁ, O. *Zřetel k efektu „haló“ v základním výzkumu osobnostních vlastností. Zprávy psychologické laboratoře ČSAV v Brně*. Brno : ČSAV, 1982.
- KOMENDA, S.; KLEMENTA, J. *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha : SPN, 1981.
- KROMREY, H. *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen : Leske & Budrich, 1998.
- KUČERA, M. Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 455-464.
- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. SPN : Praha, 1986.
- LENZEN, D. Erziehungswissenschaft in Deutschland : Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft : Traditionen - Themen - Perspektiven*. Opladen, 1997, s. 39-50.
- LUEGER, M. *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie – Organisation – Materialanalyse*. Wien, 2004.
- MACKINTOSH, N. J. *IQ a intelligence*. Praha : Grada publishing, 2000.

- MACHLUP, F. Knowledge industries and knowledge occupations. In ERAUT, M. R. (ed.) *The international encyclopedia of educational technology*. Oxford : Pergamon Press, 1989, s. 569-575.
- MAŇÁK, J. *Experiment v pedagogice*. Brno : Moravská zemská knihovna, 1994.
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MAREŠ, J. Tvorba posuzovací škály pro studentské hodnocení výuky. *Alma mater*, 4, 1994, č. 4, s. 3-16.
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995.
- MAREŠ, J. Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, č. 2, 1983., s. 169-189.
- MAREŠ, J.; KRIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU MU, 1995.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků*. Praha : Portál, 1998.
- MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 4, s. 318-328.
- MARŠÁLOVÁ, L. Experiment v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
- MARŠÁLOVÁ, L.; MIKŠÍK, O. a kol. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990.
- MARTON, F. Phenomenography. In KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. ed. Oxford : Pergamon, 1997, s. 95-101.
- MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*. I. díl, II. díl. Praha : Karolinum, 1996.
- MASÁR, I. *Ako pomenúvame v slovenčine : kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. Bratislava : SJS pri SAV; JÚ LŠ SAV, 2000.
- MASÁR, I. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava : Veda, 1991.
- MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz : UTB, 2003.
- Metodicko-výskumný kabinet. *Príručka anketára*. Bratislava : Metodicko-výskumný kabinet Čs. rozhlasu, 1982.
- MITTER, W. Vergleichende Methoden. In *CD-ROM der Pädagogik*. 1996 Hohengehren : Schneider Verlag, 1996.
- MORENO, J. L. *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln : Westdeutscher Verlag, 1967.
- MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1998.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999.
- NOELLE, E. *Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie*. München, 1971 (v ruš. Massovyje oprosy. Moskva : Progress, 1978).
- ONDREJKOVIČ, P. K metodologickým otázkám kvalitativního a kvantitativního výzkumu (v sociologii výchovy). *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 2, s. 101-120.
- OSECKÁ, L. *Typologie v psychologii : Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha : Academia, 2001.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997.
- PAPICA, J. *Základy psychometrie*. Olomouc : UP FF, 1984.
- PATOČKA, J. *Tělo společnosti, jazyk, svět*. Praha : OIKOYMENH, 1995.
- PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIA. *Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997.
- Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvalitativného pedagogického výskumu*. č. 9-10, 1995.

- Pedagogická revue, monotematické číslo: Metodológia kvantitatívneho pedagogického výskumu.* č. 9-10, 1994.
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu středoškolského profesora a jeho pedagogického působení.* Praha : SPN, 1991.
- PELIKÁN, J. Mýty v pedagogice a empirický výzkum. *Učitelé listy*, roč. 7, 1999, č.1, s. 7-8.
- PELIKÁN, J. Pedagogická laboratoř VÚOŠ – experiment a výzva. *Pedagogika*, 1999, č. 3, s. 261-276.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998.
- PETERSEN, T. *Das Feldexperiment in der Umfrageforschung.* Frankfurt : Campus, 2002.
- PETRUSEK, M. *Sociometrie.* Praha : Svoboda, 1969.
- PICHOT, P. *Mentální testy.* Praha : SPN, 1970.
- POLÁK, J. *Přehled středoškolské matematiky.* Praha : Prometheus, 1991.
- POPPER, K. R. *Logika vědeckého zkoumání.* Praha : Oikúmené, 1997.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie.* Praha : Portál, 2004.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova.* Praha : ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – Uvedení do teorie a praxe.* Praha : Karolinum, 1995.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace.* Brno : CDVU MU, 1996.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha : Portál, 1999.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1998.
- PŘÍHODA, V. *Praxe školského měření.* Praha : DĚ, 1936.
- PŮLPÁN, Z. *K problematice měření v humanitních vědách.* Praha : Academia, 2000.
- RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi.* Praha : SPN, 1988.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno : Paido, 1998.
- ŘÍČAN, P.; ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988.
- ŘÍČAN, P. *Úvod do psychometrie.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977.
- SELG, H.; KLAPPROTT, J.; KAMENZ, R. *Forschungsmethoden der Psychologie.* Stuttgart : Kohlhammer, 1992.
- SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století.* Praha : PŮ JAK, 1992.
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha : SPN, 1983.
- SKLADANÝ, M. *Metódy edukačnej historiografie.* In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : IRIS, 1998, s. 244-251.
- SMÉKAL, V. *Poznávání a posuzování osobnosti žáků.* Praha : SPN, 1970.
- SMÉKAL, V. *Cíle a možnosti kvalitativní metodologie.* Brno, 1993.
- SPOUSTA, V. *Vádemekum autora odborné a vědecké práce.* Brno : MU, 2001.
- SPOUSTA, V. *Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace.* *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 22-27.
- SPOUSTA, V. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech.* Brno : MU, 1995.
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele.* Brno : MU, 1993.
- STACHOWIAK, H. *Allgemeine Modelltheorie.* Wien – New York, 1973.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice : Albert, 1999.
- STRIKE, K. A.; ANDERSON, M. S. et al. *Ethical standards of the American Educational Research Association: cases and commentary.* Washington, D.C. : AERA, 2002.
- SVATOŠ, T. *Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě.* *Pedagogika*, 45, 1995, č. 1, s. 64-70.

- SVATOŠ, T. Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. *Pedagogika*, č. 2, 1993., s. 165-182.
- SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001.
- SWOBODA, H. *Moderní statistika*. Praha : Svoboda, 1977.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, 2003.
- ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha : PdF KU, 1998.
- ŠVEC, Š. *Didaktika I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1988.
- ŠVEC, Š. Druhy edukačného výskumu. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 59-66.
- ŠVEC, Š. K etickému kódexu učiteľskej profesie. (Do diskusie) In *Spravodaj Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV*, roč. 56, 2003, č. 2, s. 1-4.
- ŠVEC, Š. Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 125-145.
- ŠVEC, Š. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In ŠVEC, Š. a kol. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 8-27.
- ŠVEC, Š. Metodológia vied = Metodológia výskumu, vývoja a vyhodnocovania. In ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, s. 47-50.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998.
- ŠVEC, Š. Nonformálne alebo semiformálne vzdelávanie v kontexte formálneho a informálneho vzdelávania? (Ktoré sú organizačné štruktúry celoživotného učenia sa ?) In ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul, 2003 s. 135-145.
- ŠVEC, Š. Obsahová analýza textových dokumentů. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 146-160.
- ŠVEC, Š. a kol. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul, 2003.
- ŠVEC, Š. Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie. *Pedagogická revue*, 2004a, č. 2, s. 105-119.
- ŠVEC, Š. *Teoretická analýza pedagogických cieľov a ich taxonómia*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského. (Výskumná správa), 1983.
- ŠVEC, Š. Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In *Paedagogica 15 (2000) : zborník Filozofickej fakulty UK*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2000, s. 91-130.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.
- ŠVEC, Š. Odborová/predmetová didaktika ako študijný a vedný odbor v systémo-voštruktúrnom kontexte. In JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. *Oborové didaktiky v pregraduálnom učiteľskom štúdiu*. Brno : MU, 2004.
- TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metóda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 6, 1971, č. 3, s. 241-259.
- TRAVERS, R. M. W. *Úvod do pedagogického výskumu*. Praha : SPN, 1969.
- URBÁNEK, T. *Psychosémantika. Psychosémantický prístup ve výzkumu a diagnostice*. Brno : Nakladatelství Pavel Křepela, 2003.
- URBÁNEK, T. *Základy psychometrie*. Brno : FF MU, 2002.
- VAJCIK, P. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava : SPN, 1963.
- VICENÍK, J. *Spory o charakter metodologie vied*. Bratislava : Pravda, 1998.

- ZAPLETAL, I. *Kapitoly z metodologie vědy se zaměřením na pedagogické vědy*. Praha : SPN, 1985.
- ZELINA, M. Empirická mikroanalýza edukačných procesov a efektivnosť školy. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológie vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 266-273.
- ZELINA, M. Interview v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 115-121.
- ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., 1990.

Slovník pedagogické metodologie

Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec (ed.)

Vydavatelé: Masarykova univerzita v Brně a

Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2005

Vladimír Jůva, Srbská 35, 612 00 Brno

☎ 541 216 375, e-mail: paido@volny.cz, www.paido.cz

PC sazba a návrh obálky: Paido • edice pedagogické literatury

1. vydání, 2005

AA – 9,77

VA – 9,92

Tisk: Sdružení MIKADAPRESS spol. s r. o. • ofsetová tiskárna, Adamov

Pořadové číslo 4202/Pd-22/05-17/99

212. publikace (Paido • edice pedagogické literatury)

ISBN 80-210-3802-0 (Masarykova univerzita)

ISBN 80-7315-102-2 (Paido • edice pedagogické literatury)

Slovník pedagogické metodologie

Josef Maňák

Štefan Švec

Vlastimil Švec (ed.)

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně

Areál Kraví hora, Pavilon T

602 00 Brno

Tel.: 549 254 840

www.muni.cz



Paido • edice pedagogické literatury

Srbská 35, 612 00 Brno

Tel. + fax: 541 216 375

paido@volny.cz

www.paido.cz



ISBN 80-210-3802-0

ISBN 80-7315-102-2