

Jarkovská, L., & Nosková, M. (2026). *Od deníků k výzkumu. Metodologie sociálních věd interaktivně*. Grada.

Kniha Lucie Jarkovské a Martiny Noskové *Od deníků k výzkumu. Metodologie sociálních věd interaktivně* zaplňuje pomyslnou díru na českém trhu s metodologickou literaturou, neboť (kvalitních) česky psané metodologické literatury využitelné ve vysokoškolské výuce, natož pak v profesně orientovaných oborech, není mnoho. O to větším přínosem je, že kniha přichází s inovativním a neotřelým přístupem proponujícím využití tzv. deníkových metod neboli *journalingu*. Po úvodním shrnutí silných stránek předložené publikace se pokusím vyvážit diskusi o možnostech výuky metodologických kurzů, s důrazem na kontext přípravy budoucích učitelů a učitelek, kterou autorky nastolují spíše dichotomicky. Budu při tom argumentovat z pozice vyučující metodologického kurzu v pregraduální učitelské přípravě.

Kniha je psána velmi přívětivým a přístupným jazykem, lze se do ní velmi snadno začíst a její nespornou kvalitou je schopnost autorek zprostředkovat i relativně složité pojmy a koncepty srozumitelným a jednoduchým způsobem. Hned v jedné z úvodních kapitol „Návod k použití“ autorky rozlišují různá publika (vyučující, studující, ostatní), pro která je kniha určena, přičemž napříč knihou funkčně komentují, jak si různé typy

čtenářstva mohou použití prezentovaných aktivit přizpůsobit. Jádrem publikace jsou tzv. *ready to use* deníkové metody využitelné zejména ve vysokoškolském kurikulu při výuce metodologických kurzů, stejně jako na jiných stupních vzdělání, v jiných kontextech a pro jiné účely. Jednotlivé deníkové metody jsou vždy přehledně graficky prezentovány v rámečcích a jsou doprovázeny funkčními reflektivními otázkami, které umožňují facilitovat procesy myšlení a prožívání jak na individuální úrovni, tak v některých případech i ve skupině. Velmi osvěžující jsou zpětné vazby, které po použití jednotlivých aktivit autorky posbíraly v rámci vlastních výukových aktivit, a pomyslnou třesničkou na dortu jsou závěrečné rozhovory s několika osobnostmi, které vypovídají o jejich vlastním osobním i profesním využití deníků.

Při legitimizování toho, proč k výuce metodologie výzkumu přistoupit inovativně a kreativně, se autorky odkazují k výzkumům dokládajícím, že studující metodologie z profesně orientovaných oborů nevidí v metodologických kurzech smysl, pociťují z nich frustraci a nepovažují je za užitečné. To je sice silný argument, nicméně autorky neuvádějí, že kurikula učitelských programů na těch nejprestižněj-



ších univerzitách na výuku metodologie rozhodně nezanevřely – ta naopak tvoří jejich důležitou komponentu (Antonsen et al., 2023; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond & Oakes, 2019; Toom et al., 2010). Takové univerzity se nacházejí ve vzdělávacích systémech, v nichž se vzdělávání řídí v souladu s principy rozhodování založeného na důkazech (*evidence-based*). Jinými slovy, výzkum na poli učitelského vzdělávání dlouhodobě prosazuje kurikulum rozvíjející jak výzkumnou gramotnost studujících, tak *evidence-based* přístup, neboť to jsou charakteristiky kvalitních a efektivních programů napříč různými vzdělávacími systémy. Vyvstává tedy otázka, jestli nízké hodnocení smysluplnosti metodologických kurzů studujícími nezrcadlí spíše nízký status a legitimitu, které výzkum v českém veřejném povědomí – učitelskou profesi nevyjímaje – má. V knize se často vyskytují narativy typu: „Všichni! Bojí se jich studující, protože je vnímají jako náročné a nevidí v nich smysl. Bojí se jich i vyučující, protože koho by bavilo učit něco, co ti, které to mají naučit, považují za hrozné a neužitečné“ (s. 21), které mohou posilovat představu o výzkumu jako něčem, co do učitelské profese nepatří, tedy reprodukovat stávající delegitimizující diskurz.

Následně si autorky kladou důležitou otázku: „Proč vlastně vůbec učit metodologii, když se v případě absolventů a absolventek těchto obo-

rů nepředpokládá, že by ve své profesi výzkum realizovali?“ (s. 24). I přes prvopočáteční kritické reakce předkládají autorky několik argumentů, proč metodologii výzkumu v pedagogice vyučovat, mezi něž patří např. posilování kritického myšlení, využití vědeckých poznatků v boji proti dezinformacím nebo realizace projektové a badatelské výuky. Některé argumenty tu však chybí – například skutečnost, že v metodologicky orientovaných kurzech osvojené postupy by vyučující měli pravidelně využívat při diagnostikování vzdělávacích potřeb svých žáků, jak ostatně později autorky samy ilustrují na příkladu lektorky Markéty (s. 44–45), nebo k autodiagnostice vlastní výukové praxe (např. vytvořit si dotazník se spokojeností s domácími úkoly pro rodiče a vyhodnotit je) či autoevaluaci školy jako instituce. Metodologické kurzy tedy obohacují studující nejen o obecné dovednosti využitelné v jakékoli profesi (např. schopnost vyhledat si odborný zdroj v databázích, čerpat z něj důležité informace a kriticky s nimi pracovat), ale i o dovednosti specificky aplikovatelné ve školní praxi, a to jak v rámci řízení škol (např. při realizaci evaluačních šetření spokojenosti žáků, rodičů či zaměstnanců), tak v každodenní výuce (sběr důkazů o učení žáků, konstrukce didaktických testů, získávání zpětné vazby k vlastní výuce apod.).

Doplnění argumentů pro smysluplnost a význam zařazení metodologie



kých předmětů do kurikula vysokoškolské výuky považují za důležité mimo jiné i proto, že vyvažují dichotomizující diskurz, který knihu místy prostupuje. Absence smysluplnosti výuky metodologie výzkumu je zde často předkládána jako relativně nezpochybnitelný fakt, přičemž se pracuje s binaritou technicistní, negativní a konzervativní výuky metodologie versus interaktivní, inovativní a prakticky pojaté výuky prezentované autorkami knihy. Ta první je spojována (třeba i s odkazem na další zdroje) s předkládáním „přehledu definic“ (s. 29), „suchopárným, technicky orientovaným pojetím výuky a výzkumu“ (s. 276) či prezentováním „akademického světa jako odtrženého od reality a izolovaného od praktických problémů“ (s. 277). Schematizující binarity bychom mohli nahradit komplementárním přístupem. Koncipovat metodologické kurzy, které usilují o předávání nejen dovedností a kompetencí, ale rovněž znalostí, v nichž vyučující nerezignovali na ověřování a hodnocení osvojeného (což autorky činí, jak uvádějí na s. 37) s radikálněji induktivním pojetím výuky metodologie s pomocí deníkových metod.

Deníkové metody jsou velmi efektivní v posilování autonomie studujících ve výuce, prohlubují jejich sebe-reflexi, seberegulaci a poskytují velký prostor pro jejich osobnostní rozvoj. V současnosti jsou tyto principy stále více akcentovány v kontextu rozvoje pregraduální učitelské přípravy v rámci obratu k praxi (Grossman et

al., 2009), kdy se oborová a zejména pedagogicko-psychologická složka přípravy budoucích vyučujících stále více opírá o osobnostní rozvoj studujících, jejich praktické zkušenosti ze škol a jejich systematickou reflexi. Tyto principy jsou velmi důležité, nejsou však nutně v rozporu s ambicí zprostředkovat studujícím také teoretickou bázi a poznatkový základ. Domnívám se, že právě kurzy metodologie (nejen) v profesně orientovaných oborech tuto plodnou syntézu, která by měla vycházet z důmyslného kombinování induktivních a deduktivních výukových strategií a přístupů, potřebují. Tendence k upozadění poznatkové báze se přitom neprojevuje pouze v představě autorek o ideálním kurikulu metodologických kurzů, ale prostupuje do jisté míry celou knihou. Osobně bych ocenila, kdyby například idea soucitného a participativního výzkumu – která explicitně tvoří jednu z průřezových os některých kapitol – byla představena detailněji, včetně svých epistemických východisek a dílčích metodologických aspektů. Přínosný by byl rovněž systematictější rozbor další odkazované metodologické literatury, převážně české provenience, z níž by mohli čerpat i vyučující jiných metodologických kurzů.

Přestože deníkové metody jsou vhodné zejména k sebereflexi, seberozvoji a sebenáhledu těch, kteří je na sobě zakoušejí, velmi oceňuji, že se autorky nespokojily s jejich využitím výhradně ve jméno rozvoje individua, ale pro-



střednictvím zařazení některých aktivit záměrně usilují o jejich vytěžení ve prospěch rozvíjení nadindividuální perspektivy a prosazování kolektivních řešení (praktických) problémů. V tomto ohledu přínosné jsou zejména kapitoly věnované akčnímu výzkumu a případové studii („Hodina devátá“ a „Hodina desátá“). Zajímavým rozšířením by mohly být i další v zahraničí hojně využívané metodologie, v kontextu učitelské přípravy vhodné pro propojování výzkumu, profesního rozvoje a změny praxe, jakými jsou například *self-study* (Loughran et al., 2004)

či *lesson study* (Lewis et al., 2006), které se pomalu prosazují i v českém kontextu (např. Svojanovský & Nehyba, 2016; Vondrová et al., 2016).

Knihu jednoznačně doporučuji jako důležitý zdroj při plánování i realizaci kurikula metodologických kurzů na vysoké škole, zejména v kontextu přípravy budoucích učitelů a učitelek. Díky možnosti zpracovat tuto recenzi jsem nabyla inspiraci pro nové aktivity do výuky, za což autorkám knihy moc děkuji. Je symptomatické, že jsem při jejím zpracování rovněž využila jednu z deníkových metod.

LITERATURA

- Antonsen, Y., Toom, A., Ulvik, M., Drageset, O. G., Olsen, K. R., Hjardemaal, F. R., & Sæther, K.-A. (2024). Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work. *Frontiers in Education*, 9, 1418398.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates / Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Kluwer Academic Publishers.
- Svojanovský, P., & Nehyba, J. (2016). Teaching teacher educators: A self-study of our learning from experience. In Garbett, D. & Owens, A. (Eds.), *Enacting self-study as methodology for professional inquiry* (pp. 249–255). Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP) community.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.



Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4), 427–442.

doc. Mgr. Jana Obrovská, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky;

e-mail: obr@mail.muni.cz