

Wubbels, Theo; Novotný, Petr; Švaříček, Roman

O smyslu pedagogického výzkumu: rozhovor s Theem Wubbelsem

Studia paedagogica. 2017, vol. 22, iss. 3, pp. [149]-157

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-8>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/137158>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

O SMYSLU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU: ROZHOVOR S THEEM WUBBELEM

ON THE MEANING OF PEDAGOGICAL RESEARCH: AN INTERVIEW WITH THEO WUBBELS

Rozhovor s profesorem Theem Wubbelsem proběhl v Brně 23. listopadu 2016 u příležitosti série jeho přednášek na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Rozhovor vedli Petr Novotný a Roman Švaříček.

Petr Novotný (PN): *Nabízelo by se začít rozhovor Vaším obromujícím seznamem publikací, ale pojďme bezky popořadě. Nejprve jste působil jako učitel fyziky a posléze jako zástupce ředitele. Jak Vás tato učitelská zkušenost ovlivnila v pozdější kariéře vědce?*

Theo Wubbels (TW): To, že jsem si na vlastní kůži vyzkoušel, jaké obtíže provázejí začínající učitele v Nizozemsku, mělo na mě jednoznačně velký vliv. A i když je to už dávno a nabalila se na to zkušenost supervizora učitelů a školitele učitelů, tak si stále ještě vzpomínám na problémy s disciplínou, kterým jsem čelil v prvním roce svého učitelování, což se stalo mým celoživotním výzkumným tématem. A později se k tomu přidala zkušenost supervizora učitelů ve stejné škole, kdy jsem viděl, že se s problémy potýkali téměř všichni začínající učitelé. A přitom tato škola nabízela žákům hodně svobody a toho, co nyní označujeme jako *agency*¹, ale pro mnohé učitele, kteří byli

¹ Theo Wubbels zde odkazuje na model interpersonálního chování učitele v interakci se žáky (Wubbels & Levy, 1991). Interpersonální chování učitele se v modelu znázorňuje pomocí dvou os, podobně jako v modelu Learyho (1957). Vertikální osa představuje původně dimenzi vlivu (nově pojmenovanou jako *agency*), což je míra kontroly interakce čili do jaké míry daný jedinec interakci řídí. Krajinými póly osy jsou dominantnost

zvyklí na tradiční školu, to bylo opravdu těžké. Byli zvyklí uvažovat o učení jako o procesu vysvětlování, ale ve škole, o které je řeč, toto vůbec nebylo běžné. Žáci pracovali hlavně sami a učitelé procházeli mezi žáky, připraveni jim pomoci. S takovým přístupem se můžeme celkem běžně setkat na základní škole, ale toto byla střední škola, kde probíhala výuka žáků od 12 do 18 let. V posledních ročnících pak přibývalo tradiční výuky, protože bylo potřeba připravit žáky na závěrečné zkoušky. Je to prestižní škola, kterou navštěvovali převážně děti bohatých rodičů. Často jim chyběla motivace, což byla další z výzev, které jsme čelili. Ale víte, poslal jsem do té školy všechny své děti a za pět let do té školy nastoupí i moje první vnouče.

PN: *Nizozemský vzdělávací systém je specifický tím, že nepředepisuje přesně, co se má kdy učit. Jsou ale dány určité kompetence a cíle, jichž mají žáci na konci školní docházky dosáhnout, a existuje zároveň zkouška pro účely ověření nabytých kompetencí. Je ale na školách, jak těchto kompetencí a cílů dosáhnou, čímž se otevírá prostor pro velkou rozmanitost jednotlivých přístupů. Kde vznikla potřeba takového systému?*

TW: Ano, máte pravdu, míra různorodosti je v porovnání s většinou ostatních zemí opravdu vysoká. Jedna ze studií OECD říká, že se jedná o systém s nejnižší mírou organizovanosti a o systém, ve kterém je třídní klima nejvíce narušováno. Velmi časté jsou problémy s disciplínou a autorita učitelů není něčím, co by bylo přijímáno jako samozřejmost. Důvodem této rozmanitosti je, měl bych říct spíš byla, důvěra v učitele. V tomto smyslu šlo o podobný jev, jaký je dnes možné pozorovat ve Finsku. To znamená, že ve školách učí vskutku profesionální učitelé a nemají tam téměř žádné inspektoráty a podobné instituce. V Nizozemsku byla situace stejná řekněme ještě tak před dvaceti lety. Dnes jsme ale svědky poklesu důvěry v učitele, a proto se stále silněji prosazuje role inspektorátů, které přijímají opatření vůči školám, jež nezajišťují to, co by měly. Ocítáme se tak v situaci, kdy důvěra v učitele oproti minulosti klesá.

V nizozemské ústavě je rozmanitost jasně zakotvena. Nazývá se to svoboda vzdělávání. Podle tohoto konceptu má každý rodič právo vybrat si školu pro své dítě, což jinými slovy znamená, že má každý svobodu dát svému dítěti vzdělání, jaké chce. O tom se zhruba každé dva roky až pět let dlouze diskutuje. Ty debaty se točí okolo toho, co je dobré a co ne, protože to má také svoji finanční stránku. Vláda má totiž povinnost poskytnout

a submisivnost. Horizontální osa představuje původně dimenzi proximity (nově pojmenovanou jako *communio*), což je míra blízkosti učitele a žáků v interakci. Osa vyjadřuje, do jaké míry je učitel k žákům odmítavý nebo vstřícný, což jsou krajní póly osy. Více viz Wubbels a Levy (1991), Mareš a Gavora (2004) a Pennings a kolegové (2014).

financování rodičům, kteří chtějí založit novou školu, za předpokladu, že je splněn stanovený minimální počet žáků. Pokud chci například školu, která by byla mixem Montessori a waldorfské školy, a najdu sto dalších rodičů, kteří mají zájem o totéž, pak takovou školu založíme a vláda nám na ni musí poskytnout finanční prostředky. Myslím si, že je dobré, že existují školy, které zkoušejí nové věci, i když samozřejmě ne všechno se osvědčí. V Nizozemsku sehrály tyto školy důležitou roli.

Roman Švaříček (RŠ): *A jak se učitel stane výzkumníkem?*

TW: Abych byl přesný, stále ještě jsem učitelem, vysokoškolským učitelem. Na škole, kde jsem se poprvé setkal s disciplinárními problémy, jsem se je také naučil sám překonávat. Měl jsem tam na praxi studenty z univerzity, kterým jsem měl dělat supervizora. Začal jsem se supervizí těchto začínajících učitelů a získal jsem tak zkušenosti s tím, jak jim pomoci překonat problémy, s nimiž se setkávali při své první hodině. Zorganizoval jsem skupiny, v nichž mohli spolu mluvit a mohli se také navštěvovat ve svých vyučovacích hodinách a navzájem si poskytovat zpětnou vazbu. Pět let nato jsem se přesunul do univerzitního prostředí, kde jsem se zapojil do vzdělávání učitelů fyziky na Katedře didaktiky přírodních věd, a zhruba po roce jsme začali pocítovat tlak na to, že nemůžeme být pouze institucí vzdělávající učitele, ale že je potřeba věnovat se také výzkumu. Tehdy tam pracovala spousta lidí, všichni jsme byli bývalí učitelé a pouze jeden z nás, vedoucí katedry, měl doktorát z fyziky, zatímco všichni ostatní měli pouze magisterský titul, a tak otázka zněla: Kdo další si chce udělat doktorát?, protože se ukázalo, že je nezbytné, aby na katedře bylo více lidí s doktorským titulem. Bylo to v roce 1978 a já jsem řekl, že nevím, ale že to můžu zkusit. V té době jsme již měli spuštěný projekt zaměřený na poskytování vedení začínajícím učitelům fyziky na různých školách. Utvořili jsme tedy skupinku pěti nebo sedmi lidí a začali jsme spolupracovat se školami, kterým jsme nabízeli poradenství pro začínající učitele fyziky. A tak jsme s kolegy začali dělat výzkum. Základní myšlenkou bylo: Pojďme prozkoumat problémy, s nimiž se potýkají začínající učitelé, pak sestavme vzdělávací program pro učitele, na jehož základě budeme schopni zlepšit učitele takovým způsobem, že toto poradenství už nebude potřeba, protože ten vzdělávací program bude tak dobrý, že si se vším poradí sami. Reakce škol byla taková, že nejenže byli za tuto nabídku moc rádi, ale že nechtějí, abychom vedli pouze začínající učitele fyziky, ale úplně všechny učitele. V důsledku toho získal projekt mnohem obecnější zaměření. Byl jsem odborníkem na didaktiku fyziky a pedagogiku a najednou jsem měl dělat výzkum zaměřený na učitele jako takové. Protože prvotní problémy se týkaly komunikace se žáky, mysleli jsme si, že to nebude zase tak problematické, ale pak jsme si začali všimnout různých typů interakcí ve školním prostředí a hledali jsme literaturu, která by nám pomohla tyto interakce interpretovat.

Studovali jsme Flandersův systém a pak Donnu Giltonovou a další, kteří vytvořili systém pro výuku přírodovědných předmětů. A pak tu byl jeden můj kolega, s nímž jsme společně napsali disertační práci. Byl učitelem fyziky jako já, ale zajímal se také o klinickou psychologii. Vrhli jsme se na studium klinické psychologie a dozvěděli jsme se toho spoustu o terapeutických zásadách a o interakcích viděných z psychologického hlediska. Tak jsme narazili také na knihu Timothy Learyho (Leary, 1957).

PN: *Jak jste ho objevili? V té době musel mít pověst podivína.*

TW: Jak jsme ho objevili? Tehdy se ještě nezajímal o houbičky, to přišlo o něco později. Ve Flandrech působila skupina s názvem *The Interaction Academy* (Akademie interakce) a tito lidé jeho myšlenky přinesli do Evropy. Já a jeden můj kolega jsme prošli výcvikem na této akademii a tam jsem se také o práci Learyho dozvěděl. Ani tehdy to však nebyla kniha, která by byla všeobecně přijímaná, přesto jsem ji přečetl od začátku do konce. Vedle Timothy Learyho nás oslovila kniha Paula Watzlawicka a jeho kolegů *Pragmatika lidské komunikace* (2011). My jsme přenesli práci Learyho a Watzlawicka z jejich vlastního kontextu do kontextu vzdělávání. A tak jsme měli před sebou principy komunikace, jako například to, že nelze nekomunikovat nebo že existuje obsahová a vztahová rovina komunikace a podobné záležitosti, které jsme popsali v našem článku v roce 1988, takže nám trvalo deset let, než se nám podařilo to publikovat v anglicky psaném časopise. To byla jedna větev našeho výzkumu. Druhá spočívala v tom, že jsme zkoušeli měřit to, co jsme tehdy nazývali interakční a později interpersonální chování učitele. Timothy Leary pro tyto účely vytvořil dotazník obsahující 128 přídavných jmen, kterými jste mohli nějakého člověka popsat. Jsi přátelský? Jsi nepřátelský? atd. My jsme jej nejprve doslovně přeložili do nizozemštiny a dali jsme jej žákům, aby jej vyplnili na základě informací o svých učitelích. Byly tam například i otázky jako Nemá odvalu? A ještě horší věci, takže nám učitelé říkali, že opravdu nejsou tím, že mezi žáky šíříme tento dotazník, nadšení, ale věřili nám. Byli jsme také učitelé, a tak nás nechali dělat, co jsme chtěli, ale pak jsme potřebovali ten dotazník dál rozpracovat. Myslím, že nizozemská verze byla hotová v roce 1982, dva nebo tři roky poté, co jsem s projektem začal. Takže jsme měli hotový dotazník, hotový byl také program profesního vedení pro začínající učitele, který jsme také vyhodnotili.

PN: *V průběhu času se ale Váš dotazník začal používat pro hodnocení interpersonálního chování učitelů. Dokonce ani dnes, v 21. století, si nedovedu představit transformaci tohoto konceptu do hodnotícího nástroje.*

TW: Jedna z věcí, ke kterým jsme přistupovali s velkou opatrností, byla, aby dotazník nebyl používán pro účely hodnocení. Vytvořili jsme nástroj pro získání zpětné vazby, ale záhy se na nás začali obracet ředitelé škol s dotazy

typu: „Mohli bychom použít váš dotazník k rozhodování o tom, jestli konkrétnímu učiteli nabídnout trvalé pracovní místo nebo nikoli?“ A my jsme vždy říkali: „Ne, toto my neděláme.“ Ale nemůžeme nikomu zakázat si ten dotazník opatřit a použít jej pro tento účel. Takže jej ředitelé používali k těmto účelům bez našeho svolení a dnes se to stále ještě děje, ale myslím si, že už v mnohem menší míře. Na druhou stranu ale víme, že ten dotazník je dobrým ukazatelem kvality učitele, alespoň v konkrétní třídě.

PN: *Je opravdu oblíbený.*

TW: Kdybych ten dotazník dělal podruhé, asi bych to udělal jinak. Na druhou stranu je třeba říct, že vytvoření toho dotazníku, na kterém se podílela řada lidí, bylo financováno ze státních peněz, a je proto správné, aby jej mohl využívat každý.

PN: *Překvapilo Vás, že se dotazník rozšířil po celém světě?*

TW: Ano, překvapilo mě to. A měl jsem také velkou radost, že se to tak ujal. Jestli se nepletu, tak je to zhruba dvacet let, co tento nástroj začali používat na většině škol v Nizozemsku, přitom jsme ho vytvořili asi před čtyřiceti lety. Takže to celkem dost trvá. Co se týče rozšíření po světě, tak to odstartovala australská verze. Vytvořil jsem ji myslím v roce 1992 a byl to Berry Fraser, kdo ji pak začal používat s doktorandy, a poté se dotazník rozšířil do celého světa. Takže ano, překvapení to bylo.

PN: *Rád bych se Vás zeptal ještě na jednu věc – teoretický rámec, nebo chcete-li hodnotový systém, na kterém je to postaveno, je dnes ještě platný? Stále to funguje? Vrtá mi hlavou, jak je možné, že hodnoty a myšlenky, na nichž je koncept interpersonálního chování založen, jsou stále platné i po čtyřiceti letech.*

TW: Případá Vám to neuvěřitelné? Myslím, že to není neuvěřitelné, protože se zdá, že Watzlawickovy komunikační principy a dvě dimenze používané k popisu interpersonálních vztahů přesahují hranice kultur. Proč by nemohly být univerzální a stabilní také v průběhu času? Věta jako „Nelze nekomunikovat, jste-li v přítomnosti další osoby“ byla pravdivá před čtyřiceti lety, ale byla pravdivá i před dvěma sty lety a bude pravdivá i nadále. To mě nepřekvapuje. V pedagogickém výzkumu vnímám jako problematické to, že někteří badatelé skáčou od jednoho tématu k druhému a během své kariéry se zabývají například šedesáti tématy. Já jsem se zabýval také jinými tématy než interpersonálními vztahy, ale zároveň jsem se tomuto tématu kontinuálně věnoval. Neznamená to ale, že lze aplikovat úplně stejný koncept, že se nijak nemění. Když si vezmete například ty dvě dimenze, nejsem si jistý, jak přesně jsme je nazývali v roce 1985, ale myslím, že to byly vliv a proximita. Nyní je označujeme pomocí výrazů *agency* a *communion* (viz poznámka pod čarou č. 1).

Ted' tedy používáme termíny *agency* a *communion*, protože ty jsou teď běžně používané. Jestli došlo od vydání mé hlavní publikace k vývoji? Ano, převzali jsme teorie z oblasti interpersonální komunikace, které jsou modernější než práce Timothy Learyho. V těchto publikacích se hovoří o pojmech *agency* a *communion*, a proto jsme je také my převzali.

RS: *Uvedl jste, že vnímáte jako problematické, když výzkumníci mění témata svého výzkumu. Proč je to problém?*

TW: Protože je obtížné porozumět nějaké teorii opravdu dobře. Možná jsem velmi pomalý, a proto potřebuji třicet let, ale vím, že se za tu dobu moje porozumění otázce komunikace mezi učitelem a žáky stále prohlubuje. A pokud se této oblasti věnuje jen třeba tři nebo čtyři roky, tak nemůžete proniknout dostatečně hluboko, abyste mohl obor někam posunout. Neříkám, že já obor někam posouvám, ale jsem pevně přesvědčen o tom, že pokud se pokusíte něčeho takového dosáhnout během tří nebo čtyř let, nebude to fungovat. Mám jedno poselství, celkem depresivní, které vždy předávám doktorandům: vaše disertační práce svět nezmění. K tomu je potřeba mnohem delšího času a je dobré, když své dlouholeté úsilí vynakládáte určitým směrem.

RS: *A mohl byste nám, jako předseda Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA), říci, jaké jsou podle Vás další velké problémy, na které pedagogický výzkum naráží?*

TW: Další velký problém spatřuji ve snaze zajistit, aby měl výzkum nějaké praktické využití. Je to pochopitelné. Slyšel jsem, že jeden z vyučujících pedagogiky, který působil na naší katedře, než jsem tam přišel, říkával studentům v prvním ročníku: „Proč jsme my pedagogičtí výzkumníci na světě? Abychom zlepšovali vzdělávání.“ Pokud chcete zlepšovat vzdělávání, pak bych každému doporučoval, aby se pustil do něčeho jiného než do výzkumu. Jděte a učte. Působte na učitele, aby byli lepší. Pomozte jim. Je toho spousta, co je možné udělat, ale cílem pedagogického výzkumu je shromažďování znalostí. Jde tu o budování znalostí o tom, jak věci fungují. A samozřejmě že ve výsledku to přispěje, nebo alespoň může přispět, ke zlepšení vzdělávání. Pokud ale tvrdíte, že děláte výzkum, abyste zlepšili vzdělávání, je to podle mě velký problém pedagogického výzkumu. Tedy to, že chceme vidět praktický dopad výzkumu příliš rychle. A tady do věci opět vstupuje moje vzdělání v oboru fyziky. Ve fyzice se ve velké míře věnujete základnímu výzkumu, abyste pochopili, jak věci fungují. Pokud by se tento výzkum nedělal, tak bychom neměli iPady, ale nedá se říct, že jsme ten výzkum dělali proto, abychom vyvinuli iPad. Ne, tak to nefunguje. Nikdo nemohl uvažovat o iPadu, a tak jsem opravdu silně přesvědčen, že základní výzkum je nezbytný.

PN: *Vý se ale praxi pokoušíte propojit s teorií, je to tak?*

TW: Když jste mi včera večer položili otázku: „Který z Vašich článků měl největší vliv?“ říkal jsem si, že podle počtu citací by to pravděpodobně byla kniha *Linking Theory to Practice* (Korthagen et al., 2011). Ta byla citována více než tisíckrát. Byla přeložena dokonce i do japonštiny. Jenže já bych řekl, že to je práce Freda Korthagena. Jsem součástí celé té práce kolem reflexe a já jsem byl vlastně Fredovým kritikem, protože jsem vždy říkal: „Říkáš, že věci nějak fungují, ale neprovedl jsi žádný výzkum, který by to prokázal.“ A tak jsme spolu začali dělat výzkum, který se zabýval otázkou, zda přístup propojování teorie s praxí funguje, a de facto jsme jej společně dál rozvinuli. Myslím, že to bylo zhruba v polovině devadesátých let. Uspořádali jsme několik kurzů pro školitele učitelů zaměřených na to, jak použít model reflexe. Ve své vlastní práci přitom kladu mnohem větší důraz na data, než je tomu u Freda Korthagena. Já se lidí často ptám: „Víte, co nesedí na Korthagenově modelu?“ A oni na to namítají: „Ale vždyť je tam uvedeno i Vaše jméno.“ A já namítám: „Potřebujete získat data od dalších lidí o tom, jak věci fungují, nejenom své postřehy. Shromážďujte také postřehy studentů nebo pozorovatelů a pak teprve přejděte k teorii.“ Data totiž potřebujeme k tomu, abychom mohli odpovědět na složitou otázku, proč se něco děje. S oporou o data je reflexe mnohem lepší. Pak se to s pomocí teorie a dat pokuste zlepšit. Když pak mluvím o vedení začínajících učitelů a zlepšování jejich vztahů z pozice pozorovatele, pak jsem já tím, kdo do toho procesu vnáší data a teorii. Teorie je stále přítomná někde vzadu v mé mysli a díky tomu dokážu studentům rychle pomoci, aby se stali lepšími učiteli. Nemusí pak po té teorii sami pátrat.²

Co se týče vlivnosti mých publikací, hned další v řadě jsou ty, které jsou věnované interpersonálnímu chování učitelů. Nejcitovanější je práce z roku 2005 shrnující dvě desetiletí výzkumu v této oblasti (Wubbels & Brekelmans, 2005), ale myslím, že největší vliv by měla mít kapitola z roku 2006 v *Handbook of Classroom Management* (Wubbels et al., 2006). Rozlišujeme tam mezi vztahem učitel–žák a interakcemi učitel–žák. Věděli jsme toho hodně o efektivních vztazích mezi učitelem a žákem, což jsou věci, které jsou operacionalizované. Můžete například říct: Učitel je přátelský, toto je přátelský učitel, toto je přísný učitel, toto je kárající učitel. A naproti tomu máme interakce. V tuto chvíli tento učitel vykazuje kárající chování, v tuto chvíli je učitel rozčilený, v tuto chvíli učitel projevuje porozumění žákům. Na jedné straně máme tedy aktuální okamžik, tedy co učitel v tom kterém okamžiku dělá, a na druhé straně obecnou rovinu, tedy dlouhodobější charakteristiky toho učitele.

² V Korthagenově (2001) modelu reflexe ALACT je teorie obsažena až ve třetím kroku, tedy až po reflexi (druhý krok).

Výzvou, která se vynořila mezi lety 1995 nebo 2006 a dneškem, je, jak rozvíjet příznivé vztahy mezi učiteli a žáky na základě interakcí, které se odvíjejí z momentu na moment. Dnes například děláme výzkum, ve kterém prostřednictvím joysticku měříme ze sekundy na sekundu, kde se v rámci dimenzí *agency* a *communion* nachází učitel a kde se nachází třída. Pracujeme také s termínem komplementarita, který znamená, že čím výše na škále *agency* je učitel, tím níže je na této škále žák. Tedy je-li učitel dominantní, žáci reagují komplementárně a podřizují se mu. To může mít nepříznivý dopad na vývoj žáků, protože je potřeba, aby žáci byli aktivní. Naopak u *communion* platí, že čím výše je učitel na škále ve vyjadřování blízkosti a přátelskosti, tím výše jsou na této škále také žáci, což je velmi příznivé pro vytvoření a udržení dobré atmosféry ve třídě. Jak mohou učitelé využít koncept komplementarity při budování vztahů? Něco už o tom víme, ale stále ještě toho nevíme dost, takže této oblasti věnujeme od roku 2006 hodně pozornosti.

RS: *Asi za hodinu povedete seminář pro studenty doktorských programů a řekl jste, že poselství, které jim můžete předat, je, že jejich dizertace nezmění svět. Na druhou stranu, tito studenti právě vstupují do vědy a výzkumu, oblasti poměrně tvrdé, kde se často ozývá nářek některých výzkumníků, že nemají čas na základní výzkum, protože moc vyučují a mají příliš mnoho administrativní práce. Také jste řekl, že by neměli měnit témata, a na druhé straně si výzkumníci stěžují, že to není jejich chyba, že za to může systém grantových agentur. Vidíte tedy nějakou možnost, nějakou pozitivní zprávu pro doktordandy, která by jim pomohla překonat tyto problémy?*

TW: Následujte svoje zaměření! Myslím, že to je opravdu důležité. Na druhou stranu je ale také potřeba pokusit se změnit systém. Když se podívám na svoji vlastní historii, tak už v době, kdy jsem pracoval na své dizertaci, jsem se účastnil setkání, která se týkala financování pedagogického výzkumu. Psal jsem dopisy adresované národnímu vědeckému fondu a upozorňoval jsem, že nevěnují dostatečnou pozornost pedagogickému výzkumu. To, že jsem nyní ředitelem této organizace, je dáno tím, že jsem se této oblasti začal věnovat již před čtyřiceti lety. Moje rada by tedy byla: Následujte svoje zaměření, což ale neznamená, že je dobré soustředit se pouze na vlastní výzkum. Nikoli. Dívejte se také na kontext. Já jsem s tím začal už dávno. Například v poslední době si říkám, že bychom měli napsat dopis Evropské komisi a sdělit jí, že podceňují hodnotu základního výzkumu. Také v mé vlastní organizaci, v Národním vědeckém fondu, se setkávám s tlakem politiků, kteří kladou důraz na praktičnost. A i zde se snažím prosazovat stanovisko, že základní výzkum je velmi důležitý. Dalo by se tedy říct, že jde o takové hraní šachů na více šachovnicích. Vyžaduje to spoustu energie, ale stojí to za to. Proto se neomezujte pouze na téma vaší dizertace. Je toho kolem vás spousta, co byste se měli také pokusit ovlivnit. A to je výzva.

PN a RS: *Moc Vám děkujeme. To je velmi pěkné zakončení našeho rozhovoru.*

Literatura

- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realističtého vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene: John Wiley & Sons.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach, *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vize, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1–18.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge, 1161–1192.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24.

