



# Trápení s užitečností pedagogického výzkumu: Jen ztraceni v překladu?

STANISLAV ŠTECH

Jan Průcha otevřel otázku využití pedagogického výzkumu v praxi. Ve svém diskusním příspěvku se budu věnovat třem Průchovým „nezodpovězeným otázkám“. Zdá se mi, že odpovédět na ně je možné jen v jejich vzájemné provázanosti. Východiskem úvahy jsou aktéři (kdo výsledky výzkumu využívá nebo pro koho je dokonce výzkum cíleně určen), s nimi spojená povaha výzkumu (jaké žánry výzkumu jsou pro různé aktéry užitečné) a účel případného využívání výsledků pedagogického výzkumu (podpora pedagogických metod učitele, zpětná vazba o motivaci žáků, institucionální změny v systému, např. zavedení povinného posledního roku předškolní výchovy, apod.).<sup>1</sup> Pro lepší členění své argumentace se budu věnovat jen dvěma aktérům (politiky a učitelé) a opřu se přitom především o jeden emblematický text v každé ze dvou uživatelských linií.

## POLITICI – IMPERATIV ROZHODOVAT S OPOROU O „VĚDECKÉ DŮKAZY“ (EVIDENCE-BASED POLICY)

Praxí v pedagogických vědách myslíme implicitně především učitele ve školách. Těm se budu věnovat později. V současnosti se na scéně velmi výrazně prosazují další aktéři, kterým by měl pedagogický výzkum sloužit. Jsou jimi **politiky** v decizní sféře. A nově také experti, jejichž úlohou je předávat, tj. překládat výsledky výzkumu (nejen) politikům.

Pokud jde o vztah výzkumu a politických rozhodnutí, průkopnickým je článek Carol Weissové (1979), ve kterém již před 40 lety ukázala různé způsoby využívání výsledků nejen pedagogického výzkumu. Weissová identifikuje několik modelů jejich využití. Upozornila, že převládající model, který označuje jako lineární nebo také *knowledge-driven*, zdaleka neodpovídá skutečnosti. Tento model, kdy je

<sup>1</sup> Ponechám stranou základní výzkum, jehož uživateli jsou další členové akademické komunity, výzkumníci a studenti, dnes už v rámci mezinárodních společenství. Jeho účelem je udržovat a rozvíjet poznání ve vědní oblasti jako takové (*maintenance of knowledge, maintenance of discipline*). Tuto praxi a tento účel ale J. Průcha (2020) ve svém příspěvku neměl na mysli.

praktické rozhodnutí nebo chování „řízeno vědeckými poznatky“, předpokládá, že výsledky práce výzkumníků jsou bez dalšího s pochopením přebírány politiky a podporují (in-formují) jejich praktická rozhodnutí. Za užitečné výzkumné poznatky jsou pak považovány ty, které umožňují taková rozhodnutí přijmout relativně rychle a jednoznačně.<sup>2</sup> Weissová ovšem upozorňuje, že tento model stojí na představě, že vztah mezi výzkumníky a politiky lze charakterizovat jako „*speaking truth to power*“ (vědci říkají nezpochybnitelnou pravdu držitelům moci). Nerozlišuje se přitom mezi žánry výzkumu a neptáme se ani na předpoklady politiků jeho výsledkům vůbec rozumět. Zdá se mi, že i u nás v akademických kruzích stále ještě převládá taková představa. Důsledkem je pak ze strany výzkumníků nadřazené „opovrhování“ at' už skutečně, nebo domněle odborně nevzdělanými politiky, kteří si nedají říci. A na druhé straně pozdvižené obočí politiků nad nesrozumitelností nebo „nepraktičností“ závěrů a doporučení výzkumu provozovaného na údajně od reality odtržené akademické půdě.

Weissová pojmenovává také další modely vztahu výzkum – politická rozhodnutí. Upozorním jen na dva z nich. Interaktivní či spíše **mediační, zprostředkovávající** model vychází z faktu, že přímá komunikace mezi výzkumem a politiky příliš nefunguje, a předjímá

nástup nového aktéra – experta. Spočívá v opakovaném, experty zprostředkovaném dialogu mezi výzkumníky a politiky. Ten umožňuje zpřesnit použitelnost poznatků pro politické jednání. **Politický** model zase vychází z toho, že politici přijímají rozhodnutí nikoli jen (někdy vůbec ne) na základě věcné analýzy reality. Proto je dodatečně potřebují legitimizovat a vyhledávají takové poznatky, které jejich jednání ospravedlní, nebo si k tomu účelu objednávají ad hoc výzkum. Zdá se, že nejčastější způsob užívání výzkumných poznatků dnes představuje právě kombinace interaktivního a politického modelu. Tak se do hry dostávají dvě logiky, které dnes ovlivňují užití výzkumných poznatků v politice – **zprostředkování a legitimizace**.

Typologický přístup pomocí modelů ale na výzkumné poznatky nahlíží poněkud staticky. Ony však mají svůj život. Freeman a Sturdy (2014) tvrdí, že klíčem k pochopení užití poznatků z výzkumu v politické sféře je porozumění přechodům až transformacím poznatků mezi třemi „stavy“: (1) ztělesněným poznatkem, tj. poznatkem existujícím pouze v podobě tvrzení osob, které ho formulují a deklarují – typicky výzkumníků, (2) veřejně deklarovaným poznatkem určeným ke sdílení potenciálními uživateli – typicky metodika, vyhláška nebo dokonce zákon, a (3) poznatkem užitým v praxi (*embodied, inscribed, enacted knowledge*).

<sup>2</sup> Kritérium rychlosti a snadné aplikovatelnosti bylo ještě posíleno v neoliberální éře správy věcí veřejných, kdy se mantrou staly reformy. Poznatky výzkumu jsou více ceněny tehdy, jestliže přispívají ke *změně* systému. Právě kritérium změnového potenciálu pak vedlo od poloviny nulých let k postupnému podceňování základního výzkumu a k silnější podpoře (např. grantové) výzkumu aplikačního.



Přirovnávají tento proces k proměně skupenství látky – je to stále voda, ale jednou jako led, jindy jako tekutina nebo jako pára. Pole možností, jak látku využít, je přitom s každým skupenstvím jiné.

Uvedu jen jeden příklad. Psychologické i pedagogické výzkumy zabývající se učním žáků se zdravotním postižením nebo sociokulturním znevýhodněním jasně dokládají velké možnosti zlepšení původně neúspěšných jedinců (ve feuersteinovské tradici výzkumy Kozulina nebo Tzuruela; z domácích výzkumů pilotní studie FIE, Feuersteinova programu instrumentálního obohacování, nebo zkušenosti s nápravou deficitů dílčích funkcí podle Sindelarové, Elkoninova metoda rozvoje jazykových schopností ad.). Výsledky potvrzují validitu poznatku o kognitivní **modifikovatelnosti**. Ten je ale stále vnímán jako rys Feuersteinova FIE a příbuzných programů (je tedy inkorporovaný). V okamžiku, kdy jsou formulovány změny v pedagogických předpisech majících regulovat pedagogickou praxi v modelu prohlubujícím inkluzivní vzdělávání, se poznatek o modifikovatelnosti vlivem jiného zarámování transformuje. Tím novým rámcem je **edukabilita**, vzdělavatelnost. Jde o pojem smíšený, který neruší psychologický poznatek o kognitivní (nebo jiné) změnitelnosti. Mění však jeho využitelnost díky dalším poznatkům a hlavně praktickým zkušenostem a omezením pedagogů a dalších aktérů. Má-li poznatek o změnitelnosti skutečně prakticky užít, musí se proměnit v detailní ukázky pedagogické intervence reflektující různé podmínky a situace. Ji-

nak zůstane jen na papíře, v horším případě bude ztotožněn s původním autorem (znovu jako inkorporovaný) jako jeho osobní názor. Poznatek (*knowledge*) se tak v očích politiků promění v mínění či názor konkrétního výzkumníka (*opinion*). A vnímají ho jako názor osoby nelišící se příliš od jiných mínění dalších osob (včetně ne-výzkumníků). Může jít o učitele, kteří mají osobní zkušenost s žákem s postižením, nebo o rodiče, kteří vyprávějí o potížích s výchovou autistického dítěte. Někdy je poznatek modifikovatelnosti uzávorkován jako výplod výzkumu, který ignoruje praktický kontext a zkušenost.

### PŘIJETÍ VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ UČITELI – SUROVINA PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI VS. VZÁCNÁ RUDA POZNÁNÍ

Při úvahách o využití pedagogického výzkumu máme obvykle na mysli **učitele** ve školách. Téma bylo již před třiceti lety jádrem přístupu označeného jako praxe založená na výzkumných důkazech (evidence-based practice – EBP). Nejprve se tento požadavek objevil v lékařském výzkumu a v medicínské (klinické) praxi. Později se přesvědčení, že výzkum rozhodujícím způsobemlepší současnou praxi, prosadilo i v ostatních oblastech společenského života (více o tom Mareš, 2009).

Pro pochopení limitů využití pedagogického výzkumu učiteli je poučný kritický text anglického sociologa Martyna Hammersleyho (2001). Upozorňuje, že myšlenka, že výzkumné nálezy mohou

být pro učitele přínosné, není nijak převratná. K tomu není třeba vymýšlet vznešeně znějící EBP. Obecně vzato v dlouhodobém měřítku je jasné, že pedagogická praxe se zlepšuje, když učitelé znají více z výzkumu, např. prostřednictvím delší a náročnější vysokoškolské přípravy nebo dalšího profesního vzdělávání.

Hammersley však vnímá nebezpečí jednostranného pojetí podoby a funkce výzkumu na jedné straně a nedocenení praktické profesní zkušenosti učitelů na straně druhé. Výzkum je brán jaksi samozřejmě jako více či přesněji vypovídající o realitě než učitelova zkušenost, protože má požadované vědecké parametry (validita, reliabilita, objektivita ad.). Mlčky se pak předpokládá, že poznatky vzniklé v profesní zkušenosti jsou většinou implicitní (tedy nevyřčené), nesystematické, nespolehlivé a neobjektivní. Vyplynávají totiž z nahodilých případů nebo dílčích situací. Proces jejich vzniku označuje Hammersley jako „sedimentaci“ (na rozdíl od výzkumného poznatku jako výsledku kontrolované „konstrukce“).

Avšak učitelé bez znalosti výzkumných poznatků nejsou jen v zajetí svých dojmů a subjektivních přesvědčení (případně rutin a předsudků). To by byla karikatura profesní zdatnosti učitelů a poněkud magické pojetí účelu výzkumu. Učitelská praxe není v žádném případě aplikací vědních a výzkumných poznatků: vždy se opírá o více zdrojů, jednání učitelů má řadu nepředvídaných následků (které nelze předem predikovat), a má tudíž vysokou míru nejistoty. Dalšími a většinou vlivnějšími zdroji mohou být nápodoba

osvědčených postupů zkušenějšího kolegy nebo intuitivní improvizace (zbytečně podceňovaný pokus a omyl).

Přijmeme-li ovšem Hammersleyho metaforu, pak je na druhou stranu třeba připomenout, že sedimentací vzniklá surovina zkušenosti obsahuje samozřejmě množství hlušiny, z níž je teprve třeba získat vzácnou rudu poznání. Chráskovo „nedívat se přezíravě na potřeby praxe“ citované Průchou má oprávnění, pokud za potřeby praxe nebereme názor vyslovený učitelem nebo jeho osobní zkušenost automaticky. Jinak jsme v pasti, kterou před sto lety psycholog W. Stern označil jako léčku transdukce. Míjí tím prostě přebírání řeči (kódů) aktérů a jejich vydávání za analytické kategorie. Metodologie vědy mluví také o záměně empirického předmětu zkoumání za předmět teoretický. Když třeba i více učitelů vypoví, že jejich zkušenost říká, že neklidného žáka nelze nic pořádně naučit a je třeba ho vyřadit ze skupiny „klidnějších“, je to potřeba praxe? A jak víme, že třeba praktická zkušenost formulovaná učiteli jako „nepozornost“ (empirický předmět) by měla vést k výzkumu pozornosti a ne kupříkladu ke zkoumání vztahů ve třídě a charakteristik „žakovské kultury“ určujících vztah žáků k poznání (teoretický předmět)?

Ukazuje se, že pro učitele je přirozeně obtížné interpretovat poznatek výzkumu bez znalosti poznatkového zázemí (*background knowledge*) studií, v nichž vznikl. A také bez širších příbuzných znalostí. Jeden z příkladů známe již z 90. let, v jejichž první polovině se objevila řada výzkumů šikany ve školách. Ty ukázaly také



na typické projevy a vlastnosti agresora a oběti. Učitelé byli nabádáni k pečlivému monitorování prvních příznaků násilného chování a k včasné prevenci šikany. Důsledkem byly případy falešných poplachů, kdy silně vědeckou literaturou inspirovaný učitel identifikoval šikanu v každé kluvkové výhrůžce. Nebo silně individualizující dispoziční interpretace nerozlišující agrese a agresivitu. Spoléhat na poznatky z jednoho výzkumu zaměřeného právě na určitý výsek problematiky (profily obětí a agresora) je riskantní vzhledem ke složitým podmínkám agresivní reakce žáků ve škole. A načíst širší škálu odborné literatury není v silách žádného učitele.

Navíc je třeba upozornit, že i pro *evidence-based* pedagogie musí být problémem rozpornost výzkumných náleží a tvrzení. Již před téměř 30 lety upozornily autority na poli pedagogické psychologie, že výzkumy na stejné téma jsou ve svých závěrech rozporné a nejenže neinspirují pro konkrétní pedagogické jednání; mohou diskreditovat pedagogický výzkum jako takový (na stránkách časopisu *Pedagogika* srov. Salomon, 2000). Rozporuplnost platí, i pokud jde o poznatky určené třeba rodičům. Lenka Lacinová analyzovala literaturu pro rodiče vydávanou českými nakladatelstvími v 90. letech a zjistila, že ji lze charakterizovat slovy „roztráštěnost, eklekticismus, kolážovitost či postmoderní spojování tradice a moderních postupů vycházejících z významných psychologických teoretických koncepcí“ (Lacinová, 2004, s. 360). Část knih doporučuje pevné vedení dětí, zatímco druhá část hlásá *laissez-faire* a tzv. permissivní výchovný styl

(tamtéž). Můžeme dodat, že v obou případech samozřejmě s oporou o výzkumné poznatky a vždy v nejlepší zájmu dítěte.

Produktivní se spíše zdá věnovat se rozporům mezi poznatky výzkumu a profesními zkušenostmi učitelů. A nespoléhat na dramatické zlepšení kvality učitelské praxe pod vlivem výzkumu. Vzájemný vztah je tady komplikovaný: potřeby praxe může leckdy přesněji pojmenovat kvalitní výzkum. Ale musí přitom brát vážně zkušenost učitelů, kterou by měl zpracovat, nikoli „transduktivně“ převzít.

### ŽÁNŘ VÝZKUMU A „MIMOVĚDNÍ“ ZÁJMY PRAKTIKŮ

Zmínil jsem, že pedagogický výzkum nemůžeme chápat genericky – jako žánrově homogenní, z definice validní a spolehlivou výpověď o edukační realitě. Frapantní je rozdíl mezi průzkumy veřejného mínění (šetřeními, nezřídka označovanými jako „výzkum“) a velkými reprezentativními (kohortovými) výzkumy nebo kvalitativními studii. Samozřejmým předpokladem je, že kvalitní výzkum je vždy systematický, validní, spolehlivý, kontrolovatelný. A že zejména v případě kvantitativních kohortových studií mají jeho výsledky univerzální platnost. Proto představuje významný přínos pro zlepšení pedagogické praxe a politického rozhodování. Ani tady však není politické rozhodnutí nebo pedagogické jednání jednoduše *knowledge-driven*.

Příkladem mohou být rozsáhlé studie nerovnosti ve vzdělávání. Téma se politicky koncentruje v problému selektivity

základního školství a přínosu víceletých gymnázií. Lze říci, že výzkumníci napříč ideovým spektrem dokládají nevhodnost tak rozsáhlé rané selekce žáků (v jedenácti letech), jaká existuje v ČR. Konstatují nulovou nebo nevýznamnou přidanou hodnotu víceletých gymnázií (Matějů et al., 2006; Matějů, Straková & Veselý, 2010; Prokop & Dvořák, 2019; výzkumy centra excelence CLoSE, 2017). Některé z těchto poznatků se dokonce dostaly do podkladů ke klíčovým strategickým dokumentům (Strategie vzdělávání 2020, Hlavní směry vzdělávací politiky 2030+). Přesto není jediný politik, který by veřejně deklaroval nutnost zrušit nebo alespoň redukovat víceletá gymnázia. A to, i když je takový krok podpořen zahraničními srovnávacími studii dokládajícími výhodnost jednotné školy (Hanushek & Wössmann, 2006). Jaká je v takovém případě užitečnost zmíněných výzkumů? Spočívá problém jen v kvalitnějších zprostředkování těchto poznatků politikům a veřejnosti? Politické využití výzkumu lze v takovém případě označit jako „pštrosí hluchotu“. Politik se tváří, že takové poznatky prostě neexistují, protože jejich využití by znamenalo dlouhou kultivaci veřejného mínění, argumenty a spory.

Jiné příklady dokládají slabiny politického využití dalšího výzkumného žánru – šetření názorů (*survey*). Ta spíše monitorují často vrtkavou názorovou hladinu ať už laické veřejnosti, nebo učitelů. Jejich kvalita bývá leckdy pochybná. Avšak problémem není jen to, že k politické „orientaci“ má nezdůlka stačit zpracování odpovědí na úrovni prvního třídění (procenta „pro“

a „proti“). Daleko závažnější je, že v případě zjišťování názorů nemá uživatel dost komplexní znalosti o tom, co ovlivňuje odpovědi respondentů, aby byl (uživatel) schopen kvalitní interpretace výsledků. Ostatně samy agentury zkoumající mínění pak při interpretacích výsledků nejednou tápou.

Uvedu jen dva případy politického rozhodnutí na základě šetření názorů. V roce 2015 mělo ministerstvo školství přijmout politické rozhodnutí, jak dál se statusem nevázaného písma Comenia Script v základních školách. Má mít po zkušebním ověřování „posvěcení“ oficiální výukové metody prvopočátečního psaní? Má dál zůstat v pilotním ověřování? Na stole byly legitimní otázky: Jaké mohou být pozitivní a negativní dopady této metody? Můžeme vůbec po několika málo letech ověřování zjistit případné efekty v pozdějším věku? Odpovědi na tyto otázky by samozřejmě vyžadovaly důkladný longitudinální výzkum. Nakonec byla vodítkem dotazníková šetření preferencí rodičů a učitelů. Mírně nadpoloviční počet z nich odpověděl, že metoda „vyhovuje“.

Až kontroverzní roli sehrávají šetření v případě politických rozhodnutí o změnách v předškolním vzdělávání. Na jedné straně máme výzkumná data ze zemí OECD o přínosu povinného posledního roku školní docházky (lépe posledních dvou nebo dokonce tří let) nebo o vhodnosti institucionální přípravy dětí mladších tří let v jedné instituci s dětmi staršími. Například ve srovnávací sekundární studii van Belleové pro Evropskou komisi se o rané péči o děti (*early childhood edu-*



cation and care – ECEC) říká: „ECEC quality benefits from provision through a unified system, where ECEC for under threes and older children is in one provision centre, as opposed to ECEC provided in a split system“ (van Belle, 2016, s. 27).

Na druhé straně stojí šetření typu „Losna, nebo Mažňák?“, většina učitelů mateřských škol nesouhlasí s povinností zřizovatelů vytvořit do čtyř let místa pro děti mladší tří let v mateřských školách. Podpoření navíc obecnými argumenty psychologů typu „malé dítě potřebuje hřejivou náruč matky“ politici bleskově a jak vidno *evidence-less* rozhodli zrušit povinnost vytvářet podmínky pro péči o dvouleté děti v MŠ.

Nazvěme využití šetření (názorů) „mimetickým“ rozhodováním. Dočasný klid ve veřejném prostoru a někdy i ve školách přinese. Výzkumně podloženou odbornou reakcí na problém však rozhodně není.

Kvality samotného výzkumu a srozumitelné tlumočení jeho poznatků nejsou tedy rozhodující pro praktickou využitelnost politiky nebo pedagogů. Výzkumy (šetření) názorů odborné nebo laické veřejnosti na ně mají leckdy větší vliv.

## ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

Pokud jde o **výzkumné a vědecké poznatky**:

Víra ve vědu a její podíl na pokroku lidské společnosti a úvahy o její emancipační roli tvoří jádro novověké filozofie přinejmenším od osvícenství. Hammersley (2001, s. 3) ale dodává, že musíme mít na paměti následující:

1. Vědecký výzkum se vždycky může mýlit, i když jeho poznatky bývají obvykle validnější než poznání vzešlé z jiných zdrojů; nikdy to ale není tak, že proti sobě stojí Poznání s velkým „P“, jehož epistemický status je jistý, a proti němu pouhé mínění učitelů nebo politiků, jehož validita je nulová.

2. Výzkumné poznatky mají většinou obecnou podobu nebo alespoň aspiraci být obecně platné (zobecnitelné). Interpretace toho, co z nich plyne pro jednání konkrétních uživatelů v konkrétních situacích, je však jen málokdy jednoznačná.

3. Výzkumné poznatky nejsou dostatečnou zárukou kvalitního pedagogického jednání. Aby bylo úspěšné, vyžaduje také splnění takových podmínek, jako je vhodné načasování, příznivý souběh okolností apod.

To samozřejmě neznamená, že výzkumné poznatky nemají učitelům co nabídnout. Podle Hammersleyho mají být tyto úvahy varováním před přehnaným optimismem z jejich přínosu pro praxi.

Pokud jde o **praktické pedagogické jednání**:

1. nikdy nefunguje podle čistě racionálních modelů a má vždycky podobu „kutílského“ zkoušení všech poznatků, zkušeností, nápadů – včetně některých poznatků z výzkumu; ty se však vždy budou podílet na jednání učitele v menší míře;

2. rozhodující pro užití poznatků z výzkumu je jak u učitelů, tak u politiků jejich konfrontace s tím, co už vědí, o čem jsou přesvědčeni. To by nemělo vést k jejich totálnímu odmítnutí, i když se jim svou formou a dikcí nejeví jako užitečné.

Zdá se, že situace výzkumníků ani uživatelů výsledků jejich práce není jednoduchá. Někteří místo nahrazení zkušenostního poznání vědeckým poznáním doporučují prostě spojit výzkumné poznatky s praktickou zkušeností učitelů. Jde prý o dvě stránky jednoho poznání. Problém je však v tom, že poznání plynoucí ze dvou tak různých zdrojů, tak různě „dokumentovaných“, s tak odlišnou platností, ale i mírou živosti nelze jednoduše „sečíst“.

Domnívám se, že pedagogický výzkum by měl ve větší míře řešit, jak zvládat případy, kdy jsou vědecké poznatky v rozporu se zkušeností těch, kterým jsou také určeny. Určitá vzdálenost a neporo-

zumění mezi výzkumem a pedagogickou praxí a jejím řízením je zřejmě nevyhnutelná. Formulovat přímé návody nebo doporučení pro pedagogy často na základě výzkumu prostě nejde – užitečná ale může být zasetá pochybnost nebo probuzená citlivost na zavedené *taken for granted*, tedy způsoby uvažování o jevech nebo problémech, které bereme jako samozřejmé. Z druhé strany praktické zkušenosti pedagogů mají svoji skrytou tvář, svou neproniknutelnost a svá tabu. A mělo by to tak zůstat. Leckdy jsou to poslední niky profesionální autonomie a hrdosti, protože jediným, kdo příslušné profesní situace (třeba kutilsky) zvládá, je právě jen učitel ve třídě.

#### LITERATURA

- CLoSE (2017). *Výzkum CLoSE ukázal, že přidaná hodnota může být vysoká na gymnáziích, i na základních školách*. Praha: Pedagogická fakulta UK. (Online). Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2017>
- Freeman, R., & Sturdy, S. (2014). *Knowledge in Policy. Embodied, inscribed, enacted*. University of Chicago Press.
- Hammersley, M. (2001). *Some questions about evidence-based practice in education*. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, 13-15 September, 2001. Dostupné z [www.leeds.ac.uk](http://www.leeds.ac.uk)
- Hanushek, E., & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Difference-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Lacinová, L. (2004). Příručky o výchově pro rodiče. *Pedagogika*, 54(4), 355–371.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Prokop, D., & Dvořák, Z. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduzmena. (Online). Dostupné z <https://eduzmena.cz>





- Průcha, J. (2020). Pedagogický výzkum a využití v praxi: téma pro diskusi. *Pedagogika*, 70(1), 00–00.
- Salomon, G. C. (2000). Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50(2), 123–144.
- van Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. European Union. (Online). Dostupné z [www.rand.org](http://www.rand.org)
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.

*prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.*  
*Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie;*  
*e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz*